

CARLOS MAGNO SOEIRO MENDONÇA

Escola do campo e juventude sem terra na luta pela educação do campo e pela reforma agrária popular: o caso da Escola Municipal Conrado Pereira no Maranhão

CARLOS MAGNO SOEIRO MENDONÇA

Escola do campo e juventude sem terra na luta pela educação do campo e pela reforma agrária popular: o caso da Escola Municipal Conrado Pereira no Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento territorial”, na linha de pesquisa “Território, educação e cultura”.

Orientadora: Profa. Dra. Janaina Francisca de Souza Campos Vinha

São Paulo - SP
2023

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

Mendonça, Carlos Magno Soeiro.

M539 Escola do campo e juventude sem terra na luta pela educação do campo e pela reforma agrária popular : o caso da Escola Municipal Conrado Pereira no Maranhão / Carlos Magno Soeiro Mendonça. – São Paulo, 2023.
160 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Janaina Francisca de Souza Campos Vinha.

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, 2023.

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

CDD 379.173

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O capital e seu projeto para o campo oculta e nega os direitos dos camponeses, impossibilitando ou dificultando o acesso à moradia e políticas públicas a exemplo da educação do campo. Tal situação reflete a realidade da comunidade e escola objeto desta pesquisa enquanto territórios do campesinato que compõe um processo contínuo de disputa ideológica e de poder visando a consolidação da reforma agrária popular.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The Capitalism and its project for the countryside hides and denies the rights of peasants, making it impossible or difficult for them to access housing and public policies such as rural education. This situation reflects the reality of the community and school which are the subject of this research as territories of the peasantry which are part of a continuous process of ideological and power disputes aimed at consolidating Popular Agrarian Reform.

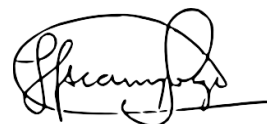
IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

El capital y su proyecto de campo oculta y niega los derechos de los campesinos, imposibilitando o dificultando el acceso a la vivienda y a políticas públicas como la educación rural. Esta situación refleja la realidad de la comunidad y la escuela objeto de esta investigación como territorios del campesinado que configuran un proceso continuo de disputas ideológicas y de poder encaminados a consolidar la reforma agraria popular.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CARLOS MAGNO SOEIRO MENDONÇA, 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 07 dias do mês de dezembro do ano de 2023, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CARLOS MAGNO SOEIRO MENDONÇA, intitulada **Escola do campo e juventude sem terra na luta pela educação do campo e pela reforma agrária popular: o caso da Escola Municipal Conrado Pereira no Maranhão**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. JANAINA FRANCISCA DE SOUZA CAMPOS VINHA (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) - Departamento de Geografia / Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Prof(a). Dr(a). NOEMIA RAMOS VIEIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Políticas e Econômicas / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Profa. Dra. ALINE APARECIDA ÂNGELO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de São João Del Rei. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: **aprovado**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. JANAINA FRANCISCA DE SOUZA CAMPOS VINHA



AGRADECIMENTOS

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

Em especial, à minha querida mãe, a quem dedico este trabalho com todo o meu amor e carinho, pois é uma mulher guerreira que acredita e luta pela realização dos seus sonhos e dos seus filhos, se tornando a pessoa que mais me apoiou durante toda minha trajetória escolar até a vida acadêmica e por ser a responsável pela pessoa que hoje sou.

Agradeço também aos meus irmãos, Eliane, Raimundo Cesar, Cristiane, Geane e Wagno, pelos incentivos. Aos 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 Zaira Sabry Azar, que foi uma pessoa importante para mim por ter contribuído de forma sábia meu processo de conclusão da minha graduação e grande incentivadora por meio de seus conselhos para o mestrado.

À Janaina Francisca de Souza Campos Vinha, que foi uma pessoa importante por ter contribuído de forma sábia no meu processo de construção deste trabalho, através de sua orientação.

À Simone Silva, Simone Sousa, Aldenir Gomes, Alzerina Montello, Edivan Oliveira, Lenilde Alencar, Jonas Borges, Leandro Diniz, Marâny Pinho, Andreia Ribeiro, entre outros companheiros de luta que de certa forma contribuíram no meu processo de formação, assim como meus amigos Josileia Pinheiro e Samoel Santana.

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, na pessoa da Carla Loop, pela dedicação, organização e execução do referido curso.

“A grandeza de um homem se define por sua imaginação e sem educação de 1ª qualidade, a imaginação é pobre, e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo”.

Florestan Fernandes

RESUMO

A educação se caracteriza pelo seu papel na formação humana, podendo ser uma grande aliada para a classe dominante ou mesmo para a classe trabalhadora. Portanto, a educação é crucial para ambas classes, sobretudo para a classe trabalhadora, sendo importante para a conscientização e libertação, contra a alienação, exploração da força de trabalho, bem como a opressão do capitalismo. A educação do campo é resultado de um processo de luta construído pelos movimentos sociais do campo no Brasil, particularmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, se contrapondo ao modelo de educação rural. Neste sentido, a pesquisa proposta busca compreender a Escola Municipal Conrado Pereira em Morada Nova - Baixa do Arroz, Monção - MA como um território em disputa, em que a juventude sem terra luta pelo acesso ao Ensino Médio e constrói seus territórios, através da educação do campo, na busca pela Reforma Agrária Popular. A partir do materialismo histórico-dialético e da pesquisa militante, a metodologia empregada baseou-se na revisão bibliográfica acerca dos conceitos e categorias como educação, juventude território e espaço; além da realização de trabalho de campo, com entrevistas semiestruturadas às representações camponesas e instituições públicas. Apesar da Escola Municipal Conrado Pereira ainda não corresponder às expectativas da educação do campo, com problemas que dizem respeito a suas práticas pedagógicas uma vez que não possui um currículo voltado para os sujeitos envolvidos, a escola é um território em disputa desde a luta pelo assentamento e pela territorialização do campesinato através da inclusão, sobretudo, do ensino médio. A juventude de Morada Nova – Baixa do Arroz, encontra-se dividida, pois uma parte não se identificar como camponesa e sujeitos políticos de direitos, a outra parte reconhece o campo como seu território e espaço de vida e resistência, reivindicando os seus direitos, como às políticas públicas, entre elas, a educação. A juventude do campo tem um papel importante no enfrentamento ao capital e na construção da educação do campo, que assim como as escolas, são fundamentais para a construção da Reforma Agrária Popular.

Palavras-chave: Educação do campo; Território; Escola do campo; Ensino médio; Juventude camponesa.

ABSTRACT

Education is characterized by its important role in human formation and can be a great ally for the ruling class or even for the working class. Therefore, education is crucial for both classes, especially for the working class, which has in education an important tool for awareness and liberation, against alienation, exploitation of labor power and oppression of capitalism. Field education is the result of a process of struggle built by rural social movements in Brazil, particularly by the Worker Landless Movement – WLM, contrary to the model of rural education offered. In Maranhão, education in the countryside is characterized by precariousness. In this sense, the proposed research seeks to understand the school as a disputed territory, in which the landless youth fights and builds their territories, through the education of the countryside, in the search for the territorialization of the Popular Agrarian in the particularities of high school at the Conrado Pereira Municipal School in Morada Nova - Baixa do Arroz, Monção - MA. The methodology was based on the literature review about the main concepts and categories that are placed in the theme education, youth, territory, space, among others; and the field work, with interviews to peasant representations and public institutions. Finally, it will be done systematization of the collected data for the textual, graphic and cartographic production of the research. It is concluded that, although the Conrado Pereira Municipal School still does not meet the expectations of field education, the school is a territory in dispute since the struggle for settlement and the territorialization of the peasantry through the inclusion, above all, of secondary education. The youth of Morada Nova – Baixa do Arroz, are divided, as one part does not identify themselves as peasants and political subjects with rights, the other part recognizes the countryside as their territory and space of life and resistance, claiming their rights, as well as public policies, including education. Field youth have an important role in confronting capital and in the construction of field education, which, like schools, are fundamental for the political formation and territoriality of this public and the construction of popular agrarian reform.

Key words: field education; territorialization; field school; secondary school; peasant youth.

RESUMEN

La educación se caracteriza por su papel en la formación humana, y puede ser un gran aliado para la clase dominante o incluso la clase trabajadora. Por lo tanto, la educación es crucial para ambas clases, especialmente para la clase trabajadora, siendo importante para la conciencia y la liberación, contra la alienación, la explotación de la fuerza laboral, así como la opresión del capitalismo. La educación rural es el resultado de un proceso de lucha construido por los movimientos sociales rurales de Brasil, en particular por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST, oponiéndose al modelo de educación rural. En este sentido, la investigación propuesta busca comprender la Escuela Municipal Conrado Pereira de Morada Nova - Baixa do Arroz, Monção - MA como un territorio en disputa, en el que jóvenes sin tierra luchan por el acceso a la educación secundaria y construyen sus territorios a través de la educación. el campo, en la búsqueda de la Reforma Agraria Popular. Basada en el materialismo histórico-dialéctico y la investigación militante, la metodología utilizada se basó en una revisión bibliográfica de conceptos y categorías como educación, juventud, territorio y espacio; además de realizar trabajo de campo, con entrevistas semiestructuradas a representaciones campesinas e instituciones públicas. Si bien la Escuela Municipal Conrado Pereira aún no cumple con las expectativas de la educación rural, con problemas que atañen a sus prácticas pedagógicas al no contar con un currículo dirigido a las materias involucradas, la escuela es un territorio en disputa desde la lucha por el asentamiento y por la territorialización del campesinado mediante la inclusión, sobre todo, de la educación secundaria. Los jóvenes de Morada Nova – Baixa do Arroz, están divididos, ya que una parte no se identifica como campesinos y sujetos políticos con derechos, la otra reconoce el campo como su territorio y espacio de vida y resistencia, reivindicando también sus derechos. como políticas públicas, incluida la educación. La juventud rural tiene un papel importante en el enfrentamiento al capital y en la construcción de la educación rural, que al igual que las escuelas, son fundamentales para la construcción de la Reforma Agraria Popular.

Palabras clave: Educación del campo; Territorialización; Escuela del campo; Enseñanza media; Juventud campesina.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Caracterização do Público Entrevistado.....	23
Quadro 2 –	Ações do PRONERA no Maranhão (1999-2023)	52
Mapa 1 –	Conflitos de terras no Maranhão 2020	74
Foto 1 –	Violência no campo.....	76
Gráfico 1 –	Conflitos de Terras no maranhão de 2019-2022	78
Foto 2 –	Escola Municipal Conrado Pereira	84
Gráfico 2 –	Docentes na Educação Básica no Maranhão – 2021	84
Gráfico 3 –	Docentes da Educação Básica no Maranhão com Formação em Nível Médio ou Inferior – 2021	85
Quadro 3 –	Turmas de Ensino Médio abertas e Turmas de Ensino Médio abertas em 2016 no Maranhão.....	99
Mapa 2 –	Escolas do Campo fechadas entre 2019 e 2020 no Maranhão.....	121
Gráfico 4 –	Matrículas Na Educação Básica, Segundo a Rede de Ensino Maranhão – 2017-2021	122

LISTA DE QUADROS/TABELA

Tabela 1 – Conflitos de terras no Nordeste em 2020.....	75
Tabela 2 – Conflitos de terras no Nordeste em 2022	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESA	Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde
ALN	Aliança de Libertação Nacional
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CESA	Centro de Ensino Superior de Arcoverde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Coletivo de Orientação e Estágio de Pesquisa
COEPE	Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPJ	Centro de Capacitação e Pesquisa Padre Josimo Tavares
CPP	Coordenação Política e Pedagógica
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Maranhão
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JOINPP	Jornada Internacional de Políticas Públicas
JURA	Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOQBEQ	Movimento Quilombola de Bequimão
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPHCPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Cultura Política, Educação e Diferenças
PA	Projeto de Assentamento

PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SIMPOGEO	Simpósio de Pós-graduação em Geografia
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNAM	Universidade Autónoma de México
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
URE	Unidades Regionais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Trajetória do educando.....	15
1.2	Elementos introdutórios da pesquisa.....	20
2	BREVE CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO	29
2.1	Educação do Campo: indicações teóricas	32
2.2	Considerações sobre a Educação do Campo no Brasil e no Maranhão.	36
2.3	A Educação Sobre Ataque: do golpe ao bolsonarismo.....	54
2.4	Educação do Campo: escola como território camponês	60
3	TERRITÓRIO CAMPONÊS: O ASSENTAMENTO MORADA NOVA - BAIXA DO ARROZ E A ESCOLA MUNICIPAL CONRADO PEREIRA.	69
3.1	Breve histórico da luta pela terra no Maranhão	69
3.2	Morada Nova - Baixa do Arroz: breve caracterização.....	78
3.3	Escola Municipal Conrado Pereira como território do campesinato.....	83
3.4	Educação do Campo: ensino médio na Escola Municipal Conrado Pereira	94
4	JUVENTUDE CAMPONESA E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	105
4.1.	A juventude na construção de seus territórios	105
4.2.	Juventude camponesa na produção da Educação do Campo	111
4.3	Escola e Educação do Campo: na formação política e territorialidades da juventude camponesa	117
4.4	Desafios da territorialização da Escola do Campo e da Juventude Sem Terra	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXO A - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM ENTREVISTAS COLETIVO DE JUVENTUDE MST.....	155
	ANEXO B - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM JOVENS/ALUNOS DA ESCOLA	156
	ANEXO C - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM JOVEM LIDERANÇAS DA COMUNIDADE.....	157

ANEXO D - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM JOVENS/ NÃO ALUNOS.....	158
ANEXO E - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA/ COORDENAÇÃO ENSINO MÉDIO.....	159
ANEXO F - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – MA.....	160

1 INTRODUÇÃO

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

1.1 Trajetória do educando

Sou assentado, filho e neto de assentados da Reforma Agrária, residente e domiciliado na agrovila São Raimundo, no assentamento Diamante Negro Jutay, município Monção, estado do Maranhão, desde 2009 - mas antes de já residíamos na região em uma pequena comunidade chamada Jutay, nas margens do rio Pindaré. Este assentamento é fruto de muita luta e resistência de homens e mulheres, de trabalhadores, em busca de uma vida mais digna. Sou apoiador das causas sociais, militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST desde 2005, onde já contribui em várias áreas, estando hoje no Setor de produção no estado do Maranhão.

Minha trajetória escolar foi por várias vezes cheia de altos e baixos, se tratando do meu acesso a educação básica, ou seja, da 1ª a 8ª série na época, hoje 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Meus pais viviam mudando de uma cidade para outra, como de Monção, Santa Inês, Pindaré Mirim, todas no Maranhão, e em cada lugar novo, nova escola, novos professores e novas adaptações; para piorar veio a separação do meu pai e minha mãe, o que nos fez retornar para Monção.

Vale destacar que, apesar da palavra “Série” não ser mais tão usada atualmente, era como se falava antigamente, no que se refere ao complemento do período da Educação Básica em que um aluno estuda, hoje chamado de “ano”, como exemplificado acima. Por este motivo quando nos referirmos aos complementos dos referidos períodos, muitas vezes usaremos série.

Chegando no assentamento São Raimundo, pude concluir a 2ª e 3ª série, mas devido a precariedade dos lugares onde as aulas funcionavam e levando em consideração que a secretaria de educação do município, assim como a maioria delas, só ofertavam da alfabetização a 3ª série do Ensino Fundamental, menor ainda, fui morar nas casas alheias na cidade para poder continuar estudando. Vivendo na

cidade e indo para o assentamento aos fins de semanas, estudei até da 4ª a 6ª série, mas cansado de morar longe da família, numa realidade que não era minha, resolvi voltar para casa em São Raimundo. Não desistindo dos estudos, portanto, da 7ª e 8ª série, passei a percorrer todos os dias a pé e sozinho, da referida comunidade para a cidade cerca de 15 km de distância para poder estudar e concluir o ensino fundamental.

Em 2006, iniciei meu ensino médio integrado ao Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA em parceria com a antiga Escola Agrotécnica Federal de São Luís – MA, hoje o Instituto Federal do Maranhão – IFMA, realizado por etapas no Centro de Capacitação e Pesquisa Padre Josimo Tavares – CPJ, localizado na agrovila Vila Diamante, também no assentamento Diamante Negro Jutay e na referida escola. Em 2009, conclui o curso acima citado com a defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso com o título: “OLERICULTURA: o cultivo da alface no Maranhão, em especial no assentamento Diamante Negro Jutay”. E, em 2010, iniciei o curso de Magistério, curso de nível médio que me habilitou como professor para trabalhar com a educação infantil, que conclui em dezembro de 2011.

Minha inserção e contribuição com o Setor de Educação do Movimento se inicia a partir de meu ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra em 2012, realizado pelo PRONERA em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, movimentos e organizações sociais do campo.

Durante toda minha formação na graduação fui desafiado e instigado a articular conhecimentos entre teoria e prática na alternância dos tempos universidade e comunidade, desenvolvendo ações de intervenção. Dentre elas, destaco o desenvolvimento do projeto de extensão “Aprender Brincando”, elaborado e executado junto com uma colega a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso acima referenciado, programa no qual participei como bolsista no período de abril de 2014 a outubro de 2015. O projeto, voltado para alunos da educação infantil da Escola Municipal do Povoado Água Branca, no assentamento Diamante Negro - Monção, tinha como objetivo expor a importância do aprender de forma divertida e enriquecedora através dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras. O referido projeto foi desenvolvido no período de março a dezembro de 2014, com a entrega do relatório de conclusão do mesmo.

Outro importante projeto de extensão que participei como bolsista foi o “Juventude camponesa construindo estratégia de combate à pobreza alternativa de permanência no campo”, com dimensões de capacitação, formação e organização de jovens das comunidades rurais dos municípios Lagoa Grande e Arame - MA, realizado na Escola Roseli Nunes no assentamento Cigra, agrovila Kênio, Lagoa Grande do Maranhão – MA, no período de fevereiro a dezembro de 2016 e janeiro a maio de 2017, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Desde muito jovem comecei a trabalhar em sala de aula com turmas particulares e através de programas, como Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação – MEC, e “Sim, eu Posso”, método cubano desenvolvido no Brasil pelo MST. Ambos os programas foram voltados para a alfabetização de jovens e adultos, homens e mulheres do campo.

Minha trajetória profissional está relacionada com minhas experiências em sala de aula como educador desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental das séries iniciais, até a Educação de Jovens e Adultos - EJA e à minha prática militante no MST, quando exerço tarefas, pelo Setor de Educação, que vem promovendo capacitações para educadores e educadoras das escolas do campo ao longo dos anos.

Em maio de 2017, em São Luís, conclui o curso de Pedagogia da Terra com a defesa da minha monografia com o título: “EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: práticas pedagógicas na Escola Municipal Santa Rita no assentamento São Raimundo - Monção – MA”, Nela, busquei contextualizar histórica e politicamente a educação do campo no Estado e no referido assentamento, para, então, fazer uma reflexão sobre a educação do campo na Escola Municipal Santa Rita, a partir dos processos pedagógicos, levando em conta que esse modelo de ensino vem contrapondo os ideais políticos e educacionais da classe dominante, em relação ao processo educativo do homem e da mulher do campo. Em agosto do mesmo ano, foi a realizado a colação de grau e conclusão de uma longa caminhada cheia de obstáculos, mas encarada com ousadia e resistência até o final. Uma grande conquista não só para mim, mas para a classe trabalhadora que vive no e do campo.

Com meu trabalho de conclusão de curso aprovado, fiz um recorte da referida monografia acima citada, transformando-a no artigo: “A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: algumas considerações”, juntamente com José Jonas Borges da Silva

e Zaira Sabry Azar, para participação no VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA), 2017, Curitiba. O referido trabalho foi aprovado e publicado. O texto faz uma recuperação socio-histórica que mostra a discrepância entre a educação oferecida para o urbano e para o rural, levando em consideração que o campo, de forma genérica, é entendido como espaço privilegiado do atraso, havendo uma negligência histórica no que se refere a um plano educacional para suas populações, o que é evidenciado no Plano Estadual de Educação do Maranhão.

Dando continuidade no aprimoramento da minha formação e capacitação, não só como educador que busca educar de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos, mas também como camponês e militante do MST, participei de oficinas e cursos complementares como:

- Curso de Gestão, do projeto de “Estudos Especializados e Plano Estratégicos com foco na cadeia produtiva, como suporte na confecção de projeto técnico, acompanhamento à implementação e monitoramento de empreendimentos agroindustriais em assentamento da reforma agrária localizados no TO, PA, MA, PI e CE”, ou seja, região Norte e Nordeste do Brasil, realizado pelo Termo de Cooperação da UFMA em parceria com INCRA, em março de 2015 e do Curso de Gestão Financeira, do projeto acima citado, realizado em novembro do referido ano.

- Curso de Geografia Aplicada, com carga horária de 30 horas, realizado pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA em 2017;

- Curso de Psicologia da Educação, com carga horária de 60 hora, realizado pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA no referido ano;

Em 2017 e 2018, participei como assessor na formação para educadores e coordenadores de turmas da Jornada de Alfabetização do Maranhão, projeto de alfabetização de jovens e adultos, com o tema “Educação Popular como prática de Emancipação”. O referido projeto foi um programa do governo de Estado em parcerias com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, voltado para os sujeitos dos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano - IDH mais baixo no Maranhão.

Na minha militância política, destaco ainda minha participação no Coletivo Nacional de LGBT Sem Terra na coordenação do estado do Maranhão. Neste Coletivo, componho desde 2017 a Coordenação Política e Pedagógica – CPP dos cursos de formação política, pedagógica e ideológica para os (as) sujeitos (as) LGBTs assentadas e acampadas. Deste trabalho, destaco a formação que foi

realizada em tempos de pandemia com o tema “Diversidade sexual, de Gênero e Reforma Agrária”. Este foi um ciclo de estudo virtual, onde realizamos estudos e debates com contribuições de militantes e intelectuais de outros movimentos LGBTs.

Minha inserção no MST tem me proporcionado oportunidades de acesso a diversas atividades de formação política e ideológica, assim como a todo o processo vivido na minha graduação, servindo para o meu crescimento como pessoa, camponês, militante e profissional, capaz de enxergar a realidade que se contrapõe a ideologia da classe dominante.

Em 2021, fui aprovado na seleção para o mestrado em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – Territorial da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Esta conquista me deixou muito feliz, considerando que é um curso voltado para a realidade dos territórios camponeses e seus sujeitos.

O referido curso me possibilitando não só aprofundar meus estudos através de uma formação ampla e interdisciplinar que engloba a reforma agrária e as lutas promovidas pelos movimentos e organizações sociais do campo visando sua conquista. Mas possibilita, também, refletir e sistematizar a territorialização das escolas do campo e da juventude no processo de luta pela consolidação da reforma agrária popular, nas particularidades da Escola Municipal Conrado Pereira na agrovila Morada Nova – Baixa do Arroz, no município Monção, Maranhão. Além do mais, pude fazer uma reflexão sobre como o desenvolvimento do capital no campo pode interferir nos rumos da educação do campo no referido estado e município, assim como pesquisar os desafios e possibilidades para a (r)existência no campo, como forma de contribuir com estudos e articulações em prol da educação do campo e do direito a escola para população camponesa.

1.2 Elementos introdutórios da pesquisa

Este trabalho tem como objeto compreender a Escola Municipal Conrado Pereira em Morada Nova - Baixa do Arroz, Monção - MA como território em disputa, em que a juventude sem terra luta pelo acesso ao Ensino Médio e constrói seus territórios, através da educação do campo, na busca pela Reforma Agrária Popular.

Para tanto, buscou-se, também, contextualizar a Educação do campo e a oferta do ensino médio nas escolas do campo do Maranhão, especialmente na Escola Municipal Conrado Pereira; relacionar o papel da escola do campo na re (existência) das territorialidades da juventude camponesa diante dos desafios da reforma agrária popular; e refletir sobre os desafios e possibilidades na territorialização das escolas do campo na atualidade.

O tema aqui proposto advém da necessidade de aprofundar os estudos sobre a educação ofertada nas escolas dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, assim como tudo que diz respeito à educação no/do campo e suas modalidades, sobretudo, a “disponibilidade” dos serviços e do acesso das populações camponesas ao ensino médio sem saírem de seus territórios. Sabe-se que a educação ofertada para as escolas do campo historicamente foi caracterizada por uma grande discrepância, por ser disponibilizada de forma excludente e alienadora, tendo como referência a educação rural, privando, assim, os sujeitos que vivem no e do campo de terem acesso a uma educação de qualidade e emancipatória, ou seja, voltada para a compreensão e superação de suas realidades.

Outra característica que bem define a situação educacional do campo é a negação da oferta do ensino médio para a zona rural, o que faz com que muitas e muitos jovens, ao concluírem o ensino fundamental, deixem de estudar, ou necessitem migrar para os centros urbanos, a fim de darem continuidade aos estudos. Tal fato provoca, obviamente, inúmeros desdobramentos para os jovens e suas famílias. Indique alguns.

A educação do campo tem sua origem no seio de muitas lutas travadas por movimentos e organizações socioterritoriais, principalmente os do campo, que viram a urgência de lutar não só por terra, mas também por outras políticas públicas, e de forma especial, a educação. Viram também a necessidade existente nos assentamentos, acampamentos e comunidades camponesas, de modo geral, de acessarem uma educação que valorizasse os sujeitos envolvidos, educando-os de acordo com sua realidade, proporcionando-lhes uma formação diferenciada por meio de conhecimentos que possibilitem uma visão de mundo libertadora, contrapondo-se à ideologia capitalista reproduzida nas escolas do campo, através da educação rural. A educação rural, como será amplamente debatido nesse trabalho, é uma modalidade de ensino, que visa, prioritariamente, uma educação voltada para a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, objetivando a reprodução do capital; já a

educação do campo nasce como denúncia a esse modelo de educação capitalista ofertado ao campo. A concretização da educação do campo não tem sido uma tarefa fácil, pois infelizmente ainda existem muitas barreiras que dificultam o desenvolvimento do referido projeto enquanto política pública. Uma das questões que tem dificultado a realização da educação do campo, no que se refere a execução de uma educação diferenciada nas escolas do campo, é a aprovação desse projeto por parte dos governantes. Essa ação acaba tirando da população camponesa o seu direito de acessar uma educação de qualidade que visa a valorização dos sujeitos e territórios do campo enquanto espaço de vida e resistência.

De acordo com a secretaria de estado da educação do Paraná, é sabido que

Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. [...] a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária (Paraná, 2006, p. 9).

De acordo com a citação acima, a educação destinada aos camponeses, deve ser uma educação que valorize não só os sujeitos envolvidos, mas também suas diversidades. Porém, “[...] a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo” (Paraná, 2006, p. 28). Assim, a educação destinada às escolas do campo tem seu currículo planejado de modo em que afastam-se os sujeitos de suas realidades, territórios, culturas e identidades.

Portanto, para melhor embasamento teórico e metodológico para a construção desta pesquisa, recorrerei ao Materialismo Histórico e Dialético, nos permitindo fazer uma análise mais crítica sobre o objeto de estudo, considerando que “[...] o materialismo histórico-dialético é a base filosófica de análise e compreensão do mundo e da realidade à nossa volta” (Secretaria Nacional de Formação Política do Partido Comunista Brasileiro, s/d, p.11).

Neste sentido, é importante destacar que, para a realização deste trabalho, busca-se fazê-lo por meio da pesquisa militante, pois esta, “[...] para além da reflexão teórica, as críticas teórico-metodológicas e epistemológicas geraram ricas articulações entre a teoria e a prática” (Bringel; Varela, 2016, p. 482).

O termo pesquisa militante busca designar amplo espaço de produção de conhecimento orientado para a ação transformadora que busca aliar a

reflexão crítica e teórica com a prática nas lutas populares em um processo multidirecional, articulando intelectuais, pesquisadores, movimentos sociais, comunidades e organizações políticas, com objetivos de fortalecer o protagonismo popular e de contribuir para a construção de uma sociedade justa e solidária, livre de todas as opressões e dominações.

Bringel e Varella (2016) afirmam ainda que

a pesquisa militante recoloca, em um patamar digno e legítimo, as investigações que envolvam a produção de conhecimento, a ação política e a mudança da realidade social. Trata-se, em suma, de investigações socialmente engajadas e politicamente posicionadas, que buscam, a partir da produção do conhecimento, entender a realidade para transformá-la (Bringel; Varella, 2016, p. 482).

Nesta lógica, Jaumont e Varella (2016), no que diz respeito ao pesquisador ou pesquisadora militante, apontam que estão “[...] indissociavelmente conectado à sociedade e a suas contradições, atuando, através de suas ações, sobre a realidade para perpetuá-la ou para modificá-la” (*Ibid*, p. 447). Ainda, segundo os autores, os pesquisadores passam a ter “[...] consciência da conformação societária profundamente desigual e injusta, o intelectual pode tomar posição no sentido de direcionar, legitimamente, sua intencionalidade na produção de conhecimentos para a superação desta condição brutal de exploração e dominação” (*Ibid*, p. 447).

Portanto, a pesquisa militante, permite enquanto militantes pesquisadores, camponeses e sujeitos políticos, realizar uma análise mais crítica da realidade, no que diz respeito ao objeto de pesquisa visando a transformação social do mesmo.

Em termos de procedimentos metodológicos, foram feitas leituras sistemáticas e revisões bibliográficas referentes aos temas da educação do campo, reforma agrária, movimentos sociais e território - produções acadêmicas, livros, artigos e material disponibilizado na internet.

No que se refere à pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em setembro de 2021 com 16 pessoas¹, sendo sujeitos “beneficiados” ou envolvidos no processo de luta e construção da educação do campo e do ensino médio em Morada Nova – Baixa do Arroz. Foram entrevistados² 1 representante do Setor de Produção, 2 dirigentes do Setor de Educação, 2 jovens do Coletivo de Juventude, ambos os setores e coletivo do MST, a gestora e 1 educadora

¹Seguem, em anexo, as questões aplicadas nas entrevistas durante realização da pesquisa de campo.

² Vale ressaltar que ao nos referirmos aos entrevistados vamos citá-los pelos codinomes escolhidos por eles, assim como os alunos, à exemplo: Aluno 1, Aluno 2 ...

da Escola Municipal Conrado Pereira, 5 estudantes do ensino médio na referida escola, a coordenadora do ensino médio na escola pelo MST, 1 jovem que migrou para a cidade para poder estudar, assim como 2 moradores da referida comunidade, sendo o agente de saúde e uma jovem liderança.

Quadro 1 – Caracterização do Público Entrevistado

Codinome	idade	Profissão/ Ocupação	Assentamento	Militância
Careca	55 anos	Agrônomo	Cristina Alves	Setor de Produção do MST
Alencar	50 anos	Pedagoga da Terra	Cristina Alves	Setor de Educação do MST
Mari Go	50 anos	Pedagoga da Terra	Cristina Alves	Setor de Educação do MST
Gomes	33 anos	Advogado	São Domingos	Coletivo de Juventude do MST
Iara	28 anos	Assistente Social	Cristina Alves	Coletivo de Juventude do MST
Nelma	43 anos	Pedagoga	Morada Nova Baixa do Arroz	
Lili	42 anos	Pedagoga da Terra e especialista em educação do campo	São Raimundo	
Aluno 1	17 anos	Estudante 1º ano ensino médio	São Raimundo	
Aluno 2	16 anos	Estudante 1º ano ensino médio	Nova Morada	
Aluna3	18 anos	Estudante 1º ano ensino médio	Morada Nova Baixa do Arroz	

Aluna4	29 anos	Estudante 3º ano ensino médio	Morada Nova Baixa do Arroz	
Aluna 5	27 anos	Estudante 1º ano ensino médio	Morada Nova Baixa do Arroz	
Lude	47 anos	Pedagoga da Terra e especialista em educação do campo	São Raimundo	
Zaque	30 anos	Ex-aluno da escola	Morada Nova Baixa do Arroz	
Mano	60 anos	Agente de saúde	Morada Nova Baixa do Arroz	Agente de saúde
Ed	36 anos	Professor	Morada Nova Baixa do Arroz	Jovem liderança

Organização: do autor (2023)

Para tanto, a sistematização deste trabalho se deu por meio de um acompanhamento mais de perto do objeto desta pesquisa com um olhar crítico, observando e fazendo análises a partir do seu contexto socio-histórico até os dias atuais. Assim, expor também a visão sociopolítica dos sujeitos que vivem no e do campo, sobre a educação “ofertada” pelos governantes para esta população, e a educação que realmente lhes representa, a educação do campo.

De acordo com Neto e Bezerra (2010, p. 3), “[...] devemos partir sempre do particular para o geral, partindo de um dado empírico, concreto, factual, daí sua importância para compreender os movimentos de luta pela terra e o processo educacional por estes desenvolvidos”. Os referidos autores afirmam ainda que,

Considerando que a sociedade na qual vivemos permanece estruturada e organizada sob o modo de produção capitalista, podemos afirmar que esta concepção continua válida para todos aqueles que buscam conhecer a realidade e, acima de tudo, transformá-la, empenhando-se no projeto coletivo de construção de uma sociedade firmada sob novas bases, na qual sejam superadas todas as formas de exploração humana, como se propõem a fazer os movimentos sociais que lutam por terra no campo (Ibid, p. 5).

Neste seguimento, a realização desta pesquisa e construção deste trabalho se deram de forma conjunta, com a participação de homens e mulheres assentados da reforma agrária, MST enquanto movimento pioneiro numa luta que vai além da terra,

mas também por políticas públicas, em especial a educação, assim como trazer para o debate autores que já vem dialogando sobre o assunto.

Portanto, o debate que sobre educação apresentado nesse trabalho possui uma perspectiva crítica, contra hegemônica, fundada em autores como Caldart (2009, 2012), Camacho (2017, 2019), Cavalcanti (2009), Dermeval Saviani, Leher e Motta (2012), Macedo e Coutinho (2013) Mendonça (2015), Mészáros (2005), Orso (2002) e Paulo Freire que debatem à educação. Autores como Borba (2017), Carneiro (1988), Castro (2012), Castro (2016), Silva (2015), Leão e Antunes-Rocha (2015), Mansan (2008) discutiram a juventude; Fernandes (2005, 2008, 2012) e Medeiros (2008) também foram incorporados a nossa análise, de modo que estudaram o território e permitem que possamos refletir geograficamente as disputas pelo acesso à educação do campo - particularmente ao ensino médio; Não obstante, Milton Santos (2006) trouxe inúmeras abordagens sobre o espaço, entendendo-o como um todo, que se constitui por meio das relações sociais e de poder.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, “Breve Contexto Socio-Histórico da Educação”, realizou-se um debate sobre o papel da educação na sociedade. Para isso, abordamos a diversidade de formas que assume e sua importância no contexto de desenvolvimento do processo educativo do ser humano, o projeto da educação do campo e os movimentos sociais, o contexto e a realidade do acesso à educação no campo no estado do Maranhão, bem como os retrocessos e ataques vividos no último período do governo de Jair Messias Bolsonaro

No Brasil, a educação para a população que vive no e do campo tem percorrido difíceis caminhos. Desde outrora, quando os portugueses se apropriaram das terras brasileiras, os camponeses representados pelos escravos africanos e pelos indígenas foram transformados em meros instrumentos de trabalho braçal, sem direito de acesso às políticas públicas, incluindo a educação destinada apenas à elite. Não obstante, no Maranhão, a educação destinada para a população do campo é, de maneira geral, negligenciada, e não visa beneficiar os camponeses enquanto sujeitos de direitos, mas buscou, apenas, suprir as necessidades do capital através da formação para o mercado de trabalho.

Nos dias atuais, a educação do campo ainda apresenta muitas dificuldades. Porém, mesmo sendo desvalorizada, a educação para o povo que vive no e do campo, graças as lutas permanentes dos movimentos sociais, com apoio de programas

educacionais, universidades e institutos, tem sido ofertada, por meio de projetos que visam atender do ensino fundamental ao superior.

No que diz respeito as dificuldades educacionais, podemos destacar o ano de 2016, seguido dos anos de mandato de Bolsonaro (2019-2022), ou seja, do golpe ao bolsonarismo, como um período em que a educação, em especial a do campo, sofreu grandes ataques. O Brasil viveu situações em que as políticas públicas foram negligenciadas, principalmente a saúde e a educação, com cortes de verbas, por meio das ações dos então governantes, com destaque ao ex-presidente Bolsonaro, e seus projetos de ocultação e ou negação dos direitos para a classe trabalhadora.

No segundo capítulo, “Território Camponês: o assentamento Morada Nova - Baixa do Arroz e a Escola Municipal Conrado Pereira”, fez-se uma breve contextualização socio-histórica da disputa pela terra. Realizaremos uma abordagem da questão da luta do assentamento enquanto território de vida e resistência no Maranhão. Para tanto, é importante ressaltar e fazer um breve histórico de como se deu o referido processo de luta, tendo como ponto de partida o país, para então abordar os conflitos no estado. Também analisaremos a realidade da Escola Municipal Conrado Pereira enfatizando sua trajetória, desde sua fundação até os dias atuais, expondo as dificuldades e avanços obtidos, como se deu o processo de educação do campo e suas contradições, a partir de sua prática pedagógica.

No Maranhão, a prática de luta dos camponeses contra a classe dominante, a burguesia, se consolida com a chegada do MST, que passou a realizar várias ocupações de terras no estado a partir de 1985. Foi no contexto de luta que ocorre a ocupação da fazenda Diamante Negro, em 1989, no então município Vitória do Mearim. Hoje, a referida área é conhecida como Projeto de Assentamento - PA Diamante Negro Jutay e abrange uma área de terras de dois municípios vizinhos, Monção, onde está localizado a comunidade Morada Nova – Baixa do Arroz, e o município Igarapé do Meio.

A escola, hoje chamada Escola Municipal Conrado Pereira, foi fundada no ano de 1978 com o então nome Escola Municipal São João Batista, uma homenagem ao santo padroeiro da comunidade, na gestão do então prefeito Murilo Jansen, e está localizada no assentamento Morada Nova – Baixa do Arroz – Monção. A referida escola surge como resultado das inquietações de alguns moradores da comunidade que buscavam um espaço escolar para seus filhos. Mesmo com a conquista de uma sala de aula, a situação do espaço escolar na comunidade era considerada como

precária, pois as aluas já funcionaram em casas projetadas para moradia e igreja cedidas.

No terceiro capítulo, “Juventude Camponesa e a Luta Pela Educação do Campo”, analisou-se a participação da juventude no processo de luta pela educação do campo no Maranhão, entendida como território em disputa e como parte do processo da construção da Reforma Agrária Popular.

Ao longo desta pesquisa, observou-se que apesar da Escola Municipal Conrado Pereira ser fruto das lutas dos moradores de Morada Nova – Baixa do Arroz em parceria com o MST, as práticas pedagógicas da referida escola ainda não atendem às expectativas do campesinato. Observa-se, também, que a escola é um território em disputa desde a criação do assentamento, com dificuldades no processo de territorialização do campesinato através da inclusão, sobretudo, do ensino médio.

No que se refere a agrovila Morada Nova – Baixa do Arroz, enquanto fruto do campesinato, organizado pelo MST e com uma população composta por um grande número de jovens, podemos afirmar que ainda são poucos os que se reconhecem camponeses e que se identificam com as lutas pelo desenvolvimento da comunidade como seu território. Isso traz consequências para além da vida social deste público, mas também para o desenvolvimento territorial da comunidade e no processo de consolidação da Reforma Agrária Popular. Em contrapartida, outra parte da juventude de Morada Nova se identifica como sujeitos camponeses e de direito, reconhecendo o campo como seu território e espaço de vida e resistência. Buscam participar das reuniões, se somando às tomadas de decisões, mobilizações, reivindicações dos seus direitos, como o acesso às políticas públicas - entre elas, a educação.

Portanto, observa-se que a juventude camponesa tem um papel importante no processo de enfrentamento ao agronegócio e na construção da educação do campo, enquanto proposta educativa que visa a emancipação e a formação política e ideológica dos sujeitos que vivem no e do campo. Nesse sentido, a escola e a educação do campo, enquanto territórios do campesinato, são fundamentais no processo de formação política e de territorialidades rumo à construção da reforma agrária popular.

As escolas do campo, assim com a educação o do campo, surgem como fruto das lutas travadas pelo campesinato, ou seja, pelos movimentos socioterritoriais do campo. Como já mencionado, tal ação é fruto da necessidade do acesso a uma educação que visa a formação dos sujeitos para além da esfera profissional, mas

também a formação política e ideológica dos envolvidos, tornando-os emancipados e capazes de construir sua própria história a partir de uma visão de mundo que possa contrapor a ideologia imposta pelo sistema capitalismo no campo.

Portanto, de acordo com Cover e Cerioli (2015), a migração da juventude do campo para o meio urbano está relacionada à negação do direito desta população de acesso políticas públicas, entre elas a educação, além da terra e meios de geração de renda para sua sobrevivência em seu território. Nesta lógica, as autoras afirmam ainda que, “[...] também, pensar políticas que contribuam com a autonomia dos jovens e das mulheres no campo é fundamental, no sentido de que por vezes o sistema hierárquico familiar, ao não remunerar os jovens dentro de sua expectativa, fortalece a ideia de saída do meio rural” (Cover; Cerioli, 2015, p. 65).

Nesse contexto, se fez necessário analisar a participação da juventude no processo de luta pela educação do campo, assim como os jovens camponeses constroem seus territórios nas particularidades da Escola Municipal Conrado Pereira. Contextualizamos e refletimos a escola como um território da educação do campo que está em disputa e sobre seu papel no processo de formação política. Os jovens assumem um papel fundamental na construção do projeto de educação e na escola do campo, considerados como territórios do campesinato, uma vez que a tarefa da juventude na luta por garantia de direitos vai para além de reivindicar, mobilizar e articular a educação do campo, mas também de ser resistência a toda forma de opressão e negação de direitos como a educação. Importante salientar que educação do campo acontece para além do ambiente escolar, ou seja, para além da dimensão da educação formal (escolarização), mas acontece, também, por meio da educação do campo informal (não escolar), desenvolvida em outros espaços de vivências como o familiar, nas comunidades, participação em projetos e ações culturais, de saúde, lazer, atividades de cooperação e produção, dentre outras atividades coletivas e políticas que são indispensáveis no processo de escolarização e formação dos sujeitos envolvidos.

2 BREVE CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

Aqui, faremos um debate sobre a educação a partir de uma reflexão sobre seu papel na sociedade. Para isso, será feita uma abordagem das diversas formas que assume o processo de educação e sua importância no contexto de desenvolvimento do processo educativo do ser humano.

Historicamente, a educação no Brasil tem sua construção de natureza contraditória, onde a mesma vem se manifestar no discurso do acesso à educação pública no âmbito universal, mas que se caracteriza, no que diz respeito à sua prática, de acordo a origem de classe, ou seja, no contexto social em que está ou será inserida. Assim, a educação apresenta “dupla face” no Brasil, com características que demonstram a divisão da sociedade, que pode ser observado pela divisão técnica do trabalho, a divisão em trabalho intelectual e manual, como forma de compor a organização do trabalho no capitalismo.

Portanto, o debate sobre a educação é uma tarefa que nos exige compromisso, pois devemos ter clareza do que é a educação e de qual é sua tarefa na sociedade. Assim, para compreendermos a educação, é necessário também compreendermos a sociedade, porque conforme o autor, “[...] não existe educação sem sociedade [...]” (Orso, 2002, p. 2). O autor diz ainda que há muito tempo estudiosos vem discutindo sobre qual é realmente a função da educação na sociedade, levando em conta que existem diversas maneiras de desenvolver o processo educativo do ser humano. Para o autor, há tipos tradicionais de educação, sendo “formal” e “informal”, ou seja, através da escola e do cotidiano e convívio familiar do indivíduo (Orso, 2002, p. 1).

Ainda segundo o autor, a educação formal vem sendo compreendida como instrumento para o desenvolvimento intelectual de cada sujeito desde criança, através de um processo que se dá por meio das instituições escolares que oferecem conteúdos teóricos através de pessoas com função de ensinar, com diferentes níveis de ensino, cursos, programas, entre outros. São conhecimentos transmitidos de forma alheia, que se voltam, muitas vezes, para adaptar e alienar os sujeitos à uma realidade distante da sua, cujo maior objetivo é a reprodução do capital e da ideologia dominante (Orso, 2002, p. 2).

Nesse sentido, Mészáros contribui com a reflexão dizendo que, “[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é reproduzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus

próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2005, p. 45).

Há também a educação informal, considerada como aquela transmitida e adquirida através dos valores, crenças, culturas, costumes familiares e dos seus antepassados, que são repassados de geração em geração. Ou seja, tal educação refere-se, também, a outros espaços educativos para além do ambiente escolar, por exemplo, cooperativas, associações comunitárias, coletivos de trabalho, movimentos sociais, espaços culturais e grupos artísticos, dentre outros, fazendo com que os indivíduos possam ter conhecimentos de suas histórias e maior contato com suas realidades, no que diz respeito a realidade da sociedade da qual faz parte.

Nesse contexto, “[...] o capital, à medida em que se apropria dos meios de produção, exige uma adequação das formas e das funções de cada ramo da sociedade, nisso ele cria uma rede de interdependência de espaços explorados por ele” (Rodrigues, 2009, p.28). Assim, a educação passa a ser uma grande aliada, ou mesmo uma estratégia da classe hegemônica, a partir do instante em que ela constitui uma reprodutora da ideologia capitalista. Ou seja, que a burguesia impõe para a sociedade, contribuindo para a alienação dos indivíduos, visando perceber a realidade como ela realmente é, tornando-se submissos a esse sistema que tem a educação como um meio de se fortalecer no poder.

Tanto assim é, que para Orso (2002), não há problema para o sistema capitalista oferecer e garantir “educação para todos”, desde que ela não questione e não ameace sua estrutura econômica e propriedade privada, enfim, que não confronte sua ideologia e seu objetivo maior que é a produção e a reprodução do capital.

O autor diz ainda que para que haja realmente uma educação para todos (a chamada educação pública), são necessárias indignações, lutas, mobilizações e reivindicações da classe dominada. Tais ações visando alcançar não só uma educação mínima, mas que possa vir em prol dos trabalhadores, dos oprimidos e voltada para suas realidades. Uma educação com o intuito de se tornarem cidadãos de direitos igualitários, tendo em vista que vivemos em uma sociedade não coerente, contraditória, devido à grande concentração de poder nas mãos de poucos e muitos sem nada (Orso, 2002, p. 6).

Assim, ainda de acordo com o autor, “[...] em cada época e em cada sociedade, a educação reflete as condições de desenvolvimento social, a exigência e consciência

social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de forças travadas entre as classes envolvidas” (Orso, 2002, p. 6).

Para Orso (2002), através dessas lutas devem ser apresentados meios, situações e metodologias que possam derrubar as barreiras existentes que interferem na sobrevivência do sujeito numa sociedade, desmistificar a ideologia capitalista e seus ideais que é o individualismo, a competição, a desigualdade social e a reprodução do capital, caso contrário, o sistema capitalista continuará a dominar. Nesta lógica, entende-se que “[...] apenas a mais vasta concepção de educação pode ajudar a insistir no objetivo de uma mudança verdadeiramente radical proporcionando alavancas que rompam a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2005, p.48).

Entretanto, não havendo a educação acima citada por Mészáros, a classe trabalhadora, principalmente a que vive no campo, continuará acessando uma educação precária que não atende as demandas dos sujeitos envolvidos e assim, diminuindo ainda mais a chance de acesso a uma educação de qualidade. Ou seja, só com uma mudança na educação que venha contrapor-se à classe dominante, é que pode quebrar o capital, pois devemos obter uma concepção de educação mais alargadora, mais ampla, compreendendo que nosso processo educativo se dá de forma contínua, também fora dos espaços escolares formais, onde a aprendizagem se torna nossa própria vida (Mészáros, 2005, p.53). Contudo, o autor diz ainda que “[...] os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz” (Mészáros, 2005, p. 62).

Entretanto, observa-se que a educação é a base de tudo, pois ela pode educar tanto para alienar, escravizar e explorar, quanto para conscientizar, isso, é claro, dependendo da forma e do objetivo, por quem e para qual sociedade ela está sendo oferecida. Para Mészáros, a educação tem um poderoso papel nas estratégias de elaboração de mudanças das condições de reprodução, como também para conscientização dos sujeitos envolvidos com o objetivo de concretização da criação de uma sociedade melhor e totalmente diferente (Mészáros, 2005, p. 65).

Contudo, a educação é de crucial importância para ambas as classes, sobretudo para a classe trabalhadora que tem na educação uma importante ferramenta para a conscientização e libertação, não só de uma sociedade específica, ou seja, não só da classe trabalhadora contra a alienação, exploração da força de

trabalho e da opressão do capitalismo, mas sim conscientizar as sociedades de modo geral.

Ou seja, podemos compreender a educação como instrumento fundamental e de suma importância para a (re) construção da sociedade e conservação, manutenção e ou superação da ordem social vigente. E, nesta lógica, a educação assume papel indispensável no que diz respeito a organização social, política e econômica do campo, o que imprime a necessidade, considerando o objeto desta pesquisa, da compreensão do que é a educação do campo, seu contexto e sua construção.

Assim, não se pode pensar a educação do campo sem enxergar o campo e as projeções voltadas para o referido espaço agrário. Assim, se tratando dos projetos para a educação, considerando que a mesma enquanto uma das políticas públicas para a população camponesa, faz-se necessário considerar as diversas lutas travadas pelos movimentos sociais do campo, em especial o MST, no sentido de perceber todo o trabalho desenvolvido visando a conquista desse direito.

Portanto, a educação do e para o campo não pode ser pensada sem formação política e educação popular, visualizando que a educação do campo são possibilidades de formação de sujeitos que possam exercer toda sua criatividade e imaginação, e assim buscar sua liberdade. Portanto, considerando a importância da educação para o processo de transformação da sociedade, aprofundaremos na seção seguinte, o debate sobre a educação do campo enquanto projeto de emancipação dos camponeses que vivem em situação de subalternidade, alienados, oprimidos e com seus direitos negligenciados por quem está no poder.

2.1 Educação do Campo: indicações teóricas

Nesta seção faremos uma abordagem debatendo teoricamente a educação do campo como um todo, assim como no Brasil e no Maranhão, demonstrando sua origem, seus objetivos, dificuldades, enfim, sua contribuição para o processo de organização dos sujeitos do campo.

Para abordar a educação do campo, é válido destacar que sua origem, seus objetivos e princípios se relacionam com os da educação popular³. Santos e Araújo

³Projeto de educação que antecede a educação do campo, oriunda da ideologia freiriana, que “ganhou forma no período de resistência à ditadura militar, nas décadas de 1970 e 1980, como um instrumento

(2019) afirmam que os referidos projetos educacionais se relacionam “[...] dialeticamente por meio de seus princípios pedagógicos em comum [...]”. Os autores dizem ainda que, “[...] ambas se firmam como propostas de uma educação pensada em uma perspectiva emancipadora, uma vez que seus processos educativos colaboram para libertação dos sujeitos marginalizados historicamente” (Santos; Araujo, 2019, p. 69-70).

Portanto, Santos e Araújo consideram que

os caminhos para efetivação de uma educação verdadeiramente emancipadora perpassam pelo envolvimento dos sujeitos nos processos formativos que a compõem. Para tanto, é necessário que os sujeitos envolvidos nesses processos pensem e reflitam coletivamente sobre as suas ações e, a partir dessa ação refletida, construam novas formas de resolução para os problemas da realidade (Santos; Araujo, 2019, p. 70).

Partindo deste viés, se tratando da educação do campo, ela é fruto de grandes lutas travadas pelos movimentos e organizações sociais do campo, que sentiram a necessidade e viram a dificuldade de acesso a uma educação voltada para a realidade da classe trabalhadora, com objetivo de ser emancipatória, ou seja, libertadora e que fosse do e para o campo, visando contrapor-se à educação disponibilizada pela classe dominante.

Sobre a construção do termo educação do campo, Munarim e Locks (2012, p. 85) afirmam que

A expressão educação do campo é muito recente. O seu principal berço de origem é a luta pela terra, empreendida pelo MST, associada à demanda por escola pública em cada novo acampamento ou assentamento de reforma agrária. O que estamos aqui chamando de educação de campo foi cunhado em meados da década de 1990 e aparece pela primeira vez em documento oficial normativo somente no ano de 2008.

Partindo dessa conjectura, a educação do campo mesmo sendo uma temática colocada no papel recentemente, como já citado acima, a luta por ela vem sendo travada há muito tempo. E, esclarecendo sobre o tema, Caldart (2009, p. 40) afirma que

A educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são

interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

Assim, podemos compreender que a educação do campo surge como uma ferramenta ou parte da perspectiva estratégica de construção de poder popular para a transformação social, para os movimentos sociais, que veem nela meios de combater práticas dominantes, se contrapondo às ideologias hegemônicas. Pois, ainda segundo a autora, “[...] a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p. 39).

Contudo, a educação do campo vem surgir não só para se somar a mais um modelo de educação, mas para combater os que são impostos pelo sistema capitalista que impregnou com sua ideologia nas escolas tanto da cidade quanto do campo, cujo objetivo é alienar, oprimir, formar sujeitos para o mercado de trabalho e explorar sua força de trabalho.

A educação do campo nasce, então, para contrapor-se à educação rural que historicamente foi disponibilizada para o campo pelos governos. Educação essa que tem como objetivo a reprodução dessa ideologia capitalista; que transmite a ideia de que o povo do campo só deve aprender aquilo que servirá para o seu sustento, para sua sobrevivência, além de disseminar a ideia de que o campo é inferior à cidade. Sobre a questão em debate, Vendramini (2009, p. 33) diz que essa colocação posta pela ideologia capitalista é falsa, pois, “[...] assim como a cidade, as populações do campo convivem com desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de políticas públicas”.

Com seu projeto de educação, o capitalismo visa a fixação do homem no campo, com “[...] a intenção de manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários” (Santos, s/d, p. 4), ou seja, em regra, o sujeito do campo é visto somente como força de trabalho e não como ser social que tem direitos iguais a todos.

Porém, a educação do campo vem desmistificar esse modelo de educação rural. Ela vem trabalhar a educação da classe trabalhadora a partir de sua realidade visando formar sujeitos livres, proporcionando uma nova visão de mundo. Nesse sentido, Soares (2012) afirma que:

A educação do campo tenta superar a visão do campo como estático e eleva os povos do campo à posição de sujeitos na busca por direitos. Na proposta

da educação do campo há uma tentativa de superação da dicotomia campo-cidade, propõe-se também a valorização da cultura, do modo de vida dos trabalhadores do campo, e ainda conceber o trabalho como princípio educativo (Soares, 2012, p. 2).

Ou seja, a educação do campo apresenta uma perspectiva que vai além da dimensão formativa, técnica, pois apresenta uma dimensão política e cultural. Com isso, o sujeito do campo passa a ser percebido e a se perceber não só como sujeito de trabalho, mas também como sujeito de saber.

Nesse contexto, Caldart (2009) afirma que

A educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, p. 38).

Nessa contraposição entre modelos de ensino, a educação do campo trabalha de acordo com a metodologia adotada por muitos dos movimentos sociais que é a pedagogia da alternância, que proporciona aos educandos a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos não só através de conteúdos teóricos, mas também da prática. É voltada para a realidade de cada sujeito do campo, ou seja, à vida, à cultura, ao trabalho, à política e à cidadania do camponês. Com esta proposição,

A escola do campo vem buscando aperfeiçoar suas metodologias de ensino conforme a realidade de seus educandos, preocupadas em transmitir conhecimentos a partir daquilo que é necessário para promover a subsistência das famílias do campo, isso através do cotidiano dos alunos e suas famílias (Santos, s/d, p.2).

Metodologicamente, há uma preocupação que vai além do ensino formal curricular, que dê conta, como já dito, das várias dimensões da vida camponesa, ou seja, “[...] a educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular” (Caldart, 2009, p. 42).

Assim, contribui não só para que os educandos do campo tenham a oportunidade de alcançar uma formação através de conteúdos que acessariam através da educação tradicional, como português, matemática, entre outras e obterem uma profissão, mas também por meio do acesso a conteúdos político-filosóficos.

Conteúdos que proporcionam aos alunos formas de adquirirem e de se apropriarem de conhecimentos que lhes dêem, como já mencionado, uma nova visão de mundo, visão essa capaz de torná-los sujeitos com capacidade de se indignar e tomar suas próprias decisões.

Na mesma linha analítica, pode-se dizer que

A educação do campo surge como estratégia de desenvolvimento do espaço campesino, pois segue princípios que abrangem não só a formação dos sujeitos, como também a valorização dos diversos saberes no processo educacional. A concepção de educação do campo possibilita refletir sobre as diversas peculiaridades que permeiam a vida dos grupos sociais que habitam o espaço campesino, sobretudo as comunidades pertencentes aos assentamentos, esclarecendo e resgatando a cultura tradicional (Coelho e Junior, 2012, p. 5).

Para tanto, a educação do campo tem uma função de, através de seus conteúdos e metodologias adotadas para educar, fazer com que os sujeitos do campo sejam e façam parte de uma sociedade capaz de ver a realidade com um olhar diferenciado desta visão alienadora que é impregnada pela ideologia capitalista. Ou seja, uma visão antagônica sobre o campo reproduzida nas escolas tanto da cidade como do campo em nosso cotidiano, e que sejam capazes de se indignarem, lutar pelos seus direitos e construir seu próprio futuro, o que sugere uma visão crítico-propositiva dos sujeitos.

Portanto, considerando o papel que a educação do campo assume. Contrários aos interesses existentes no campo, confrontando a perspectiva política e ideológica da Educação Rural, importante destacar neste trabalho, alguns elementos históricos da construção desta luta, o que será feito no item a seguir.

2.2 Considerações sobre a Educação do Campo no Brasil e no Maranhão

No Brasil, historicamente a educação existente era destinada para a classe dominante representada pelos senhores de terras, ou seja, para uma elite latifundiária, que não permitia o acesso dos trabalhadores em geral a esse processo educativo. Desde o início de colonização do país, o povo do campo vem sofrendo com essa exclusão social que só serve para ocultar os sujeitos que habitam e vivem do campo, sendo que “[...] ao longo da história do Brasil o processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, sempre estiveram presentes e eram tidos como algo natural” (Ferreira; Brandão, 2011, p. 3).

É de conhecimento geral que naquele período a burguesia nacional, que na época era essencialmente a burguesia agrária, proporcionava a seus filhos uma educação que não existia aqui, ou seja, enviava seus descendentes para estudarem na Europa, a fim de se apropriarem do saber e conhecimentos específicos, como medicina e direito, por exemplo. Todo o empenho, claro, para garantirem o poder das famílias senhoriais.

A respeito do acesso à educação pela população camponesa, Bavaresco e Rauber (2014) esclarecem que

O direito à educação para a população do campo sobreveio a todos aos poucos. Cada passo da história, desde o descobrimento do país, durante a colonização, depois a independência e os demais acontecimentos históricos, marcaram a trajetória da educação do campo. Educação que esteve ligada às demandas agrícolas de cada época, conforme a necessidade e o processo de produção e de industrialização do país. No início, a educação do campo fundamentava-se nas grandes propriedades de terra. Geralmente, existia uma escola na fazenda que servia para alfabetizar as crianças dos empregados (Bavaresco; Rauber 2014, p. 86).

A educação para os camponeses no Brasil foi colocada sempre em segundo plano, vistos como inferiores pela elite. Os autores falam ainda que:

A educação no campo surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitavam de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade. Seguiu conforme as vontades e ideologias que iriam beneficiar as elites brasileiras e o Governo (Bavaresco; Rauber, 2014, p. 86).

Com tanta desigualdade entre as classes dominante e explorada, tanto desrespeito com os camponeses, como a não acessibilidade à escola e a negação do direito da classe trabalhadora de aprender a ler e escrever durante décadas, elevou-se o índice de analfabetos no Brasil, questão que, para Bavaresco e Rauber (2014) se intensificou nas décadas de 1940 e 1950.

Este período de 1940/1950 foi fundamental para a educação rural, cujo caráter é o da instrumentalização do trabalhador rural no contexto da implantação da revolução verde, pois, no país, houve o processo de industrialização o que exigiu alfabetização, qualificação técnica dos camponeses para atender as necessidades da indústria. Os autores acima falam ainda que, na década de 1960, as coisas ficaram ainda piores com relação à educação do campo no Brasil, pois o homem camponês saía do campo para a cidade em busca de melhorias tanto de vida como nas suas condições de trabalho, porém, muitos esbarraram no sonho de uma vida melhor e não encontraram o que esperavam. “Sem terra e trabalho, consequentemente,

começaram a se acumular nas periferias das cidades, formando as favelas” (ibid, p. 87).

Isso porque na década de 1960, com o processo de industrialização no Brasil, a visão dos governantes era de que os trabalhadores camponeses deveriam deixar suas casas, suas comunidades e mudarem para a cidade para trabalhar nas indústrias, ou seja, visando a exploração da força de trabalho dos sujeitos do campo e gerar capital. Contudo, começou o fechamento das escolas no campo brasileiro, deixando os trabalhadores que viviam no e do campo sem acesso à escola, tirando-lhes o direito de estudar sem sair do lugar onde viviam.

No Brasil as décadas de 1960 e 1970 foram momentos marcantes. Houve maior penetração do capital internacional na economia, resultando num crescimento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista. Em consequência disso houve o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais. (Queiroz, 2011, p. 38).

Discorrendo mais sobre o referido período citado acima, é importante destacar que no decorrer da década de 1960, por volta do ano de 1964, o Brasil sofreu um grande golpe que só trouxe mais ruínas para o país. Nesse período os militares tomaram o comando da República brasileira, tornando tudo mais difícil para aqueles que lutavam por uma vida digna e igualitária e que fosse contra esse governo, ou seja, o golpe militar. Podemos considerar que

A ditadura militar no Brasil foi um período marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, e principalmente, por lutas e repressão. No bojo deste regime autoritário, a educação precisou se ajustar às precárias condições de financiamento, espaço físico, recursos materiais, qualificação profissional, dentre outras (Assis, 2012, p. 337).

Assim, de acordo com a fala acima, no referido período o país sofreu com uma grande reviravolta, onde a classe dominante desenvolveu uma reforma política que tinha como princípio a ampliação do capital, visando melhoria da economia da classe burguesa e a repressão da população, tirando-os seus direitos de livre expressão, de ir e vir, entre outros. No tocante à educação, a privatizou em grande parte, tornando-a uma mercadoria, onde só uma minoria poderia ter fácil acesso. Com isso, “[...] o processo de mercantilização da Educação, começado com o economicismo da década de 1960, alterou profundamente a estrutura e a organização educacional brasileira” (Santos *et al.*, 2012, p. 3).

Nessa lógica, os autores acima entendem ainda que,

Para que tal situação pudesse ser gerada, foi preciso ter não somente o controle repressivo da sociedade, mas também o controle ideológico da mesma. Isso foi possível devido ao fato de que o Brasil entrava num processo de desenvolvimento econômico alargado como jargão para o desenvolvimento social. Uma desculpa que serviu para dar mais ênfase à ideologia vigente (Santos *et al.*, 2012, p. 3).

Portanto, esse período ditatorial que se inicia na década de 1960 se estendendo até a década de 1970, torna-se de crucial importância para a consolidação do sistema capitalista no país. Como já citado acima, isso se concretizou porque os administradores da República comandavam o Brasil de forma repressora, alienadora e exploradora de força humana, principalmente da classe trabalhadora do campo, visando lucrar através da reprodução do capital.

A alta extração de mais-valia, que é o mesmo que dizer que a acumulação necessária para a reprodução ampliada do capital e para resolver seus problemas de financiamento e reinvestimento foi feita sempre sobre uma exploração acentuada da força de trabalho (Barros, s/d, p. 4).

Também nesse período, a educação voltada para o campo passa a se caracterizar com interesses e ações específicas, ou seja, como citado anteriormente, a educação de qualidade passa a ser acessado somente por uma minoria. Segundo Queiroz e Moita (2007), nesse período ditatorial a educação era entendida de forma que a mesma não devia ser distribuída igualitariamente para todos os cidadãos, “[...] mas sim, que deveria ser dividida e oferecida às classes sociais de forma diferente” (Queiroz; Moita, 2007, p.15). Ainda nessa lógica, os referidos autores dizem que

A educação não deveria causar na classe trabalhadora a expectativa falsa de que poderia ascender social e financeiramente, por meio da escolarização e da formação profissional. Nesse sentido, colocaram a educação, a escola a serviço do mercado, oferecendo uma educação para a classe trabalhadora e outra para a burguesia (Queiroz; Moita, 2007, p.15).

De acordo com a reflexão acima, a educação poderia originar a ideia de que a classe subalterna, ou seja, a classe trabalhadora deveria crescer socialmente e economicamente, portanto, a oferta da mesma não se daria de forma que pudesse beneficiar a todos. Assim, em consequência disso, a educação ofertada para os trabalhadores tinha como objetivo educar para o trabalho, isso quer dizer que, desde já a classe dominante visava formar sujeitos com o intuito de explorar suas forças de trabalho e reproduzir o capital, porém, a educação para a elite, estava assim como ainda está nos dias atuais, com a intenção de formar intelectuais e a preparação de futuros dominantes.

Ao longo do período ditatorial, muitos movimentos voltados para a educação, como o Movimento de Educação de Base - MEB, Campanha de Educação Popular - CEPLAR e outros que visavam educar de acordo com a proposta de educação popular de Paulo Freire. O método freiriano tinha como base uma concepção libertadora, para a qual a realidade do educando deveria ser o fio condutor da educação e que a partir da reflexão crítica da realidade seria possível a emancipação do oprimido para a condição de sujeito cidadão. O foco central de Paulo Freire era a educação de jovens e adultos.

Porém, tal perspectiva educativa era considerada ideologicamente perigosa para os ideais militares, que passaram a cassar politicamente os educadores envolvidos nesta perspectiva educativa. Neste período histórico, uma forma de controle político foi a perseguição aos opositores do regime, como ressalta Salles e Stampa (2016) que,

[...] qualquer sinal de resistência ou crítica docente ao golpe era classificada como atividade subversiva e, conseqüentemente, culminava em violação de direitos humanos, perseguições, constrangimentos, demissões, desaparecimentos e até mortes. (Salles; Stampa, 2016, p. 170).

Os educadores não podiam desenvolver nenhuma prática que pudesse vir a ser oposição a ideologia militar, caso contrário, eram cassados, torturados ou até mortos. As ações militares levaram muitos opositores ao exílio, assim como Paulo Freire, que segundo Willcock (2010),

Com um ideário transformador Paulo Freire foi um dos primeiros exilados no período ditatorial, pois se de fato ele buscava argumentar a favor de uma proposta libertadora, ele se posicionava contra a política imposta na época, e dessa forma ele não teve como permanecer no país. (Willcock, 2010, p. 3).

Em contrapartida, “[...] o novo governo, de caráter ditatorial, decidiu pela implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, adotando uma educação de concepção tecnicista” (Beluzo; Toniosso, 2015, p.97), dando origem por volta de 1967 ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, criado através da Lei nº 5.379.

O MOBRAL,

Na concepção educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos (Beluzo; Toniosso, 2015, p. 200).

Porém, apesar de contribuir com o processo de alfabetização, para Santos (2014), o

Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) representa um exímio exemplo do arcabouço ideológico do regime militar. Um movimento alfabetizador em que são postos, ainda que de modo oculto, concepções de legitimação política. [...] O Mobral serviu enquanto uma forte estratégia frente às ideias do regime em demonstrar preocupação com as classes populares (Santos, 2014, p. 311).

O Mobral foi criado pelo governo militar visando sanar o analfabetismo da classe trabalhadora no país, principalmente a do campo, não por ter direito à educação, ao conhecimento. Além da alfabetização propriamente dita, a intenção era preparar os trabalhadores para o mercado e ter sua força de trabalho explorada, objetivando a reprodução do capital. Nesse sentido, Santos (2014) diz ainda que,

Nas entrelinhas da proposta de erradicação do analfabetismo difundida pelo Mobral, estão presentes as ideologias e interesses de um regime autoritário, com a intenção de manter o controle e direcionar a população analfabeta à produção econômica do país (Santos, 2014, p. 310).

Diante de tanta disparidade, corroborando com a fala acima Piana (2009) diz que

É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos (Piana, 2009, p. 67).

No que se refere ao período militar, Piana ressalta ainda que

A educação nos anos da ditadura militar sofreu o estrangulamento interno da economia com altas taxas inflacionárias, com o endividamento externo, com queda na qualidade de ensino motivada por baixos salários e investimentos públicos, com grande índice de evasão escolar e consequente crescimento da escola privada e com preferência ao ensino profissionalizante em detrimento do ensino médio [...] A crise estrutural do capital, que se abateu no conjunto das economias capitalistas, a partir especialmente do início dos anos 70 (séc. XX), levou o capital a desenvolver sua lógica destrutiva. (Piana, 2009, p. 68).

Entretanto, este período reflete dolorosas lembranças, porém, de acordo com Gohn (2009) “[...] foi também um período de resistência e construção das bases para a redemocratização”, pois houve a retomada das organizações sindicais no desempenho de seu papel, ou seja, organizar os trabalhadores, assim como dos movimentos sociais (Gohn, 2009, p. 24). Diante de tanta opressão sobre a classe menos favorecida, como já diz a fala acima, também passa a surgir movimentos e organizações sociais urbanos e camponeses com objetivo de resistir as políticas repressivas do atual governo e garantir seus direitos enquanto cidadãos.

Esses movimentos foram cruciais no processo de enfrentamento desse regime que por volta de 1979 já estava chegando ao fim, e para as lutas pela terra e por educação. Em meio aos movimentos, surgidos neste período destaca-se o MST, que teve sua formação em 1984 em Cascavel - PR, e que se caracteriza não só por lutas pela terra, mas também por educação, sendo que suas práticas sociais e pedagógicas são, “[...] sobretudo para efetivar políticas públicas de educação desde a sua gênese de formação, inicia-se pela luta no interior dos acampamentos e ocupações e estende-se para os assentamentos conquistados” (Lima; Noma, s/d, p. 2).

As autoras afirmam ainda que:

A luta por políticas públicas envolve a relação com o Estado, por ser este o desencadeador das políticas educacionais. Envolve, também, a relação com os governos, porque estes se constituem no Estado em ação. No MST, a tensão exercida para com o Estado burguês brasileiro articula-se com o processo das lutas por políticas sociais públicas nas áreas de Reforma Agrária nos assentamentos e nos acampamentos (Lima; Noma, s/d, p. 3).

Como já citado acima, o MST tem como características os embates nas suas lutas. As mesmas não se resumem somente pela terra, elas se estendem a outras finalidades, sendo uma delas a luta para que os acampados e assentados possam ter acesso a uma educação do e para o campo. Nesse sentido, Rocha (2009, p. 2) vem dialogar dizendo que, “[...] a luta por educação do campo se originou no seio e no processo de construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST” e ainda segundo a autora, a luta por educação do campo veio se ampliar durante a realização do I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA, que teve sua realização em Luziânia no estado de Goiás no ano de 1997.

Sobre isso, a autora diz que,

Nesse Encontro foi possível a adesão de outros movimentos sociais, tais como Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão - ASSEMA e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG. Logo em seguida outros movimentos integram-se a essa luta, tais como: Quilombolas, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, Indígenas, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento das Mulheres Camponesas - MMC (Rocha, 2009, p. 2).

O I ENERA foi uma atividade realizada com o objetivo de discutir a educação para a classe trabalhadora e ao mesmo tempo reivindicar o direito pela mesma. Nesse sentido, Munarim (2008, p. 59) afirma que, nos meados da década de 1990 foi constituído um momento marcante na história educacional do país, foi onde começou e nasceu o que ele chama de “Movimento de educação do campo no Brasil”. Nesse contexto, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I

ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. Neste sentido,

É oportuno afirmar que a própria realização do I ENERA, na medida em que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. (Munarim, 2008, p. 59).

O referido Encontro como já citado acima, foi realizado pelo MST, e segundo Casagrande (2008), teve como entidades apoiadoras

O Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/ UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), (Casagrande, 2008, p. 772).

O Encontro contou também com a participação de educadores e militantes que trabalhavam em acampamentos e assentamentos da reforma agrária no país que, “[...] ao final do encontro lançaram o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, que já lançava as bases da defesa de uma educação do campo que seriam aprofundadas nas Conferências Nacionais de Educação do Campo” (Cavalcanti, 2009, p. 5).

As experiências já obtidas pelo MST, no que diz respeito à educação nas escolas de seus assentamentos e acampamentos, foram de suma importância no I ENERA.

As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização desse evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de qualidade no Meio Rural” (Munarim, 2008, p. 59).

Neste seguimento, de acordo com Caldart (2012, p. 258) durante o ENERA, “[...] algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação do campo no meio rural brasileiro[...]”, isto porque o Movimento já desenvolvia todo um processo educativo nas áreas na qual acompanhava, ou seja, nos assentamentos e acampamentos organizados pelo mesmo. A autora diz ainda sobre o evento que, “[...] no mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões”. Esse

programa é uma política pública voltada para a educação do campo, conquistada pelos movimentos e organizações sociais, e constitui

Uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas [...] o PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. (Munarim, p. 258).

A partir do fortalecimento dos movimentos e organizações sociais do campo, o Brasil registrou inúmeras outras atividades em prol de reivindicar seus direitos educacionais. É importante frisar que ainda durante o ENERA, em 1997, também foi discutido sobre a preparação da I Conferência Nacional por Educação Básica do Campo, que foi realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Kolling (2002, p. 11) diz que

A Conferência foi promovida em nível nacional pelo MST, pelo CNBB, UnB, UNESCO, e pela UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e preocupações relacionadas à educação do campo.

Na Conferência foram realizadas várias discussões que reafirmaram que o campo não é um espaço oculto, mas sim que ele é existente e que abriga uma grande porcentagem da população brasileira, como sem terras, quilombolas, assentados, pescadores, ribeirinhos, indígenas, entre outros que nascem ali e dali vivem e trabalham para seus sustentos (Kolling, 2002). Também foram realizadas várias denúncias com relação aos descasos com a educação do campo. Como consequência,

O processo da Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o movimento iniciado. De lá para cá o trabalho prossegue em cada estado, através das ações dos diferentes sujeitos da articulação e através de encontros e de programas de formações de educadores e educadoras. Uma conquista que tivemos no âmbito das políticas públicas foi a recente aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) (Kolling, 2002, p. 12).

Munarim e Locks (2012, p. 85) complementam que,

Foi a Resolução 1 de 3 de abril 2002, que instituiu as primeiras Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo no Brasil, reconhecendo o modo próprio de vida social, a utilização do espaço do campo em sua diversidade, onde vivem cidadãos com uma identidade específica.

Essas conquistas para a educação do campo no Brasil no decorrer desses anos são resultados de muitas lutas, como já dito acima, porém, ainda não são suficientes para a população camponesa. Por isso, a luta continuou e em julho de 2004 foi realizado a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia - Goiás. A referida Conferência contou com cerca de “[...] mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta” (Caldart, 2012, p. 259). Sobre o evento, a autora fala que

O lema na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (Caldart, 2012, p. 260).

Ou seja, a Conferência em pauta intensificou o debate da responsabilidade estatal sobre a educação para as famílias camponesas, no caso uma educação própria e especial, com todas as particularidades da educação do campo. Tal compromisso fica claro na explicação do lema, o qual expressa a ideia de direito, portanto de luta, e de dever, reportando ao Estado a responsabilidade de política, e assim reiterando a Carta Magna, de 1988, que responsabiliza o Estado pela educação. Nesse sentido, em seu artigo 205 diz que “[...] 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” (Senado, 2006, p. 34).

Como fica evidenciado no artigo acima, a responsabilidade pela educação brasileira não se restringe ao Estado, mas deve contar com a família e a sociedade em geral. No que se refere às responsabilidades específicas do Estado, a referida constituição diz em seu artigo 208, inciso I que “[...]o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Senado, 2006, p. 34).

Como um dos resultados da Conferência, o Ministério da Educação - MEC, ainda em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, com o objetivo de atender a diversos programas de educação do campo. Considerando a importância do debate feito pelos organizadores da

Conferência a SECAD acabou por criar uma coordenação específica para a educação do campo (Marcoccia; Polon, 2014, p. 5). Porém, apesar das conquistas em relação à educação do campo, segundo Caldart (2012, p.260), “[...] de 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas”.

Ou seja, mesmo o MEC criando uma comissão responsável pela educação do campo, a educação direcionada para a população camponesa tem sido contraditória pelo fato de que muitas vezes a educação do campo não é vista como política pública. No ano de 2010, os movimentos e organizações sociais do campo através de suas lutas e debates, obtiveram mais um avanço em prol da educação do campo, foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC. O mesmo ocorreu durante uma reunião dos movimentos e organizações sociais com participação de representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e do Ministério da Educação - MEC, realizada em Brasília no período de 16 a 17 de agosto do referido ano. Cabendo ao Fórum

[...] primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo” (FONEC, 2010, p. 1 e 2).

Sobre a fala acima, vale ressaltar que de acordo com Munarim e Locks),

A última conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo no escopo das políticas brasileiras materializou-se no Decreto 7.352, de novembro de 2010, no qual são retomados os princípios da educação do campo e os compromissos dos entes federados. Esse decreto dispõe sobre a oferta Educação Básica e Superior às populações do campo, alarga o leque dos destinatários e define os critérios para se identificar a escola do campo (Munarim; Locks, 2012, p. 86).

Contudo, aos poucos, a educação para a população camponesa, ou seja, a educação do campo, vem conquistando seu espaço enquanto política pública no Brasil. Assim, através da mesma os movimentos e organizações sociais mesmo que de forma conflituosa, avançando na questão da educação, por exemplo, vem reduzindo o índice de analfabetismo em suas bases. Atualmente, além dos diversos programas conquistados para trabalhar com a EJA - Educação de Jovens e Adultos - e cursos profissionalizantes para os povos do campo, os movimentos tem conquistado

também o acesso à educação superior, através projetos e de parcerias com governo, universidades, entre outros, que vem alavancar a formação do sujeito do campo. O avanço e conquistas das famílias camponesas na questão da educação podem ser observadas nos números apresentados pelo PRONERA, através da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (II PNERA)⁴ em 2015.

[...] 1998 a 2011 foram beneficiados 164.894 educandos oriundos dos assentamentos de reforma agrária federal. Nesse período, foram realizados 320 cursos por meio de 82 instituições de ensino em todo o País, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior (PRONERA, 2016, p. 10).

A educação do campo pode ser entendida enquanto uma modalidade de ensino, que ao longo de sua trajetória tem sido conquistada aos poucos através de uma árdua e contínua luta dos movimentos sociais, que buscam a garantia do acesso à educação de qualidade e emancipatória para a classe trabalhadora, principalmente a do campo, que vive em condições de sujeitos “ocultos” pela classe dominante.

A educação do campo carrega também em seu histórico a negação, a rejeição e o desrespeito dos governantes para com a educação camponesa enquanto política pública, por contrapor-se à ideologia capitalista. Isto fica explícito não só no contexto histórico da educação do campo no Brasil, mas também do Maranhão.

No que se refere a educação no Maranhão, Mendonça, Silva e Azar (2017, p. 2)⁵ afirmam que,

Historicamente, no Maranhão, a oferta da educação tem sido de forma díspar, principalmente quando se refere à destinada para a população camponesa. Tal educação quando tem disponibilizado o acesso, visa privilegiar não os sujeitos do campo, mas sim o fortalecimento dos interesses de quem está no poder, ou seja, ela tem como objetivo reproduzir e tornar permanente a ideologia dominante que é a formação do homem para o trabalho.

Dantas e Bauer (2015), em sua pesquisa, consideram que por volta da década de 1960,

As bases da política educacional maranhense, portanto, se amoldavam às características do coronelismo, ou seja, estruturavam-se na política

4 Segundo o PRONERA (2016) “a II PNERA foi realizada conjuntamente entre o INCRA, o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e a Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo (UNESP)”.

5 Destaca-se que as citações referentes aos autores, se refere ao artigo “A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: algumas considerações”, que constitui parte da minha pesquisa monográfica, intitulada “Educação do campo no Maranhão: práticas pedagógicas na Escola Municipal Santa Rita no assentamento São Raimundo - Monção – MA”, realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra – Território da Cidadania, da Universidade Federal do Maranhão.

paternalista, onde o que norteava o ensino e todo o sistema educacional estava intrínseco aos interesses particulares dos detentores do poder, e onde todo e qualquer progresso realizado era “oferecido como favor” da parte dos coronéis e senhores de terra (Dantas; Bauer, 2015, p. 6).

Assim, acessar a educação enquanto política pública no Maranhão era e ainda é constituído por limitações e, na maioria das vezes, sendo negado, contribuindo “para o crescimento do analfabetismo, além do mais, quando disponibilizada era vista como objeto de troca, para atender os interesses políticos” (Mendonça *et al.*, 2017, p. 2). Neste sentido, dialogando com os autores aqui citados, Costa (2008) diz que, “[...] a educação no estado estava subordinada aos interesses dos políticos constituídos que determinavam o alcance do ensino, pois quanto menos informada fosse a população mais fácil seria mantê-los sob domínio” (Costa, 2008, p. 34).

O Maranhão está caracterizado por uma grande concentração da renda e de terras nas mãos de poucos, com “[...] frequentes situações de marginalização social que, até o momento, não haviam sido devidamente abordadas por parte dos sucessivos governos” (Bernat, 2019). Ainda segundo o autor

Ao longo da sua história, o Maranhão vivenciou diversos processos políticos, econômicos e sociais que contribuíram de forma decisiva para a situação de pobreza extrema, que acomete uma parte importante da sua população, marcadamente do contexto rural. Foi no campo onde, de forma mais expressiva, as relações sociais estiveram balizadas pelo uso abusivo da força, pela imposição do projeto que resultasse mais lucrativo em cada momento aos interesses das elites e pelos vínculos de dominação exercidos pelos grupos econômicos e políticos (Bernat, 2019, p.31).

Sobre a situação de pobreza extrema acima citada pelo autor, como consequência disso, no que se refere a educação e o processo de formação dos sujeitos, Paulo Freire (1996) afirma que

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (Freire, 1996, p. 83).

Neste sentido, podemos afirmar que diante de tantas mudanças governamentais, a situação educacional para a população do campo no Maranhão se torna ainda mais alarmante no que diz respeito a sua qualidade. A educação para os camponeses sempre foi vista por quem está no poder como mero elemento para a formação do homem e da mulher do campo para o mercado de trabalho. Isso é fruto de uma ideologia antagônica da classe dominante sobre quem vive no e do campo,

de que o camponês não precisaria de acesso à educação, o que tornou a educação para o meio rural ainda mais precária.

Portanto, em consonância com as falas acima no que diz respeito a quem está no poder, Burnett (2015) vem corroborar ao dizer que

Interessados em assegurar espaços de poder em cada oportunidade aberta pela modernização conservadora do país, grupos políticos trataram de adaptar o aparelho estatal à sua imagem e semelhança: sem compromissos com a complexa realidade do território e seus habitantes, omisso quanto aos impactos socioambientais resultantes da internacionalização da economia nacional, consolidada de forma subordinada sob a ditadura cívico-militar (Burnett, 2015 *apud* Bernat, 2019, p. 31).

Desta forma, o espaço rural no Maranhão é configurado como lugar de atraso, devido à falta de oferta de uma educação de qualidade e que seja voltada para os camponeses enquanto cidadãos de direito e não como subalternos ao urbano. Nesta lógica, “na constituição do campo maranhense, destaca-se assentamentos constituídos por organizações, entidades e movimentos sociais como o MST, comunidades quilombolas, áreas indígenas, áreas extrativistas, assim como áreas ribeirinhas” (Mendonça *et al.*, 2017, p. 3). Ainda, segundo os autores, no que se refere aos povos acima citados, muitas populações são organizadas por entidades próprias. No que diz respeito à educação para estas populações, a caracterização é de descaso, considerando que as escolas existentes nestas áreas não atendem as demandas existentes.

Se tratando das escolas do campo, segundo Macedo e Coutinho (2013), “[...] em sua grande maioria são escolas do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, são poucas as escolas que tem o Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano e menos ainda, as que ofertam o Ensino Médio” (Macedo; Coutinho, 2013, p. 4). Este descaso pode ser observado nas informações abaixo trazidas pelas autoras, pois dos 361 assentamentos estaduais, apenas em 17 tem escolas/salas de aula, sendo que em 2011, foram contabilizados apenas 85 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em 07 salas de aulas, todas funcionando como anexos sem autonomia, ligadas a uma escola que fica situada na zona urbana (SEDUC/MA, 2011, *apud* Macedo; Coutinho, 2015, p. 5).

Tal situação exemplificada acima demonstra a gravidade no que se refere realidade das áreas onde deveriam ser de responsabilidade estadual, pois podemos observar que dos 361 assentamentos no Maranhão, apenas 0,4 % dispõem de escolas, deixando explícito o quão grande é o descaso dos governantes para com a

população camponesa, caracterizando a educação para esses sujeitos de forma precária.

Entretanto, diante das negligências e da precarização da educação no estado, principalmente a destinada aos camponeses, os movimentos sociais do campo passaram a reivindicar pelo direito de acesso a uma educação de qualidade no Maranhão. Tal ação dos movimentos pela educação do campo teve início na década de 1960, “[...] no contexto do MEB, passando pelo movimento da pedagogia da alternância que se expandiu a partir da década de 1980 em diversos municípios maranhenses” (Cavalcanti, 2009, p. 168).

Ainda segundo Cavalcanti (2009), no ano de 1998, quando organizações e movimentos sociais do campo como MST, FETAEMA e ASSEMA se organizaram em prol da implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA no Maranhão, com parceria da Universidade Federal do Maranhão - UFMA e Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

Sobre o PRONERA, de acordo com Silva, Rodrigues e Silva (2021), “baseia-se em seis princípios que mantêm a relação inseparável entre educação e desenvolvimento sustentável da terra [...]”, sendo: democratização, inclusão, participação, interação, multiplicação e participação social. As autoras contextualizam os referidos princípios da seguinte forma:

A **democratização** do acesso à educação que visa garantir educação pública, gratuita e de qualidade para todos os assentados da reforma agrária... a **inclusão** que direciona o Pronera a ter uma lógica de funcionamento que garanta educação escolar a todos os assentados e junto a isto compreendendo as especificidades desses povos. A **participação** que permite aos camponeses apontar as demandas educativas para a criação de projetos. A **interação** entre sujeitos sociais e instituições em prol de uma educação do campo para os povos camponeses. A **multiplicação** que visa formar o maior número possível de camponeses alfabetizados e formados e ao mesmo tempo garantir a formação de educadores para atuarem nas escolas do e no campo. A **participação social** que possibilita ao Pronera ter uma gestação com participação ativa de todos os seus membros, incluindo os camponeses assentados, na elaboração e desenvolvimento de projetos (Silva, *et al.*, 2021, p. 2, grifos dos autores).

Cavalcanti (2009, p. 167) corrobora ainda ao afirmar que desde então os movimentos,

Vêm se organizando em defesa de políticas públicas de educação que superem a concepção de educação rural e imprima uma concepção de educação pautada no direito humano, aliada às lutas por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário, e que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio.

Dentre os movimentos acima citados, podemos destacar o MST, que passou a travar diversas e longas lutas, em nível de Brasil, visando a conquista de políticas públicas, entre elas, a educação para seus assentamentos e acampamentos. “Uma das conquistas obtidas das lutas dos movimentos sociais do campo no Maranhão foi a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA no ano de 1999” (Mendonça *et al.*, 2017, p. 7). O referido programa chegou no estado como ponta pé inicial para as mudanças e transformação educacional do campo no Maranhão.

Nessa lógica, Miranda e Rodrigues (2010, p. 19) complementam que:

O PRONERA começou suas atividades no Maranhão em julho de 1999 atendendo 3.200 alunos de 59 projetos de assentamento localizados em 37 municípios. Desde então, atendeu 20.411 trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados, sendo 19.240 em curso de alfabetização e escolarização e 1.171 nos cursos de Magistério, Técnico em Saúde Comunitária e Técnico em Agropecuária. [...] as ações do PRONERA no Maranhão começaram a ser desenvolvidas em parceria com a Fundação Sôsândrade, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a FETAEMA e o MST.

Assim, a partir do momento em que o programa foi se consolidando no estado, a educação para o homem e a mulher do campo passou a ter certo avanço. Progresso esse fruto de projetos realizados por meio de parcerias entre PRONERA/INCRA, movimentos socioterritoriais e universidades, no caso UEMA e UFMA, que desenvolveram o programa através de “[...] projetos nos anos de 1999 a 2009, com cursos de alfabetização, fundamental e Ensino Médio” (Menezes, 2013, p. 67). Mendonça, Silva e Azar (2017) indicam que os movimentos e organizações sociais do campo, de forma muito particular, o MST, passam a lutar reivindicando, também o acesso ao ensino superior, o que acontece a partir de 2009, quando a UFMA assume curso de graduação.

De acordo com Menezes (2013), pode-se afirmar que

No que diz respeito à educação em nível superior, houve um avanço de acordo com o Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que deu ênfase à educação do campo, desde a educação infantil à educação superior. Essa legislação deu embasamento para as reivindicações dos movimentos sociais que articulam uma parceria com o MST e universidades, para a criação de cursos de graduação de formação de educadores, que atualmente envolve instituições de ensino e estados, incluindo o Estado do Maranhão, que já tem duas turmas em execução desde 2010, com curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra (PRONERA/ UFMA/MST/ ASSEMA), e outras duas turmas que iniciaram em 2011. MST/ ASSEMA/ ACONERUQ, que funciona no Campus de Bacabal (Menezes, 2013, p. 67).

Como resultado das parcerias acima citadas, no que diz respeito ao acesso dos camponeses aos cursos de nível superior, o PRONERA desde sua implantação ou consolidação no estado, já formou duas turmas de Licenciatura em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, uma turma de especialização em Residência Agrária e uma turma em Bacharelado em Agronomia com parceria PRONERA/INCRA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA e movimentos e organizações do campo. E ainda em desenvolvimento tem uma turma de Bacharelado em Zootecnia também pelo IFMA.

De nível nacional, o PRONERA, ao longo de seus 25 anos de história, já atendeu 191.234 educandos em mais de 500 cursos de formação ofertados por meio do Programa. No Maranhão, desde sua consolidação até os dias atuais, também obteve números significativos no que diz respeito a formação da população do campo através do referido Programa, totalizando 23.576⁶ estudantes, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 2 – Ações do PRONERA no Maranhão (1999-2023).

Cursos Realizados	Total de Beneficiados/Descriminação
Alfabetização e Escolarização nos anos iniciais	21.440 educandos distribuídos em 18 projetos executados.
Formação Técnica-Profissional de nível médio	1.796 educandos distribuídos em 3 turmas de Magistério, 2 de Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroecologia, 1 em Técnico em Saúde Comunitária, Ação Residencial Jovem, ambas as turmas concluídas, mais 2 turmas de Técnico em Agropecuária ainda em andamento.
Formação Superior e Pós-graduação	340 educandos distribuídos em 2 turmas de Licenciatura em Pedagogia da Terra, 1 turma de Especialização em Residência Agrária, 1 turma de Bacharel em agronomia, ambas as turmas concluídas, mais 1 turmas de Zootecnia em andamento.

Fonte: INCRA 2023.

Assim como o PRONERA, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, também fruto das lutas dos

⁶ Dados coletados em folder do INCRA, com informações nacional e estadual, sobre os benefícios educacionais para o campo no decorrer dos 25 anos dos PRONERA, comemorados em 25 de maio de 2023.

movimentos socioterritoriais por educação do campo, e como resultado de tal ação dos camponeses, teve sua constituição no ano de 2008 pelo Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Sobre o programa, Molina e Rocha (2014) acrescentam que

O Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada também a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo, vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” (Molina; Rocha, 2014, p. 237).

No que diz respeito a consolidação do PROCAMPO no Maranhão, Menezes (2013, p. 68) relata que o mesmo iniciou, mais precisamente em São Luís, no ano de 2008, “[...] com um projeto de duas turmas de Licenciatura em educação do campo, Ciências Agrárias e Ciência da Natureza e Matemática”. As referidas turmas tiveram início no ano seguinte, 2009 e conclusão em 2014. Ainda segundo afirmação da autora,

No Maranhão, a proposta de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi feita para duas habilidades: Curso de Ciências Agrária e Ciências da Natureza e Matemática, os quais funcionam em duas instituições: Universidade Federal do Maranhão e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Menezes, 2013, p. 84).

No decorrer dos anos, o programa já formou várias turmas nas duas instituições acima citadas, considerando que o PROCAMPO implementa as licenciaturas em educação do campo como política pública regular nas instituições públicas de ensino superior, voltados para a formação de docentes para as escolas camponesas.

Porém, mesmo com os avanços dos programas, no que diz respeito aos seus projetos para educação dos sujeitos do campo, em especial os de nível superior, nos governos petistas, a oferta dos cursos foi feita em condições precárias. Isto, “[...] devido atrasos nas liberações de recursos para a realização das etapas dos cursos, falta de alojamentos apropriado para receber os educandos, alimentação de péssima qualidade e a falta de compromisso dos governantes para com a educação da classe trabalhadora” (Mendonça *et al.*, 2017, p. 8-9).

Tal situação da educação do campo desde o Golpe de 2016 até os dias atuais sofreu inúmeros retrocessos não só a nível estadual, mas também nacional, principalmente na conjuntura onde o ex-presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro,

por meio de seu governo fascista, colocou as políticas públicas como a saúde e a educação em situação alarmante, como veremos no subitem seguinte.

2.3 A educação sobre ataque: do golpe ao bolsonarismo

O ano de 2016 foi um período na qual o Brasil viveu uma situação particular, através do impeachment⁷ da então presidenta Dilma Rousseff, aprovado em 31 de agosto do ano em exercício. A referida ação atropelou a democracia brasileira, trazendo inúmeros retrocessos para o país, sobretudo, para os direitos da classe trabalhadora, especialmente a que vive no e do campo. O impeachment é considerado como o Golpe⁸ de 2016, aplicado pela extrema direita, ocasionando o afastamento da referida presidente, fazendo com que seu vice, Michel Temer, assumisse a presidência da república, o que de acordo com Saviani (2018),

[...] quebrou-se a institucionalidade democrática deixando de existir o Estado Democrático de Direito. E passamos a viver num Estado de exceção com uma sequência de atos discricionários abrindo margem a uma verdadeira escalada do arbítrio, num estado de golpe contínuo constituído por atos que se sucedem eivados de ilegalidade cometidos pelo Executivo, por parlamentares, pelo Judiciário e pela imprensa [...] (Saviani, 2018, p. 30-31).

Se tratando do golpe de 2016 e corroborando com Saviani, Frigotto (2017) destaca que

[...] tem sua gênese e sustentação nas confederações e institutos privados que representam os grupos detentores do capital local e mundial; na grande mídia monopolista empresarial, parte e braço político e ideológico destes grupos; em setores e figuras do Poder Judiciário, inclusive na mais alta Corte, uma cínica expressão do torto direito e da justiça; em setores do Ministério Público e da Polícia Federal; em parte nas diferentes denominações religiosas, especialmente aquelas que tornaram “deus” uma mercadoria abstrata, explorando monetariamente a fé simples de fiéis; em universidades

⁷ “Processo de cassação feito a partir de uma denúncia crime contra uma autoridade, geralmente um presidente, sendo a sentença proferida pelo poder legislativo”, segundo Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/impeachment/>

⁸ No clima de ódio contra o PT incentivado com a insistência da mídia diariamente esmiuçando denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT criou-se uma situação muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontram-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar. E, para isso, não têm pejo em violar as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais, desembocando no golpe parlamentar-jurídico-midiático desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016 (Saviani, 2018, p. 28-29).

onde, como temia Milton Santos, estão se formando, especialmente nos cursos de mais prestígio econômico e social, deficientes cívicos (Frigotto, 2017, p. 23).

Tal ação golpista, como já mencionado acima, trouxe grandes retrocessos e limitações para a classe trabalhadora mais pobre, ou seja, contra os direitos populares, porém, beneficiou e fortaleceu a classe dominante e seus projetos em prol do capitalismo. Corroborando com o debate, Lombardi e Lima (2018) afirmam que o golpe de 2016 reforçou as características históricas da elite, pois “[...] é antinacional, antipopular, antidemocrático e pró-imperialista. Através do golpe garante-se a acumulação do capital monopólico internacional, com o uso crescente da repressão e da violência institucionalizada” (Lombardi; Lima, 2018, p. 52). Neste contexto, em diálogo com o pensamento de Lombardi e Lima, Frigotto afirma que

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranações e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora (Frigotto, 2017, p. 18-19).

Desta forma, Saviani em concordância com a fala acima, diz que “[...] enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo” (Saviani, 2018, p. 36-37). Saviani afirma ainda que,

Com efeito, a força de trabalho não é um bem que o trabalhador possui e do qual pode dispor transferindo-o a outro e permanecendo integralmente ele mesmo, como ocorre com os bens que adquirimos e dos quais podemos nos desfazer sem afetar nossa integridade pessoal. A força de trabalho constitui o próprio corpo do trabalhador. Portanto, ao vendê-la ele está vendendo a si mesmo, o que significa que ele se converte em agente da própria escravidão. Assim estruturada, a sociedade burguesa contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. Eis como a sociedade burguesa faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização, mas a limitação de sua liberdade (Saviani, 2018, p. 36-37).

Neste sentido, de acordo com Frigotto (2017, p. 20) “[...] a desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios”. Tal ação uma manobra de quem está no poder par “[...] impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos

elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura” (Frigotto, p. 20).

Como já exposto, o golpe de 2016 influenciou diretamente nos direitos da classe trabalhadora, em destaque a do campo, como o direito de acesso à terra, moradia, infraestrutura em geral, dentre outros. A exemplo disso, o golpe ocasionou, também, uma nova reforma educacional, que provocou corte de verbas que eram destinadas a políticas públicas como saúde e educação. Ação esta que beneficiou o sistema capitalista, pois

Inserida nesse movimento do capital, a educação pública vem sendo duplamente atacada: por um lado, torna-se mercadoria no balcão de negócios e ações das grandes corporações de ensino privadas; por outro, como tendencialmente ocorre em períodos golpistas, adequam a educação das massas à reorganização das bases produtivas, tornando a escola um aparelho privado da hegemonia empresarial corporativa. Como a educação não pode ser separada da totalidade histórico-social em que se produz, é no interior da atual crise capitalista que encontra-se a atual crise da educação (Mészáros, 2006, *Apud* Lombardi; Lima, 2018, p. 48-49).

A consolidação do golpe e a consequência disso, os bombardeios aos direitos da classe trabalhadora, sobretudo na saúde e educação pública, de acordo com Frigotto (2017) se tornaram inaceitáveis para a classe dominante,

o aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou distribuição de renda; a criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para a educação do campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda; que se mantenha e amplie o Bolsa Família, que garanta os filhos na escola pública e o complemento da parca comida de cada dia a 14 milhões de famílias etc.. [...] que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país (Frigotto, 2017, p. 23).

Lombardi e Lima afirmam que,

A atual ofensiva golpista é marcada por profundos cortes no orçamento da educação; pela perseguição a todos aqueles que se contrapõem às reformas; pela implementação da racionalidade empresarial na gestão escolar, influenciando diretamente os currículos escolares por meio da pedagogia empresarial-corporativa. Com isso, o capital realiza um duplo movimento: por um lado, buscando recompor a taxa de lucro, por meio da expropriação dos recursos públicos destinados à educação; por outro, exercendo o controle ideológico no interior das escolas, desqualificando o conhecimento técnico, científico, artístico, filosófico e humanístico historicamente produzido pela humanidade e que deveria se constituir no conteúdo fundamental da formação da classe trabalhadora (Lombardi; Lima, 2018, p. 55).

Segundo o governo de Michel Temer, a tal reforma é para erradicar a atual crise econômica na qual o país está vivendo. Para tanto, criou a Emenda Constitucional – EC 95/2016 afetando diretamente a educação pública dos brasileiros. Como já citado acima, a referida EC tem por finalidade a redução dos recursos destinados para à educação pública, comprometendo o funcionamento da mesma.

Pois, de acordo com Batista, Coletti, Vieira e Sales (2020), para além da EC 95 que “congela os gastos públicos por 20 anos”, o governo Michel Temer, aprovou, também, “o Projeto de Lei 867/2015, que inclui entre as diretrizes de bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”; a Medida Provisória 746/2016 (Reforma do Ensino Médio). Essas medidas representam um grande retrocesso para a educação brasileira e para o país como um todo” (Batista *et al.*, 2020, n. p).

Portanto, de modo geral, para educação, o ato golpista prioriza o setor privado, “[...] que já vinha ganhando espaço com os últimos governos no âmbito do ensino superior, e agora veem como um enorme campo de atuação também o ensino básico[...]”, causando o sucateamento deste nível de educação, visando e estimulando as “terceirizações, privatizações e mercantilizações” da mesma (Batista *et al.* 2020, n.p).

No que se refere o Escola sem Partido⁹ e a Medida Provisória 746/2016, citados acima, Frigotto (2017) aponta que, o programa tem origem e desenvolvimento a partir das forças políticas que organizaram e consolidaram o golpe de 2016 por meio do judiciário, do parlamento e da mídia. Ainda de acordo com o autor, para atender os objetivos da classe dominante, o Escola sem Partido “[...] manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados” (Frigotto, 2017, p. 29).

Entretanto, observa o quão grande é o desrespeito e o não compromisso de quem está no poder para com os mais pobres. Essa discrepância da classe dominante em relação aos retrocessos da educação brasileira e do país como todo, infelizmente ficam cada vez mais evidentes em cada ação desta pequena parcela da população do país, voltada para a pauta da educação pública e popular. A exemplo da Medida

⁹ “O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político articulado pela extrema-direita que, de acordo com Silva e Silva (2018), visa “combater o que considera um processo de “doutrinação ideológica” dentro das escolas do ensino básico”. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/277.pdf> Assado em 08 nov. 2023.

Provisória 746, cujo objetivo é a reforma do ensino médio¹⁰, como parte fundamental para a conclusão da educação básica. Sobre esta temática, vale destacar que este debate será aprofundado em um item específico para este nível de ensino.

No que diz respeito aos referidos projetos para educação no Brasil, Batista, Coletti, Vieira e Sales (2020) ressaltam que o

“Escola Sem Partido”, EC 95 e Reforma do Ensino Médio estão ligados pela tentativa de desestruturar o pensamento crítico da população, além de produzir mão de obra cada vez mais barata e de forma mais rápida. Sempre atendendo aos interesses econômicos, os projetos fazem parte da tentativa de massificar a população brasileira, transformando-a em mercadoria, peças que serão vendidas para multinacionais, material descartável. Também é preciso lembrar do ultraconservadorismo aliado ao fundamentalismo religioso que vem disseminando o ódio e a violência contra as minorias e alienando mais ainda a população marginalizada (Batista *et al.*, 2020, n. p).

Pode-se dizer que o contexto educacional no Brasil constitui fruto de uma ideologia egoísta, opressora, exploradora e alienadora, da classe dominante sobre a classe trabalhadora em geral, mas principalmente sobre os trabalhadores que vivem no e do campo. De forma geral, Piana (2009) afirma que a negação à educação se dá “[...] por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente” (Piana, 2009, p. 67).

Contudo, para piorar a situação brasileira em todos os sentidos, principalmente no que se refere às políticas públicas, as eleições de 2018 consagrou Jair Messias Bolsonaro presidente da república. Neste sentido, Nogueira (2020) afirma que a eleição do referido ex-presidente, “[...] inaugurou um ciclo mais regressivo para a classe trabalhadora brasileira e as organizações políticas progressivas, que passaram a ser, cada vez mais, alvo de ataques [...]” (Nogueira, 2020, p. 157). Ainda de acordo com o autor,

O clima de recusa aos movimentos sociais, partidos políticos de esquerda, organizações não governamentais etc. não é algo isolado e tem se generalizado num clima bastante hostil, em especial, para grupos sociais que se encontram mais vulneráveis às violências simbólicas e físicas e que,

¹⁰“Uma reforma imposta por medida provisória é uma atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir políticas educacionais, pois desconsidera o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio, impossibilita o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação, contrariando os princípios do processo democrático” (ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf> Acessado: 29 abril 2023.

durante o ciclo neodesenvolvimentista, não logrou conquistas efetivas de Estado” (Nogueira, 2020, p. 157).

Então, o Brasil passa a ser administrado por um governo omissivo, fascista, patriarcal e capitalista. Um dos maiores exemplos que podemos citar para explicar tais características dadas a Bolsonaro e sua gestão, é a crise sanitária da pandemia da COVID-19 que se iniciou em 2020, que mesmo em sua fase mais grave e as milhares de vidas perdidas, o ex-presidente chamou o referido vírus de "gripezinha", não respeitando a dor de milhares de famílias e contra as orientações da Organização Mundial da Saúde - OMS.

Se tratando de educação, em especial a do campo, o referido Bolsonaro utilizou de outros meios, como o decreto 10.252/2020 cujo objetivo é ocultar e precarizar ainda mais os direitos da população do camponesa. De acordo com Aureliano, Silva e Santos (2020, n/p), o referido decreto alterou o INCRA, colocando em extinção políticas de reforma agrária, dentre elas a educação do campo.

Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil (FONEC, 2020 citado por Aureliano *et al.*, 2020, np).

Sobre os desmontes que a educação do campo tem sofrido, o Brasil de Fato (2020 citado por Aureliano *et al.*, 2020, np) afirma que

As escolas rurais brasileiras estão menos frequentadas, com ensino integral enfraquecido e majoritariamente sob o poder dos municípios, conforme aponta o Censo Escolar 2019, divulgado pelo Ministério da Educação, em 30 de dezembro. No último ano, de acordo com o levantamento, o campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino – foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019.

Portanto,

As consequências com os cortes de recursos e extinção da estrutura governamental ligada a educação do campo, impõe o desmonte dos cursos de licenciaturas em educação do campo, a paralisação dos projetos de formação de professores em áreas de reforma agrária, redução dos auxílios aos estudantes que garante acesso e permanência nos cursos ofertados pelo Pronera. Ainda contribui com a concentração fundiária, a expulsão dos povos do campo, o fechamento das escolas básicas do campo, o aumentando o nível de analfabetismo no campo, ataques aos territórios camponeses e a agricultura familiar sustentável (Silva *et al.*, 2021, p. 9).

A negligência do referido governo com a classe trabalhadora contribuiu “[...] para o aumento das taxas de analfabetismo no meio rural já que sem os recursos necessários para a formação de professores para atuarem nas escolas rurais se torna

inviável o funcionamento destas escolas” (Silva *et al.*, 2021, p. 9). Ou seja, tal ação do governo tem contribuído para o fechamento das escolas para a população camponesa.

Portanto, considerando as questões acima, compreendemos que, devido ao desgoverno de Bolsonaro e seu projeto de ocultação e ou negação dos direitos dos povos do campo de acesso a políticas públicas de qualidade, a educação do campo retrocedeu. De modo geral, a educação enquanto projeto de formação humana, independente cor, raça, sexo, religião e classe social, deve ser uma ferramenta para a emancipação e combate a qualquer forma de violências, dentre elas a social, buscando a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos.

Essa realidade de desgoverno e negação de direitos pode ser observada não só no que diz respeito a educação, mas também no acesso à terra, a Reforma Agrária Popular, o que tem gerado ainda mais disputa de poder, conflitualidade e aumentando o índice de violência no campo, como veremos capítulo seguinte, onde faremos uma abordagem sobre a luta pela terra.

2.4 Educação do Campo: escola como território camponês

Como já externado anteriormente, a educação do campo cujo busca a emancipação política dos sujeitos que historicamente vem sendo oprimidos (o homem e a mulher que vive no e do campo) e com seus direitos negados, entre eles a educação.

Ao longo dos anos, a oferta da educação para as escolas camponesas pelos governantes tem sido disponibilizada de forma discrepante, excludente e alienadora, por meio da educação rural, não atendendo as necessidades da classe trabalhadora camponesa, mas sim os objetivos da classe dominante. Neste sentido, Camacho (2017, p. 657) aponta que “[...] essa situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementa com a ausência de políticas públicas de educação”. Surge, assim, a educação do campo visando a contraposição à educação capitalista, que tem também como objetivo, para além dos já citados acima, a marginalização dos camponeses.

No que diz respeito a marginalidade, Saviani (2008) em seu pensamento corrobora que,

a marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social (Saviani, 2008, p. 13).

Entretanto, mesmo a educação do campo sendo fruto do campesinato, o autor diz ainda que, o Estado, assim como as grandes empresas (nacionais ou internacionais), por meio de suas relações sociais, tem cada vez mais se apropriado desta educação. “Muitas das práticas intituladas dessa forma são reacionárias e rompem com o caráter revolucionário, essência da educação do campo, formando para subalternidade ao capital ao invés de para a resistência política, cultural e econômica” (Camacho, 2017, p. 651).

Assim como Camacho, Fernandes e Andrade (2016, p. 285) argumentam que “a educação escolar, vinculada ao Estado e promovida como direito do cidadão, é na verdade uma educação burguesa, que reflete as concepções ou o ideário hegemônico de sociedade”. Sobre isto, Freitas e Oliveira (2016) corroboram com este debate ao afirmar que

[...] nos particularismos brasileiros estão as desigualdades sociais perpetuadas em seus cinco séculos de existência, contudo, esse histórico de desigualdades traz consigo um histórico de conflitos, de lutas por igualdade, liberdade e justiça social de ataques da elite e contra-ataques dos movimentos sociais. Contudo, a elite sempre teve a seu favor as instituições do Estado e seus aparatos repressores e ideológicos (Freitas; Oliveira, 2016, p. 142).

Porém, se tratando da educação, de acordo com os pensamentos de Paulo Freire,

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 1967, p. 36).

Historicamente, a sociedade em que vivemos tem em sua gênese a marca de extrema exclusão de quem está no poder sobre os menos favorecidos, fruto de uma visão opressora e excludente da classe dominante sobre a classe trabalhadora, principalmente a do campo. Portanto, expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa (Freire, 1967, p. 37).

Neste sentido, Camacho (2019) entende o campo enquanto território dos sujeitos que ali vivem e sobrevivem, é de crucial “[...] importância para a construção

de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural” (Camacho, 2019, p. 39).

Corroborando com o pensamento de Camacho, Freitas e oliveira (2016) dizem que

A Educação do Campo, portanto, está intrinsecamente relacionada às lutas dos movimentos sociais, sua razão de existir é motivada pela necessidade de lutar por uma vida no campo digna para a classe trabalhadora, camponeses e demais povos do campo excluídos dos processos de tomadas de decisão quanto aos modelos de desenvolvimento econômico e social do campo e das florestas. Ela é instrumento estratégico da luta camponesa sem a qual não terá sustentabilidade qualquer tentativa de implantação de um mundo melhor para aqueles que existem e re-existem no campo (Freitas; Oliveira, 2016, p. 151).

Como já exposto anteriormente, a educação é de suma importância no processo de formação do homem e da mulher do campo, assim como para a sociedade como um todo, levando em consideração seus projetos e objetivos, os quais vão configurando seus territórios nas escolas enquanto espaço político. Dialogando com o debate, Fernandes (2005) afirma que “[...] os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios” (Fernandes, 2005, p. 2).

Entretanto, para melhor compreendermos a situação da educação nas escolas camponesas e sua consolidação,

[...] é importante entendermos a Educação do Campo a partir de um debate sobre a questão agrária, considerando duas vertentes paradigmáticas: o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), buscando compreender “como se dão as relações sociais no modo de produção capitalista” (Camacho, 2017, p. 651).

No que diz respeito a compreensão sobre a educação, devemos considerar que “a diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo” (Fernandes, 2005. p. 9), pois

No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital.

Ainda, segundo Fernandes (2005), “[...] 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” (Fernandes, 2005, p. 9). Como já externado anteriormente, tanto as classes dominantes como as dominadas, tem a educação para os sujeitos do campo como ferramenta para reprodução de suas ideologias, todavia, cada uma com suas especificidades e intencionalidades. Isto fica visível a partir da compreensão dos paradigmas citados, pois

Enquanto a Educação do Campo no PQA objetiva a formação para a resistência, inclusive formando militantes dos movimentos socioterritoriais, por outro lado aquela construída a partir do PCA, [...] visa a formar empreendedores rurais na lógica da profissionalização dos camponeses para competir e se integrar ao mercado, de maneira subalterna ao capital (Camacho, 2017, p. 651).

Portanto, considerando os pensamentos acima no que se refere aos paradigmas expostos, pode-se observar as intencionalidades por trás das relações sociais conflituosas e os projetos que visam desenvolver “o campo enquanto território agrário”. Podemos usar como exemplo a escola. De acordo com Saviani (2008),

a escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (Saviani, 2008, 22).

Ou seja, de um lado, a educação que valoriza a vida, a historicidade, a cultura dos sujeitos que vivem no e do campo, buscando a emancipação dos mesmos e a reforma agrária popular. Do outro lado, a educação cujo objetivo é atender as demandas do sistema capitalista que é a alienação, a subalternização, a exploração das forças de trabalho e ocultação de direitos dos camponeses.

Portanto, no que diz respeito aos territórios, os mesmos podem ser compreendidos como parte indissociável do espaço geográfico, formado por um conjunto de relações sociais, com todas as suas contradições e intencionalidades. Santos (2006) afirma que,

A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais. (Santos, 2006, p. 38).

Corroborando com o debate aqui em questão, Raffestin (1993) diz que a configuração territorial e ou o que o caracteriza um território, é seu contexto histórico e as ações “hierarquizadas” promovidas pelos seus autores e suas relações sociais por meio das relações de poder. Relações essas onde uns visam obter poder sobre o

outro, a exemplo do Estado (classe dominante), representado pelo poder político aos indivíduos que também ocorre a partir das intencionalidades e conflitos que podem interferir na definição do território. Ainda de acordo com Raffestin, “[...] todos nós elaboramos estratégias de produção, que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder” (Raffestin, 1993, p. 151-153), considerando que

Os homens “vivem”, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais (Raffestin, 1993, p. 158-159).

Nesta lógica, podemos compreender as escolas do campo como territórios, uma vez que são espaços cujas relações sociais são permeadas de conflitualidade, estão em constante disputa, num processo contínuo de transformação de acordo com a correlação de forças. A configuração territorial “[...] é cada vez mais resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada” (Santos, 2006, p. 39).

Assim, o território pode ser caracterizado a partir de qualquer espaço que tenha sido definido e delimitado por e a partir das relações de poder, por meio das relações sociais, políticas ou culturais. Neste sentido, Fernandes (2008, p. 30) afirma que “a transformação do espaço em território acontece por meio da conflitualidade, definida pelo estado permanente de conflitos no enfrentamento entre as forças políticas que procuram criar, conquistar e controlar seus territórios [...]”. Fernandes acrescenta ainda que o território “[...] é espaço de vida e morte, de liberdade e resistência”. Nesta lógica, de acordo com o Caderno de Educação Nº 14 do MST diz que

A escola é uma instituição que tem uma construção social e histórica. Sua trajetória encarna/reproduz as contradições sociais que nascem fora dela, e vai sempre tender ao polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção; escola como lugar do ócio x escola como lugar do trabalho; escola das elites x escolas dos trabalhadores; escola como território dos interesses do capital x escola como território dos interesses públicos, do povo, da maioria (MST, p.110).

Tal ação acima exemplificada por Fernandes (2008) é muito comum nas ações sociais realizadas pelos movimentos socioterritoriais, onde podemos destacar o MST, que ao longo de sua história vêm travando grandes e inúmeras lutas visando mudanças na estrutura agrária do país e realização da reforma agrária popular. Luta essa que se estende para além da conquista da terra, mas também por políticas públicas como, moradia, estrada, saúde, escola, enfim, luta pela sua territorialização

e realização de projeto político e cultural do campesinato na construção de uma vida mais digna, ou seja, conquistar o território e seu desenvolvimento.

Aqui, podemos salientar os projetos adversos que ao longo dos anos têm grifado as conflitualidades envolvendo o poder econômico, poder político e disputas ideológicas, como o projeto do agronegócio em relação a educação do campo. Projeto esse que promove a concentração da terra, a exploração da força de trabalho, além de fortalecer os monocultivos em grande escala, a destruição da biodiversidade e o controle da política econômica, tendo como centralidade a transformação dos bens da natureza em mercadoria e a maximização dos lucros. Porém, no que refere aos sujeitos que vivem no e do campo, os mesmos tem travado suas lutas visando a divisão social da terra, diversificação da produção, cultura do trabalho coletivo e fortalecimento dos mercados locais e políticas públicas, como a educação do campo, ou seja, para a agricultura familiar e qualidade de vida no campo.

Portanto, a definição e a caracterização de um território se dão por meio das relações sociais construídas no espaço geográfico, de forma que o poder se coloca como elemento central. Entretanto, as lutas por e conquistas de territórios movimentam-se para além das possibilidades de (re) criação das maneiras de organização da vida. Assim, um território camponês, segundo Fernandes (2012, p. 746) só se consolida como tal quando reconhecer que “[...] a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental [...]”.

A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas (Fernandes, 2012, p. 746).

Diante do exposto, Fernandes reafirma que o território só se configura de fato como tal, pelas relações sociais estabelecidas entre as classes (dominante e trabalhadora, principalmente a do campo), pela conflitualidade e pelas relações/disputas de poder. Ainda, de acordo com o Caderno de Educação do MST Nº 14 (p.15), a escola enquanto território da educação do campo é aquela,

[...] que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e jovens, respeitando a lógica do desenvolvimento infantil; e ainda que coordene atividades de participação real das crianças na produção e organização do assentamento (MST, 2017, p.15).

Podemos acrescentar ainda que a escola é um instrumento que tem um poder de convocação, de articulação muito grande na comunidade, portanto, ela deve, também, organizar atividades culturais, folclóricas, e de conhecimentos voltadas aos sujeitos para além das crianças, mas também a juventude e adultos em várias áreas, ou seja, a escola tem que ser da e para a população da comunidade ou assentamento como um todo.

A escola do campo deve ser “[...] pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios” (Molina e Sá, 2012, p. 328).

Assim, a relação escola e comunidade dispõe de uma prática pedagógica e educativa que fortalece os objetivos do campesinato e a luta de classe, no que diz respeito a formação dos sujeitos do campo e o processo de luta pela transformação social por meio da reforma agrária popular. Nesta concepção:

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições (Molina; Sá, 2012, 330-331).

Para tanto, de acordo com os princípios pedagógicos do MST para a educação do campo, podemos destacar, dentre outros não menos importantes, que

[...] uma escola realmente educativa é aquela que reconhece o valor educativo das práticas sociais concretas, especialmente as ligadas ao trabalho e à organização popular, preocupando-se em entender e orientar a participação das crianças na vida global do assentamento ou acampamento. [...] nada há de mais educativo do que a criança participar, desde cedo, das novas relações de trabalho que se tenta implantar nos assentamentos. O grande desafio da escola é fazer desta participação a matéria-prima do ensino, ao mesmo tempo que vai ampliando cada vez mais o horizonte de interesses, de questões e de compreensão dos alunos. Em outras palavras: a escola deve propiciar respostas para muitas das questões diretamente ligadas a vida cotidiana dos alunos e ao mesmo tempo deve trabalhar uma boa carga de conhecimentos gerais, referentes aos vários ramos das ciências naturais e sociais, exatamente para permitir uma compreensão concreta e uma intervenção consciente na sua própria realidade.

- Deve haver uma preocupação com a formação integral da personalidade da criança, abrangendo desde os aspectos intelectuais, afetivos, físicos, até os de relacionamento grupal e organização coletiva...

- A escola deve ajudar a desenvolver o valor da democracia e a capacidade de organização coletiva das crianças. Evitar que se cultivem os valores do individualismo, do autoritarismo e estimular a cooperação, a solidariedade e a crítica aberta. Para isso, é preciso transformar a escola num verdadeiro

laboratório da participação, ou seja, um lugar onde se oportunizem experiências sistemáticas reais de participação democrática. Participação quer dizer ser parte ativa e consciente numa organização: ajudar a tomar decisões, a executar as atividades, a avaliá-la e a partilhar dos resultados... (MST, 2017, p.15).

Podemos observar, então, que a escola enquanto território da educação do campo, deve ser pensada para além das questões pedagógicas, dos conteúdos e da metodologia com as crianças, adolescentes e jovens. Precisa avançar ou pensar como trabalhar também de forma que abranja todos os sujeitos independente de sua faixa etária, homens e mulheres que vivem no e do campo. Ou seja, a escola do campo deve articular e promover formações voltadas para o campo como território e seus sujeitos, assim contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos.

A escola quanto território é real e está sempre em disputa. Nesse sentido, se disputa, currículo, conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas, se disputa salas e prédios, não apenas suas estruturas físicas, mas sua concepção arquitetônica. A escola quanto território necessita de uma cartografia mais precisa. Uma geografia da escola e/ou uma geografia do ensino se faz necessária para compreender melhor o campo de luta da educação do campo (Freitas; Oliveira, 2016, p. 152).

Portanto, a escola só se configura enquanto território da educação do campo, a partir do momento em que ela inicia a reconstrução do seu Projeto Político Pedagógico, assim como na composição do seu currículo, ambos adotando uma educação voltada para a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo, valorizando seus princípios, suas culturas, seus territórios enquanto espaço de vivência e resistência.

Uma educação que contradiz o modelo de educação capitalista, a educação rural, assumindo uma nova identidade, ou seja, quando o campesinato se apropria da escola, entendendo-a como ferramenta importante para reprodução de sua ideologia em busca o desenvolvimento territorial.

Entretanto, de acordo com o Art.2º, Parágrafo Único, da resolução Nº 1/2002, citado por Coutinho (2009, p. 110),

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.

Assim, a escola deve ser compreendida como um território em disputa, como parte do processo de territorialização do campesinato que avança ou mesmo recua em certos momentos. Portanto, diante do exposto, podemos dizer que a escola

enquanto território camponês deve ter suas projeções, seus objetivos formativos voltados para a vida coletiva do homem e da mulher do campo, valorizando seu contexto histórico, trabalho, sua experiência e ou relação com o ambiente onde vivem, além de valorizar o campo como espaço de vida, sobrevivência e resistência. Além do mais, a referida escola deve dispor de formações que vão além da teoria, da formação formal, formando também, os sujeitos envolvidos, ou seja, a população camponesa, política e ideologicamente, através de conhecimentos emancipatórios, assim, fortalecendo o campesinato e o projeto de Reforma Agrária Popular.

Portanto, partindo dessa premissa, de acordo com Camacho (2017, n/p),

Tendo em vista a luta de classes manifestando-se espacialmente no embate pelo controle territorial, o território torna-se categoria de análise fundamental para a Geografia pela necessidade de revelação das lógicas antagônicas existentes na produção dos territórios. Logo, entender as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio é importante para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo em consonância com a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que contribua em seu processo de resistência ao capital (Camacho, 2017, n/p).

O autor indica ainda que o processo de territorialização da educação do e no campo “é produto e, concomitantemente, instrumento da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses e, portanto, a territorialização de um significa, também, a territorialização do outro [...]” (Camacho, 2017, np).

Partindo desta conjectura, temos dado destaque ao território como um convergir de várias dimensões, mas que também tem um lugar de realização em um país, um estado, um município ou uma região e suas distintas relações sociais. Ou seja, o que define ou caracteriza um território é a relação de poder da população que ali vive, esse conquistar territórios perpassa pela possibilidade de criar e recriar as formas de organizar a vida material e imaterial. Portanto, a educação e a escola, assim como a terra, ambos componentes do projeto de Reforma Agrária Popular, são territórios que estão em um processo contínuo de disputa, onde de um lado está a burguesia, e do outro a classe trabalhadora, em especial a que vive no e do campo, o que pode ser observado no capítulo seguinte.

3 TERRITÓRIO CAMPONÊS: O ASSENTAMENTO MORADA NOVA - BAIXA DO ARROZ E A ESCOLA MUNICIPAL CONRADO PEREIRA.

*“Inevitável vontade de mudar o jogo,
Inusitado desejo de desobediência.
Urgência em plantar indignação, ensaiar
as consciências, examinar as verdades,
celebrar as vidas! Traçaremos juntos
os caminhos de outra estação”.*
*“[...] Invento diferentes formas de ocupar teus
pensamentos, com quase tanto entusiasmo
de quem ocupa terra fértil para produzir”.*
*‘[...] alimento a esperança de que um dia
eu me vista de ousadia, como quem veste
vermelho para regar a utopia’¹¹ (Diva Lopes).*

Neste capítulo vamos fazer uma breve contextualização socio-histórica da disputa pela terra, fazendo uma abordagem da questão da luta do assentamento Morada Nova – Baixa do Arroz pelo campo enquanto território de vida e resistência no Maranhão. Para tanto, é importante ressaltar e fazer um breve histórico de como se deu o referido processo de luta, tendo como ponto de partida o país para assim abordar os conflitos no referido estado. Também analisaremos a realidade da Escola Municipal Conrado Pereira enfatizando toda sua trajetória desde sua fundação até os dias atuais, expondo suas dificuldades e avanços obtidos e como se dá o processo de educação do campo na mesma e suas contradições, a partir de sua prática pedagógica.

3.1. Breve histórico da luta pela terra no Maranhão

Segundo Stédile e Fernandes (2005), a luta pela terra acontece no Brasil desde 1500 com a chegada dos portugueses. E a prática de lutar por um pedaço de chão é uma herança deixada há mais de 500 anos pelos que tombaram na luta e que hoje é realizada, principalmente, pelos movimentos sociais do campo. Porém, é necessário

¹¹ Trechos das poesias: “Desejos”, “Ocupação” e “Ato libertário” da poetisa maranhense Diva Lopes.

não esquecer que deste período também fica como resultado a constituição das classes dominantes e sua exploração do povo, ou seja, da classe dominada, constituída pelos trabalhadores.

Um dos movimentos que representa a luta travada por um pedaço de terra, por Reforma Agrária, foi as Ligas Camponesas, que segundo Morissawa (2001), teve início por volta da década de 1950 no Nordeste, especificamente no estado de Pernambuco, onde “[...] agricultores usavam terras abandonadas por seus donos em troca de foro, uma espécie de aluguel [...]”. No ano de 1955, os donos de um engenho chamado Galiléia, localizado no município Vitória de Santo Antão, resolveram não só aumentar o valor do aluguel, como também expulsar os trabalhadores da área, que “passaram a se mobilizar” e lutar, com representação do advogado e deputado Francisco Julião do Partido Socialista Brasileiro - PSB (Morissawa, 2001, p. 92).

Nesta perspectiva, Alves (2014) destaca que

As Ligas Camponesas caracterizaram um movimento social que ganhou força através de associações civis beneficentes, que amparavam os camponeses excluídos dos direitos sociais que não alcançavam o campo nas décadas de 1950 e 1960. Também reivindicavam a Reforma Agrária, tendo em vista que a terra era motivo de disputas entre camponeses e latifundiários. (Alves, 2014, p. 48).

Assim, as Ligas Camponesas ganharam apoio e forças de entidades que ajudavam os trabalhadores que tinham seus direitos excluídos, para se mobilizarem e lutarem pela Reforma Agrária. No decorrer dos anos, a luta dos movimentos e organizações do campo passou a não se limitar só pela terra, sendo que surgiu a necessidade de lutar também por outras dimensões de vida como saúde, educação, porém, a luta não foi fácil, pois com a ditadura militar¹² (1964-1985), as lutas sociais e de forma particular as lutas do campo passaram por momentos difíceis como torturas, matanças e perseguições.

No específico sobre a educação, “[...] o golpe de 1964, extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizado e desarticulou os movimentos sociais. Com o fechamento de canais de participação e representação, o governo ditatorial impôs limites e controle aos segmentos populares” (Freitas, 2011,

12 “O Regime militar foi o período da política brasileira em que militares conduziram o país. Essa época ficou marcada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar” (SOHISTORIA, s/d).

p. 38). Apesar das grandes perseguições e repressões, as lutas nunca deixaram de existir, apesar de muitas acontecerem de forma clandestina. Os movimentos considerados revolucionários e que atuaram clandestinamente no Brasil no período militar, foram o Movimento Revolucionário 8 de outubro¹³, (MR8) e a Aliança de Libertação Nacional (ALN)¹⁴.

Uma das ações dos movimentos foi a Guerrilha do Araguaia¹⁵ que segundo Peixoto (2011), aconteceu na década de 1960, nos estados do Pará, Tocantins e Maranhão, “na área conhecida como ‘Bico do Papagaio”, entre militantes do Partido Comunista do Brasil (PC do B) e militares com a missão de exterminar os guerrilheiros. (Peixoto, 2011, p. 2).

Coletti (s/d, p. 1) afirma que no final da década de 1970, com a aproximação do término do regime militar, os movimentos intensificaram, como uma retomada, a luta pela terra, onde foram realizadas várias ocupações de terra no sul do país. O autor diz que, “[...] outras ocupações de terra ocorreram até janeiro de 1984, quando se realizou o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no qual foi fundado, oficialmente, o MST”. Ainda de acordo com Coletti, o surgimento do Movimento é, “[...] fruto de uma questão agrária não-resolvida no Brasil, e foi consequência, também, de não existir, naquele momento, por parte do sindicalismo oficial no campo, uma capacidade efetiva de mobilizar e de organizar os trabalhadores rurais em luta pela terra” (Coletti, s/d, p. 1).

No Maranhão, o Movimento chegou por volta de 1985, através dos “trabalhadores maranhenses presentes no 1º Congresso Nacional do MST eram do Centru (Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural), entidade do oeste do Maranhão” (Morissawa, 2001, p. 189), e militantes vindos de outros estados brasileiros

13 “O Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR-8) foi uma organização brasileira de orientação marxista-leninista que promoveu combate armado contra a ditadura militar, tendo como objetivo a instalação de um Estado socialista no Brasil. Seu nome é inspirado no dia em que Ernesto “Che” Guevara foi preso na Bolívia”. (Junior, s/d).

14A Aliança de Libertação Nacional (ALN) “foi uma organização revolucionária brasileira com traços comunistas que se lançou contra o regime militar em fins da década de 60. Seu principal líder Carlos Marighela fundou a organização em 1967 após romper com o Partido Comunista Brasileiro (PCB), pois, este se opunha à luta armada”. Disponível em: www.infoescola.com/historia-do-brasil. Acesso em: 08 jan. 2022.

15 “A guerrilha do Araguaia foi um movimento armado desenvolvido pelo Partido Comunista do Brasil, PCdoB, na região da divisa entre os estados do Pará, Maranhão e Goiás (hoje Tocantins). O movimento começou a ser organizado nos anos de 1966 e 1967, com a chegada dos primeiros militantes do PCdoB à região do sudeste do Pará e proximidades, com o objetivo de realizar projeto de guerra popular prolongada, inspirado na Revolução Chinesa” (Comissão Nacional da Verdade, 2014, p. 2).

para “contribuir com a construção do Movimento” no estado, de acordo com Fernandes (2000, p. 122). A região Tocantina, segundo o autor, era onde estava concentrado grande número de grilagem de terras e conflitos, onde os camponeses foram perseguidos e expulsos por militares e pistoleiros. Os trabalhadores expulsos acabavam indo para as periferias das cidades vizinhas onde já existia inúmeras famílias sem terras.

Para Fernandes (2000) e Morissawa (2001), foi no mesmo ano de 1985 que o MST maranhense foi constituído, dando apoio ao Centru, quando com 537 famílias ocuparam a Fazenda Capoema, localizada no município Santa Luzia. A partir de então o MST, passou a realizar suas ocupações no estado. Em 1987, com 250 famílias ocupou no mesmo município Santa Luzia, a Fazenda Criminosa. Em 1988 o MST com 144 famílias, ocupou a Fazenda Gameleira em Imperatriz, e no decorrer dos anos passou a realizar outras ocupações como a da Fazenda Terra Bela, em Buriticupu, onde enfrentou problemas com pistoleiros e policiais. “Paralelamente, com o apoio de PT, da CUT e da CPT, buscavam negociar a desapropriação da área” da referida fazenda. E em 1989, já chegando para o Norte maranhense, ocupou a Fazenda Diamante Negro, com cerca de 500 famílias de maranhenses e dos estados do Piauí e Ceará, no então município Vitória do Mearim.

Nas terras da referida fazenda,

[...] residiam comunidades formadas por apenas um tronco familiar. Com a expansão da pecuária na região, nos anos de 1970, esses grupos ficaram sujeitos a relações de exploração com o pretense “dono da terra”, como cobrança de renda, para definir suas plantações, e a situações de conflitos, em função da destruição de suas roças pelo gado (Araújo, 2010, p. 71).

O processo de ocupação da fazenda Diamante Negro foi repleto de conflitos com pistoleiros e confronto com a polícia que deram origem a prisões e despejos, porém, as famílias resistiram. Nesse sentido, “[...] a luta se fortaleceu e durante 13 anos travou-se um longo processo de conflitos com despejos e reintegração de posse, até que em 1993, concretizou-se o assentamento das famílias na terra desapropriada” (Mendonça, 2015, p.31).

Depois da ocupação e muito sofrimento com os conflitos provocados por pistoleiros e policiais, a resistência das famílias resultou na desapropriação da terra em 1994 sendo que,

Em 1995 o MST começou a propor uma estrutura organizativa que inclui a redefinição do espaço nos assentamentos, em agrovilas, obedecendo aos

critérios geográficos e demográficos, com os objetivos de facilitar o acesso das famílias aos benefícios coletivos, facilitar o deslocamento das famílias para os locais de trabalho e evitar o inchamento dos assentamentos (Araújo, 2010, p 72).

Com a desapropriação da área, a mesma passou a ser Projeto de Assentamento – PA Diamante Negro Jutay. O assentamento abrange uma área de 8.888 hectares de terra abrangendo dois municípios vizinhos, Monção e Igarapé do Meio, e está dividido em oito agrovilas, onde sete delas (Ananazal, Cordeiros, Água Branca, Morada Nova – Baixa do Arroz, Nova Morada, Cerdote e São Raimundo) que fazem parte do município Monção, já eram povoados existentes antes da ocupação, e a agrovila Vila Diamante, constituída pelas famílias ocupantes da fazenda, organizada anteriormente em acampamento, localiza-se no atual município Igarapé do Meio¹⁶.

A história do Brasil registra a longa continuidade de uma disputa violenta e desigual pelo domínio e pelo controle das terras. Todos os anos, os conflitos agrários atingem trabalhadores e trabalhadoras rurais, agricultores e agricultoras familiares, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e outros povos do campo, das florestas e das águas. Do outro lado, o forte aparato de poder ruralista, assentado em grandes explorações agrícolas voltadas à monocultura de commodities, defendido por uma sólida representação parlamentar que legisla em seu favor, segue impondo ao território do país a dinâmica de seus interesses políticos, econômicos e fundiários (ABRA, 2022, p. 25).

Ainda de acordo com a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), no ano de 2020, registrou-se um grande aumento de conflitos de terras: “desde que a CPT iniciou o mapeamento e a denúncia pública de violências no campo: foram 2.054 conflitos envolvendo cerca de 1 milhão de pessoas [...]” já no ano de 2021, os referidos conflitos no país somaram a 1.242 casos de violências agrárias envolvendo 164.782 famílias, registrando uma queda em relação ao anterior (ABRA, 2022, p. 26).

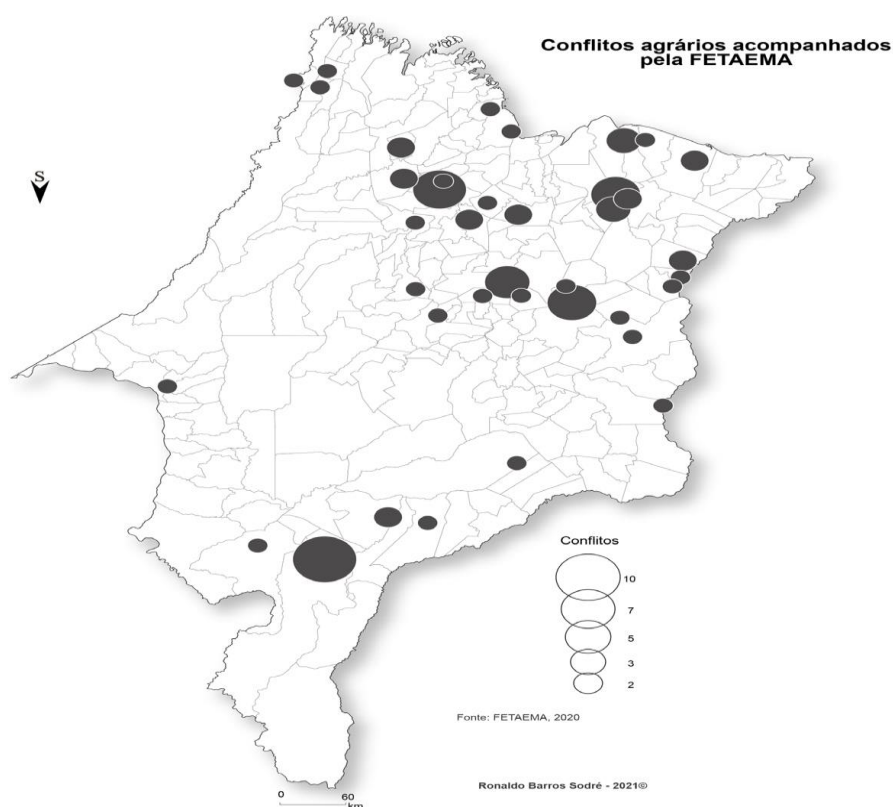
Segundo a referida instituição acima citada, em 2021,

Os assassinatos somaram 35, um aumento de 75% em relação a 2020, quando 20 pessoas foram mortas. A maior parte das vítimas (10) era de indígenas, seguidos por sem-terra (9), posseiros (6 vítimas), quilombolas (3 vítimas), quebradeiras de coco de babaçu e assentados (2 vítimas cada), pequenos proprietários (2 vítimas) e por fim, uma vítima aliada. Mais de dois terços do total de vítimas têm origem em populações tradicionais.

16 Na época da ocupação esta área era do então município Vitória do Mearim que em 1995 foi emancipado o município de Igarapé do Meio.

No ano de 2020, a questão dos conflitos de terras nos campos maranhenses se intensificou ainda mais, conflitos esses que às vezes chegam ao ponto da violência extrema, ou seja, a morte dos camponeses. De acordo com Sodré (2021), no referido ano, a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Maranhão - FETAEMA “registrou e acompanhou a situação de 79 conflitos de agrários no Maranhão”. O que pode ser visto no mapa abaixo.

Mapa 1 – Conflitos de terras no Maranhão em 2020.



Fonte: FETAEMA, 2020, por Ronaldo Barros Sodré.

De acordo com o autor, “[...] os números mostram que das 7.262 famílias que estiveram em conflitos, e 58% eram quilombolas e 17% de famílias de comunidades tradicionais, números que revelam a falta de segurança institucional a que essas famílias estão submetidas” (SODRÉ, 2021, p. 145).

Portanto, o mapa demonstra o quão forte está a questão dos conflitos frutos da luta pela terra no Maranhão. Mas, apesar dos dados acima demonstrarem um alto índice nas disputas territoriais, esse número pode ser bem mais alarmante como podemos observar nos dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT expostos abaixo (Tabela 1), que diz respeito aos conflitos agrários no estado do Maranhão no ano de 2020, chegando a ocupar o primeiro lugar em todo Nordeste.

Tabela 1 – Conflitos de terras no Nordeste em 2020.

UF	Conflitos por Terra*		Ocupações/Retomadas		Acampamentos		Total UF	
	Ocorrências	Famílias	Ocorrências	Famílias	Ocorrências	Famílias	Ocorrências	Famílias
Nordeste								
AL	18	1694	1	50			19	1694
BA	127	9585	2	84			129	9585
CE	17	4294					17	4294
MA	203	20864					203	20864
PB	14	6978					14	6978
PE	74	3546	1	20			75	3566
PI	18	439					18	439
RN	3	829	1	80			4	909
SE	4	271					4	271
Subtotal	478	48500	5	234			483	48600

Fonte: CPT (2021), adaptação nossa.

Portanto, de acordo com dados da CPT, no ano de 2020 no Maranhão, foram registradas 203 ocorrências de conflitos pela terra envolvendo 20864 famílias, um número bem expressivo em relação aos outros estados da região Nordeste. Ainda segundo a CPT, os conflitos acima, “[...] referem-se à soma das ocorrências em que as famílias foram despejadas, expulsas, ameaçadas de despejo ou expulsão, tiveram seus bens destruídos ou foram vítimas de invasões, ações de pistolagem etc.” (CPT, 2021). Desta forma,

O estado do Maranhão é considerado uma das expressões dos conflitos de terra no país. A quantidade de litígios é reveladora da atuação do capital sobre o campo, conforme apontamos em trabalhos anteriores, o estado lidera o número de conflitos de terra em quase duas décadas. Posseiros, quilombolas, indígenas, assentados, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, sem terra, quebradeiras de coco babaçu entre outras categorias, têm em comum a participação na luta em defesa dos seus territórios, ainda que isso signifique está em conflitos (Sodré, 2021, p. 141).

Com Jair Messias Bolsonaro assumindo o governo do Brasil em 2018, “[...] os ataques à agenda socioambiental são crescentes e o enfraquecimento dos sistemas de proteção do meio ambiente e dos direitos humanos é uma realidade” (Pedrosa, 2021, p. 114). O autor diz ainda que para a resistência dos conflitos agrários, entre outros em 2020, se tornou mais complexa, “[...] em razão do alastramento da epidemia de COVID-19. As atividades coletivas tiveram que ser restritas, em detrimento do avanço do agronegócio, que não conhecendo quarentena, continuou operando nos mesmos moldes” (Pedrosa, 2021, 2021).

A primeira pandemia da Era da Globalização veio aumentar ainda mais as desigualdades sociais e econômicas. A difusão do vírus causador da Covid-19 (Sars-CoV2) pela circulação de pessoas, fez com que em tão pouco tempo os lugares mais remotos passassem a conviver com uma nova doença. O vírus se soma a problemas e questões mais estruturais, que podem ser tão letais, quanto. (Sodré, 2021, p. 139).

Partindo deste entendimento, Fernandes, Junior, Filho, Leite, Sodré e Pereira (2020, p. 337-338) apontam que

O governo Bolsonaro tem se caracterizado de ultradireita, defendendo o uso de armas contra o campesinato, indígenas e quilombolas que lutam pela terra e territórios. A extrema direita tem propagado o ódio contra a esquerda, principalmente com difusão do antipetismo, com notícias falsas, xenofobia, homofobia, aporofobia e aversão às relações sociais não capitalistas.

Assim, observa-se que para além do caos causado pela Covid-19, que já tirou a vida de mais de seiscentos mil pessoas no Brasil, o desgoverno do então presidente da república contribuiu significativamente para que se alastrasse, também, os inúmeros de casos de violência no campo, onde camponeses de modo geral, viveram em situações de conflitos e muitos das vezes, estão perdendo suas vidas. Os autores ainda afirmam que, “[...] o governo Bolsonaro tem defendido o armamento da população e, principalmente, dos latifundiários. A violência contra a luta pela terra no Brasil tem ceifado dezenas de vidas todos os anos. O primeiro ano de governo que declaradamente defende a violência contra as ocupações teve um forte impacto na luta pela terra” (Fernandes *et al.*, 2020, p. 340).

Foto 1 – Violência no campo.



Fonte: Galeria do MST.

No ano de 2021, mesmo com os dados da pandemia em alta, no que se refere ao índice das infecções e mortes causadas pela Covid-19, os conflitos de terras no Maranhão também são bem elevados considerando que no estado, em 2021, a CPT contabilizou 14377 famílias em situações de conflitualidades, dentre tais situações, 9 com violência extrema, ou seja, 9 pessoas (quilombolas, indígena, posseiros e quebradeiras de coco) com faixa etária entre 38 a 78 anos foram assassinadas no referido ano (CPT, 2021¹⁷).

Tabela 2 – Conflitos de terra no Nordeste em 2022.

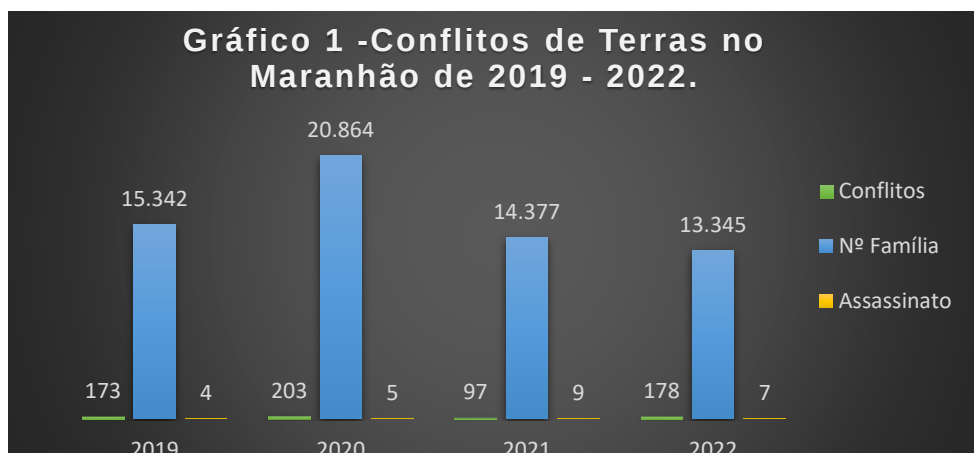
UF	Ocorrências*	Famílias	Área	Famílias Expulsas	Famílias Despejadas	Ameaçadas de Despejo	Tentativa ou Ameaça de Expulsão	Casas Destruidas	Rochas Destruidas	Bens Destruidos	Pistolagem	Invasão
NORDESTE												
AL	24	2282	2551	2		35	387				40	584
BA	179	9546	275421	36	657	271	579	135	203	1034	4182	3059
CE	12	1717	5362			113						1151
MA	178	13345	2357175	17	152	1022	721	55	289	365	1109	15639
PB	18	3893	21469			179	49				20	11
PE	47	4659	7470	300		652	180	2	321	338	665	235
PI	15	127	6200	20				20	6	20	17	86
RN	20	2996	22974		200	58	72	200		200		203
SE	3	318	8125									
Subtotal	496	38883	2706747	375	1009	2330	1988	412	819	1957	6033	20968

Fonte: CPT (2023), adaptação nossa.

Portanto, de acordo com dados acima, no ano de 2022 no Maranhão, foram registradas 178 ocorrências de conflitos pela terra envolvendo 13.345 famílias. Houve uma redução de 7.519 famílias envolvidas em relação ao elevado número de pessoas na referida situação no ano de 2020, como exposto anteriormente. Ainda assim, o estado apresenta um número bem expressivo em relação aos outros estados da região Nordeste, ficando atrás apenas da Bahia (CPT, 2023). Para melhor compreensão, o gráfico abaixo, composto por dados da CPT referente aos conflitos

17 Dados disponíveis em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacao/category/3-cadernoconflitos>
Acessado em 18/04/2022.

de terras no Maranhão, faz um comparativo dos números de violências agrárias no estado, entre os anos de 2019 a 2022 como podemos observar.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da CPT nos referidos anos.

De acordo com os dados acima, no que se refere aos conflitos de terras violentos no campo maranhense, podemos destacar o ano de 2021 como mais violento em relação aos anos anteriores, seguido de 2022 onde foram registrados 7 casos de violência extrema com pessoas que perderam suas vidas em disputa por território.

Ainda segundo dados da CPT, o Maranhão é o segundo estado do Brasil com o maior número de conflitos agrários, considerando que, em 2022, o Estado registrou 178 conflitos e 7 mortes devido as lutas por território. No ranking dos estados com maior registro de disputas pela terra no campo, o Maranhão fica atrás apenas da Bahia com 179 casos, e seguido do Pará com 175 e do Amazonas com 152.

Portanto, observa-se a triste realidade em que a classe trabalhadora do campo vive, e que infelizmente só tende a piorar diante de quem está no poder, ou seja, a classe dominante e seu governo de ódio, fascismo e genocídio, principalmente para com aqueles que só querem um pedaço de chão para viver.

3.2 Morada Nova – Baixa do Arroz: breve caracterização

Morada Nova – Baixa do Arroz é uma comunidade localizada na zona rural do município Monção, na baixada maranhense, cerca de 246 km de São Luís, a capital do estado do Maranhão. De acordo com o IBGE (2021), o referido município tem 33.888 habitantes, destes, cerca de 70% residem na zona rural.

A comunidade faz parte do Projeto de Assentamento Diamante Negro Jutay. A mesma nasce das lutas dos trabalhadores sem-terra, que ocuparam a fazenda Diamante Negro às margens da BR 222, no então município Vitória do Mearim - MA no ano de 1985, e com a desapropriação da área em 1994, o MST passou a organizar as famílias que já moravam em vários pontos da região formando uma única vila, Morada Nova – Baixa do Arroz.

O nome da comunidade originou-se devido ser um território novo, escolhido pelas pessoas como seu espaço de moradia onde dali pudessem viver e sobreviver. Vale externar que, assim como outras pequenas comunidades, Morada Nova já existia na região desde 1973, onde os moradores trabalhavam nas terras para sobreviver e pagar o fazendeiro, pois viviam em condições de posseiros, realidade que mudou com a desapropriação da área e organização do Movimento acima exposto.

Sobre Monção,

A economia do município é de base essencialmente agrícola, cujos principais produtos são o arroz, cana-de-açúcar, mandioca, feijão, milho, melancia, leite de vaca, gado para corte, criação de aves, banana, castanha de caju, coco, dentre outros. O município não possui indústrias instaladas em seu território e o setor terciário é constituído, essencialmente, pelo comércio (Mendonça, 2015, p. 29).

De acordo com informações verbais obtidas durante entrevista para este trabalho, junto ao agente de saúde Mano, em 2021, Morada Nova – Baixa de Arroz abrange uma área de aproximadamente 643 hectares de terras, composta por 58 famílias sipradas¹⁸, mais 32 famílias excedentes, ao todo, vivem 90 famílias na referida comunidade, contendo uma população estimada de 300 habitantes, incluindo crianças, jovens e adultos. É um assentamento onde as principais atividades produtivas são a lavoura e a pesca artesanal. A comunidade localiza-se numa área riquíssima em recursos naturais como: lagos, área de floresta nativa e animais, de onde as famílias tiram seus sustentos tanto para o consumo humano quanto para a rentabilidade familiar.

A área onde a referida agrovila está localizada, além de ser sua riqueza no que diz respeito aos recursos naturais já citados acima, é rica também no seu contexto histórico, pois na região encontra-se vários artefatos que seriam do tempo da escravidão. Segundo relatos de alguns moradores, antigamente existia um

¹⁸Família cadastradas no Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária – SIPRA, do INCRA.

quilombo¹⁹ chamado Jutay, às margens do rio Pindaré, onde muitos escravizados se refugiavam em busca de liberdade.

No decorrer dos anos, a comunidade Jutay foi desaparecendo, pois, as famílias que ali residiam foram se mudando para outras localidades ou municípios vizinhos, deixando o quilombo praticamente abandonado. As poucas pessoas que tinham permanecido vivendo no lugar, hoje moram em São Raimundo, agrovila vizinha de Morada Nova – Baixa do Arroz.

Atualmente, na comunidade existe uma associação das famílias assentadas. No que diz respeito aos serviços públicos, Morada Nova – Baixa do Arroz conta com uma escola, um posto de saúde, um agente de saúde e abastecimento de água, feito por um poço artesiano. Além do mais, a comunidade é rica em manifestações culturais, pois é realizado tambor de crioula, bumba meu boi, festejo do divino espírito santo, festejo de reggae em homenagem a São João Batista padroeiro da comunidade, entre outras. Também tem diversas formas de lazer, como realizações de torneios de futebol, banhos, corridas de cavalos e regata de canoa e barcos.

Como já citado acima, Morada Nova – Baixa de Arroz se tornou agrovila a partir da ocupação da fazenda Diamante Negro no ano de 1989 e com a desapropriação das terras, faz parte do Projeto de Assentamento Diamante Negro Jutay que é organizado pelo MST. A partir de então, a comunidade vem se inserindo nas ações e juntamente com o Movimento vem travando inúmeras lutas em prol de reivindicar seus direitos e na tentativa de garantir os mesmos, assim como a consolidação da Reforma Agrária Popular²⁰.

Apesar da comunidade compor a história de conquista da terra no Maranhão, o estado ainda apresenta muitos conflitos fundiários e isto porque,

A atual estrutura fundiária maranhense é resultado de um processo histórico desigual visto que os aparatos legais de acesso à terra sempre privilegiaram os detentores do poder político e econômico. Essa mesma estrutura tem

¹⁹“O quilombo era um espaço de busca pela liberdade, um lugar em que as pessoas oprimidas pelo sistema da época podiam tentar viver em condições melhores” (PRIOSTE e BARRETO, 2012, p. 6). De acordo com Clóvis Moura, o rei de Portugal definiu o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. O autor afirma que os quilombos, “tinham várias formas de organização. Muitos eram pequenos, outros, maiores, mas todos com mesmo objetivo: fugir do sistema escravista” (Moura, 2021, p. 23 e 43).

²⁰ Para o MST, a realidade impôs a necessidade de atualizar a luta pela reforma agrária. O conceito de reforma agrária popular, traz em sua dimensão não apenas a necessidade de terra para quem trabalha, categoria central na década de 1980 e 1990, mas a necessidade de produzir alimentos saudáveis a toda população, adquirindo o caráter popular da reforma agrária (MST, 2021). Disponível em: <https://mst.org.br/2021/07/16/o-que-e-o-programa-de-reforma-agraria-popular-do-mst/>

respondido por inúmeros conflitos em diferentes regiões do estado, geralmente ligados a processos de expropriação territorial de comunidades tradicionais e/ou assentados (Lima *et al.*, s/d, p. 6).

Nesse sentido, a região da baixada não se mostra diferente, pois ali são registrados na atualidade inúmeros conflitos, conforme pode ser observado nos dados apresentados pela CPT (de 2002 a 2012, citado por Lima *et al.*, s/d, p. 7), onde o município Arari aparece com 33 ocorrência, Santa Helena 12 casos e Monção com 9 notificações de conflitos.

De acordo com os dados, fica evidente que Monção apresenta um número expressivo de conflitos na região, pois pode-se dizer que ocupa o terceiro lugar no ranking de conflitos entre 2002 a 2012. Em primeiro lugar está o município de Arari, deixando a segunda colocação com Santa Helena, que apresentou 12 casos, sendo todos “envolvendo comunidades quilombolas” (Lima *et al.*, s/d, p. 7).

Os dados apresentados acima vêm mostrar a dimensão dos conflitos de terras entre os próprios camponeses. Essa triste situação vem abrangendo e tomando um grande espaço, principalmente na região da Baixada²¹ do estado, que é constituída por 21 municípios, entre eles Monção.

Como já exposto anteriormente, no ano de 2021 no Maranhão, os conflitos causados pelas disputas territoriais envolveram 14377 famílias em vários municípios do estado. Dentre eles, Monção aparece com 45 famílias em conflitos, conforme dados da CPT. Porém, os dados relacionados ao município podem ser ainda maiores, considerando que podem existir casos de conflitos não contabilizados, como podemos ver abaixo.

Como já citado, Monção encontra-se entre os municípios do Maranhão que se encontram em conflitos pela terra. Uma dessas lutas travadas que não constam nas áreas de conflitos já expostas é a realidade vivenciada pelas famílias da comunidade São Raimundo, composta por 29 famílias, na qual Morada Nova – Baixa do Arroz se soma nesta luta em prol da referida comunidade vizinha. Isto porque, apesar da emissão de posse do Projeto de Assentamento Diamante Negro Jutay, em 1994, do

21 A Baixada é uma das microrregiões do estado brasileiro do Maranhão pertencente à mesorregião Norte Maranhense. Possui uma área total de 17.579,366 km². Sua população foi estimada em 2006 pelo IBGE em 518.241 habitantes e está dividida em 21 municípios: Anajatuba, Arari, Bela Vista do Maranhão, Cajari, Conceição do Lago Açu, Igarapé do Meio, Matinha, Monção, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, Pedro do Rosário, Penalva, Peri - Mirim, Pinheiro, Presidente Sarney, Santa Helena, São Bento, São João Batista, São Vicente de Ferrer, Viana e Vitoria do Mearim. (Collins, 2012).

qual faz parte São Raimundo, assim como a comunidade, objeto deste estudo, em 2010, mais precisamente no mês de abril, a comunidade foi surpreendida por um conflito inusitado.

A comunidade foi abordada por um grupo que se auto intitulava quilombola, e reivindicava a área da comunidade. Sob acusação de tratar-se de área de herança, a liderança do grupo passou a ameaçar as famílias. Este conflito até hoje não foi resolvido pelo INCRA, o que provoca insegurança nas famílias assentadas.

Como já citado anteriormente, a comunidade Morada Nova - Baixa do Arroz está localizada numa área rica no que diz respeito aos recursos naturais, que é de onde as famílias tiram seus sustentos. Elas produzem farinha de puba, cultivam arroz no alagado e em roça de touco²², onde também é cultivado milho, mandioca, feijão, maxixe, quiabo, abóbora, entre outros. As famílias sobrevivem também da criação de animais como gado, bode, porco e galinha, além da pesca artesanal. Pode-se dizer que 80% da produção das famílias destina-se ao consumo das mesmas, e apenas 20% é utilizada para a comercialização, feita geralmente com as pessoas da cidade, principalmente no que se refere a farinha, arroz e milho.

As famílias não têm costume de produzir em grande escala objetivando a comercialização dos seus produtos, devido à falta de mercado destinado para atendê-los -além da dificuldade encontrada pelos sujeitos para se deslocarem da comunidade para outras localidades. Considerando que Morada Nova – Baixa do Arroz encontra-se numa área que no período do inverno as famílias ficam em condições de isolamento devido ser uma região de lagos e rios e as vias terrestres ficam praticamente intransitáveis, os únicos meios de transportes são canoas e barcos e no verão, bicicletas ou motocicletas.

No que se refere a organização sócio-política, Morada Nova – Baixa do Arroz conta com uma associação, uma igreja católica, um posto de saúde polo, com objetivo de atender as famílias dos povoados ao redor. Conta também, com uma escola polo

²²Roça de toco é um modelo tradicional de cultivo desenvolvido pela classe trabalhadora que vive no e do campo como quilombolas, sem terras, indígenas, ribeirinhos, dentre outros, que escolhem em seus territórios, comunidades, roçam a vegetação e fazem da derruba das árvores mais altas, deixam secar e depois tocam fogo de forma controlada com aceiros para não ultrapassar para outras áreas além da escolhida. Os tocos que não foram totalmente queimados, dependendo de sua dimensão, são deixados na área pelo agricultor e entre eles, é realizado o plantio de uma diversidade de cultivares crioulas, assim como da cultura alimentar de cada território, dando origem ao nome roça de toco.

que atende, também, alunos das outras comunidades, contribuindo com o processo educativo das crianças, adolescentes e jovens da região, como veremos no próximo capítulo.

3.3 Escola Municipal Conrado Pereira como território do campesinato.

A escola, hoje chamada de Escola Municipal Conrado Pereira, foi fundada no ano de 1978, antes mesmo da chegada do MST na região, com o nome Escola Municipal São João Batista, em homenagem ao santo padroeiro da comunidade, na gestão do então prefeito Murilo Jansen. Encontra-se localizada na agrovila Morada Nova – Baixa do Arroz, compondo o Projeto de Assentamento Diamante Negro Jutay, município Monção – MA.

A referida escola é resultado das reivindicações das famílias junto a prefeitura do município, preocupadas com a educação dos seus filhos. De acordo Ed (em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021), a mesma, a partir de sua fundação em 1978, funcionou nas casas das pessoas ou em igrejas. O prédio escolar foi construído em 1997, ou seja, 19 anos depois que foi fundada, fruto das lutas dos assentados em parceria com o MST, que passaram a promover reivindicações junto ao Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária – INCRA. Vale ressaltar que ao expor falas dos (as) entrevistados (as), vamos nos referir aos mesmos por meio de alguns nomes, sobrenomes ou codinomes escolhidos por eles.

De acordo com Mendes (2017), hoje gestora da escola, a mesma

tinha duas salas de aulas, um banheiro, uma cozinha, uma secretaria e uma área de frente. Ao passar dos anos essa escola foi sendo deixada de lado, os gestores do município, não faziam os reparos necessários no prédio, apenas pagava os professores, não os valorizando, a merenda escolar fornecida para os educandos, segundo informações dos moradores era de péssima qualidade (Mendes, 2017, p. 26).

Diante do crescimento do número de alunos e considerando a negligência do governo municipal com a educação ofertada em Morada Nova – Baixa do Arroz, as famílias passaram a travar novas lutas visando a reforma e ampliação do prédio escolar. Contudo, de acordo com a autora acima citada, como resultado das reivindicações, no ano de 2008 a escola foi reformada, ampliada e passou a se chamar Escola Municipal Conrado Pereira em homenagem ao patriarca da comunidade. “Com a reforma a escola hoje tem: quatro salas de aula, quatro banheiros, 2 corredores, um

terraço, um laboratório de informática, uma cozinha, uma secretaria e um depósito” (Mendes, 2017, p. 27).

Foto 2 - Escola Municipal Conrado Pereira

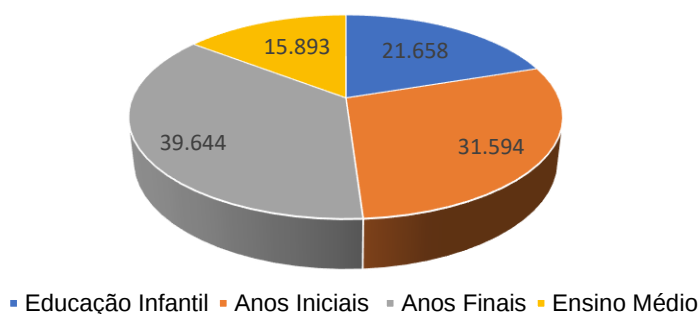


Fonte: Própria 2022

Para além das negligências já expostas, outro descaso com as escolas do campo, ainda é, na maioria das vezes, a disponibilidade de professores sem a formação exigida para assumirem uma sala de aula na educação básica. Quando tem tal formação, são docentes oriundos dos centros urbanos que não conhecem a realidade dos alunos e do território onde vivem, cujo objetivo é só a remuneração e a reprodução da ideologia capitalista por meio da educação rural.

No que se refere a formação dos docentes, de acordo com dados do Resumo Técnico do Censo Escolar do ano de 2021, da Educação Básica no Maranhão, o estado contabilizou um pouco mais de 100 mil professores na educação básica no referido ano, como podemos observar no gráfico abaixo.

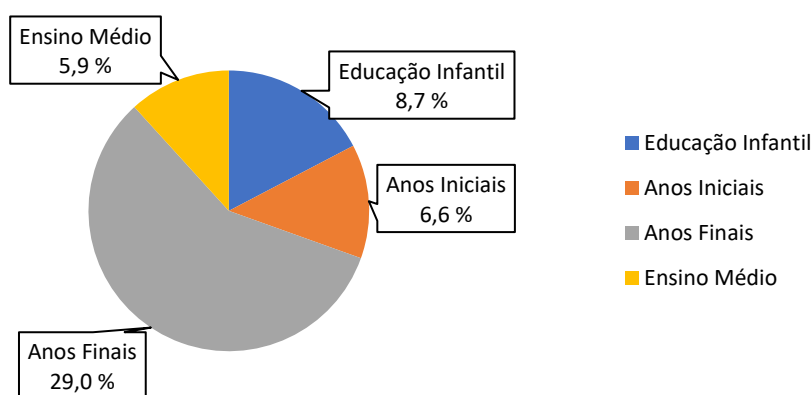
Gráfico 2 - Docentes na Educação Básica no Maranhão - 2021



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021.

Como já mencionando, os dados expostos indicam que, em 2021, no Maranhão foram registrados mais de 100 mil professores na educação básica, sendo que deste total, 21.658 estão na educação infantil, 31.594 anos iniciais e 39.644 nos anos finais do ensino fundamental, e 15.893 no ensino médio. Dialogando com o gráfico acima, os dados do gráfico seguinte demonstram o percentual dos docentes com escolaridades em nível médio ou inferior da exigida para se assumir uma sala de aula na educação básica e suas modalidades de ensino.

Gráfico 3 - Docentes da Educação Básica no Maranhão com Formação em Nível Médio ou Inferior - 2021



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021.

É válido ressaltar que o gráfico 2 traz dados que estão relacionados com os números apresentados no gráfico 3. Portanto, ainda segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar do ano de 2021, no Maranhão, no que diz respeito a formação dos docentes que atuaram na educação básica, podemos observar que 8,7% de 21.658 estão na educação infantil, 6,6% de 31.594 nos anos iniciais e 29,0% de 39.644 nos anos finais do ensino fundamental, e 5,9% de 15.893 no ensino médio. Ou seja, de acordo com o referido Censo Escolar, de um pouco mais de 100 mil docentes da educação básica no Maranhão, cerca de 50,2% são professores com escolaridade média ou inferior da exigida por lei para assumirem uma sala de aula.

Portanto, os dados acima, de modo geral, fazem uma exposição do número dos profissionais que atuaram no referido nível de ensino no estado como um todo, não especificando um total para zona rural e urbana. Porém, sabe-se que, conseqüentemente, as escolas do campo são aquelas que mais sofrem com a precarização de professores formados, pois os que possuem formação adequada, geralmente, estão situados nos centros urbanos.

No que se refere aos professores na escola Conrado Pereira, Mendes (2017) diz que

[...] alguns não tem o conhecimento sobre Educação do Campo e sua importância na formação dos camponeses (as) da Escola Conrado Pereira mediante o local onde vivem. É necessário um avanço na formação desses profissionais para desempenharem um trabalho voltado para a realidade dos educandos(as) (Mendes, 2017, p. 30).

A situação relacionada aos docentes da escola em Morada Nova – Baixa do Arroz infelizmente é uma realidade de inúmeras escolas camponesas. É considerado como um obstáculo gravíssimo, considerando que é a forma de seleção dos professores, que não tem nenhum critério de especificidade, e são selecionados professores urbanos e até mesmo de outros municípios, que não tem nenhuma formação ou capacitação que os habilitem a trabalhar de acordo com os princípios da educação do campo. “Enquanto, educadores/as e lideranças dos assentamentos, recém-formados pela LEDOC²³ estão fora da sala de aula”, de acordo com Alencar em (entrevista realizada dia 08 de setembro de 2021). Sobre tal situação, Araújo (2020) afirma que, isto acontece,

Justamente porque não existe, por parte do estado, interesse em qualificar o trabalho nas escolas do campo, e o tratamento dado à essas escolas é o mesmo dado às escolas urbanas, no que se refere a currículo e formação de professores. Não existe seleção específica para educação do campo, que coloque como critérios essa formação específica, que considere a Licenciatura em Educação do Campo exigência para atuação nas escolas (Araújo, 2020, p. 171).

De forma geral, entende-se que a origem do docente contribui para a educação do campo, uma vez que boa parcela dos docentes urbanos não compreendem a realidade do campo, não assumindo maiores compromissos com a sua transformação. Tal concepção pode ser observada no depoimento abaixo.

A organização da escola para zona rural, anteriormente não era boa, porque a princípio os professores que trabalhavam na escola além de virem de outros lugares, não tinham compromisso com os alunos e muito menos com a comunidade. Hoje, essa realidade infelizmente ainda não é tão diferente, a maioria dos professores de Escola Municipal Conrado Pereira são da cidade e muitos não tem o conhecimento sobre a educação do campo e seus objetivos, dificultando muitas das vezes o desenvolvimento desta modalidade de ensino (Lili²⁴ em entrevistada no dia 30 de novembro de 2021).

²³Termo utilizado para referenciar-se a Licenciatura em Educação do Campo.

²⁴Pedagoga da terra e especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

A concepção da entrevistada é reafirmada por Arroyo (2007) que, analisando os problemas das escolas do campo, diz que “[...] um dos determinantes da precariedade da Educação do Campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades” (Arroyo, 2007, citado por Vighi, s/d, p. 8).

Ainda se referindo a escola em Morada Nova - Baía do Arroz, de acordo com os pensamentos do Prof.^a Antônio Carlos trazido por (Mendes, 2017, p. 30),

A escola enfrenta vários desafios para que seja realmente desenvolvida a Educação do Campo a secretaria de educação ser mais ativa em suas propostas pedagógicas, principalmente dos coordenadores que assumem essa pasta, outro desafio é materiais didáticos e também em relação ao que enfrenta a maioria dos professores da escola que não moram na comunidade relacionando a estrada, sofremos muito, tanto no verão e principalmente no inverno enfrentando lamas.

Portanto, podemos observar a precariedade no que diz respeito a qualidade da educação ofertada às escolas camponesas, seja pelas condições estruturais do ambiente escolar, seja pela disposição dos professores, que muitas das vezes não atendem as demandas dos sujeitos que vivem no e do campo.

A escola em questão é municipal e, de acordo com Nelma, a mesma possui um quadro de 127 alunos matriculados, sendo que destes, 13 alunos estão na educação infantil, 48 no ensino fundamental (2º ao 5º ano) e 66 no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), atendendo cinco comunidades, sendo: Morada Nova – Baía do Arroz, Nova Morada, Serdote, Severino e São Raimundo.

Atualmente a escola funciona em dois turnos, o matutino atendendo ao público da educação infantil e do ensino fundamental das séries iniciais, que de acordo com os dados acima, totalizam 61 alunos e, no turno vespertino, com os 66 educandos do 6º ao 9º ano. No entanto, é importante destacar que como a escola oferece só da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental II, de acordo com Nelma (em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021), no ano de 2019, a escola também abriu as portas para as turmas do ensino médio, funcionando como anexo de uma escola do Estado em Monção.

No que se refere às condições estruturais da escola, a iluminação e mobília apresentam-se insuficientes, contribuindo assim, para as dificuldades do desenvolvimento no processo de ensino/aprendizado dos alunos devido à falta de ventiladores, lâmpadas adequadas para o funcionamento noturno, materiais didáticos que contemplem à educação do campo, entre outros. O mesmo se retrata no que diz

respeito às condições das instalações do local, a hidráulica, elétrica e sanitária, que também são insuficientes. Isto pode ser observado no depoimento abaixo sobre a escola objeto desta pesquisa que,

A escola precisa de melhorias na sua infraestrutura, pois em alguns lugares faltam lâmpadas, ventiladores que funcionem, reboco caindo, falta um poço artesiano para abastecer a escola, pois quando falta energia a gente fica sem água e acabamos também sem aula (Aluna 4 em entrevista realizada 18 de setembro de 2021).

Infelizmente essa é uma realidade que abrange a maioria das escolas do campo. Além da má qualidade, o material didático para as escolas nem sempre é oferecido de forma sistemática, ou em quantidade suficiente, assim como a merenda.

Porém, é sabido que a função do ambiente escolar não é só dispor de conteúdos teóricos. A escola também deve disponibilizar uma boa estrutura física, onde possa oferecer para quem nela trabalha e estuda, conforto e meios que venham contribuir com o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender, e no caso do campo, contribuir para que este processo aconteça sem a saída da realidade camponesa.

Além do mais, sabe-se que o espaço escolar tem um papel fundamental para um bom desempenho educacional das crianças. Nesse sentido,

A preocupação com o ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades humanas deve se estender aos prédios escolares, visto que estes locais abrigam inúmeras pessoas com a finalidade de adquirir conhecimento e cultura. Assim, é necessário que a arquitetura destes prédios esteja plenamente adequada para receber os estudantes e possibilitar o máximo de condições de aprendizagem (Beltrame; Moura, s/d, p. 1).

De acordo com a fala acima, o espaço escolar deve ir além da estrutura física, tendo em vista que o mesmo é um ambiente que abriga pessoas cujo objetivo é se apropriar de conhecimentos. Portanto, o prédio escolar deve ser adequado e dispor de condições para que haja um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem dos educandos.

Em termos de funcionamento, tem seu corpo administrativo formado por 1 gestora que está no cargo há mais de seis anos, um quadro de 11 professores, sendo que 5 trabalham com a educação infantil e ensino fundamental I e 6 com o ensino fundamental II. Vale destacar que do total geral de professores, apenas 4 são do assentamento e todos pertencem a rede municipal de ensino. Também existe em seu quadro de funcionários um vigia e uma pessoa responsável pelos serviços gerais, incluindo o serviço de cozinha. Portanto, observa-se que a escola obteve um certo

avanço no que se refere à sua organização e seu quadro de profissionais, mesmo diante das condições precárias expostas anteriormente.

A organização administrativa da escola se dá por meio de cadastro de funcionários, mapeamento de carga horária, calendário escolar e censo escolar. A mesma usa como estratégia de participação na gestão, reuniões de pais e mestre, e planejamento participativo, onde as reuniões ocorrem mensalmente e os planejamentos, de forma mensal, coletivas e individuais.

No que se refere à relação entre pais de alunos, comunidade e escola, é considerada como boa, pois tanto pais como as comunidades, em geral, participam das atividades escolares que lhes são cabíveis juntamente com a direção da referida instituição. Nesse sentido, podemos perceber que tanto as famílias quanto as comunidades atendidas pela escola, desempenham um papel fundamental na interação com a mesma, pois segundo a educadora Lili, na escola Conrado Pereira, os pais acompanham a vida escolar dos seus filhos e a comunidade em si é muito participativa, uma vez que nos eventos realizados pela escola envolve-se de forma direta na organização. “Assim, a interação das famílias e da comunidade na escola é muito relevante, pois sem a participação das mesmas a educação se torna incompleta” (Lili em entrevista realizada no dia 30 de novembro de 2021).

De acordo com a fala da educadora, a relação entre família, comunidades e escola é de suma importância para que haja um bom desempenho escolar. Este aspecto, demonstra a relação entre territorialização da escola e territorialização de um projeto de reforma agrária popular. Nessa lógica, destaca ser importante que pais acompanhem e tenham participação na vida escolar de seus filhos, participando também das atividades realizadas pela escola, pois isto ajuda no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos educandos e atende uma das necessidades da educação do campo que é a construção da educação com a participação dos sujeitos envolvidos.

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim dizer que algo é um direito humano independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos (Haddad, 2012 *apud* Mendes, 2017, p. 29).

Porém, percebe-se que não está nos planos dos governantes do município a oferta de uma educação de qualidade e voltada para os camponeses, ou seja, a educação do campo, não só na referida comunidade, mas para as outras

comunidades vizinhas também. Este sentimento é o que fica para a comunidade, pois, entram e saem gestores e nada é feito em prol da educação da população do campo. O que fica visível na fala de Ed (entrevista realizada 18 de setembro de 2021), quando o mesmo diz que

[...] em 2008 quando a escola passou pela reforma, nós enquanto camponeses que vivemos em um território organizado pelo MST e que por meio deste já obtivemos algumas conquistas para o assentamento, entre elas a educação, tentamos hastear a bandeira do Movimento como nosso símbolo de luta e resistência e até mesmo para identificar que a escola era fruto do campesinato, porém, a secretaria de educação de Monção não nos permitiu, o que ainda acontece nos dias atuais.

Porém,

A missão de gestor público é garantir o direito de aprender de todos e de cada um em sua plenitude, isto é, conteúdos escolares de qualidade e formação cidadã. [...] é um agente público a quem compete assegurar o acesso à educação pública com qualidade social, direito inalienável de cidadania, presente na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases, no Estatuto da Criança e do Adolescente e em documentos internacionais. (UNDIME, 2008, p. 23).

Pode-se compreender que é função do gestor municipal de educação garantir o direito de que todos tenham acesso à escola e uma educação de qualidade independentemente do território onde se vive. Portanto, cabe a tal administrador proporcionar uma educação que possa atender às demandas não só da zona urbana, mas também da população camponesa, pois o campo também é um território de cidadãos de direitos a políticas públicas e de forma especial, deve ter direito à educação, educação que os representem.

No campo, encontram-se grandes dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos desta localidade, devido ser praticamente esquecido por quem está no poder. Discorrendo sobre as dificuldades da escola pesquisada, fica bem evidenciado a clareza que a educadora Lili tem sobre a necessidade de os gestores públicos reconhecerem o campo como um espaço de dignidade. Na sua fala, a educadora reforça o que foi exposto anteriormente quando diz que,

O campo é um lugar onde se encontram muitos problemas e dificuldades, primeiro porque esse local não é reconhecido pelos gestores municipais, estaduais e até federais como local de vida digna, assim, ocorre um imenso descaso que atinge a população em vários aspectos principalmente no que se refere a educação. Pois a educação ofertada além de não atingir as expectativas da população porque traz a mesma metodologia usada na cidade, além do mais, ainda é limitada na maioria das vezes ao ensino

fundamental sendo do 1º ao 4º ano e, os profissionais que atuam nas escolas do campo raramente possuem uma formação adequada para trabalharem com os povos do campo (Lili em entrevista realizada no dia 30 de novembro de 2021).

A reflexão acima reflete a realidade de milhares das escolas do campo. Neste sentido, sobre a atuação dos professores nas escolas camponesas, Souza e Santos (2007) corroboram:

A prática crítica do professor é necessária para a efetivação da Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais e em debate entre eles e os governos. A formação do professor deve privilegiar a análise crítica das diferenças histórico-culturais dos indivíduos e de como a sociedade brasileira está estruturada em todas as suas dimensões: política, econômica, religiosa, cultural e social. A relação teoria-prática, nos cursos de formação, possibilita a construção da consciência da função do professor e uma prática comprometida com a transformação social. (Souza; Santos, 2007, p. 225).

A formação e a prática crítica do professor são fundamentais para que possa se efetivar a educação do campo nas escolas camponesas. Portanto, a formação, os conhecimentos e as práticas trazidas na bagagem do professor são de suma importância no processo de ensino/aprendizagem. Nesta lógica, considerando o já exposto em relação prática do educador, a importância de que este profissional seja do campo e ou se aproprie deste território e sua realidade, utilizando o mesmo como elemento fundamental para a educação do campo, no que diz respeito ao processo de formação política e identitária dos sujeitos envolvidos, pode ser vista na fala abaixo.

Antes de educadora, sou camponesa, assentada da Reforma Agrária, e assim tenho buscado desenvolver meu trabalho relacionando conteúdos com a realidade dos povos camponeses, por meio dos recursos existentes no próprio assentamento visando atender a todos os alunos, assim tento driblar as dificuldades impostas por quem está no poder (Lili em entrevista realizada em 30 de novembro de 2021).

Um aspecto muito importante abordado pela entrevistada, que implica diretamente na sua prática pedagógica, é a identidade. Como uma educadora que se identifica como camponesa, ela conhece a realidade, os fatos, as condições, as dificuldades, as potencialidades, os desafios, enfim, a cultura do campo.

Porém, apesar dos esforços observados na escola, existem fatores importantes que comprometem o bom desenvolvimento na educação do povo camponês. De forma muito particular, destaca-se a fragilidade das políticas públicas para a educação do campo. Observa-se na implementação desta política a falta de capacitação técnica e política, os gestores não tem conhecimentos no que diz respeito a política da educação do campo, de modo geral.

Vale também ressaltar a existência do conservadorismo político, que traz consigo a ideia de que o campo é um lugar de atraso, e sendo, então, o camponês atrasado, não precisa de educação, principalmente libertadora. Esta ideia equivocada, pode ser explicada porque, em regra, os gestores são articulados com os poderes locais, que ideologicamente têm uma concepção latifundista.

A respeito disso, Munarim e Locks (2012) indicam que,

[...] existem barreiras estruturais, assentadas em última instância no modo capitalista de produção, as quais, no processo e ao cabo, se servem e ao mesmo tempo reforçam o *ethos* cultural da subalternidade dos povos do campo, de modo a resistirem a um projeto de educação emancipatória (Munarim; Locks, 2012, p. 91, grifo dos autores).

De acordo com os autores, percebe-se que, existe uma força ideológica que predomina sobre a gestão educacional, seja municipal ou estadual, que opõe a educação para o campo, fazendo com que a deixem de lado. A prática da gestão é caracterizada pelo não investimento na educação.

[...] os gestores municipais não agem por crença própria de que oferecer escola urbana às crianças e jovens rurais é o melhor que têm a fazer no cumprimento do seu papel de servidor público, o fazem por conveniência política no mercado das trocas clientelistas muito próprias do poder local. (Munarim; Locks, 2012, p. 92).

De acordo com a fala acima, a oferta da educação urbana para as escolas do campo, ocorre não porque os gestores municipais tenham a sua própria convicção de que tal ação qualifica o seu fazer enquanto servidor público, mas sim para suprir o interesse político de quem está no poder, assim como para manter a dicotomia.

Outra deficiência das escolas camponesas é a ausência do Projeto Político Pedagógico – PPP voltado para educação do e para os sujeitos que vivem no e do campo. Quando existe um PPP, o mesmo não atende as demandas ou expectativas da educação do campo enquanto território do campesinato.

A deficiência acima citada também está presente na escola objeto desta pesquisa, pois apesar da mesma ser oriunda das lutas dos camponeses há 44 anos e, há 25 anos tendo o reforço do MST nas lutas por educação em Morada Nova – Baixa do Arroz, até os dias atuais não possui o PPP, devido a não aceitação a educação do campo, gerando ainda mais conflitualidade pela escola enquanto território e disputa de poder. Assim, a escola vem desenvolvendo uma educação de acordo com os moldes da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela distribuição da Educação Rural e os objetivos capitalistas nas escolas do campo. Nesta lógica, de acordo com os pensamentos de Nelma,

A educação para nós que somos do campo às vezes é esquecida, eles valorizam mais a cidade. Então nossa escola apesar de tudo, ainda não é a escola que queremos, pois queremos uma escola que em todo seu momento a educação do campo seja aplicada, porque ela ainda não é, a gente fica mais em tesa e não vai para prática, a escola ainda é um pouco tradicionalista (Nelma em entrevista realizada 18 de setembro de 2021).

De acordo com Nelma, o Projeto Político Pedagógico da escola encontra-se em processo de construção há algum tempo, e que a projeção do mesmo está sendo feita em diálogo com comunidade, professores e gestores municipais, no sentido de atender também os princípios da educação do campo (Nelma em entrevista realizada dia 18 de setembro de 2021). Isto, por entender que “[...] para que a educação do campo realmente aconteça na escola um dos princípios é a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), pois o mesmo apontará para um calendário adaptado à realidade dos educandos” (Mendes, 2017, p. 31).

O Projeto Político Pedagógico escolar é de suma importância para o processo de territorialização da escola e construção do seu currículo. De acordo com os artigos 12, 13 e 14, incisos I e II da LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96,

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL,1996)

Podemos compreender que o PPP é um elemento que pode gerar transformação no ambiente escolar, no que se refere a organização do mesmo e suas práticas pedagógicas. Araújo (2020, p. 71) diz que o referido projeto se relaciona à ação da preparação participativa, “[...] à ideia de provocar mudanças na escola, pensando-a intencionalmente e a partir de reflexões sobre que tipo de educação se pretende e que tipo de homem se deseja formar para qual tipo de sociedade, numa ação e construção coletiva”.

Ainda de acordo com os pensamentos da autora, no que diz respeito a construção do Projeto Político Pedagógico para a escola no e do campo, a mesma diz que, refletir sobre a construção do PPP voltado para a “[...] educação do campo requer que pensemos em primeiro lugar no campo, como um lugar digno de se viver, e do qual fazem parte uma diversidade de povos, com sua cultura, seu modo de viver, sua sabedoria e seus conhecimentos” (Araújo, 2020).

Entretanto, diante do exposto, na Escola Municipal Conrado Pereira, podemos observar que apesar da mesma ser fruto das lutas dos moradores de Morada Nova – Baixa do Arroz juntamente com um dos maiores movimentos socioterritoriais do campo, o MST, a referida escola ainda não corresponde, de fato, às expectativas do campesinato, referente às suas práticas pedagógicas. Observa-se, também, que a escola é um território em disputa desde as lutas pela criação do assentamento, e da continuidade ao processo de territorialização do campesinato através da inclusão, sobretudo, do ensino médio. No próximo item, abordaremos sobre a oferta do ensino médio para os sujeitos na referida comunidade acima citada.

3.4 Educação do Campo: a luta pelo ensino médio na Escola Municipal Conrado Pereira

Como já citado no item anterior, em 2019, a Escola Municipal Conrado Pereira abriu suas portas para receber as turmas do ensino médio. Entretanto, a oferta desta modalidade de ensino para a população que vive no e do campo, foi sempre oferecida com pouca abrangência e muitos limites, de forma excludente e alienadora, tendo como referência a educação rural. Por conseguinte, ela priva os sujeitos que vivem no e do campo de terem acesso a uma educação de qualidade e emancipatória, ou seja, que seja voltada para a compreensão e superação de suas realidades.

A situação da oferta do referido nível da educação básica acima citada para as escolas públicas para a classe trabalhadora, em especial a que vive no e do campo, ao longo dos anos, mais especificamente de 2017 até os dias atuais, tem se tornado ainda mais complexa com instituição da reforma do “Novo Ensino Médio” pela Lei n. 13.415/2017²⁵. De acordo com Cássio e Goulart (2022), tal reforma traz como consequência para as escolas públicas,

²⁵ Lei que na gestão do então presidente da república, Michel Temer, “altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de

[...] limitação da participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos substantivos do NEM (regras de funcionamento, currículo oficial, orientações pedagógicas, entre outros), bem como nas tomadas de decisão sobre a oferta dos itinerários formativos nas escolas – contrariando as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos. [...] A presença de um conjunto de atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais (coligados ou individualmente) em todas as fases da implementação do NEM, seja assessorando as secretarias estaduais de educação por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, seja trabalhando diretamente com as redes estaduais na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos [...] (Cássio; Goulart, 2022, p. 287-288).

Porém, segundo os referidos autores, para “[...] as escolas privadas, cujo regime de funcionamento é ditado por classes médias e elites pagantes de mensalidades – e que desejam, no mínimo, manter o seu status de classe –, a reforma não trouxe alterações significativas” (Cássio; Goulart, 2022, p. 289). Neste seguimento, Cássio e Goulart afirmam que,

Nenhum conteúdo escolar foi sacrificado, por exemplo, para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de curta duração sob a justificativa de aumentar a ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes. Até porque, nas escolas privadas, a falta de liberdade para a realização de projetos de vida nunca esteve em questão. Vide o perfil socioeconômico médio das crianças e adolescentes que frequentam escolas de inglês, conservatórios musicais e aulas de dança no contraturno escolar (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

Entretanto, os autores acrescentam ainda que o “Novo Ensino Médio”

vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

Como podemos observar, o “Novo Ensino Médio” só reforça o descaso da classe dominante com a classe trabalhadora, já que o novo modelo da referida modalidade de ensino,

aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público –

junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (Cássio; Goulart, 2022, p. 290).

Isso quer dizer que ainda nos dias atuais, para grande parte da juventude que vive no e do campo, viver no território camponês é sobreviver aos obstáculos existentes que muitas das vezes limitam sua vida como sujeitos sociais de direitos, assim como escolher lidar com as dificuldades impostas para sua vivência e sobrevivência no seu território.

Outra característica que define a situação educacional do campo é a negação da oferta do ensino médio para a zona rural, o que faz com que muitas e muitos jovens, ao concluírem o Ensino Fundamental, deixem de estudar, ou necessitem migrar para os centros urbanos, a fim de darem continuidade aos estudos, o que provoca inúmeros desdobramentos para os jovens e suas famílias.

Quanto a migração da juventude camponesa para a zona urbana, Durand e Alves (2015) enfatizam que mais que o aumento da migração motivada pela ausência de políticas públicas que dê suporte para este público, “[...] o assédio sugestivo que a mídia faz sobre as facilidades e oportunidades urbanas de lazer, educação, promoção, valorização e saúde, aliado aos complexos industriais que absorvem parte dessa mão de obra despreparada e conseqüentemente barata [...]” (Durand; Alves, 2015. p 70), impulsiona a juventude camponesa a sair precocemente de seus territórios.

Isto porque a classe dominante e o sistema capitalista, por meio de sua ganância de obter cada vez mais capital buscam se apropriar do território camponês desrespeitando e desorientando os sujeitos do campo desvalorizando suas histórias, suas realidades, suas culturas, sua identidade de acordo com Bogo (2010).

Se tratando da juventude que vive no e do campo e seu processo de escolarização, Durand e Alves (2015) corroboram ao dizer que

quando se pensa sobre o jovem do campo enquanto pertencente à categoria social que busca a escolarização e qualificação profissional, é de fundamental importância que se entenda a relação desses sujeitos com a constituição de políticas que os apóiem enquanto sujeito de direito e de participação social (Durand; Alves, 2015, p. 74).

Para mudar essa situação educacional, como já exposto, nasce a educação do campo no berço das lutas dos movimentos sociais do campo, em especial o MST. Este é reconhecido por sua história de lutas por acesso a uma educação de qualidade,

que possa se estender aos níveis de ensino mais elevados, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Aqui destacamos o ensino médio como etapa fundamental no processo de escolarização da juventude que é a conclusão da Educação Básica, mas ainda negada ou ofertada precariamente pelo Estado, pois infelizmente essa é a realidade da maioria das escolas do campo.

A situação educacional acima citada, no que diz respeito a negligência da oferta do ensino médio, é condizente com a realidade da escola da agrovila Morada Nova - Baixa do Arroz, Monção – MA. Como vimos anteriormente, a referida escola foi fundada em 1978 atendendo o público da educação infantil ao ensino fundamental I e depois passou a atender, também, alunos do ensino fundamental II. só depois de um longo processo de lutas do Setor de Educação do MST do Maranhão, visando reivindicar não só o acesso à escola, mas também aos níveis mais elementares da educação, como o ensino médio, que no ano de 2019, como fruto das referidas lutas, ou seja, 41 anos depois, o governo do estado, na gestão do então governador Flávio Dino, autorizou a abertura de uma turma do tão sonhado ensino médio para os sujeitos Morada Nova – Baixa do Arroz e agrovilas vizinhas, turma essa com acompanhamento do MST.

E, apesar de ter sido ofertada de forma omissa, considerando que é fruto das lutas do campesinato, mas disponibilizado de forma que não atende os princípios da educação do campo por ser anexo de uma escola urbana, o ensino médio em Morada Nova – Baixa do Arroz é considerado um avanço. Antes desta conquista, a situação causada pela ausência desta política pública precária e desrespeitosa, o que podemos observar nos dados abaixo, trazidos por Mendonça (2015) na sua pesquisa realizada na referida escola.

De acordo com a autora, a educação ofertada em Morada Nova – Baixa do Arroz não era suficiente para atender demandas existentes por não existir, na época, a oferta do ensino médio para a população da região atendida pela escola. Segundo Mendonça (2015), dentre o público com “[...] faixa etária para o ensino médio, de acordo com dados levantados em nossa pesquisa, 31 estão fora da escola, 43 saíram para estudar em outros lugares, e em 2015 irão sair mais 13 [...]” (Mendonça, 2015, p. 34). Portanto, observa-se a importância da oferta desta política pública nas escolas do campo. Neste sentido,

Na ausência de políticas públicas de universalização do “ensino médio”, o MST tem buscado formas de “ampliar” esta escolarização em sua base social.

Ao mesmo tempo que segue na luta por escolas, uma alternativa que vem encontrando é a realização de cursos técnico-profissionais combinados com o ensino médio, especialmente através da parcerias com universidades e escolas técnicas, apoiadas por programas do governo federal, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Estes cursos, inicialmente pensados para adultos ou na modalidade de Jovens e Adultos (EJA) acabam recebendo muitos jovens (e cada vez mais jovens), exatamente pela pressão de demanda de escolarização feita pela juventude e pela falta de escolas públicas que possam atendê-la mais amplamente e nos próprios assentamentos (MST, 2017, p. 111).

Porém, a referida ação do MST na tentativa de sanar os problemas existentes nos assentamentos e acampamentos, ou seja, nas áreas de reforma agrária, por falta da não disponibilidade da oferta do ensino médio pelos governantes para a população camponesa, está longe de resolver tal situação educacional destes territórios. Esta realidade contraria o Art. 208 da Constituição Federal de 1988 e seus incisos I, II e V, quando dizem que é dever do Estado para com a educação, efetivar a garantia de: “I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Portanto, o referido nível da educação básica “[...] tem sido reivindicado, pelas populações do campo, como direito e como um dos mecanismos que pode contribuir para que os jovens camponeses permaneçam no seu território, na produção da vida e do conhecimento, junto aos seus familiares, no campo” (Sousa; Machado, 2018).

A luta por escola é uma bandeira permanente do MST, e se manifesta muito fortemente nas jornadas de lutas das mulheres, da juventude e dos Sem Terrinha. Porém, apesar das constantes ações em prol do direito à educação, no Maranhão não se obteve muitos resultados favoráveis, como podemos observar na fala de Alencar, “não temos tido muitos avanços na educação do campo no estado, temos uma pauta de construção de escolas e implantação de ensino médio, que como costumamos dizer já está amarelada²⁶, entra e sai governo e não se tem grandes avanços” (Alencar em entrevista realizada 08 de setembro de 2021).

Um das poucas conquistas após um longo processo de lutas, como a jornada da juventude realizada nas Unidades Regionais de Educação – UREs, em 2013, foram as aberturas de turmas do ensino médio em 2016. Nas regionais, se destaca

26 Uma forma de dizer que tal ação ou processo já é antigo (a) e não foi feito.

Itapecuru-Mirim, conforme quadro abaixo, retirado do DECRETO Nº 33.708, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2017 que reorganiza a Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão.

Quadro 3 – Turmas de Ensino Médio abertas em 2016 no Maranhão.

Nº	REGIONAL	CIDADE	INEP	NOME
1	Açailândia	Açailândia	21349010	Centro de Ensino Joviana Silva Farias - Anexo I - Francisco Romão
2	Açailândia	Açailândia	21259992	Centro de Ensino Joviana Silva Farias - Anexo II – Califórnia
3	Açailândia	Açailândia	21259984	Centro de Ensino Lourenco Antonio Galletti - Anexo II - Oziel Alves
4	Açailândia	Açailândia	21260010	Centro de Ensino Lourenco Antonio Galletti - Anexo III – Sudelândia
5	Chapadinha	Chapadinha		Centro de Ensino Dr Paulo Ramos - Sala Fora I - Povoado Baturité
6	Chapadinha	Buriti		Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana
7	Itapecuru	Itapecuru		Centro de Ensino Wady Fiquene Caic - Sala Fora - Cristina Alves
8	Itapecuru	Itapecuru		Centro de Ensino Wady Fiquene Caic - Sala Fora I - Conceição Rosa
9	Itapecuru	Nina Rodrigues		Centro de Ensino Major Erico Gomes Braga – Sala Fora I - Assentamento Bom Jesus
10	Itapecuru	Nina Rodrigues		Centro de Ensino Major Erico Gomes Braga – Sala Fora I - Assentamento Palmares
11	Itapecuru	Nina Rodrigues		Centro de Ensino Major Erico Gomes Braga – Sala Fora I - Assentamento São Domingos

12	Itapecuru	Presidente Vargas		Centro de Ensino Tancredo de Almeida Neves – Sala Fora I - Assentamento Irmã Dhoroty
13	Pedreiras	Lagoa Grande do Maranhão	21498822	Unidade Integrada Rosely Nunes
14	Santa Inez	Monção		Centro De Ensino Joana Fernandes

Fonte: SEDUC - MA 2017 - organização própria.

As turmas que foram abertas em 2016 funcionam como “sala fora”, as demais como anexo²⁷, e há dois centros de ensino. Se tratando da conquista da referida modalidade de ensino na Escola Municipal Conrado Pereira em Morada Nova – Baixa do Arroz em 2019, este serviço público tem se caracterizado pela precarização da oferta do ensino médio no campo, sem prédio próprio, com infraestrutura inadequada, falta de material didático e professores não oriundos do campo. Isto porque, como a escola é considerada polo por atender várias comunidades circunvizinhas, as precarizações acima citadas fazem com que a oferta desta educação não atenda às demandas existentes.

Além do mais, apesar de ser uma turma do Estado, a mesma funciona na referida escola do município como “sala fora” da escola urbana chamada Centro de Ensino Dr. Getúlio Vargas na sede de Monção, cedida pela Secretaria de Educação que trabalha em parceria com o Estado. Assim, de acordo Nelma, se tratando da escola Conrado Pereira

foi levando em consideração a importância do referido nível de escolarização para a juventude, que a escola mesmo enfrentando muitas dificuldades está estendendo as mãos para o ensino médio, porque os órgãos que regem o ensino médio no nosso município não estão contribuindo com nada. Neste sentido, para que o assentamento não perca as turmas de ensino médio, estamos tentando segurar como podemos (Nelma em entrevista realizada em 18 de setembro de 2021).

²⁷ Sala fora se refere a uma turma de um determinado nível de ensino, mais comum com o médio, em uma escola da zona rural, funciona como parte ou anexo de uma escola da zona urbana reconhecida pelo MEC.

De acordo com Lude²⁸, existem 35 alunos matriculados, distribuídos em três turmas, sendo: 1º ano: 11 alunos; 2º ano: 10 alunos e o 3º ano com 14 alunos. E conta com um quadro de 5 professores, sendo que destes, apenas um é do assentamento.

Sobre isto, Alencar (aqui representando o Setor de Educação do MST) diz que, o maior obstáculo na implementação do ensino médio é a falta de vontade política do governo em fazer acontecer a educação do campo, de acordo com os princípios e fundamentos que lhe deram origem (entrevista realizada 08 de setembro de 2021). A exemplo disso, diz que há um descaso com a população do campo, um desconhecimento por parte das UREs e Secretarias de Educação Estadual e dos municípios do que são esses princípios. Quem está à frente desses setores não defende a educação do campo. Não existe um referencial curricular para as escolas do campo.

Ainda em sua fala, Alencar cita outros obstáculos como:

A condução das turmas, que sendo sala fora, depende de toda a organização da escola mãe, ou seja, funciona a partir da escola urbana. Há uma dificuldade de diálogo entre a gestão das escolas mãe e as lideranças que conduzem a escola no assentamento, na maioria das turmas. Isso foi colocado em reunião entre os professores das turmas e a secretaria de educação do estado. Além disso, tem a questão do quadro de professores seletivados, pois tem os que não aceitam nenhuma orientação da escola, e se dirige diretamente à URE, não aceita trabalhar de acordo com os princípios, se quer está aberto para compreender o que é a educação do campo. Por outro lado, a URE também não defende a educação do campo. Então, tem sido um processo bastante conflituoso (Alencar em entrevista realizada 18 de setembro de 2021).

Portanto, considerando as condições acima citadas, é necessário considerar, também, a maneira de como os alunos veem a oferta do ensino médio na escola em Morada Nova – Baixa do Arroz. Sobre esta questão, para o **Aluno 1** de 17 anos, estudante do 1º ano do ensino médio,

A escola é um espaço onde podemos nos preparar para o futuro. Apesar das dificuldades, a Escola Conrado Pereira foi muito importante porque foi aqui que eu pude concluir meu ensino fundamental e agora continua contribuindo com minha formação, pois recebeu o ensino médio mesmo que como anexo de outra escola, para que muitos de nós alunos continuasse nossos estudos sem ter que sair para a cidade (em entrevista realizada dia 18 de setembro de 2021).

²⁸Pedagoga da terra e especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Podemos observar que o aluno compreende a importância da referida escola no ou para o processo de sua formação e continuidade da mesma. Este reconhecimento, também fica visível quando o **Aluno 2** diz:

Achei muito importante a chegada do ensino médio porque meus pais já estavam preocupados de como iriam fazer pra eu estudar, então, mesmo as aulas acontecendo numa outra escola, faltando algumas coisas, por exemplo: *“a escola é boa, porém precisa de reparos porque só um ventilador que presta, falta lâmpadas em alguns lugares, mas a gente precisa estudar”* (**Aluno 2**, 16 anos, estudante do 1º ano de ensino médio, em entrevista realizada dia 18 de setembro de 2021).

O Aluno 2 reconhece a importância do ensino médio na escola Conrado Pereira para seus estudos, mesmo que ofertado de forma precária. Sobre isto, em concordância com as falas acima, para a **Aluna 3** a instituição é fundamental para suas formações,

Mas para mim, aqui em Morada Nova o ensino médio ainda não é de boa qualidade, pois voltamos as aulas presenciais, mas não voltou 100%, não está tendo todos os horários, a maioria dos professores não são de assentamento, são de outras cidades e alguns faltam de vez enquanto, quando vem para escola tem dois horários para cumprir, mas como moram longe acabam dando só um horário e vão embora (**Aluna 3**, 18 anos, estudante do 1º ano de ensino médio, em entrevista realizada dia 18 de setembro de 2021).

A importância do acesso neste nível de escolarização pode ser evidenciada, também, na fala de Isaque, ex-aluno da escola Municipal Conrado Pereira, como pode ser observado abaixo.

Vejo o ensino médio em Morada Nova como uma grande conquista, um avanço porque beneficia não só a comunidade, mas outras comunidades vizinhas e assim essa juventude não precisará mudar para as cidades para estudar. *“Se o ensino médio tivesse chegado antes seria muito melhor, pois eu não precisaria ter vivido o que vivi para terminar minha educação básica na cidade”* (Zaque, morador de Morada Nova – Baixa do Arroz, em entrevista realizada 18 de setembro de 2021).

Conforme evidenciado junto aos entrevistados, as concepções evidenciam a importância do acesso ao ensino médio, mesmo que sujeitos a situações precárias e ao mesmo tempo denunciam tal situação de precarização da educação para escolas do campo, em especial na referida escola na qual estudam. Neste sentido, Lude também compartilha do sentimento dos alunos, no que se refere a estrutura da escola, pois de acordo ela, falta de estrutura física da escola; falta de transporte escolar, falta de materiais pedagógicos básico; e, principalmente a falta de compromissos de alguns dos professores que atuam na área, e que infelizmente desconhece a realidade dos nossos assentamentos e educandos, contribui para a má qualidade da educação nas escolas do campo (Lude em entrevista realizada 18 de setembro de 2021).

Em concordância com as dificuldades acima citadas, a **Aluna 5** relata que a falta do próprio prédio do ensino médio impossibilita os alunos de algumas liberdades. Acrescenta ainda que, *“os professores moram longe e de acordo com a situação da estrada eles não vão para escola; temos professores bons, mas também temos aqueles que só pensam no dinheiro e ainda fazem descaso com a educação do campo”*. Também aparece na fala dos entrevistados a pandemia da Covid-19, como um dos elementos que também trouxe dificuldades para o processo de ensinar e aprender, como podemos observar na fala abaixo.

Com a pandemia no estágio bem mais grave, a gente tinha aulas remota com os professores passando atividades, textos para leitura e não foi muito bom, pois na realização das atividades e nas leituras se a gente tivesse com alguma dúvida, nós que tinha que nos virar para explicar para a gente mesmo e tentar resolver as coisas, ou seja, a gente era aluno e professor ao mesmo tempo, sem falar que na maioria das vezes não tínhamos sinal de internet, acho que isso não ajudou muito com nosso aprendizado. A outra coisa é que, como eu moro em São Raimundo²⁹, tem muitas dificuldades pra mim vim para a escola porque no período das cheias preciso travessar um lago e no verão venho por dentro da lama, faço isso sozinho todas as noites já que voltamos a ter aulas presenciais (Aluno 1, em entrevista realizada 18 de setembro de 2021).

Infelizmente, a referida pandemia dificultou a vida de milhões de pessoas, em vários aspectos ou elementos necessários enquanto cidadãos de direito. Entre eles, o acesso às políticas públicas, como saúde, moradia, educação, dentre outras, surgindo, assim, a era digital, onde o remoto se tornou uma das formas de dar seguimento a vida, principalmente no meio educacional.

Porém, de acordo com o relato do Aluno 1, o remoto trouxe outros problemas, como o acesso à internet, a aparelhos digitais como computadores e celulares, por exemplo, e até mesmo o acesso à sinais de operadoras de celular, principalmente quando se trata da população camponesa. Isso dificulta, ainda mais, o processo de aprendizagem dos educandos que vivem no e do campo.

Se tratando do prédio escolar para o referido nível de escolarização em Morada Nova – Baixa do Arroz, Alencar diz que seguem na luta pela construção do prédio para a escola, pois já existiu um processo na Secretaria de Educação do Estado, onde inclusive já tem nome escolhido pela comunidade, Florestan Fernandes em

²⁹ São Raimundo é uma agrovila que também compõe o assentamento Diamante Negro Jutay, a mesma fica a mais ou menos 4 km de Morada Nova – Baixa do Arroz.

homenagem ao grande filósofo brasileiro. Porém, tal processo foi arquivado (Alencar em entrevista realizada 08 de setembro de 2021).

Tais situações educacionais em Morada Nova – Baixado Arroz e da educação do campo, infelizmente, retratam a realidade das escolas do campo no Brasil. A precarização ou a negação da educação para a classe trabalhadora, em especial a do campo, é fruto de manobras da classe dominante para manter a população camponesa em situação de subalternidade, alienada e explorada para manter-se no poder e fortalecer cada vez mais o capitalismo.

Desta forma, para a consolidação ou territorialização da educação do campo nas escolas, devemos considerar que ambas são territórios em disputa contínua. De acordo com Farias (2016), para mantê-los “é preciso propriedade teórica, condições de debate, construção com resistência e luta por políticas públicas”. Pois, ainda segundo o autor, “[...]estamos na disputa de concepções; de um lado a agricultura camponesa com a produção diversificada, com escola e gente no campo, e do outro o agronegócio, com a monocultura, com a tecnologia, os recursos e o Estado a seu favor” (Farias, 2016, p. 190).

As disputas aqui supracitadas são indispensáveis considerando que são através das mesmas que a classe trabalhadora, em especial a do campo, busca ter acesso aos seus direitos. O território vai além da terra, mas adentra as políticas públicas de qualidade. Porém, quando se trata da classe dominante, essa é uma disputa desigual, já que esta conta com as estruturas de quem está no poder, Estado, como expõe a autora acima.

Como já mencionado anteriormente, podemos exemplificar aqui como território em constante processo de disputa o projeto do agronegócio em relação a educação do campo. Ou seja, de um lado a concentração da terra, a exploração da força de trabalho, o monocultivo, a destruição dos bens da naturais e a maximização de lucros. De outro lado a divisão social da terra, a diversificação da produção, o trabalho coletivo, as políticas públicas para todos, como escola e a educação do campo, ou seja, visando a permanência dos sujeitos no campo, principalmente a juventude, em prol da agricultura familiar e qualidade de vida.

Portanto, como exposto anteriormente, a escola e a educação podem ser compreendidas como territórios disputados, por ser parte do processo de territorialização e territorialidade do campesinato que avança ou mesmo recua em certos momentos.

4 JUVENTUDE CAMPONESA E A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, trata da juventude camponesa na construção de seus territórios, assim como a participação deste público no processo de luta pela reforma agrária popular e educação do campo no Maranhão. Também faremos uma análise sobre o papel da escola do campo e do referido projeto de educação no processo na formação política e territorialidades destes sujeitos.

4.1 A Juventude na construção de seus territórios

Abordar a temática juventude enquanto categoria social é de suma importância, pois precisamos compreender suas diversidades, suas realidades, sua formação enquanto sujeitos políticos e as disputas ideológicas que os caracterizam enquanto jovens, principalmente quando se refere da população do campo. Neste sentido, Coelho (2003 apud, Silva, 2015, p. 33) afirma que “[...] a juventude deve ser conceituada levando em consideração todos seus aspectos estruturantes, com foco no ator, protagonista do mundo atual que enfrentam as crescentes desigualdades sociais do país sem perder a sua diversidade de estilos e identidades”.

No entendimento de Leão e Antunes-Rocha (2015), se direcionar ao termo juventude requer inicialmente um esclarecimento do seu uso: “[...] isso demanda um primeiro esforço de desconstrução de representações sociais que operam no senso comum e tende a delimitar a juventude ao recorte etário com determinados valores e práticas sociais comuns” (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 18). Neste sentido,

[...] em termos universais, podemos dizer que a juventude é uma fase da vida em que os sujeitos vivem intensas e rápidas transformações biológicas, emocionais e cognitivas, que impactam seu modo de ser no mundo. É um momento em que os sujeitos vivenciam processos de construção de uma maior autonomia e se colocam questões acerca de suas escolhas e projetos futuros. É uma fase também em que se ampliam as relações pessoais, políticas e sociais para além dos espaços restritos da família e da escola (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 18).

Marinho (2014) afirma que a juventude enquanto conceito se destaca “pela diversidade que essa categoria social possui, pois não existe uma juventude, e sim juventudes que precisam ser vistas além dos cortes etários. Um horizonte importante de ser seguido para evitarmos a homogeneização desse conceito”. Dialogando com as falas acima, de acordo com Castro, “[...] o termo juventude precisa ser observado

a partir das relações sociais, das disputas de poder e principalmente do contexto histórico, no qual estão inseridos[...]" (Castro, 2005 *apud*. Marinho, 2014, p. 169).

No que se refere a juventude rural, Borba (2017, p. 39) destaca que esta categoria

[...] está evidenciada e incorporada pelo ESTADO brasileiro para o desenvolvimento de Políticas e Ações específicas para esse público e que, ao buscar as auto-representações por diversas organizações e movimentos sociais, a juventude tenta afirmar sua existência e seus projetos políticos (Borba, 2017, p. 39, destaque da autora).

A autora afirma ainda que,

É possível perceber que a categoria JUVENTUDE RURAL é usada, muitas vezes, por parte do Estado de forma genérica para se referir a uma dimensão heterogênea das juventudes que vivem no contexto do campo. Embora se sabe que os diversos movimentos juvenis e organizações sociais sempre buscam reafirmar suas identidades políticas, sociais, econômicas e culturais, pois significa a demarcação de espaço, tanto para romper com a invisibilidade, quanto para consolidar políticas e ações do Estado aos grupos afins (Borba, 2017, p. 39, destaque da autora).

“Tentar acionar a juventude como mais que uma palavra, definindo essa categoria como população, movimento social, cultura ou mesmo para se autodefinir, implica classificá-la dentro de relações entre pessoas, entre classes sociais, relações familiares e de poder [...]” (Borba, 2017, p. 41). Castro diz que “é preciso compreender as múltiplas realidades em que esse público está inserido e as contradições que permeiam no meio rural, em que os jovens são afetados diretamente” (Castro, 2012 *apud*. Borba, 2017, p.41).

De acordo com as visões acima, Durand e Alves (2015) dizem que, socio historicamente, a juventude tem sido compreendida “como uma fase de vida, que é construída social e culturalmente e, portanto, modifica-se conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Dada a sua condição plural e diversificada, não se trata de termos uma juventude, mas juventudes” (Durand; Alves, 2015, p. 72). Neste contexto, ainda segundo as autoras,

[...] a localização desses sujeitos permite a construção de diversas concepções sobre juventude, já que verifica-se em seu enunciado certa instabilidade, pois ora atributos positivos são conferidos aos jovens como, por exemplo, a responsabilidade pelas mudanças sociais, e ora destacados aspectos negativos, “problemas sociais” (Durand; Alves, 2015, p. 72).

Portanto, considerando a juventude e suas diversidades, aqui abordaremos sobre a juventude do campo, em que destacaremos os jovens do MST no Maranhão. Voltaremos nossa atenção para os jovens de Morada Nova – Baixa do Arroz,

localizada na regional Mearim, também conhecida por compor a baixada maranhense, como sujeitos camponeses e categoria social e política.

No MST-MA, dentre outros movimentos, a juventude tem linhas gerais de atuação que abrange desde a formação política ideológica, participação nas ações internas e externas do Movimento, se auto-organizando e se colocando a frente das lutas e enfrentamentos. Para tanto, usa-se desde às várias formas de linguagens, de arte, buscando a garantia do acesso da classe trabalhadora do campo aos seus direitos que se estende desde a terra, moradia, políticas públicas (saúde, educação, dentre outras), até a consolidação reforma agrária popular. Assim, a juventude sem terra vai assumindo um grande papel na estimulação das massas, de ser a nova geração que assumirá as tarefas do MST.

Neste sentido, de acordo com Gomes (jovem militante que constitui a coordenação estadual do MST – MA, em entrevista realizada 11 de setembro de 2021), aqui representando o coletivo de juventude do MST, a juventude do referido movimento está organizada em cinco grandes regiões no Maranhão: Itapecuru, Mearim, Médio Mearim, Açailândia e Tocantina e cumpre uma função muito importante no processo de organização nos territórios e compõem a organicidade interna nos diversos espaços e compondo os setores e coletivos da organização.

Iara (jovem militante do MST – MA, em entrevista realizada 28 de março de 2022), do coletivo de cultura, formação e juventude, reafirma a fala acima de Gomes, ao dizer que a juventude do Movimento se organiza desde os assentamentos, acampamentos e nas diversas instâncias e espaços organizativos do MST. Ela diz ainda que uma primeira frente de organização e inserção desses jovens é a escola. É através da escola do campo, das escolas itinerantes, ou mesmo das ações auto-organizadas do setor de educação, que se faz o primeiro trabalho de mobilização e formação para que desde a infância. Esses sujeitos, ao chegar na fase da juventude, devem se sentir provocados a pensar sua realidade, valorizar sua comunidade, entender a sua trajetória e lutar pelas possibilidades de viver dignamente.

Ainda, de acordo com Iara, outra frente de organização é

A inserção no trabalho organizado, seja por cooperativas, seja por coletivos de produção. Esta frente, apesar de sua importância, é uma das mais desafiadoras para as áreas de reforma agrária, pela ausência de políticas públicas e incentivos que tornem as condições de trabalho mais viáveis para a permanência da juventude no campo. Entretanto, a organização do estudo, pois a inserção, a participação da juventude também pode ser pautada e reorientada a partir da organização coletiva para incentivar que a juventude camponesa tenha acesso ao ensino superior e maiores possibilidades de

atuação profissional, bem como de retornar à comunidade mais qualificados para contribuir com os desafios e as necessidades dos territórios - a exemplo dos cursos realizados pelo PRONERA (Iara em entrevista realizada 28 de março de 2022).

Em Morada Nova – Baixa do Arroz, segundo o senhor Mano, agente de saúde da comunidade, como já exposto, é constituída por 90 famílias e com uma média de 60 jovens de ambos os sexos. De acordo com Ed, (jovem liderança na comunidade, em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021), parte dessa juventude está participando do grupo de jovens organizado pela regional Mearim, onde buscam formação política, realizam debates e planejam ações em prol dos seus direitos e do desenvolvimento do seu território.

No que diz respeito ao território, Borba afirma que o mesmo “é multidimensional e multiescalar”, sendo o território material e imaterial. “Material, quando está relacionado ao espaço físico; e/ou imaterial quando associado ao espaço social, ou seja, relações sociais firmadas por um arcabouço de pensamentos, conceitos e ideologias” (Borba, 2017, p. 106). Neste seguimento, Vinha (2013) diz que a “imaterialidade e materialidade são complementares e assim como o espaço, não podem, em hipótese alguma, serem dissociadas do entendimento sobre o território” (Vinha, 2013, p. 31).

Ainda de acordo com a autora, o território material e imaterial é caracterizado pelas intencionalidades e relações de poder que os sujeitos ou grupos tomam para si (Vinha, 2013, p. 32). Ou seja,

[...] a disputa, a tensão e o conflito paradigmático fazem parte do pensamento geográfico. Na busca de uma leitura da realidade, eles participam de um espaço de luta teórica e que abrange todo um aparato político-ideológico. Sem essa disputa paradigmática, o pensamento geográfico não avança, sendo o diálogo o fio condutor que qualifica o conhecimento (Vinha, 2013, p. 32).

Se tratando das relações de poder que constituem um território, de acordo com Fernandes (2012, p. 746), um território camponês só passa a ser como tal a partir do momento em for levado em consideração que a relação social que a constrói é aquela cujo trabalho beneficia todos os sujeitos envolvidos, com “o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental”. Ainda segundo Fernandes, no que diz respeito as referidas relações sociais e seus territórios,

[...] são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas”. Esse enfrentamento entre

relações sociais camponesas e capitalistas, ocorre devido o sistema capitalista visar cada vez mais capital e para tanto, se apropria não só da produção, mas também de territórios camponeses, deixando-os em situações precárias. (Fernandes, 2012, p. 747).

Ainda se referindo ao território, Fernandes (2008) aponta que

[...] cada território é uma totalidade, por exemplo: os territórios de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas. Essas totalidades são multidimensionais e só são completas neste sentido, ou seja, relacionando sempre a dimensão política com todas as outras dimensões: social, ambiental, cultural, econômica etc. (Fernandes, 2008, p. 279).

No que diz respeito ao território, Medeiros afirma que, “[...] o território é, de início, um espaço cultural de identificação ou de pertencimento e a sua apropriação só acontece em um segundo momento. O território é, assim como um espaço político, um jogo político, um lugar de poder” (Medeiros, 2008, p. 217).

Ainda segundo a autora, o “território é, pois, um novo paradigma que responde a um certo número de funções geográficas, sociais e políticas, que se inscrevem no universo da memória, das representações e dos valores” (Medeiros, 2008, p. 218). Nessa perspectiva, Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 21) dizem que os jovens camponeses se organizam e se comprometem com as causas sociais buscando também “organizar sua existência na possibilidade de produzir e reproduzir suas vidas no âmbito do território camponês, entendido aqui como um espaço material/imaterial de produção de vida, mas que não se limita à definição geográfica”.

Portanto, de acordo com Iara (em entrevista realizada 28 de março de 2022), o coletivo de juventude é de suma importância no processo de organização dos jovens nos assentamentos e acampamentos, pois o mesmo “é responsável por fazer a inserção da juventude nos espaços políticos do MST, de modo que a juventude cumpra nos territórios a tarefa de capitalizar e espalhar as diversas ações, dos diversos setores do Movimento como gênero, educação, produção, saúde”, valorizando o campo como seu território e espaço de vida e resistência.

Considerando esse processo de organização e comprometimento da juventude com a luta pelas causas sociais, Martins, Nunes e Gasparin (2021) dizem que

[...] é necessário trazer perante a sociedade a justeza desta luta diante das enormes desigualdades sociais, o que demanda o fortalecimento das articulações com os diversos segmentos que fazem esta luta e com a sociedade em geral”, assim como os povos do campo e das florestas e “tantos outros, para a luta direta, enfrentando o crescente processo de concentração de terras e as expropriações povos de seus territórios (Martins et al., 2021, p. 639).

Levando em consideração que o território pode ser material e imaterial, ao indagar sobre como a juventude sem terra está produzindo seus territórios, de acordo com Gomes (em entrevista realizada 11 de setembro de 2021), a juventude no MST constrói a sua existência e resistência a partir dos territórios que estão inseridos e assim vão se enraizando nas áreas, construindo processos de formação política, agregando culturas e formas inovadoras de como atingir outros públicos.

Portanto, de acordo com a fala de Gomes, podemos perceber que a juventude do campo organizada pelo MST tem um papel fundamental para o desenvolvimento de sua base, ou seja, de seus acampamentos e assentamentos. Nesta lógica, em Morada Nova – Baixa do Arroz, a juventude tem produzido seus territórios no âmbito do fortalecimento da cultura, do lazer e do desenvolvimento territorial, como podemos perceber na fala de Ed, que na referida agrovila,

Hoje a inserção dos jovens no processo de resgatar e fortalecer as raízes culturais existentes na comunidade, como por exemplo: temos uma turma de bumba meu boi onde a grande maioria dos participantes são jovens; também temos a formação de um time de futebol. Uma outra questão é a busca da melhoria dos territórios matérias como a escola, posto de saúde, moradia, estrada, enfim, melhorias nas infraestruturas existentes na comunidade.

Essa inserção das juventudes do campo no processo de (re) criação e/ou de desenvolvimento de seus territórios é de suma importância para esse público, principalmente no que diz respeito a sua identidade enquanto jovens camponeses. Se referindo a cultura enquanto território, Medeiros (2008, p. 222) diz que a mesma tem influência marcante no processo de “organização do espaço do assentamento e é percebida à medida que o novo território vai se constituindo, se organizando e expressando os jeitos, as práticas que os camponeses trazem consigo ao longo de sua história de vida [...]”.

Segundo Leão e Antunes-Rocha (2015, p. 21), no Brasil, a sociedade tem passado por diversas transformações, “especialmente no âmbito da relação entre local, nacional e global, o que impede uma vinculação direta e imediata entre os sujeitos e seu espaço de nascimento/moradia, estudo e trabalho”. Nessa lógica, os autores afirmam que ao utilizarmos o termo “juventude(s) no/do campo”, pode ser destacado “a dificuldade em nomear esses sujeitos sem cair em uma visão estereotipada e tradicional do campo brasileiro como espaço limitado a um perímetro não-urbano”.

Concordando com as falas acima, Mansan (2008) salienta que “[...] os jovens foram vistos de diferentes modos e por diferentes métodos, os estudos sobre a

juventude indicam que devemos percebê-la como uma construção social, cultural e histórica dinâmica, intimamente ligada às transformações contemporâneas” (p. 49 - 50). Portanto, observa-se que a juventude enquanto categoria social, deve ser vista como sujeitos políticos e coletivo de construção/transformação da sociedade. E para assumir sua tarefa histórica, exige envolvimento com lutas sociais, amplo processo de formação política, e participação orgânica na estrutura organizativa de instrumentos políticos.

Contribuindo com a discussão sobre a temática aqui colocada, Barcellos (2017, p. 243) afirma que,

Mesmo que a categoria jovem/juventude rural esteja diretamente associada a uma determinada população rural no Brasil, que abrange pequenos produtores pauperizados e sem terra, assentados de reforma agrária, camponeses e trabalhadores rurais assalariados, outros grupos de jovens que vivem no espaço considerado rural se organizam politicamente e reivindicam outras identidades, vinculadas a formações históricas, culturais e ambientais específicas.

Nesta perspectiva, Borba (2017) ainda corrobora com o debate ao compreender que “a juventude do campo estabelece uma relação simbólico-cultural com território camponês à medida que esses jovens se apropriam do território na perspectiva de uma identidade socioespacial”. A autora diz, “o território não é apenas visto sob o ângulo homogêneo, em que o aspecto sociocultural está dissociado das relações políticas e sociais, mas dentro do enfoque relacional” (Borba, 2017, p. 111). Para além de produzir seus territórios como exposto anteriormente, a juventude também tem um papel fundamental na construção da educação do campo, como podemos perceber no item seguinte, momento em que será feita uma abordagem sobre os jovens camponeses e sua importância no processo de luta pela referida modalidade de ensino, enquanto sujeitos de direitos.

4.2 Juventude Camponesa na Produção da Educação do Campo

Como podemos observar, a juventude do campo tem fortalecido suas lutas e construído seus territórios. Entretanto, os referidos sujeitos também são de suma importância, no que diz respeito ao processo de construção da educação do campo enquanto território camponês, como veremos ao longo deste texto. Neste sentido, abordamos sobre a juventude camponesa, aqui representada por três jovens assentados da reforma agrária, sendo dos assentamentos São Domingos, Cristina

Alves e Morada Nova – Baixa do Arroz, ambos territórios organizados pelo MST, e o papel desse público no processo de luta pelos seus direitos e desenvolvimento do campo enquanto espaço de vida e resistência.

De acordo com Leão e Antunes-Rocha (2015), no que se refere a temática juventude,

[...] pode-se inferir que o desinteresse social pelo tema está vinculado a uma compreensão de que no campo não há jovens ou a uma visão de que os que ainda lá permanecem podem ser considerados como integrantes de um grupo social que não precisa ser identificado a partir do seu contexto socioterritorial (Leão; Antunes-Rocha, 2015, p. 17).

Para tanto, precisamos entender a temática juventude e educação do campo como parte das conflitualidades assim como às “disputas por terra, ao modelo de produção e ao desenvolvimento para o campo. É na condição de luta que os camponeses e camponesas recriam suas histórias, propondo e construindo um projeto de formação humana e sociedade” (Mello³⁰, 2019).

Portanto, podemos perceber que a juventude ao longo de sua vida enquanto categoria, passa por vários momentos até a fase adulta. Fases de transformações enquanto pessoas e como sujeitos políticos que buscam construir continuamente sua própria história, estando em enfrentamento a classe dominante, visando o seu reconhecimento identitário como jovem camponês e a garantia de seus direitos, entre eles a educação, e, assim contribuir para o desenvolvimento do seu ou de seus territórios.

Sobre isto, de acordo com o pensamento de Iara, a juventude é, certamente, um dos principais sujeitos da educação do campo. Seja pela demanda considerando que a juventude representa uma parte significativa dos sujeitos assentados e acampados e das escolas estarem diretamente vinculadas a ela, ou seja, aos jovens, “seja pela capacidade de envolvimento da juventude no projeto da educação do campo, na sua proposta de vivência mais ampla para além do espaço formal da escola, por ser uma proposta de educação que pensa os territórios coletivamente” (em entrevista realizada 28 de março de 2022).

Corroborando com as falas acima, Mansan afirma que, “[...] é necessário notar que a juventude é uma categoria que sempre se recria junto com o campesinato,

30 Militante do MST – Paraná pelo Coletivo de Juventude.

sendo por vezes os sujeitos sociais mais dinâmicos da família camponesa, das comunidades e das organizações sociais e políticas” (Mansan, 2008, p. 66). Portanto, dialogando com a temática aqui discutida, Mello (2019) diz que,

para nos reconhecermos em nossos territórios, aprendemos que é necessário enfrentar os problemas da realidade que condicionam nossas vidas. Assim, além da resistência, é na ousadia que está fundamentada nossa identidade de juventude camponesa. Apesar das marcas da desigualdade e do cotidiano repleto de contradições, viemos nos autoafirmando como sujeitos políticos na defesa de nossos interesses.

Concordando com a fala acima, Pinto (2017) salienta que o processo de organização da juventude, assim com a mobilização desses sujeitos que vivem no e do campo, é primordial “para a construção de uma educação diferenciada”. A Pinto diz ainda que,

Apesar de serem marcados pela desigualdade e vivenciarem um cotidiano repleto de contradições, os jovens vem se autoafirmando como sujeitos políticos na defesa do seu espaço. Além disso, lutam por uma educação que promova a consciência crítica e permita-lhes posicionar-se perante um projeto hegemônico de trabalho e agricultura que vai de encontro ao agronegócio” (Pinto, 2017, p. 2).

Se tratando do agronegócio, Mellho (2019) em seu entendimento afirma que quando o mesmo vai se consolidando,

A juventude camponesa se evidencia no cenário político como uma preocupação. Tal sistema aprofunda a exclusão social e promove a expulsão massiva dos jovens do campo. A politização deste fenômeno é essencial, tendo em vista que na literatura clássica é tratado como um simples desinteresse pelo campo e atração pela cidade. Sair do campo não é uma opção da juventude, mas é o resultado da negligência de direitos fundamentais, em especial acesso à terra, trabalho e renda, e educação.

Portanto, considerando a atualidade no que diz respeito a realidade agrária brasileira, de acordo com Cover e Cerioli (2015), a mesma apresenta apenas dois projetos voltados para o campo, ambos com objetivos de desenvolvimento diferentes: o agronegócio e a agricultura familiar camponesa. Um é “baseado na grande propriedade, voltado sobretudo à produção de *commodities* para exploração (grifo dos autores)”, e a outra “baseada na pequena propriedade, voltada prioritariamente à produção de alimentos para o mercado consumidor nacional” (Cover; Cerioli, 2015, p. 53).

É nesse contexto que a luta pela Educação do Campo tornou-se bandeira central entre a juventude, para permanecer no campo com acesso à escolarização e com uma proposta de formação que corresponda aos nossos anseios. Forjamos nos últimos anos um alargamento do nosso ideário de educação junto a sociedade brasileira. O acesso da Educação Infantil até o Ensino Superior deixou de ser privilégio, e passou a ser interpretado como um direito conquistado pelos trabalhadores e trabalhadoras (Mello, 2019, np).

Ainda de acordo com o pensamento da autora,

Nesse processo, a trajetória de lutas dos camponeses e camponesas que historicamente foram marginalizados fez da Educação do Campo a referência de um direito a ter direitos. Essa noção, mais do que nunca, está em conflito com o projeto ultraconservador neoliberal que vem sendo implantado no Brasil (Mello, 2019, np).

A juventude, ao se organizar e se colocar em luta contra o sistema capitalista, em prol dos seus direitos, abraçaram a educação do campo e seus níveis de ensino, incluindo os mais elementares, ou seja, da educação infantil ao ensino superior, como elemento prioritário a ser reivindicado enquanto política pública e direito da população camponesa.

Nessa lógica, de acordo com Lara (em entrevista realizada 28 de março de 2022), a juventude é, também, o maior demandante da concretização da educação do campo, pois é quem engrossa as fileiras de lutas, na reivindicação de direitos. Portanto, Lara acredita “que a juventude tem um papel central, político e estruturante para a educação do campo”. Desta forma, a juventude vem contribuindo no processo de construção da educação do campo e demonstrando a importância de seu papel na luta pela reforma agrária popular.

As práticas acima citadas podem ser observadas, principalmente nas lutas e reivindicações da juventude dos assentamentos e acampamentos organizados pelo MST. De acordo com a fala de Gomes (em entrevista realizada 11 de setembro de 2021), no Movimento, os jovens possuem uma tarefa essencial e primordial neste processo, considerando que a juventude, antes de tudo, deve assumir a tarefa de ser resistência frente a todas as tentativas de destruição da educação enquanto política pública, se colocando assim como sujeitos mobilizadores e articuladores neste processo.

Entretanto existem outros motivos, que de acordo com Martins, Nunes e Gasparin (2021), é necessário “[...] radicalizar a participação das mulheres e da juventude, compreendendo que o restabelecimento do governo das famílias no território (assentamento) pressupõe a plena participação de todos que ali vivem. Isso significa partilhar o poder local, ampliando assim a força política da organização local” (Gasparin, 2021, p. 641).

Se tratando da agrovila Morada Nova – Baixa do Arroz, enquanto parte de um assentamento organizado pelo MST e que tem sua população composta por um grande número de jovens, podemos dizer que ainda são poucos os que se identificam

como camponeses e com a luta pelos seus direitos e desenvolvimento da comunidade como seu território. Isto pode ser observado na fala de Ed (em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021), quando diz que, em torno de 50% dos jovens de Morada Nova, participam das mobilizações, mas talvez não porque tem a consciência de que está lutando por seus direitos, às vezes por impulso ou influências de outros. Pois, parte da juventude ainda não conseguiu ter “uma formação política e uma consciência de que é um sujeito político de direitos e que tem que reivindicar por eles, apesar de muitos já terem participado dos momentos de formação política e ideológica promovidos pelo coletivo de juventude do MST”.

O processo de formação promovido pelo Coletivo de juventude sem terra, exposto na fala de Ed, de acordo com Pinho (2017), “... consiste na articulação entre educação e trabalho alinhada à mobilização, participação em todos os níveis de debates, reflexões e processos decisórios”. A autora diz que o “intuito é ver os jovens se prepararem para tomar decisões coletivas e resolver problemas que afetam suas vidas e trazem implicações para o seu futuro, quer seja no núcleo escolar, familiar, comunitário ou qualquer outro grupo do qual façam parte” (Pinho, 2017, p. 7).

Assim, de acordo com Iara (em entrevista realizada 28 de março de 2022), no MST, a participação da juventude e a ocupação desse público nos espaços de direção e tomada de decisões, é uma condição para que o Movimento tenha vida longa. Entretanto, Ed considera a situação da juventude de Morada Nova complicada, levando em consideração que embora muitos dos jovens que vivem no campo “tenham” uma visão de uma educação com princípios libertários e que transformam, parte dessa juventude ainda não consegue se perceber como tal (em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021).

Pois a gente não consegue de fato materializar esses objetivos e a juventude acaba ficando alheia ao processo, ou seja, assim sendo, os jovens são muito mais influenciados pelas mídias, redes sociais e pelo exterior da sociedade do que pelos princípios da educação do campo, até mesmo por terem pouco acesso a esse modelo de ensino (Ed em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021).

Mansan (2008) afirma que os jovens do campo, ao se conectarem “nas mesmas redes modernas que o jovem urbano, pode, ao mesmo tempo em que reproduz sua construção histórica identitária, estar criando novos processos relacionais no interior de sua comunidade, a partir de sua relação com o mundo urbano e global” (Mansan, 2008, p. 55). Em concordância com esta ideia, Medeiros evoca que,

O encontro com uma nova realidade certamente provocará uma desterritorialização dos processos simbólicos, quebrando muitas vezes as coleções organizadas pelos sistemas culturais com novas ressignificações e redimensionamentos dos objetos, coisas e comportamentos e isso tudo, certamente, imbricado de conflitos (Medeiros, 2008, p. 224).

Partindo dessa ideia e considerando a fala de Ed, percebemos que uma parte da juventude da Morada Nova ainda não consegue se identificar ou se ver como tal, ou seja, como jovens camponeses e sujeitos políticos de direitos. Isso atrapalha, inclusive, não só na vida social deste público, mas no processo de desenvolvimento do assentamento e da própria comunidade enquanto território camponês e espaço de vida desses sujeitos e até mesmo no projeto de reforma agrária popular.

Diante da fragilidade identitária dos jovens do campo, é necessário que as comunidades busquem meios de inserção destes sujeitos nas formações, de forma que eles possam se enxergar como juventude, camponeses, cidadãos de direitos, pertencentes a um processo de luta por vida digna, por causas libertárias, contribuindo com o processo de conscientização dos mesmos, suas relações sociais e seu reconhecimento enquanto parte do território. De acordo com Bogo (2010) a consciência do homem e da mulher do campo no que se refere a si mesmos está conectada à sua autoestima sendo esta de suma importância para fortalecer o processo de enfrentamento ao sistema capitalista e combater seu avanço no campo por meio do agronegócio.

Desta forma, “o processo de formação da e com a juventude é estratégica”, assim se torna necessário “[...] encontrar formas de envolver, motivar e incentivar a participação da juventude nos processos de luta, organização e formação” (Pizetta, 2007). Contudo, no que diz respeito a participação da juventude no processo de luta e organização do seu território,

[...] deve-se também problematizar a vida comunitária, estabelecer uma nova estética desta vida, influenciando nos valores ali compartilhados, celebrados, no embelezamento das áreas e no acesso a outros espaços culturais, como bibliotecas e centros culturais, praticamente inexistente nos assentamentos. Bem como protagonizar a escola como instrumento de difundir a cultura popular e a cultura política dos trabalhadores, principalmente ou em especial, os que vivem no e do campo (Martins *et al.*, 2021, p. 641).

Portanto, a outra parte da juventude de Morada Nova que se reconhece enquanto jovens camponeses de direito e veem o campo como seu território e espaço de vida e resistência, tem se somado nas tomadas de decisões, lutas e mobilizações, reivindicando seus direitos, como o acesso às políticas públicas, entre elas, a

educação. Podemos observar isto nas seguintes falas: “hoje na comunidade a juventude está bem participativa, onde podemos destacar que os membros do conselho da associação de Morada Nova são compostos por alguns jovens com certa formação política, contribuindo nas tomadas de decisões” (Ed, em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021).

Eu enquanto morador desta comunidade desde que nasci, estudei nesta escola desde educação infantil até terminar o ensino fundamental, enquanto jovem contribuo nas lutas por educação para Morada Nova e as comunidades que ela atende, pois mesmo eu já tendo concluído meu ensino médio, participei aqui na escola na turma do 3º ano novamente, para que não voltasse as turmas porque se não tivesse alunos voltaria, além disso já participei e busco participar das atividades do MST como os encontros da juventude onde realizamos mobilizações em busca de nossos direitos como a educação do campo, além de mim, outros jovens da comunidade também se somaram nessa luta (Zaque, ex-aluno da escola, em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021).

Entretanto, percebe-se que mesmo não tendo toda juventude de Morada Nova organizada e inserida no processo de decisões, nas lutas e reivindicações dos seus direitos, existem aqueles que buscam se inserir nesses espaços de luta e enfrentamento.

Portanto, podemos dizer que a juventude camponesa assume uma tarefa importante no processo de luta e construção da educação do campo, ou seja, os jovens têm um papel indispensável como sujeitos de criação e recriação dessa proposta educativa cujo objetivo é a emancipação, a formação política e ideológica do homem e da mulher do campo. Neste sentido, cabem as escolas do campo como fruto do campesinato dispor da referida modalidade de ensino e assim contribuir no processo de formação política e territorialidades³¹ da juventude do campo, como veremos no item a seguir.

4.3 Escola e Educação do Campo: formação política e territorialidades da juventude camponesa.

As escolas, assim como a educação do campo, são frutos das grandes lutas travadas pelos camponeses, e assumem uma tarefa de suma importância no que se refere a formação desses sujeitos. O processo de formação da juventude camponesa

³¹ As territorialidades geram as identidades que, por sua vez, influenciam nas próprias territorialidades e na formação dos territórios e seus patrimônios (Saquet; Briskiewicz, 2009, p. 9).

“deve contribuir para o “desvelamento”, para a interpretação e para o conhecimento dessa realidade que está além das aparências” (Pizetta, 2007, p. 87). Ainda segundo o autor,

A formação tem um sentido transformador, das pessoas e das realidades. Ela só tem sentido se ajudar a organizar o povo, pois a força da mudança está no nível de consciência, no grau de organização e na disposição de luta das massas... A tarefa principal da formação é motivar para que os silenciados saiam do seu silêncio, que os dominados aceitem sair da dominação através da luta (Pizetta, 2007, p. 87).

Em concordância com Pizetta, para Mari Go, militante do setor de educação/formação do MST-MA,

A escola do campo se propõe ser um espaço de reconhecimentos de identidades diversas num contexto de contradições, seus sujeitos homens e mulheres contestam a realidade de exclusão e se colocam como transformadores de sua realidade. Portanto sua importância na construção da emancipação dos povos do campo (Mari Go em entrevista realizada no dia 08 de setembro de 2021).

A fala acima expõe um modelo de escola que de fato atende os princípios e ou objetivos da educação do campo. Portanto, como já mencionado anteriormente, se tratando da Escola Municipal Conrado Pereira, observa-se que apesar da mesma ser fruto das lutas do campesinato, a referida escola ainda encontra dificuldades em corresponder às expectativas do homem e da mulher do campo, referente às suas práticas pedagógicas.

Sobre isto, Alencar, também militante do setor de educação/formação do MST-MA (em entrevista realizada no dia 08 de setembro de 2021), afirma que a importância da escola do campo para o campesinato “está numa formação que contribua para desenvolver o campo, trabalhando a agroecologia³², a cooperação agrícola, para que os jovens possam se manter no campo”. Uma formação que contribua para enraizar a identidade camponesa. Porém, Alencar diz ainda que é um grande desafio construir essa escola do campo, quando não existe um referencial curricular no Estado que oriente a escola na direção dos princípios da educação voltada para os sujeitos que vivem no e do campo. Os referidos profissionais agem de acordo com a orientação do Estado quando não existem professores formados nessa perspectiva da educação do campo, enquanto o ensino está totalmente orientado por uma Base Nacional

³²“Modelo de agricultura que teve origem a partir da resistência e luta da sociedade camponesa ao agronegócio e as necessidades de uma agricultura que fosse sustentável e que respeitasse a identidade local de cada comunidade rural” (Silva; Miranda, 2015, Apud, Teles; Leite, p. 04).

Curricular Comum - BNCC³³ que ignora as especificidades deste modelo de educação. Neste sentido, Araújo (2020) diz que

A valorização e formação dos educadores é outro elemento a se considerar nesse processo de construção da educação do campo, tendo em vista a especificidade do termo, e a necessidade de uma formação específica para que o educador possa cumprir sua tarefa de pensar e fazer a formação humana de crianças, jovens e adultos que vivem no campo (Araújo, 2020, p. 78).

Diante das narrativas acima, podemos observar a importância das escolas do campo e da educação do campo para o processo formativo dos camponeses enquanto sujeitos políticos. Porém, percebem-se, também, alguns desafios para as referidas escolas e a consolidação deste modelo de ensino, considerando que ainda é grande a falta de reconhecimento da educação do campo como um direito humano dos sujeitos do campo, assim como sua execução seja realizada com a participação dos sujeitos envolvidos, ou seja, os camponeses. Isto porque, de acordo com Araújo,

[...] não existe, por parte do estado, interesse em qualificar o trabalho nas escolas do campo, e o tratamento dado à essas escolas é o mesmo dado às escolas urbanas, no que se refere a currículo e formação de professores. Não existe seleção específica para educação do campo, que coloque como critérios essa formação específica, que considere a Licenciatura em Educação do Campo exigência para atuação nas escolas (Araújo, 2020, p. 78).

Assim, dentre os desafios acima citados, ainda de acordo com Alencar (em entrevista realizada no dia 08 de setembro de 2021), o principal a ser enfrentado é o fechamento das escolas do campo, que se dá pelo processo de desterritorialização que vem ocorrendo nos últimos anos, onde áreas conquistadas para fins de reforma agrária, estão sendo novamente tomadas pelo agronegócio.

Segundo Careca (em entrevista realizada no dia 09 de outubro de 2022), o avanço do agronegócio sobre as áreas de reforma agrária ocorre devido a expansão do capital na agricultura, o qual que vai se apropriando dos territórios dos povos tradicionais, de terras do campesinato e públicas.

O processo de titularização dos referidos territórios, através dos programas de regularização fundiária e a legislação ambiental dialogam com os objetivos do capital, pois nas últimas décadas, estes tem essa conotação de garantir o interesse privado das terras. Desta forma, uma vez esses territórios privados e regularizados, eles formam o mercado de terras, portanto, em momento que o capital vai expandindo suas fronteiras, expande sobre os territórios dos

33A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em 30 de março de 2022.

mais pobres, ou seja, dos camponeses, indígenas, quilombolas, dentre outros (Careca em entrevista realizada no dia 09 de outubro de 2022).

Nesta concepção, “o agronegócio é a expressão de uma nova aliança de classe no campo, com enorme força política, econômica e ideológica, transformando-se no principal inimigo das populações que vivem no campo [...]”. Assim, interfere no processo de consolidação identitária do território camponês, alterando-se, “[...] portanto, a correlação de força no campo, impedindo que a reforma agrária avance. Ela está bloqueada por essa aliança de classe, que permite concentrar terras e políticas públicas” (Martins *et al.*, 2021, p. 636-637).

Sobre isto, Saquet e Briskievicz (2009) afirmam que

Território, territorialidade e identidade acontecem simultaneamente e, nesta concepção, há um condicionamento mútuo também entre território-identidade-desenvolvimento. Dependendo do caráter do projeto de desenvolvimento, haverá preservação ou não dos traços identitários e simbólicos de cada território. Poderá acontecer, também, uma conjugação entre permanências e mudanças, isto é, entre identidades reproduzidas e novas identidades incorporadas aos hábitos e comportamentos cotidianos de certo grupo social (Saquet; Briskievicz, 2009, p. 15).

Desta forma, observa-se que o processo de formação e territorialidade dos sujeitos do campo depende do caráter do projeto de desenvolvimento para o referido território. No que diz respeito ao fechamento das escolas do campo, de acordo com Matos (2018), as principais causas são a nucleação do referido espaço educacional e a municipalização de ensino, assim como a ausência de políticas públicas voltadas para a população que vive no e do campo, provocando o “esvaziamento” deste território, “e conseqüentemente elevou o número de escolas do campo fechadas” (Matos, 2018, p. 7).

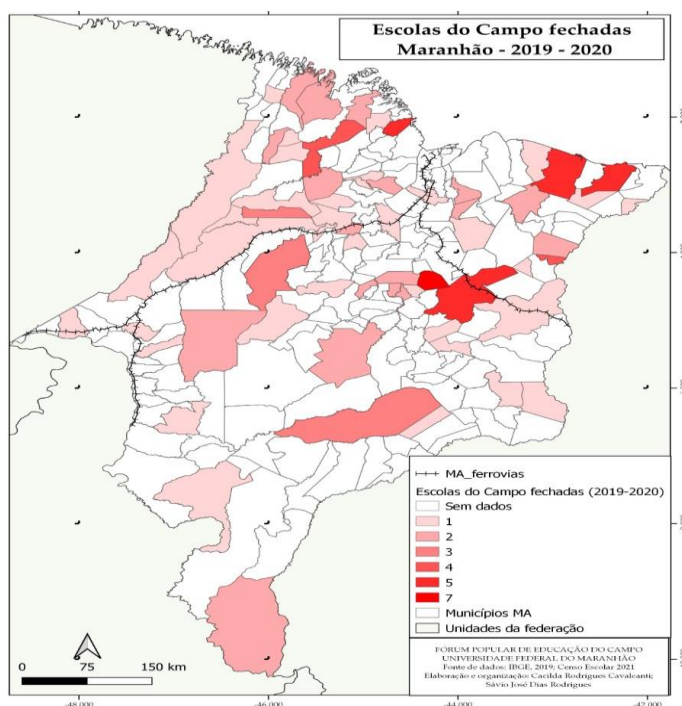
Sobre tal prática, Taffarel e Munarim afirmam que, “[...] fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas” (Taffarel; Munarim, 2015, p. 45). Nesta lógica, o parágrafo único incluído pela Lei nº 12.960³⁴, de 2014, no Art. 28 da LDB nº 9.394, de 1996, diz que

34 A referida lei acima cita, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html> Acesso em 22 de abril de 2022.

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL,1996).

Entretanto, como já exposto, a ação da classe dominante de fechar escolas camponesas é uma realidade que só aumenta e que infelizmente é vivida por milhares de camponeses. Ação que pode ser observada no mapa abaixo. Sobre isto, os dados do mapa abaixo mostram que entre os anos de 2019 a 2020 foram fechadas 102³⁵ escolas em 65 municípios do Maranhão, sendo que destas, 22 eram escolas do campo como demonstram os dados no mapa abaixo.

Mapa 2 – Escolas do Campo fechadas entre 2019 e 2020 no Maranhão.



Fonte: Elaborado e organizado por Cacilda Rodrigues Cavalcanti e Sávio José Dias Rodrigues com base nos dados do IBGE, 2019 e Censo Escolar 2021.

Apesar de não estar exposto no mapa acima, de acordo com os organizadores dos referidos dados, das 22 escolas do campo fechadas, 13 eram de ensino médio (salas fora e anexos) localizadas em áreas organizadas pelo MST.

35 Dados organizados pela prof.^a Cacilda Rodrigues Cavalcanti a partir do IBGE 2019 e Censo Escolar 2019/2020.

Portanto, fica notável que a ação de quem está no poder de fechar as escolas camponesas, “[...] não apenas contraria princípios consignados em leis, que embasam uma sociedade equilibrada, mas contraria até a promessa de importantes setores da gestão da educação pública. Só está faltando que esses princípios e promessas se cumpram” (Taffarel; Munarim, 2015, p. 50).

De acordo com dados do Conselho de Educação do Maranhão (Gráfico 1), no ano de 2021, foram 75 escolas públicas definitivamente desativadas em 42 municípios no estado. As consequências disso podem ser observadas no gráfico abaixo, que demonstra as matrículas para educação básicas em 2021, segundo o Resumo Técnico do Estado do Maranhão referente ao Censo Escolar da referida modalidade de ensino e ano.

Gráfico 4 - Matrículas na Educação Básica – Maranhão (2017-2021).



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Exposto no Resumo Técnico Do Estado do Maranhão Censo Escolar Da Educação Básica | 2021.

Portanto, conforme os dados demonstrados acima, no ano de 2021, de modo geral, “foram registradas 1,9 milhão de matrículas de educação básica no estado do Maranhão, 120.324 a menos em comparação com o ano de 2017, o que corresponde

a uma redução de 5,8% no total de matrículas”, de acordo o Censo Escola (2022, p. 15).

Tal ação acima citada, demonstra o desgoverno de quem está no poder público para com a população do campo. Demonstra também o descumprimento da classe dominante, no que diz respeito às suas obrigações exigidas por lei, pois de acordo com o Estatuto da Juventude, lei nº 12.852 de agosto de 2013 no seu art. 7º, “o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada”. Complementando o referido artigo, no seu parágrafo 5º, “a Política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais”. No entanto, tal questão não está sendo cumprido pelo poder público.

Diante da situação exposta acima, de acordo com Alencar as possibilidades para reverter tal situação educacional se dão através da continuidade e fortalecimento das lutas para que a pauta do MST seja atendida, as escolas sejam construídas, “e para que mantenham as turmas de ensino médio já abertas, e estas saiam da condição de sala fora ou anexo, considerando que esta é a realidade de muitos assentamentos. E, ainda, na luta pela construção do referencial curricular para as escolas do campo” (em entrevista realizada dia 08 de setembro de 2021). Outra possibilidade consiste em que o Estado assuma seu papel de garantir o direito dos sujeitos do campo como protagonistas dessa construção. Caso contrário, será sempre uma relação de conflito dentro do Estado capitalista.

O Art. 17 do Estatuto da Juventude, lei nº 12.852/2013, diz que “o jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo que ficam explícitos nos incisos: I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo; II - orientação sexual, idioma ou religião; III - opinião, deficiência e condição social ou econômica”.

Neste sentido, no que se refere às possibilidades para reverter a situação educacional acima exposta, que de acordo com o Caderno de Educação Nº 14, é preciso pensar esse processo de luta pela educação “a médio e longo prazo” se preocupando com a formação de “milhares de crianças e jovens acampados e assentados”. Ainda de acordo com o referido caderno, a tal situação é justamente objetivando que esses sujeitos possam dar continuidade a luta, e assim futuramente não precisarem mais

[...] de programas emergenciais de formação política (necessariamente doutrinários), mas, sim, já eduquem sua personalidade seguindo uma nova base de conhecimentos e uma nova cultura política de classe. Ou seja, os assentamentos são a retaguarda, mas ao mesmo tempo a vanguarda da luta pela Reforma Agrária. Eles precisam ser viáveis, econômica, política e culturalmente [...] (MST, Caderno de Educação Nº 14).

Portanto, de acordo com Silva (2015), para discutir a formação para os camponeses, em especial, os sujeitos que vivem nas áreas de Reforma Agrária, é preciso fazê-lo a partir do entendimento dos movimentos sociais, principalmente os do campo, “pois não se prendem aos conceitos simplesmente, compreendendo que esta deve perpassar [...] pela prática aliada à luta e à dialética social vivida pelos sujeitos do processo”. Segundo o autor, “[...] destaca-se, porém, que este processo social vivido, se reflete em várias dimensões da vida dos sujeitos, e de forma especial na escola” (Silva, 2015, p. 26). Nesta lógica,

As escolas, especialmente as do campo, podem ser “mais do que escolas” quando se constituem como uma referência sociocultural para a comunidade: seja pelo envolvimento na solução de problemas locais e que permitem aos estudantes avançar no conhecimento científico, na apropriação de tecnologias e na capacidade de intervenção concreta na realidade; seja pelas oportunidades de convivência social que oferece, pelo recuperar da memória das famílias, ou pelas oportunidades de contato com livros, filmes, debates e expressões culturais diversas. E estas atividades podem ser pensadas de modo a envolver também os jovens que, por um motivo ou outro, precisam estudar fora de suas comunidades de origem (MST, 2017, p.110).

Se tratando da educação do campo e sua importância na formação humana, de acordo com o MST,

A especificidade da Educação do Campo se justifica tanto pela histórica discriminação sofrida no atendimento ao que se considera como um direito universal, quanto pela realidade social complexa e diversa dos processos produtivos, políticos e culturais presentes hoje no campo, e que deve ser respeitada. Assumir esta especificidade não significa romper com o princípio da “escola unitária” (que combate o dualismo de tipo de escola diferentes para classes sociais diferentes) nem relativizar a dimensão de classe” (MST, 2017, p. 111).

No que se refere às escolas e educação do campo, faremos uma abordagem voltada para as experiências do MST, por ser um dos movimentos sociais do campo pioneiro na luta pelas políticas públicas acima citadas e, por se contrapor ao projeto educacional capitalista ofertado para as escolas da zona rural pela classe dominante.

Entretanto, para o MST, no que se refere à educação, a mesma “diz respeito ao complexo processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados”. Neste sentido, ainda de acordo com o Movimento, “a educação escolar é um componente fundamental neste processo: um direito social

e subjetivo de todos e um dever para os membros de uma organização com os objetivos que temos” (MST, Caderno de Educação Nº 14). Neste sentido,

O caráter educativo da luta social, presente no MST e em outros movimentos sociais, está, pois, na possibilidade dos sujeitos irem construindo uma atitude permanente de inconformismo, de jamais se acomodar diante do que está posto e também transcende a resistência contra situações que impedem a vida humana e de irem construindo uma postura diante da vida, uma visão de mundo de que a mudança é possível na sociedade, mas que para isso é preciso ir além com a irreverência e a bravura (Caldart, 2006 *apud* Silva, 2015, p. 26).

Portanto, o caráter formativo para a juventude, em especial a do campo, deve ir além da educação formal, deve contrapor a educação capitalista que visa a formação dos sujeitos para o trabalho. Ou seja, o processo formativo/educativo para esta categoria deve advir de uma educação voltada para emancipação desses sujeitos, tornando-os capazes de ver o mundo como ele realmente é, e de serem construtores de sua própria história.

De acordo com Silva (2015), as práticas educativas e pedagógicas no processo de formação para os sujeitos do campo, ou seja, para a formação da juventude camponesa, devem ser pensadas e politicamente associadas às questões sociais cujo objetivo é “a transformação social no bojo da sociedade e a construção de uma nova sociedade e do homem novo e da mulher nova baseada na democracia e nos valores humanistas, socialistas, culturais e de cunho político” (Silva, 2015, p. 27).

Os movimentos socioterritoriais do campo, em especial o MST, tem a educação do campo como ferramenta importante no processo de formação dos seus sujeitos. Está voltada para a realidade social, econômica, política e cultural do campo como espaço de produção de vida, de existência e resistência, visando a desconstrução da ideologia capitalista e sua visão de mundo antagônica, o que gera conflitualidade entre as classes. Assim, “[...] a educação do/no campo é um exemplo, como é a centralidade da reforma agrária e da mudança de padrão de desenvolvimento nas reivindicações da juventude rural organizada” Castro 2009 *apud*. Castro, 2016, p. 205). Corroborando com a autora, Camacho (2017, p. 658) afirma que

A conflitualidade inerente à lógica de reprodução do capitalismo no campo, desembocando na disputa por territórios materiais-imateriais, entre o agronegócio e os movimentos socioterritoriais camponeses, é um dos elementos centrais que fundamentam a produção de nossa análise teórica a respeito da Educação do Campo e seu contexto.

Entretanto, a formação da juventude que se reconhece como jovem camponês, militante do MST, acontece por meio de realização dos cursos de formação política e

ideológica, as escolas estaduais, os seminários, os congressos e outras iniciativas, na perspectiva de formar para vida e para a luta, ou seja, formar sujeitos conscientes e capazes de construir suas bases, seus territórios, de serem existência e resistência. Neste sentido, as escolas camponesas, por meio da educação do e para o campo, devem pensar os jovens com a intencionalidade de formar sujeitos emancipados, ou seja, livres e, como diz Castro (2012), pensar a juventude para além de uma palavra, pois segundo a autora,

[...] ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder (p.441).

Contribuindo com o debate, Fernandes (2008, p. 277) sinaliza que

A intencionalidade compreendida como propriedade do pensamento e da ideologia em que o sujeito delibera, planeja, projeta, dirige e propõe a significação e, por conseguinte, a interpretação, se realiza através das relações sociais no processo de produção do espaço e na compreensão desse processo ... A intencionalidade expressa, portanto, um ato político, um ato de criação, de construção.

Portanto, a intencionalidade do MST com as escolas do campo é desenvolver a “formação da consciência política dos integrantes do Movimento” (Silva, 2015, p. 29), ou seja, é formar sua militância para que a mesma possa ser capaz de ler e intervir criticamente “na realidade social e política, comprometidos com o seu projeto político da sociedade, devem ser sujeitos comprometidos e engajados na luta e na causa para a materialização das conquistas” (Silva, 2015, p. 29).

Este processo e metodologia de formação é de suma importância para a construção identitária ou da territorialidade dos jovens e das jovens de campo. Medeiros (2008, p.219), no que diz respeito a identidade e a territorialidade da juventude, vem externar que de início esse processo “é de caráter político, social e cultural, mas se redimensiona como territorialidade com a implementação do processo produtivo, da organização do espaço do assentamento com sua infraestrutura, suas novas relações sociais, econômicas e culturais”. A autora corrobora ainda ao falar que a “territorialidade construída em um assentamento está composta de relações simétricas, estabelece as trocas necessárias e equilibra os ganhos e os custos revelando assim a multiplicidade do espaço vivido”.

Neste mesmo viés, Saquet e Briskievicz (2009) afirmam que a territorialidade

É o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana. Isso significa dizer que entendemos a identidade de maneira híbrida, isto é, como processo relacional e histórico, efetivado tanto cultural como econômica e politicamente. A identidade é construída pelas múltiplas relações-territorialidades que estabelecemos todos os dias e isso envolve, necessariamente, as obras materiais e imateriais que produzimos, como os templos, as canções, as crenças, os rituais, os valores, as casas, as ruas etc. (Saquet; Briskievicz, 2009, p. 8).

Portanto, podemos observar que o ambiente escolar é de crucial importância para a formação humana, principalmente quando este espaço está imbricado a um modelo de educação libertária. Neste sentido, a escola e a educação do campo têm um papel fundamental no sentido de pensar uma juventude do campo na sua relação com a reforma agrária popular. Podemos trazer três aspectos: primeiro, valorizar o território, o lugar do campo como espaço bom de viver; segundo, pensar conteúdos e metodologias que possibilitem uma visão crítica e criativa dessa realidade; e terceiro a produção de conhecimentos para construção de um território com base nos desafios desse tempo histórico.

Assim, escola e educação do campo enquanto territórios do campesinato são elementos imprescindíveis na formação da juventude camponesa e preparação desses sujeitos para a luta de classe, principalmente nos dias atuais onde o que predomina é o sistema capitalista, o patriarcado e o projeto da classe dominante de concentração de terras, agregação do capital por meio da alienação ideológica, exploração da força de trabalho e marginalização dos que vivem no e do campo.

Porém, para Andrade, Silva e Santos (2022), para além da escola existem outros lugares que podem ser transmissores de conhecimentos, considerando que a referida instituição é apenas o espaço cujo função é desenvolver a educação formal [...]. Neste sentido, os autores afirmam que há outros ambientes de socialização dos alunos, como suas casas e comunidade de modo geral, que “transmitem, através da educação não formal, variados saberes, os quais, muitas vezes, interferem nas condutas escolares dos indivíduos, já que somos seres sociais dependentes dessas relações” (Andrade *et al.*, 2022, p. 121).

Como a educação do campo é um projeto de educação que valoriza o território, a vida e a realidade dos sujeitos envolvidos, é válido destacar que para além da dimensão da educação formal (escolarização), ela acontece, também, fora das salas de aulas, a partir das experiências de caráter educativo por meio da educação do campo informal (não escolar). À exemplo, destaca-se a vivência com a família, a

participação em atividades em associações, espaços de cultura, de saúde, de lazer, cooperação e produção, dentre outras ações coletivas, e que tem papel fundamental na escolarização.

Nesta lógica, se tratando do desenvolvimento da educação do campo formal e informal, na Escola Municipal Conrado Pereira, como já mencionando, esta prática no âmbito escolar é fragilizada por vários motivos como a ausência de um projeto político pedagógico, além da maioria dos professores não tem conhecimentos sobre o referido projeto de educação. Porém, de acordo com Ed (em entrevista realizada no dia 18 de setembro de 2021), apesar de tal situação acima em relação a referida a escola, a educação do campo informal acontece no seio familiar, nos espaços de reuniões em prol do fortalecimento e desenvolvimento do território e na convivência dos sujeitos com a comunidade como um todo. Ainda de acordo com Ed, parte da juventude da agrovila acima citada, participa das reuniões e bates políticos, reconhece o campo espaço de vida e resistência, e tem se somado lutas e mobilizações visando seus direitos, como o acesso às políticas públicas, entre elas, escola e educação do campo.

4.4 Desafios da territorialização da Educação do Campo e da Juventude Sem Terra

Como podemos observar no item acima, escola e educação, ambos territórios do campesinato, são de suma importância na formação da juventude camponesa e preparação destes para a luta de classe, e construção da reforma agrária popular³⁶. Porém, vivemos num país onde, de acordo com programa ou projeto de reforma agrária do MST,

O Estado brasileiro, mais além do seu arcabouço jurídico de proteger os interesses da classe dominante, tem cumprido um papel fundamental de garantir a hegemonia do modelo do agronegócio na produção agrícola. Ele atua na garantia de transferência de recursos públicos, via investimentos e através do financiamento compulsório destinado a ele, recolhendo da poupança nacional depositada nos bancos (MST, 2013, p. 12).

³⁶ “O conceito “popular” busca identificar a ruptura com a ideia de uma reforma agrária clássica feita nos limites do desenvolvimento capitalista e indica o desafio de um novo patamar de forças produtivas e de relações sociais de produção, necessárias para outro padrão de uso e de posse da terra. Trata-se de uma luta e de uma construção que estão sendo feitas desde já, como resistência ao avanço do modelo de agricultura capitalista e como forma de reinserir a Reforma Agrária na agenda de luta dos trabalhadores” (MST, 2013, p. 33).

O agronegócio enquanto modelo de produção agrícola “foi massivamente adotado pelas empresas capitalistas no campo[...]” tornando a “agricultura como um negócio para acumulação de riqueza e de renda sob o controle do grande capital” (MST, 2013, p. 10). A ação do Estado em prol da classe dominante, ou seja, que beneficia e fortalece o referido projeto capitalista, traz para a classe trabalhadora grandes consequências. Para o MST, o capital aplica e visa uma agricultura onde sua prática deve ser “sem agricultores e com pouca mão de obra. Isso traz como contradição a falta de futuro da juventude, o aumento da migração e o despovoamento do interior” (MST, 2013, p. 19).

Neste seguimento, corroborando com o debate, Mello e Silva (2020) afirmam que a atual configuração rural do Brasil, onde as grandes propriedades de terras se concentram nas mãos de poucos (propriedade privada), é “herança” dos colonizadores do país. Portanto, atualmente no que se refere a situação agrária do Brasil, “[...] o capitalismo está na sua fase de dominação do sistema financeiro e, na agricultura brasileira e em nível internacional, o domínio é das empresas transnacionais, cujo modelo agrícola denomina-se agronegócio” (Mello; Silva, 2020, p. 285, 286 e 287).

Portanto, as falas acima demonstram que o cenário agrário brasileiro tem sofrido grandes mudanças causadas pela ganância financeira do sistema capitalista nacional e mundial, gerando cada vez mais pobreza para a classe trabalhadora, em especial a do campo. De acordo com Mello e Silva (2020), a ação da classe dominante e status da classe mais pobre, ocorre por meio da expulsão dos camponeses de seus territórios, dando “espaço para altas tecnologias sem trabalho do homem; destruição ambiental, em especial da água e solo, danos à saúde humana e animal, através dos agrotóxicos” (Mello; Silva, 2020, p. 287).

Diante da atual realidade da produção agrícola no Brasil, a luta da classe trabalhadora e movimentos sociais do campo pela reforma agrária popular ganha força, pois de acordo com o MST (2013, p. 31), esta “se transformou numa luta de classes, contra o modelo do capital para a agricultura para brasileira”. Ainda segundo o referido Movimento,

[...] Isso significa que a luta dos camponeses pelas terras agrícolas e por um novo modelo de agricultura, irá enfrentar uma outra correlação de forças – com poderes de coerção e de consenso mais fortes do que os dos latifundiários tradicionais – e com novos atores em cena: os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais (MST, 2013, p. 31).

Dialogando com a fala acima, Mello e Silva apontam que

O modelo de reforma agrária do tipo clássica burguesa, realizada em países da Europa, está esgotado e não será mais viabilizado nesse contexto histórico do Brasil. O que não significa que os movimentos populares tenham abandonado a luta pela terra, ao contrário, ela ganha mais peso ainda, só que agora o latifúndio está mais poderoso economicamente e não é mais representado por gerentes de fazendas. A necessidade de distribuição de terras no país aumenta, porque os grandes fazendeiros continuam explorando-a e obtendo lucros extraordinários (Mello; Silva, 2020, p. 290).

Ainda de acordo com os autores, é fundamental compreender essa nova fase do sistema capitalista, no que diz respeito ao seu projeto de agricultura, considerando “sua força hegemônica, que traz novas implicações e desafios complexos para a luta do campesinato”. Os autores acrescentam ainda que, “o patamar da luta de classes do campo brasileiro alterou-se e agora trata-se de projetos políticos em disputa para o campo” (Mello; Silva, 2020, p. 287).

Neste sentido, o MST compreende que esse novo cenário agrário que o Brasil vive, exige tanto do próprio Movimento quanto dos demais movimentos sociais de modo geral que buscam uma reforma agrária, novas posturas onde, necessitamos defender agora um novo projeto agrário visando que este seja popular³⁷. Miguel Stédile diz que, o referido projeto visa ser popular, porque o mesmo deve ser construído a partir da classe trabalhadora de modo geral, ou seja, do campo e da cidade, com objetivos que vão além da terra, mas também a produção de alimentos para todos os brasileiros (Stédile, 2017. p. 20).

Desta forma, “não basta ser uma reforma agrária clássica, que apenas divida a propriedade da terra e integre os camponeses como fornecedores de matérias-primas e alimentos para sociedade urbano-industrial [...]” (MST, 2013, p. 32). Para além disto, outros requisitos fundamentais na luta pela reforma agrária popular são:

b) Frente ao poderio do agronegócio, é necessário construir alianças entre todos os movimentos camponeses, com a classe trabalhadora urbana e com outros setores sociais interessados em mudanças estruturais, de caráter popular. c) A luta pela reforma agrária se insere agora na luta contra o modelo do capital. É um estágio da nossa luta, com desafios mais elevados e complexos, diferente do período do desenvolvimento industrial (1930-80), quando os assentamentos da reforma agrária em áreas improdutivas, para a produ-

³⁷O programa de Reforma Agrária Popular não é um programa socialista – embora os objetivos estratégicos da nossa luta sejam os de construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira. Uma Reforma Agrária socialista, que tem como alicerce a socialização das terras, exige a execução de políticas de um Estado socialista e será resultante de um longo processo de politização, organização e transformações culturais junto aos camponeses, ou seja, de uma revolução social. Condições objetivas e subjetivas que não estão na ordem do dia desse período histórico (MST, 2013, p. 32).

ção de alimentos, somavam-se com a agricultura patronal voltada, prioritariamente, para a agroexportação. d) Os enfrentamentos com o capital, e seu modelo de agricultura, partem das disputas das terras e do território. Mas, se ampliam para as disputas sobre o controle das sementes, da agroindústria, da tecnologia, dos bens da natureza, da biodiversidade, das águas e das florestas (MST, 2013, p. 32).

Portanto, segundo Stédile, a reforma agrária popular vem propor melhorias e mudanças radicais na organização do campo brasileiro, exigindo que os bens naturais beneficiem todo povo, a classe trabalhadora brasileira e não do agronegócio, e para isso a natureza precisa ser preservada. Além disso, propõe, também, a produção agroecológica, a “industrialização do campo” visando melhorias financeiras e desenvolvimentos para campo e cidade (Stédile, 2017, p. 21).

E tudo isso deve ser acompanhado do acesso de qualidade à educação, a saúde e a produção de uma nova cultura. Todas estas transformações devem ser acompanhadas com mudanças nas relações sociais, que permitam maior participação política e econômica dos jovens e das mulheres e que o camponês seja o senhor do seu destino (Stédile, 2017, p. 21).

Considerando as falas acima, podemos observar que a consolidação da reforma agrária popular enquanto projeto importante no ou para o enfrentamento ao sistema capitalista e o agronegócio, exige dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, em especial a do campo, auto-organização o fortalecimento no processo de luta de classes. Neste seguimento, para o MST,

Essa nova natureza da luta pela reforma agrária, coloca novos desafios, como: a) A reforma agrária popular deve resolver os problemas concretos de toda população que vive no campo; b) A reforma agrária tem como base a democratização da terra, mas busca produzir alimentos saudáveis para toda população; objetivo que o modelo do capital não consegue alcançar; c) O acúmulo de forças para esse tipo de reforma agrária depende agora de uma aliança consolidada dos camponeses com todos os trabalhadores urbanos. Sozinhos os sem terra não conseguirão a reforma agrária popular. d) Ela representa um acúmulo de forças para os camponeses e toda classe trabalhadora na construção de uma nova sociedade (MST, 2013, p. 34).

Entretanto, reforma agrária popular, ao contrário do projeto agrário capitalista, de acordo com Stédile (2017), “deve construir relações onde os camponeses sejam sujeitos de sua história e de sua vida, que possam decidir e implementar o que é melhor para tornar suas vidas mais dignas e o campo um lugar bom de viver”. O autor afirma ainda que tal ação dos camponeses, “só é possível com espaço de participação. [...] só haverá Reforma Agrária Popular se todos tiverem o direito a palavra, homens, mulheres e jovens” (Stédile, 2017, p. 24).

Como podemos ver, a luta contra o agronegócio demanda de inúmeras tarefas a serem desenvolvidas que exigem dedicação dos sujeitos envolvidos. Tarefas que

se estendem desde a ocupação de terras como outros espaços políticos, como a escola e a educação por serem fundamentais para formação e conscientização do homem, da mulher e dos jovens. Stédile (2017, p. 25) reforça que é preciso um ambiente escolar que seja de “[...] auto-organização, de questionamento e de construção de outras políticas pedagógicas que acumulem para a reforma agrária popular, formando para o melhor do ser humano e não para o mercado”, que atenda às necessidades da juventude, considerando que os jovens são imprescindíveis na luta pelo referido projeto popular.

Dialogando com Stédile, o Coletivo de Juventude Sem Terra³⁸(2019, p. 109), apresenta dois fatores importantes que destacam a “[...] educação com centralidade para a juventude: o primeiro é que na escola os jovens têm os primeiros contatos com a vida social da comunidade e segundo porque a escola deve possibilitar a formação de um sujeito com consciência crítica da realidade”.

Considerando as falas acima, se tratando da Escola Municipal Conrado Pereira, no que diz respeito sua fragilidade para o desenvolvimento da educação do campo, a mesma tem como desafios pensar e construir um Projeto Político Pedagógico voltado para os objetivos do campesinato, considerando que este é o instrumento que irá direcionar o processo de ensino e aprendizagem da escola; realizar formações e capacitações para os professores, referente a educação do campo e suas políticas; desenvolver atividades, também de caráter formativas no âmbito culturais, folclóricas, e de caráter político e ideológico, voltadas para além das crianças, mas também a juventude e adultos em várias áreas. Ou seja, a escola tem que ser da e para a população da comunidade ou assentamento como um todo, inserindo-os nos debates e sobre seus territórios, seus direitos, as novas formas de produção a exemplo da agroecologia, dentre outros desafios, em prol da então sonhada reforma agrária popular.

Se tratando da juventude, como já mencionado anteriormente, uma das principais bandeiras de luta da juventude do campo, em especial a sem terra, é por educação do campo, visando o acesso da educação infantil ao ensino superior. Pois, de acordo com o a juventude do MST, educação é fundamental para que os jovens

³⁸ “O coletivo nacional de juventude faz parte da estrutura orgânica do MST. Foi criado em 2005 durante a realização da I Assembleia Nacional da Juventude Sem Terra na Marcha Nacional por Reforma Agrária” (Coletivo de Juventude Sem Terra, 2019, p. 104).

permaneçam no território camponês. Pois, “[...] entendemos por educação o acesso a diferentes tipos de conhecimento e de bens culturais, a formação para o trabalho e para a participação política, o jeito de produzir e de se organizar, a prática dos valores humanistas e socialistas que defendemos” (*Ibid*, p. 109).

Para a Juventude do MST, no que se refere a formação,

É preciso avançar na compreensão de que as atividades massivas com os(as) jovens precisam vir acompanhadas de um processo mais consistente na base, caso contrário, elas se tornam eventos. Da mesma forma, precisamos ter atenção para os temas que são trabalhados com a juventude. Mesmo sendo necessários, muitos(as) jovens ficam alheios a alguns debates por falta de contato inicial em outros espaços de formação, por isso, pelo aprendizado e experiências, podemos ir exercitando e aperfeiçoando as pequenas plenárias, ainda que sem abandonar os encontros massivos, como espaços reduzidos e com maior possibilidade de apreensão do conhecimento, facilitando também que se faça o diálogo dos grandes temas com a realidade concreta da juventude (*Ibid*, p. 115).

Partindo desta compreensão, e diante de uma nova natureza de luta por um projeto digno para o campo, a juventude assume um papel indispensável neste processo de enfrentamento ao capital em prol da reforma agrária popular. Com esse novo contexto de disputa territorial, por direitos e melhorias de vida, surge algumas tarefas urgentes para os jovens do campo, que de acordo com o Coletivo de juventude do MST, são:

Primeiro, precisamos produzir alimentos saudáveis para toda a classe trabalhadora e isso não significa apenas produzir sem veneno, mas mudar a forma de organizar a produção e as relações de trabalho no campo, como dizemos: fazer do campo um lugar “bom de se viver”. Esse lugar bom de se viver carrega o germe da nova sociedade, livre da opressão de classe e do trabalho alienado; tem base na propriedade coletiva da terra, no trabalho coletivo, livre das opressões machistas, racistas ou homofóbicas. Os assentamentos, acampamentos e comunidades rurais, encontram-se tensionados por essa dinâmica de território ampliado, mesmo assim as bases da nova sociedade devem ser construídas desde já, pois, será resultado do trabalho que realizamos hoje. A juventude se coloca como sujeito de nossa base com potencial de construir as novas relações sociais no campo, pois tem caráter de criatividade, de inovação, de mudança. Além da produção de alimentos, outro desafio é o desenvolvimento de tecnologias que respeitem os seres humanos e a natureza, que considere a superação histórica da degradação dos trabalhadores e da natureza diante dos meios de produção, dos processos produtivos. Precisamos de um novo modelo tecnológico para o campo, e temos claro que o primeiro passo é a mudança da matriz tecnológica de produção para a agricultura, privilegiando a satisfação das necessidades sociais e não o lucro capitalista (*Ibid*, p. 108).

Para além das tarefas expostas acima, o referido coletivo apresenta outros desafios, também de caráter urgente para a juventude camponesa, como:

1. Retomar o trabalho de base, aproveitando o grande número de jovens que temos em nossas áreas. Debater coletivamente propostas e soluções aos

problemas enfrentados pela juventude camponesa, garantindo que o debate seja feito pelos próprios atores(as) e incentivando a participação nas várias lutas dos movimentos camponeses e da classe trabalhadora. Bem como, incorporar a própria juventude em conjunto com o movimento nas lutas por políticas públicas que possibilitem a permanência da nossa juventude no campo. 2. Avançar no envolvimento da juventude dentro do processo produtivo, pensando a produção camponesa em toda sua dimensão produtiva como: produção agrícola, marcenaria, artesanato, industrialização dos produtos agrícolas, confecções de roupas, serigrafias. Trabalhar nos cursos de formação e nas práticas gerais com a juventude, temas referentes à construção de uma nova cultura política, para aproveitarmos também a oportunidade de combater os vícios e desvios presentes nas organizações políticas e sociais. 3. Avançarmos na Agitação e Propaganda (Agitprop). A juventude se identifica e tem grande apreço pela construção de brigadas e grupos de agitação e propaganda nas áreas camponesas, e também em nível estadual e nacional. A Agitprop tem sido elemento que dá liga ao debate de juventude oferecendo ações práticas no terreno da arte e cultura, possibilitando a realização também de lutas de caráter mais gerais e ideológicas. 4. Fazer formação política e ideológica para projetar novos lutadores (as) do povo, ter como foco a projeção de militantes. Intensificar o trabalho de auto-organização da juventude dentro das escolas. É uma boa oportunidade tendo em vista que há um enorme número de jovens que residem nesses espaços sem que haja articulação com esse público. Da mesma forma, a juventude camponesa precisa contribuir com a juventude urbana na reorganização da esquerda, com novos métodos de luta e trabalho de base, na construção de um projeto popular e socialista para o país (*Ibid*, p. 113).

As falas acima demonstram o quão grandioso é o tão sonhado projeto de reforma agrária popular pelos movimentos sociais do campo, como ferramenta crucial no combate ao sistema capitalista e seu projeto para o campo, o agronegócio. Demonstram, também, que para alcançarmos tal projeto, a sociedade, em especial a que vive no e do campo, precisa estar organizada, de modo que homens, mulheres e jovens do campo possam ter vez e voz.

Além do mais, estes sujeitos, na qual destacamos a juventude camponesa, devem ser reconhecidos como construtores de sua própria história, ocupando todos os espaços de direito como além da terra, acesso a políticas públicas de qualidade como moradia, saúde, educação, infraestrutura, trabalho e vida digna. Já diz as palavras de ordem que bem definem as lutas travadas pelo Movimento Sem Terra: “Reforma Agrária: por escola, terra e dignidade” e “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular”, portanto, a poetisa maranhense Diva Lopes em sua poesia “*Concentração de Direitos*” diz:

*“(Aos que acreditam no que constroem):
Necessitamos de um tempo que plante ideias
e que pratique ações transformadoras.
Que desmonte as ordens de quem escraviza.*

*Que provoque desejos desmedidos.
Que humanamente eduque as gerações.
Não aceitamos mais, as diferenças faces da mesma dor,
a morte da sensibilidade, a concentração de direitos,
o não tempo para o amor.
A prisão da liberdade” (Diva Lopes).*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Municipal Conrado Pereira em Morada Nova - Baixa do Arroz, Monção - MA, constitui o objeto deste trabalho, considerando a mesma como um território em disputa, em que a juventude sem terra luta pelo acesso ao ensino médio e constrói seus territórios, através da educação do campo, na busca pela reforma agrária popular.

Portanto, apesar da escola em questão nascer no berço da luta dos camponeses assentados e organizados pelo MST, ela ainda enfrenta dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento da educação do campo. Desde sua fundação até os dias atuais, não atende às expectativas do campesinato, referente às suas práticas pedagógicas, uma vez que a escola não possui um currículo pensado e voltado para a realidade do campo enquanto espaço de vida e resistência dos sujeitos envolvidos.

Como já exposto, tal situação da Escola Municipal Conrado Pereira é consequência da negligência de quem está no poder, ou seja, dos gestores municipais de Monção, que de modo geral, disponibiliza para as escolas do campo, uma educação cujo objetivo é a reprodução dos objetivos capitalistas, educação rural. Um outro elemento que contribui com a fragilidade educacional em Morada Nova – Baixa do Arroz é a falta de conhecimento dos gestores municipais em relação a política da educação do campo.

Nesse sentido, a trajetória educacional brasileira, assim como no referido estado, tem em sua característica central a desigualdade, pois a educação destinada à população que vive no e do campo sempre foi ofertada de forma discrepante no que diz respeito à educação oferecida para a zona urbana, o que deixa as escolas do campo em situação de precariedade.

Tal situação se deve pela visão preconceituosa da classe dominante, ocasionando, na maioria das vezes, a ocultação e negação dos direitos dos camponeses, impossibilitando (ou pelo menos dificultando) o exercício pleno da dignidade, com o acesso à moradia, produção, saúde de qualidade, e de forma muito particular, o direito à educação, principalmente a educação crítica que configura a proposta da educação do campo.

Vale ressaltar que o desrespeito e a falta de compromisso do Estado, em relação a educação da classe trabalhadora, em especial a do campo, tem contribuído

com o aumento da migração camponesa, principalmente da juventude. Na maioria das vezes, a educação oferecida para o campo só atende ao público da Educação Infantil e Ensino Fundamental, privando a população camponesa do acesso aos níveis elementares de ensino. Isso contribui para que muitos jovens e adolescentes deixem o campo em busca de estudo nas escolas das zonas urbanas.

A educação do campo no Maranhão só começa a tomar outro rumo, mesmo com limites e dificuldades, a partir da luta dos movimentos socioterritoriais do campo como MST, quilombolas, indígenas, dentre outras organizações do campo e das florestas. São sujeitos que lutam pelo acesso a uma educação de qualidade voltada às suas realidades, visando beneficiar o homem e a mulher do campo, uma educação emancipatória, que valoriza o território camponês não só como espaço de trabalho, mas de vivência e resistência, contrapondo e perpassando os ideais da classe burguesa.

Sabe-se que a educação ofertada por quem está no poder para as escolas do campo tem se configurado muitas das vezes pela negação dessa política pública e, uma vez disponibilizada, a mesma tem se caracterizado pela precarização e pelo desrespeito com a classe trabalhadora, principalmente a do campo. Isto é fruto de uma visão antagônica e excludente da classe dominante sobre a população do campo. Desta forma, o projeto de formação destinado para os camponeses, oriundo do sistema capitalista, não atende as necessidades do campesinato, às vezes privando-os, também, do acesso a outras políticas públicas com já exposto, a terra, moradia, produção, entre outras.

Portanto, enquanto território camponês, podemos perceber que as escolas do campo, para tal, devem ir além de uma conquista da classe trabalhadora do campo, pois a escola do campo tem um papel indispensável para o processo de formação dos sujeitos, assim, deve ter seu projeto política pedagógico voltado para a valorização, construção e desenvolvimento do campo enquanto território e sua população, enquanto espaço de vida, de sobrevivência e resistência.

Desta forma, podemos concluir que a escola do campo tem um papel fundamental no sentido de pensar uma juventude do campo na sua relação com a Reforma Agrária Popular. Neste sentido, podemos trazer três aspectos: 1. valorizar o território do campo como espaço bom de viver; 2. pensar conteúdos e metodologias que possibilitem uma visão crítica e criativa dessa realidade; e 3. produzir

conhecimentos para construção de um território com base nos desafios desse tempo histórico.

Contudo, fica visível a importância da escola e da educação do campo no processo de formação e territorialidade da juventude do campo. Também podemos dizer que assim como a escola e o referido projeto de educação tem seu papel para com p processos de formação dos jovens, a juventude também assume um importante papel no processo de construção de ambas enquanto territórios do campesinato, pois com já exposto anteriormente, os jovens assumem a tarefa não só de reivindicar, mobilizar e articular a educação do campo, mas também de resistir todas as formas de destruição da educação enquanto política pública.

Conclui-se ainda que, mesmo com algumas conquistas já obtidas, fruto desse processo de luta por educação do campo pelos movimentos sociais, em especial o MST, no que diz respeito ao acesso às políticas públicas voltadas para as escolas do campo, observa-se que não é o bastante para atender às necessidades educacionais dos camponeses, devido a implantação da educação do campo não obter apoio dos governantes.

As informações coletadas ao longo desta pesquisa, enfatizam a desigualdade presente, no que diz respeito à oferta educacional no Maranhão, principalmente à educação destinada para a classe trabalhadora que vive no e do campo. Pois, ao longo deste texto, pode ser observado que uma das principais causas da discrepância e precarização educacional das escolas do campo, a exemplo da situação em Morada Nova – Baixa do Arroz, é a resistência dos gestores da educação tanto municipais como estaduais, em não apoiar e abraçar a educação do campo.

Vale destacar que, outro fator importante que muito contribuir com a referida ação dos governantes, é que o Estado por ser um dos maiores aliados do agronegócio, não só nas retomadas de terras dos sujeitos que vivem no e do campo, mas também com o grande reprodutor do projeto de educação capitalista para esta população, interferindo diretamente modo de trabalho da escola e dos professores.

Assim, observa-se, também que, o plano de trabalho dos professores no assentamento cima citado, é totalmente orientado pela secretaria de educação do município e pelo Estado, não permitindo alterações de tal planejamento advinda dos poucos professores que reconhecem a educação do campo como fundamental para os sujeitos envolvidos. Portanto, observa-se, também, que a escola estudada é um território em disputa desde as lutas pela criação do assentamento, e da continuidade

ao processo de territorialização do campesinato através da inclusão, sobretudo, do ensino médio. Disputa essa que se estende desde o projeto político pedagógico ao prédio escolar.

Tal situação exposta acima, vem evidenciar a ausência de oferta de uma educação de qualidade em Morada Nova – Baixa do Arroz por parte dos gestores, estadual e municipal, pois, a educação ofertada pela Escola Municipal Conrado Pereira no ferido assentamento, é direcionada somente para o público da educação infantil ao ensino fundamental maior. O ensino médio ofertado na referida escola, funciona como anexo de uma escola urbana, como já mencionado, não atendendo as demandas existentes, considerando que o referido nível da educação básica na escola, é de responsabilidade do estado, e a escola em questão, do município, que não garante as condições necessárias para um bom desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Infelizmente essa é uma realidade que abrange grande parte das escolas do campo. Porém, é sabido que o ambiente escolar, em geral, deve no mínimo dispor de boas estruturas, além de equipamentos e materiais adequados permitindo ao professor executar um trabalho de qualidade com seus educandos. Outro fator que contribui para a não qualidade educacional das escolas camponesas é que a maioria dos professores, tanto da rede municipal quanto estadual, principalmente os que trabalham nas escolas do campo, além de não residirem neste território e não conhecerem a realidade dos mesmos, não tem capacitação para executarem um trabalho que exige dos mesmos, habilidades para educar de acordo com os princípios da educação do campo.

Para além dos desafios expostos anteriormente, observa-se que um outro desafio a ser superado e que é geracional, apesar da diversidade proporcionar riqueza política e muito aprendizado. Porém, tal diversidade pode ser também entrave na divisão de tarefas, na abertura dos espaços de comando para que a juventude assuma protagonismos de comando e pode acabar condicionando este público a assumir algumas tarefas carimbadas, que apesar de importantes, podem engessar a inserção e limitar a formação política da juventude.

Se tratando da juventude em Morada Nova – Baixa do Arroz, percebemos que uma parte deste público ainda tem dificuldades em se reconhecer como jovens camponeses e ou sujeitos políticos de direitos. Isso é fruto da fragilidade da Escola Municipal Conrado Pereira em desenvolver a formação da juventude de acordo com

os princípios políticos da educação do campo. Pois como já exposto, isso interfere, inclusive, não só na vida social deste público, mas também no desenvolvimento do assentamento enquanto território camponês como lugar de vida e até mesmo no projeto de reforma agrária popular.

Neste sentido, um dos principais desafios da juventude do referido assentamento, visando a melhorias para a escola e formação de qualidade, é buscar novas formas de aprendizagens, acreditando que a agroecologia por meio da agricultura familiar é a grande aliada no enfrentamento ao agronegócio. Outro desafio é compreender que o campo não é a última alternativa de vida, valorizando o território como seu espaço de vida, rico desde o contexto ambiental, agrário e cultural, e que nele pode viver com dignidade, desmistificando a visão antagônica dos dominantes de que o campo é lugar de atraso.

Vale ressaltar que tais dificuldades da educação para o campo, como já mencionado, contribui com o aumento de êxodo rural, assim como para a não consolidação do projeto de Reforma Agrária Popular. Projeto esse que visa a construção e o desenvolvimento territorial, melhores condições de vida para a classe trabalhadora, em especial a do campo, e das relações sociais e a permanência dos camponeses em seu território, sendo assim um projeto político e cultural.

No projeto de Reforma Agrária Popular, há uma necessidade, de formação política, de inserção da juventude nos espaços produtivos, a partir das relações de trabalho mais humanizadoras e mais harmoniosas com a terra e com o meio ambiente. Para tanto, o maior desafio para a permanência da juventude no seu território, é o avanço das possibilidades de garantir a sobrevivência sem sair do campo (ainda estamos longe das condições ideais), o apelo cultural de discriminação do território camponês (muito distinto da imagem de campo construída pelo agronegócio) e os desafios da organicidade interna desta população nos assentamentos e acampamentos e dos movimentos que os organiza - o acompanhamento sistemático a todos os territórios e que garanta a participação ativa e permanente da juventude.

Portanto, é necessário que as escolas do campo desenvolvam um processo formativo da juventude a partir de uma educação que vá além da formal, ou seja, preparar para o mercado de trabalho, mas também de maneira em que esse público possa se formar politicamente e que busquem seus direitos de forma consciente, sabendo de sua importância enquanto sujeitos políticos nos espaços de luta e resistência.

Se tratando da pesquisa como um todo, para a realização desta, é válido dizer que de início encontramos algumas dificuldades em algumas temáticas a exemplo de alguns termos geográficos, o que foram sendo sanadas ao longo do tempo. Houve, também, facilidades quando o debate se direcionava para a educação, em especial a educação do campo por ser minha área de estudo desde a graduação. Neste sentido, no primeiro capítulo, “Breve Contexto Socio-Histórico da Educação”, realizou-se um debate sobre o papel da educação na sociedade, abordando sua diversidade e sua importância no educativo do ser humano, trazendo a educação do campo e os movimentos sociais, destacando o estado do Maranhão, bem como os retrocessos e ataques vividos no último período do governo bolsonarista.

No segundo capítulo, “Território camponês: o assentamento Morada Nova - Baixa do Arroz e a Escola Municipal Conrado Pereira”, apesar das dificuldades obtidas para fazer um acompanhamento mais de perto do meu objeto de pesquisa, devido a pandemia da Covid-19, contextualizamos a questão da luta do assentamento enquanto território de vida e resistência no Maranhão. Tivemos alguns impasses, também, no terceiro capítulo, “Juventude camponesa e a luta pela educação do campo”, onde analisamos a participação deste público no processo de luta pela educação do campo no estado, enquanto território em disputa e parte do processo da construção da Reforma Agrária Popular. Para tanto, considerando que da juventude de Morada Nova – Baixa do Arroz poucos se reconhecem como camponeses e sujeitos de direito, foi necessário buscar complemento em 2 jovens de outros territórios da reforma agrária, como vimos ao longo do texto.

Por fim, reforçamos a necessidade de aprofundar o debate sobre a ambos os capítulos acima citados, considerando a comunidade e escola território do campesinato que compõe um processo contínuo de disputa ideológica e de poder, assim como a juventude enquanto sujeitos de suma importância para a consolidação da reforma agrária popular. Questões estas que poderão aprofundadas em outras pesquisas futuras como artigos, dentre outras, a exemplo do doutorado, se assim Deus permitir.

REFERÊNCIAS

- ABRA. Associação Brasileira de Reforma Agrária. Violência, desmonte de políticas públicas e pilhagem dos territórios: o projeto nacional atual para o campo brasileiro. *In: Conflitos no Campo Brasil 2021*. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional 2022. p. 24-31.
- ALVES, Janicleide Martins de Moraes. **Memorial das Ligas Camponesas: preservação da memória e promoção dos direitos humanos** / Janicleide Martins de Moraes Alves. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgdh/wp-content/uploads/2015/12/DISSERTA%C3%87%C3%83Ofinalentreguejanicleide.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- ANDRADE, M. N. B. de; SILVA, C. N. M.; SANTOS, S. C. M. Educação no Campo e (Des) Continuidade Escolar: a escolarização dos alunos oriundos do campo. **Cadernos CIMEAC**. v. 12, n. 2, 2022. Disponível em: <https://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/6181/6442>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu. **Estado/Movimentos Sociais no Campo: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010. 387 p. Disponível em: www.reformaagrariaemdados.org.br/. Acesso em: 17 ago. 2021.
- ARAUJO, Lenilde de Alencar. **Nas trilhas da educação do campo: reflexões sobre as construções do PPP da escola Maria Mata, assentamento São Domingos, Nina Rodrigues, Maranhão**. Lenilde de Alencar Araújo. Amargosa, BA. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (As) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 07 de abr. 2022.
- ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/89>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- AURELIANO, S. S.; SILVA, J.V.; SANTO, A. G. **Educação do Campo e os Desmontes no Presente Governo Bolsonaro**. 2020. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5832_280820220114.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BARCELLOS, Sérgio Botton. A juventude rural e as políticas públicas: identidade e reivindicação por direitos sociais. *In: MALUF, Renato S.; FLEXOR, Georges (org.). Questões agrárias, agrícolas e rurais [recurso eletrônico] : conjunturas e políticas públicas*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2017. p. 234-245.

BARROS, Cesar Mangolin de. **A ditadura militar no Brasil: processo, sentido e desdobramentos**. s/d. p. 1-29. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuarios/Downloads/cezar-mangolin-de-barros-ditadura-militar-no-brasil%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuarios/Downloads/cezar-mangolin-de-barros-ditadura-militar-no-brasil%20(3).pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

BATISTA, G. H. C.; COLETTI, É. de S.; VIEIRA, N. R. S.; SALES, T. A. O GOLPE DE 2016 E AS AMEAÇAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: o tripé de retrocessos aos direitos humanos. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**. Belo Horizonte. 2020. p. 138-161. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/4551>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BAVARESCO, P. R.; RAUBER, V. Daiane. EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma trajetória de lutas e conquistas - **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/download/4541/pdf_30/16013. Acesso em: 12 jun. 2022.

BELTRAME, M. B.; MOURA, G. R. S. EDIFICAÇÕES ESCOLARES: Infra-estrutura Necessária ao Processo de Ensino e Aprendizagem escolar. **Revista Travessias**. s/d. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_006/educa%c7ao/pdf/edifica%c7%d5es%20escolares.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a Alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade** Bebedouros – SP. 2015. 196-209. Disponível em: www.unifafibe.com.br Acesso em: 08 nov. 2021.

BERNAT, Isaac Giribet. MARANHÃO E O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO. In: BERNAT *et al.* (Org). **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação**. São Luís: Eduema, 2019.

BOGO, Adernar. **Identidade e luta de classes**. Adernar Bogo (Org). 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORBA, Maria de Fátima Alves. **Políticas públicas e juventude: o Programa Bolsa Família e suas implicações na construção do território camponês no Cariri-PB**. São Paulo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. 221p. Disponível em: <http://www.saude.am.gov.br/planeja/doc/constituicaoefederalde88.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/leis.L9394](http://www.planalto.gov.br/leis/L9394). Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Juventude. Estatuto da Juventude: lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 / Secretaria Nacional de Juventude**. Brasília: SNJ, 2017.

BREITENBACH, Fabiane V. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 121. Jun. 2011. p. 116-123. Disponível em: www.periodicos.uem.br...Breitenbach. Acesso em: 16 out. 2020.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata V. S. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, vol. 3, n. 3, p. 474-489, 2016. Disponível em: www.revistas.usp.br/rdda. Acesso: 15 jun. 2021.

CALDART – Roseli Salete – Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CALDART, Roseli Salete - EDUCAÇÃO DO CAMPO: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf.tes Acesso em: 15 ago. 2021.

CAMACHO, Rodrigo S. A Educação do Campo em Disputa: Resistência Versus Subalternidade Ao Capital. In. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAMACHO, Rodrigo S. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. In. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, pp. 38-57. Dossiê – 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6364>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CASAGRANDE, Nair. A QUESTÃO AGRÁRIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO NO SÉCULO XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. **Revista Diálogo Educacional**. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Eliane/Downloads/dialogo-2446%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eliane/Downloads/dialogo-2446%20(1).pdf). Acesso em: 30 jul. 2022.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. In. A Implementação do Novo Ensino Médio nos Estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 257-699, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 439-446.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude Rural, do Campo, das Águas e das Florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. In. **Revista Política e Trabalho**, nº 45, Julho/Dezembro de 2016, p. 193-212. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/30734> Acesso: 20 jun. 2021.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contexto histórico e fundamentos político-pedagógicos. s/d. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/o-movimento-pela-educacao-do-campo-e-os-desafios-da-construcao-de-uma-politica-publica-de-educacao.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. O Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **Sobre Políticas Educacionais no Brasil: interpretação acerca das lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI I**. São Luís: EDUFMA, 2009.

COELHO, A. A.; JUNIOR, J. S. M. Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: perspectivas e desafios no município de Nina Rodrigues – MA. 2012. 17 p. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/977_1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

MST. Coletivo Nacional. A juventude camponesa e o modelo de produção no campo. In: MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (orgs.) **Juventude no Brasil** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 103-116. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/Juventude-Final.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

COLETTI, Claudinei. **O MST e os limites da luta pela terra no Brasil – (1998; 2005)**. s/d. 14 p. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio/claudinei.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Conflitos no Campo Brasil 2020 / Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional 2021.

COSTA, Cleonice Marques. **Modernidade e atraso na educação pública maranhense: Uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979)**. Cleonice Marques Costa. (monografia) Curso de Licenciatura em História. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís. 2008. 72 p. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/curso/monopdf2007.2/8.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

COVER, Maciel; CERIOLI, P. R. Juventude rural e o modelo de desenvolvimento agrário. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventude do campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015. p. 53-68. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

DANTAS, Vanessa A.; BAUER, Carlos. **O Ensino Público Maranhense em Tempos de Ditadura Civil-Militar**. 2015. 13 p. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo3/o-ensino-publico-maranhense-em-tempos-de-ditadura-civil-militar.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

DURAND, O.C.S.; ALVES, S.C. Juventude do campo na busca da escolarização/qualificação: uma experiência em Santa Catarina. *In*. LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (orgs.). **Juventude do campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015. p. 69-86. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

FARIAS, Maria Isabel. Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. **Revista NERA**. Presidente Prudente. pp 188-204. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/2878>. Acesso em: 11 out. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês, *In*. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Campesinato e agronegócio na América Latina**: a questão agrária atual. Bernardo Mançano Fernandes organizador. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 424 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. *In*. PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (orgs.). **Campesinato e Territórios em Disputa**. 1.ed. São Paulo: Editora Expressão popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo**: Espaço e Território como Categorias Essenciais. 2005. 10 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigobernardo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FERNANDES, B.M.; JUNIOR, J. C.; FILHO, J. S.; LEITE, A. Z.; SODRÉ, R. B.; PEREIRA, L. Izá. A questão Agrária No Governo Bolsonaro: Pós-Fascismo E Resistência. *In*. “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 42, v. 4, p. 333-362, dez, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347506748>. Acesso em: 08 jun. 2022.

FERNANDES, S. A.S.; ANDRADE, J.S. Educação do Campo como projeto de emancipação humana. *In*. FERNANDES, Bernardo Mançano; PEREIRA, João Márcio Mendes (orgs.). **Desenvolvimento territorial e questão agrária: Brasil, América Latina e Caribe**. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2016. p. 285-302.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta - **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. 14 p. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_um_olhar_historico_uma_realidade_concreta.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuarios/Downloads/carta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuarios/Downloads/carta%20(1).pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. Paulo Freire. 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2001. 57 p. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREITAS, E. C.; OLIVEIRA, U. F. Educação do Campo e Questões Agrárias: escola quanto território. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**. v.5, n.2, p.135-155. ago-dez. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/6021/4131>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49. abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2484/2441>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*. FRIGOTTO Gaudêncio(org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2017. p. 17-34.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS Revista Científica**, vol. 11, 2009, pp. 23-38. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71512097002.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=21>. Acesso em: 07 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acessado em 12 de junho de 2022.

JAUMONT, Jonathan; VARELLA, Renata V. S. A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016 p. 414-464. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21833>. Acesso: 16 jun. 2021.

KOLLING, Edigar Jorge. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: Identidade e Políticas Públicas**. KOLLING, Edigar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDERT, Roseli Salete (org.). Brasília - DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventude no/do campo: questões para um debate. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventude do campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 17-27. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

LIMA, A. C.; NOMA, A. K. **O MST E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: práticas educativas em agroecologia no MST/PR**. s/d. 13 p. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0072.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LIMA, R. M. B.F.; COSTA, F. S.; SANTOS J. N. **A Geografia dos conflitos agrários nas microrregiões da Baixada e do Litoral Ocidental Maranhense**. s/d. Disponível em: <http://www.redesrurais.org.br/6encontro/trabalhos/Trabalho294.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e Educação no Brasil: a perpetuação da farsa *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/05/Ogolpede2016eaeduca%C3%A7%C3%A3onoBrasil_book-3.pdf Acesso em: 25 nov. 2022.

MACEDO, M. S.; COUTINHO, A. F. **O Contexto das Políticas Públicas para a Educação Básica no Campo na Primeira Década do Século XXI no Estado do Maranhão**. 2013. Disponível em: www.joinpp.ufma.br/.../joinpp2013/JornadaEixo2013/..estadolutassociaisepoliticaspw. Acesso em: 07 jul 2021.

MANSAN, P. R. A. **A construção identitária da juventude nos movimentos sociais da via camponesa Brasil**. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande – PB. 2008. 175 p. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2233> Acesso em: 02 jul. 2021.

PRONERA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.

MARANHÃO. **Relação das escolas definitivamente desativadas no Sistema Estadual de Ensino**. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/escolas-desativas/>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARCOCCIA, P. C. P.; POLON, S. A. M. **Escolas públicas localizadas no campo e o movimento nacional da educação do campo: quais aproximações?**. 2014. 17 p. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/275-0.pdf Acesso em: 20 nov. 2022.

MARINHO, D. L. Estratégias de Transformação Social no Campo: a formação de jovens da Escola Família Agrícola de Marabá-PA. *In*: MENEZES, Marilda Aparecida de; STROPASOLAS, Valmir Luiz; BARCELLOS, Sergio Botton (org.). **Juventude**

rural e políticas públicas no Brasil. Brasília: Presidência da República, 2014. p. 164-175.

MARTINS, Adalberto; NUNES, Débora; GASPARIN, Geraldo. Reforma Agrária Popular. *In*. DIAS, Alexandre Pessoa *et al.* **Dicionário de agroecologia e educação.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 635-642.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo Histórico-Dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista.** Curitiba -PR. v. 34, n. 71, p. 223-239. set. out 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MATOS, Margarete de Matos. **Fechamento das Escolas do Campo: Impactos no Assentamento Conquista de Sepé.** Margarete de Matos Matos. Assentamento José Maria- Abelardo Luz, 2018. p. 27. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/TC-Margarete.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 368.

MELLO, J. C.; SILVA, P. H. C. Questão Agrária Brasileira e o Lugar da Juventude Sem Terra. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação,** Marabá-PA, v. 2, n. 2, p. 283-297, jul. dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1494>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MELLO, Juliana. **Juventude e a luta pela Educação do Campo.** Edi: Fernanda Alcântara. MST. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/08/19/juventude-e-a-luta-pela-educacao-do-campo/> Acesso: 10 mar. 2022.

MENDES, Neilma Serra Vieira. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: problemas e desafios na Escola Municipal Conrado Pereira.** Monografia (Pós-Graduação) Universidade Federal do Maranhão, Especialização em Educação do Campo. 2017. 37 p.

MENDONÇA, C. M. S.; SILVA, J. J. B. da; AZAR, Z. S. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO: algumas considerações.** 2017. 11 p.

MENDONÇA, Eliane Soares. **A ausência de oferta do ensino médio no assentamento Morada Nova Baixa do Arroz: consequências para a educação do campo.** Eliane Soares Mendonça. Monografia (Grduação) Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Licenciatura em Pedagogia da Terra. Bacabal, 2015. p. 43.

MENEZES, Marly Cutrim de. **Políticas Educacionais do Campo: Pronera e Procampo no Maranhão.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2013. 244 p. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3522/1/Marly%20Cutrim%20de%20Menezes.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. István Mészáros; [tradução de Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: **Boitempo**. 2008. 125 p. Disponível em: https://www.academia.edu/39129818/A_educacao_para_além_do_capital_Istvan_Meszáros Acesso em: 15 jul. 2021.

MIRANDA, A. S. S.; RODRIGUES, U. M. **Gestão Educacional do Campo**: um olhar panorâmico sobre a realidade do Maranhão. UemaNet, São Luís, 2010.

MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252> Acesso em: 20 dez. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. **DESIGUALDADES E DIREITOS**: desafios para a qualidade da educação básica do campo. s/d. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressosantigos/simposio2007/343.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular. 2012. p. 326-332.

MORISSAWA, Mitsue. A História da luta pela terra e o MST. Mitsue Morissawa. São Paulo: Expressão Popular. 2001. 256 p.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. (Org). Clóvis Moura. 5ª ed. Teresina: EdUESPI. 2021. 112 p. Disponível em: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/view/55/45/283-1>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MST. **Programa Agrário do MST**. Documento aprovado no VI Congresso do MST. São Paulo: MST, 2013.

MST. Setor de Educação. **Caderno de Educação nº 14**. Org. Edgar Jorge Kolling e Roseli Salete Caldart. Expressão Popular. 2017.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 33, núm. 1, enero-abril. 2008. p. 57-72. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa. p. 77-89. 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 05 fev. 2021.

NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. S. A importância do Materialismo Histórico na Formação do Educador do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: número especial, p.251-272, ago. 2010. Disponível em: www.researchgate.net. Acesso em 31 out. 2020.

NOGUEIRA, Leonardo. **O Brasil fora do armário: diversidade sexual, gênero e lutas sociais**. NOGUEIRA, Leonardo; PEREIRA, Maysa; TOITIO, Rafael (Org). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. Fundação Rosa Luxemburgo, 2020. 200 p.

Número de conflitos violentos no campo aumenta no Maranhão. **Jornal da Difusora**. São Luís – MA, 28 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://difusoraon.com/2022/12/28/numero-de-conflitos-violentos-no-campo-aumenta-no-maranhao/#:~:text=J%C3%A1%20em%202022%20foram%20quatro,e%20238%20pessoas%20foram%20amea%C3%A7adas>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ORSO, Paulino José. As possibilidades e limites da educação na sociedade de classe. In: ORSO, Paulino José. **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo: Editora Ícone. 2002. p. 89-102. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12846168/as-possibilidades-e-limites-da-educacao-na-sociedade-de-classes>. Acesso em: 21 out. 2020.

PEDROSA, Luis Antonio Câmara. A Questão Agrária no Maranhão: identidade e resistência do campesinato tradicional. In: CABRAL, Diogo Diniz Ribeiro; SILVA, Edimilson Costa da; PEDROSA, Luis Antônio Câmara; MARTINI, Letícia Moreira de; SODRÉ, Ronaldo Barros; ROCHA, Ana Tereza Ferreira (Orgs.). **Conflitos e Lutas dos Trabalhadores Rurais no Maranhão - ano 2020**. São Luís: UEMA Edições, 2021. p. 103-120.

PEIXOTO, Rodrigo Corrêa Diniz. Memória social da Guerrilha do Araguaia e da guerra que veio depois. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**. v. 6, n. 3, p. 479-499, set.-dez. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v6n3/02.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

PIANA, Maria Cristina. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 57-83. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PINHO, Ângela da Silva. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUVENTUDE CAMPONESA: uma proposta de estudo na Unidade Escolar Roseli Nunes – Lagoa Grande do Maranhão - MA**. 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo10/educacaodocampoejuventudecamponesaumapropostadeestudonaunidadeescolarroselinuneslagoagrandedomaranhaoma.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

PIZETTA, Adelar João. Formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. In: **Cadernos de Estudos ENFF- A política de Formação de Quadros**. 1ª edição. 2007. p. 85-93.

QUEIROZ, C. T. A. P. de; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7098091-Fundamentos-socio-filosoficos-da-educacao-d-i-s-c-i-p-l-i-n-a-na-rota-da-filosofia-em-busca-de-respostas-autoras-cecilia-queiroz.html>. Acessado em 04 de agosto de 2021.

QUEIROZ, João Batista Pereira. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, nº. 18 pp. 37-46 Jan-jun./2011. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/18/8_queiroz.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

RAFFESTIN, Claude. O TERRITÓRIO E O PODER. *In*. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-217. Disponível em: [https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder\(3\).pdf](https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder(3).pdf) Acesso em: 18 out. 2023.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Da Educação Rural à Educação do Campo**: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos. 2009. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%20onli%20ne/velhas-lutas-politicas-HeliananeRocha.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RODRIGUES, Sávio José Dias. Capitalismo, ortodoxia e políticas agrárias no pós-64: o discurso do desenvolvimento e as políticas de assentamento no Maranhão. *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA. 2009. p. 21-31.

SALLES, Moacyr; STAMPA, Inêz. DITADURA MILITAR E TRABALHO DOCENTE. **Trabalho Necessário**. Ano 14, Nº 23. 2016. p. 166-185. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9606/6727f>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SANTOS, J. B.; ARAUJO, E. J. M. Educação do campo no campo da educação popular: caminhos para efetivação de uma educação emancipadora. **Rev. Ed. Popular**. Uberlândia. v. 18, n. 3, p. 56-73, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/48761>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTOS, J. D. A.; MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. **Uma Breve Reflexão Retrospectiva da Educação Brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas**. 2012. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/giselle.silva/politica-social-e-seguridade-no-brasil/textos/complementares/texto-13-santos-uma-breve-reflexao-retrospectiva-da-educacao>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SANTOS, Leide Rodrigues. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**. Ano V, nº 10, dez. 2014. p. 304-317. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2961>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. Milton Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2006. 259 p. (Coleção Milton Santos;1). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5616308/mod_resource/content/1/Milton_Santos_A_Natureza_do_Espaco.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F.B. **Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem**. s/d. 12 p. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/773816/mod_folder/content/0/Artigo%20-%20recursos%20did%C3%A1ticos.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

SAQUET, Marcos Aurelio, BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**. nº31, vol.1, 2009. 14 p. Disponível em: <http://agbpp.dominiotemporario.com/doc/CPG31A-3.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

SAVIANI, Dermeval. A Crise Política e o Papel da Educação na Resistência ao Golpe de 2016 no Brasil. In: Krawczyk, Nora; Lombardi, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia. Navegando Publicações. 2018. p. 27-46. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/05/Ogolpede2016eaeduca%C3%A7%C3%A3onoBrasil_book-3.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados. 2008. p. 29-40. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <https://pt.slideshare.net/FabrcioRodrigues45/escola-e-democracia-252432133>. Acessado em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ouvidoria/documentos/constituicao-brasileira>. Acesso em: 04 out. 2021.

SILVA, Aldenir Gomes da. **A formação política da juventude na Escola Municipal Pe. Laurindo Neto Nina Rodrigues- MA**. São Luis, Monografia (Graduação) Universidade Federal do Maranhão, Curso de Educação do campo, 2015.

SILVA, M. S. P.; RODRIGUES, J. S.; SILVA, T. F. Marcos Regulatórios da Política de Educação do Campo: atualidade do PRONERA e PROCAMPO no governo Bolsonaro. **Movimento Social e Educação**. 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10073/9879>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SOARES, Sália Bona Vasconcelos. **Educação do Campo: Uma Alternativa Para a Emancipação Humana? Uma Análise do Centro de Ensino Fundamental Pipiripau II – DF**. 2012. 20 p. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/35.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SODRÉ, Ronaldo Barros. “Os conflitos não se isolaram: uma geografia dos conflitos agrários no maranhão em 2020”. In: CABRAL, Diogo Diniz Ribeiro; SILVA, Edimilson Costa da; PEDROSA, Luis Antônio Câmera; MARTINI, Letícia Moreira de; SODRÉ, Ronaldo Barros; ROCHA, Ana Tereza Ferreira (Orgs.). **Conflitos e Lutas dos Trabalhadores Rurais no Maranhão - ano 2020**. São Luís: UEMA Edições, 2021. p. 139-149.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada. **Diálogo Educ**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set. dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuarios/Downloads/dialogo-1584.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

STEDILE, João Pedro, FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, set. 2005. 168 p.

STÉDILE, Miguel. Lutar, construir reforma agrária popular: tarefas da juventude. *In*. **Encontro Nacional da Juventude Sem Terra**. São Paulo. 2017.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TELES, E. C. P. V. A.; LEITE, D. C. Agroecologia como princípios na educação do campo. **Rev. de Agroec. no Semiárido**. Sousa – PB. V. 2, n.1, p. 01-12. Jan – jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/ras/article/viewFile/1971/npdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas**. 2008. Disponível em: <https://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/10/orientacoesaodirigentemunicipaldeeducacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

VENDRAMINI, Celia R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA. 2009. p. 32-44.

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Inserção de Professores Urbanos em Escolas do/no Campo**. s/d. 17 p. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/C%C3%A1tia-Simone-Becker-Vighi.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

VINHA, Janaina F. S.C. Território (i)material e Geografia Agrária: paradigmas em questão. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 16, n. 23, p. 27-42, jul.- dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/2636>. Acesso em: 15 out. 2023.

WILLWOCK, Aparecida de F. **A Pedagogia Crítica de Paulo Freire e as Consequências do Exílio**. 2010. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/35.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.

ANEXO A - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM COLETIVO DE JUVENTUDE MST

- ✓ Como categoria social e política, como está organizada a juventude no MST?
- ✓ Existe algum projeto voltado para a formação política e permanência da juventude nos assentamentos e acampamentos enquanto território camponês? Caso sim, quais?
- ✓ Existe algum projeto disponibilizado pelo poder público voltado para geração de renda, desenvolvimento socioeconômico, cultural e permanência da juventude no campo?
- ✓ Qual o papel da juventude na construção da educação do campo?
- ✓ A juventude participa das tomadas de decisões e dos processos de luta pelos seus direitos?
- ✓ Existem políticas públicas nos assentamentos e acampamentos, voltadas para os jovens?
- ✓ Levando em consideração que o território pode ser material e imaterial, como a juventude sem terra está produzindo seus territórios?
- ✓ Existe algum projeto voltado para a continuidade do processo de formação política da juventude e territorialização do campesinato nos assentamentos?

ANEXO B - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM JOVENS/ALUNOS DA ESCOLA

- ✓ Como você vê a escola Conrado Pereira?
- ✓ A estrutura física da escola atende as necessidades dos alunos?
- ✓ A educação ofertada na Escola Conrado Pereira, atende as demandas da juventude? Ou seja, ela valoriza sua cultura, seu trabalho, sua vida enquanto pessoa que vive no e do campo?
- ✓ Para você o que é Educação do Campo? Caso saiba, como a Educação do Campo pode contribuir na sua formação?
- ✓ Você participou ou participa das lutas pela educação na escola?
- ✓ Como você vê o ensino médio ofertado na escola?
- ✓ Quais as dificuldades que você encontra no ensino médio?
- ✓ Você gosta de viver no campo? Por quê?

ANEXO C - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM JOVEM LIDERANÇAS DA COMUNIDADE

- ✓ A escola corresponde as expectativas da comunidade, no que diz respeito ao modelo de educação ofertada mesma?
- ✓ Como fruto do campesinato, a escola está atendendo as demandas da população camponesa?
- ✓ Para você, o que é Educação do Campo??
- ✓ Pra você qual a importância da Educação do Campo na formação dos sujeitos que vivem no e do campo?
- ✓ A juventude da comunidade se reconhece como juventude e como sujeitos de direitos?
- ✓ Existem políticas públicas voltadas para a juventude em Morada Nova? Caso existe, quais??
- ✓ Os jovens participam das mobilizações em prol dos seus direitos e do assentamento como seu território?
- ✓ Na comunidade, os jovens participam das tomadas de decisões?
- ✓ Qual a importância da juventude na construção do assentamento e fortalecimento do mesmo como território camponês?
- ✓ O território pode ser material e imaterial. Exemplo: a comunidade e a escola são territórios materiais e a educação, saúde e a cultura são territórios imateriais. Neste sentido, quais são os territórios que os jovens têm conquistado ou produzido no assentamento?
- ✓ Existe algum projeto do poder público voltado para a geração de renda, desenvolvimento socioeconômico, cultural e para a permanência e sobrevivência dos jovens no campo?
- ✓ Como você ver o processo de migração dos jovens da comunidade para outros estados em busca de melhoria de vida?
- ✓

ANEXO D - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM JOVENS/ NÃO ALUNOS

- ✓ A educação ofertada na Escola Conrado Pereira, atende as demandas da juventude? Ou seja, ela valoriza sua cultura, seu trabalho, sua vida enquanto pessoa que vive no e do campo?
- ✓ Como você se sentiu ao sair de Morada Nova para viver na cidade para poder estudar o ensino médio?
- ✓ Quais dificuldades você enfrentou vivendo na cidade longe de sua família, de sua casa, de sua cultura?
- ✓ Você se reconhece como jovem ou juventude camponês? Por quê?
- ✓ Como você vê o ensino médio na ofertado na escola Conrado Pereira?

**ANEXO E - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA /
COORDENAÇÃO ENSINO MÉDIO**

- ✓ Quantos alunos existem matriculados no ensino médio?
- ✓ Quantas turmas e quantos alunos em cada?
- ✓ Quantos professores (as)? Desses, quantos são do assentamento?
- ✓ Como está organizado a oferta do ensino médio em Morada Nova –
Baixa do Arroz?
- ✓ Qual as dificuldades na oferta do ensino médio na escola Conrado Pe-
reira?
- ✓ Pra você, o que é Educação do Campo?
- ✓ Como fruto do campesinato, há princípios da Educação do Campo na
escola? Se há, quais?
- ✓ Como a escola pensa a formação da juventude quanto camponeses que
vivem no e do campo?
- ✓ Existe algum projeto disponibilizado pelo poder público voltado para ge-
ração de renda, desenvolvimento socioeconômico, cultural e permanên-
cia da juventude no campo?
- ✓ Quais dificuldades e como você avalia o processo de ensino e aprendi-
zagem dos alunos, diante da atual realidade?

ANEXO F - QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – MA

- ✓ Como se deu o processo de luta pela escola no assentamento Morada Nova?
- ✓ Durante o processo de luta em prol da Escola Conrado Pereira e da implementação do ensino médio, quais foram os maiores obstáculos até a conquista de ambos?
- ✓ Qual a importância da escola do campo para o campesinato?
- ✓ Enquanto fruto do campesinato, as escolas dos assentamentos têm correspondido as expectativas dos sujeitos envolvidos?
- ✓ Quais desafios e possibilidades na territorialização da escola do campo na atualidade?
- ✓ Existe algum projeto voltado para a continuidade do processo de formação política da juventude e territorialização do campesinato nos assentamentos?