

OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS do MST na educação do CAMPO

➤ Rosimeiry Souza Santana





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretora da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Presidente: Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)

Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)

Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS I)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Profª Drª Sylvana Naomi Matsumoto (DFZ)

Representantes da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba (Diretora)

Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Normalização Técnica

Jacinto Braz David Filho

Revisão de linguagem

Luciana Moreira Pires Flôres

Editoração Eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Capa

Concepção da autora, com auxílio de IA

Arte gráfica (montagem): Ana Cristina Novais Menezes

Publicado em: 12 de maio de 2026.

Rosimeiry Souza Santana

**OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO
MST NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**



Vitória da Conquista – Bahia
2026

Copyright © 2026 by Autora.

Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

S223p

Santana, Rosimeiry Souza.

Os princípios educacionais do MST na educação do campo.
[recurso eletrônico]. / Rosimeiry Souza Santana. - - Vitória da
Conquista: Edições UESB, 2026.

214 p.

ISBN 978-85-7985-167-4

E-book

1. Educação do Campo – Perspectiva – MST. 2. Princípios
educacionais – MST. 3. Educação escolar – Políticas educacionais.
4. Movimento Sem Terra – BA. I. T.

CDD: 371.042

Catalogação na fonte: Karolyne Alcântara Profeta — CRB 5/2134
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira UESB
Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia

Site: <https://edicoes.uesb.br/index.php/home> – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

Dedico este livro a Maria Rita Souza
Hipólito e a Lucas Hipólito dos Santos por
compartilharem comigo dos muitos instantes
desse ciclo de realização.

AGRADECIMENTOS

Registrar agradecimentos é reconhecer que nenhuma trajetória acadêmica se constrói de forma solitária. Ao recordar as pessoas que me estenderam as mãos e me acolheram ao longo do percurso do mestrado, entendo que todas tiveram igual importância em meu processo de formação. Agradecê-las é, portanto, um gesto de partilha dessa conquista.

Minha gratidão inicial se dirige à professora doutora Arlete Ramos dos Santos por me introduzir no universo da pesquisa acadêmica e por acreditar em minhas potencialidades enquanto pesquisadora. Ao abrir as portas da universidade para mim, possibilitou não apenas minha formação acadêmica, mas também meu crescimento intelectual e humano. Concluir o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) sob sua orientação constitui uma honraria imensurável. A publicação deste livro, selecionado pela Editora UESB, é resultado direto de seu empenho, compromisso e rigor acadêmico, razão pela qual manifesto meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na pessoa do professor Cláudio Nunes, estendendo meus agradecimentos a todas e todos da linha de pesquisa Educação e Políticas Públicas, com os quais tive importantes interlocuções ao longo dos componentes curriculares. O compromisso e a dedicação demonstrados

em cada disciplina contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica.

Em relação ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), do qual fiz parte por quase cinco anos, inclusive durante o mestrado, expresso minha gratidão a Rosilda Costa Fernandes, Cremeilda Moreira, Catiana Nogueira, Vanessa Costa Santos, José Carlos Ribeiro e Luciene Rocha Silva pelos conhecimentos compartilhados e pelas trocas acadêmicas construídas coletivamente. Em nome dessas pessoas, estendo meus agradecimentos aos demais integrantes do grupo. A parceria, o companheirismo, a empatia e a generosidade vivenciados nesse espaço foram fundamentais para minha trajetória.

Registro também meu agradecimento às professoras e aos professores que contribuíram para minha formação na graduação, em especial à professora Kueyla Andrade Bitencourt, que me apresentou aos campos da Psicologia Social e da Psicologia Comunitária, fundamentais para a construção de meu compromisso com a luta pela emancipação da classe trabalhadora no Brasil. Agradeço ainda aos professores Benedito Gonçalves Eugênio, Cláudio Eduardo Félix dos Santos e Tiago Nicola Lavora bem como às professoras Fátima Garcia Moraes e Priscila Teixeira Silva pelos ensinamentos compartilhados ao longo de minha formação.

Agradeço à comunidade escolar do Assentamento Lagoa e Caldeirão — gestores/as, professores/as, funcionários/as e famílias —, que me acolheu e colaborou com a realização da pesquisa de campo. Por razões éticas, não identifico nominalmente essas pessoas, mas reconheço a importância de cada sujeito que acreditou nos objetivos e nas intenções do trabalho aqui publicado.

Se cheguei até aqui foi porque Damiana Cruz Palmito me possibilitou conhecer Clarisse Vieira, Regina Vieira e Marinalva Santos Vieira, as primeiras pessoas escolhidas para serem minha família em Vitória da Conquista. Outra pessoa importante em minha caminhada profissional foi Paulo Roberto Assunção, cuja confiança e fraternidade foram essenciais em um momento decisivo de minha trajetória.

Agradeço também a Elizabeth Ferreira Lopes (Beta), *in memoriam*, cuja presença marcou profundamente minha inserção no espaço acadêmico ainda no período do cursinho dos Agentes de Pastoral Negra (APNs).

Expresso minha gratidão à colega Silvanir Rocha, da especialização em Educação e Diversidade Étnico-Cultural, pela generosidade, paciência e parceria nos primeiros passos de minha trajetória como pesquisadora. Em seu nome, agradeço a todas as pessoas que atravessaram meu caminho ao longo de 19 anos em Vitória da Conquista.

Os nomes aqui registrados representam todas as pessoas que torceram por mim — amigos/as, familiares e companheiros/as dos movimentos sociais — e que compreenderam minhas ausências nos períodos de dedicação aos estudos bem como aquelas que, mesmo à distância, estiveram presentes em pensamento e oração.

À minha família, expresso um agradecimento especial: à minha mãe, pela força e inspiração constantes; ao meu pai, por tornar possível minha existência na terra; a minha irmã, aos meus irmãos e meu sobrinho, que sempre torceram por mim. Meus votos de gratidão a Lucas Hipólito dos Santos, pelo carinho, companheirismo e parceria; e a Maria Rita Souza Hipólito, minha filha, por me permitir vivenciar o amor materno e compartilhar comigo a construção dessa importante história.

Por fim, agradeço à Graça Divina, ao Ser Superior, Criador do céu e da terra, e aos orixás, que permitiram a construção dessa trajetória e continuam a iluminar os caminhos que ainda serão trilhados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

<i>Arlete Ramos dos Santos</i>	13
--------------------------------------	----

PREFÁCIO

<i>Cláudio Félix</i>	17
----------------------------	----

1 O PERCURSO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS

TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	21
1.1 Vitória da Conquista como cenário da pesquisa.....	24
1.2 A amostra e o público da pesquisa empírica.....	32
1.3 A produção das informações.....	35
1.4 A triangulação das informações.....	41
1.5 Escolas públicas municipais no Brasil: amostra da realidade de Vitória da Conquista.....	42
1.6 O Caderno de Educação n.º 8 e os Princípios da Educação no MST.....	52
1.7 Materialismo Histórico-Dialético: pressupostos para interpretação da realidade social.....	60

2 AS MATRIZES PEDAGÓGICAS NO BRASIL E AS LIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIALISTA.....	71
2.1 As perspectivas pedagógicas em aproximação no Brasil.....	75
2.2 A Pedagogia do Movimento e os Princípios da Educação no MST.....	87
2.3 O Projeto Político-Pedagógico e os Princípios Educacionais do MST: conceitos e concepções.....	99
3 O MOVIMENTO SEM TERRA E UM PROJETO PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	107
3.1 A educação como projeto de sociedade para a classe trabalhadora.....	118
3.2 A Educação do Campo: modalidade de ensino e políticas educacionais.....	122
4 A ANÁLISE DOCUMENTAL E A PESQUISA EMPÍRICA.....	133
4.1 A Educação Escolar na perspectiva do Movimento Sem Terra.....	135
4.2 O Projeto Político-Pedagógico e as especificidades de uma escola de assentamento.....	139
4.3 Os Princípios Educacionais do MST na perspectiva da Educação do Campo.....	147
4.4 Os direcionamentos da Educação do Campo nas escolas do MST.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXOS.....	207

APRESENTAÇÃO

As discussões que transitam pelo campo das reivindicações no âmbito do direito à educação marcam a história da educação no Brasil. Diante das lutas por direitos sociais, inclusive pela efetivação das políticas educacionais no país, foi promulgada, em 1988, a Constituição Federal Brasileira, a qual assegura a “educação como direito de todos e dever do estado” (Brasil, 1988). Em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro, que, em seu artigo primeiro, delimita os direcionamentos das políticas educacionais, determinando:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Ademais, considera-se que existem dois aspectos relevantes assegurados pela LDB. O primeiro diz respeito ao enunciado do inciso primeiro, que “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Já o segundo garante que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Assim, a LDB de 1996 considera tanto o direito

à educação escolar, na perspectiva educacional constituída, viabilizada e disponibilizada pelo Estado, quanto à educação escolar vinculada ao mundo do trabalho.

Embora essa legislação determine a promoção da política educacional escolar regulada pelo Estado, os movimentos sociais que defendem um projeto de educação voltado para a transformação da realidade apontam o descomprometimento do Estado com a classe trabalhadora, especialmente no que diz respeito à garantia de uma educação que contemple a integralidade humana e assegure o acesso a todo o conhecimento sistematizado pela humanidade. Nessa perspectiva, a educação deve ser um instrumento capaz de acentuar as amplas possibilidades de “um desenvolvimento total, completo e multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas das necessidades” e da capacidade de satisfação dos indivíduos (Manacorda, 1991, p. 79).

Na intenção de compreender as políticas educacionais — sobretudo no cenário das escolas em assentamentos rurais —, com orientações pedagógicas pautadas na formação e no desenvolvimento das potencialidades humanas em sua plenitude, assim como de refletir sobre questões que envolvem a trajetória da educação nas escolas localizadas em áreas rurais no país, mesmo com o recorte de um município, a pesquisadora Rosimeiry Souza Santana, que foi minha orientanda no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, adentrou nessa seara com empenho e o compromisso de problematizar a educação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra com uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UESB, sob o parecer de número 5.110.700, cujo problema de pesquisa se remeteu ao seguinte questionamento: de que maneira os Princípios da Educação no MST estão inter-relacionados com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Fábio Henrique? Com isso, a pesquisadora cumpriu a tarefa de analisar a inter-relação entre os Princípios da Educação no MST e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, em área de reforma agrária no município de Vitória da Conquista, no interior da Bahia.

As discussões empreendidas nessa pesquisa abarcaram a apresentação dos princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento Sem Terra bem como ponderações acerca do projeto de educação idealizado pelo Movimento Sem Terra. Para tanto, a pesquisadora perpassou pela contextualização da luta dos movimentos sociais do campo, com o propósito de compreender o projeto de educação para o campo no Brasil, além de identificar as possíveis consonâncias ou dissonâncias entre os Princípios da Educação no Movimento Sem Terra e o Projeto Político-Pedagógico da escola naquele assentamento.

A obra suscita reflexões acerca da realidade histórica, política e social nas escolas do campo, assim como das categorias de conteúdos que compõem esses estudos. O livro está organizado em cinco capítulos, além das considerações iniciais, que apresentam a temática e caracterizam aspectos preliminares da pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “O percurso da pesquisa: fundamentos teórico-metodológicos”, a autora aborda os aspectos que envolvem o método e a metodologia da pesquisa, conceitos, fundamentação teórica, pressupostos filosóficos e posicionamentos reflexivos. Ela especifica a natureza da pesquisa, o contexto histórico-social do lócus da pesquisa e de seu campo, a realidade educacional do município de Vitória da Conquista e os demais instrumentos que permearam a investigação, como as técnicas de coleta de dados e tratamentos da informação, a fim de desvelar todo o processo de constituição dessa investigação.

O segundo capítulo, “As matrizes pedagógicas no Brasil e as lições da Pedagogia Socialista”, aborda as matrizes pedagógicas no Brasil e para isso recorre a referenciais daquela pedagogia, provenientes da Revolução Russa, assim como a outras concepções pedagógicas educacionais compreendidas como revolucionárias. Dessa maneira, a autora destaca os educadores russos pioneiros que empreenderam esforços para elaborar e defender uma proposta de Pedagogia Socialista que contemplasse a formação humana sob um viés contra-hegemônico, a exemplo da educadora Krupuskaya e do educador Pistrak, precursores de tal pedagogia. Além disso, reflete sobre a defesa de um projeto educacional brasileiro orientado para a transformação

social e a emancipação humana, instituídas para se contrapor às pedagogias de orientação burguesa; para isso, baseia-se nas contribuições de Dermeval Saviani, Paulo Freire, Roseli Caldart, entre outros autores.

No terceiro capítulo, “O Movimento Sem Terra e um projeto para a educação no Brasil”, a pesquisadora contextualiza os aspectos históricos, políticos, sociais e normativos que demarcam a luta por políticas educacionais na perspectiva do campesinato, com destaque para a realidade mais contemporânea, que inclui a trajetória dos movimentos sociais do campo na luta pela terra, articulada à luta por um projeto de educação para a classe trabalhadora. Ao considerar que a Educação do Campo possui concepções alinhadas com a Educação no MST, Rosimeiry conclui, com esse período de dois anos de pesquisa, que é preciso percorrer caminhos que nos direcionem a apreender a importância dessa perspectiva educacional emancipatória, sobretudo no contexto do campo ou de assentamentos.

O quarto capítulo, “A análise documental e a pesquisa empírica”, versa sobre o tratamento das informações, em que se apreciam todas as etapas da investigação, que incluem os estudos dos referenciais da formação do Movimento Sem Terra, a análise documental, a revisão de literatura, em articulação com as comunicações orais da pesquisa de campo.

A obra é um convite a todos, todas e todos para refletir acerca da história de luta dos Movimentos Sociais do Campo, inclusive o MST, e a respeito de uma proposta educacional para a classe trabalhadora enquanto uma reparação histórica. A autora é enfática ao defender a luta por um projeto de educação que contemple as especificidades da vida no campo, com políticas educacionais que atendam sua diversidade, seus saberes, suas vivências e experiências. Esse projeto deve estar delineado pela Pedagogia do Movimento, pelos Princípios da Educação do Campo, sem renunciar ao conhecimento que adentra o campo da universalidade e ao conhecimento que abarca toda a história social e cultural, científica e artística da humanidade.

Envolva-se na leitura!

Arlete Ramos dos Santos
Vitória da Conquista, 2025.

PREFÁCIO

Quando chegar a terra, lembre de quem quer chegar.
Quando chegar a terra, lembre que tem outros passos a dar (Bogo, 1998).

Esse trecho da canção composta por Ademar Bogo, do Álbum “Arte em Movimento”, uma coletânea de canções de músicos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, expressa muito do espírito, fundamentos e fins dessa organização da classe trabalhadora que entende que a reforma agrária implica, além da distribuição da terra, as condições materiais e culturais para nela permanecer e produzir, porque o seu cultivo é também o cultivo da arte, do conhecimento e da educação.

A educação é um componente fundamental da luta do MST desde o seu nascedouro. Muito vem sendo produzido no interior dessa organização sobre o tema, com a colaboração de intelectuais, educadores, educadoras, pesquisadoras e pesquisadores, que se somam a uma ciranda que nunca parou nesses 40 anos, completados em 2024. É nesse movimento, carregado de energia transformadora, que temos a alegria de receber o livro de Rosimeiry Souza Santana, nossa querida Rosi Santana, uma pesquisadora da Educação do Campo implicada na causa da emancipação humana.

A pesquisa intitulada *Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de assentamento rural em Vitória da Conquista*, que nos chega agora em forma de livro, é resultado

da pesquisa de mestrado orientada por outra competente e comprometida pesquisadora: a professora doutora Arlete Ramos dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O texto da professora Rosimeiry Santana contribui para reflexões que articulam os princípios pedagógicos do MST e suas implicações em uma escola de assentamento rural a Escola Municipal Fábio Henrique, localizada em área de reforma agrária no município de Vitória da Conquista, no interior da Bahia.

A autora analisa a realidade e as experiências de educadoras e educadores do Movimento, seus referenciais teóricos, com base na Pedagogia Socialista, na Pedagogia Freiriana, assim como em autores e autoras que dão estofa ao projeto pedagógico do MST, considerando as singularidades da escola Fábio Henrique e de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). O PPP é um documento da maior importância, porque orienta a organização do trabalho educativo na escola e seus percursos formativos, que devem se desdobrar no currículo escolar e nas práticas educativas. O texto é um mergulho na especificidade do trabalho educativo, que tem como fontes as pessoas que fazem a educação escolar acontecer, com seus avanços, obstáculos e contradições.

Escrever sobre o MST e a educação é tratar da memória, das lutas do passado, do presente e da construção do futuro. Por isso não posso deixar de lembrar de Fábio Henrique, militante do MST que dá nome à escola pesquisada nesse livro. Fábio Henrique foi meu aluno no Curso de Pedagogia da Terra, coordenado pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Amante do conhecimento, das letras e do esporte, foi um militante combativo. Corajoso e arrojado, mobilizou centenas de trabalhadores e trabalhadoras para as lutas pela terra. Um pedagogo e intelectual do MST que jamais abriu mão de seus princípios e lutas, foi brutalmente assassinado, ainda muito jovem, em 2 de abril de 2013. A homenagem à memória de Fábio pela escola e assentamentos na Bahia se faz com mais intensidade também nesse texto publicado pela Edições UESB.

Esse livro é resultado de anos de estudo e de pesquisa, de portas que se abriram e se fecharam para essa mulher cujas conquistas se deram com muita labuta, esforço, combate e coragem de não se acomodar ou se conformar com os obstáculos que a vida impõe às mulheres trabalhadoras. A professora Rosi Santana está publicando sua pesquisa de mestrado e segue no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Memória da UESB aprofundando-se nos estudos do MST, mas agora pensando sobre o papel da memória na Pedagogia do Movimento.

Assim, o livro que chega às mãos das leitoras e leitores interessados no tema da Educação do Campo e do MST é uma importante contribuição aos que estão na graduação e pós-graduação; aos interessados que atuam nas várias áreas educacionais; aos profissionais das ciências agrárias que buscam estudos críticos sobre a situação das pessoas no campo; e às pessoas preocupadas com a Educação do Campo em âmbito nacional e local, especificamente nas experiências educacionais do Sudoeste da Bahia.

Uma excelente leitura!

*Cláudio Félix.
Carpina, Pernambuco.
Julho de 2024.*

Referência

QUANDO CHEGAR A TERRA. Intérprete: Pingo de Fortaleza.
Compositor: Ademar Bogo. *In*: Arte em Movimento. CD. São Paulo:
Discograf Gravações, 1998.

1 O PERCURSO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos as configurações da pesquisa, com a finalidade de descrever o percurso teórico-metodológico que constituiu esse estudo. Assim, destacamos as técnicas e o método que nos permitiram compreender a problemática em questão. Também são caracterizadas as especificidades da pesquisa, o lócus, a amostra, a população participante, o contexto histórico social e educacional do município que acolhe a investigação, os instrumentos de coleta de dados e o tratamento das informações.

Nessa perspectiva, o método pode ser compreendido como base teórica de caráter filosófico que tem como finalidade fundamentar a dinâmica apreendida na investigação. Nesse sentido, inferimos que uma das peculiaridades do método é evidenciar as categorias de análise e de conteúdos que darão consistência a uma produção científica. Dessa maneira, nesse trabalho, as categorias de análise emergiram alinhando-se ao método, com destaque para a totalidade, a particularidade e a singularidade.

Ao inserirmos nessa investigação o fenômeno dos Princípios da Educação no MST, temos a intenção de compreender os diferenciais entre dois projetos para a educação no Brasil, isto é, o projeto conforme os interesses do capital e outro para a classe trabalhadora. Nessas circunstâncias, recorreremos a Mészáros (2008) para compreender as configurações da educação para além do capital, assim como a Freitas

(2014), o qual dá ênfase ao fato de que a escola não é empresa, mas um lugar de formação humana por via da sistematização do conhecimento.

Cabe considerar que dois aspectos de relevância metodológica se desvelaram nessa etapa da investigação, tanto o trabalho, na perspectiva da categoria do método, quanto a educação, na perspectiva da categoria de conteúdo. Nesse contexto, o trabalho foi considerado como elemento de produção da vida enquanto a educação, a base para a formação e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Segundo Lavoura (2018, p. 8), “O trabalho em sua teoria social é a condição essencial, universal, da existência humana. Trabalho esse que é realizado por indivíduos singulares e em determinadas condições particulares (condições que são históricas)”.

Além disso, o trabalho nessa investigação deve ser observado de acordo com o contexto, haja vista que estamos nos referindo ao campo num cenário de disputa em que o trabalho passa a ser configurado em duas dimensões, uma voltada para o agronegócio, que visa ao lucro e à acumulação, e outra para a produção da vida camponesa.

O processo investigativo se consolidou por meio de uma pesquisa exploratória, a qual teve como finalidade elucidar e esclarecer concepções e fenômenos mediante estudos ancorados em suposições, deduções, considerações e inferências de pesquisadores e pesquisadoras que se ocuparam em contribuir cientificamente com suas produções (Gil, 2008). Para esse autor, as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com a finalidade de proporcionar visão mais generalizada, de forma aproximativa, no que concerne a uma determinada questão.

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (Gil, 2008, p. 27).

O manuscrito recorreu, desse modo, aos seguintes instrumentos de coleta de informações: pesquisa bibliográfica e análise de documento sob a perspectiva da pesquisa documental, pesquisa de campo por intermédio da entrevista semiestruturada e tratamento das informações.

Diante disso, trouxemos para o contexto da investigação elementos da pesquisa bibliográfica. Echer (2001, p. 2) afirma que a revisão de literatura é imprescindível para a elaboração de um trabalho científico. Para a autora, nessa etapa da produção do conhecimento é possível fazer o levantamento do que foi produzido acerca da problemática de investigação assim como avançar para outras possibilidades e configurações no que tange ao objetivo de pesquisa.

A pesquisa documental foi consolidada por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola; do Caderno de Educação n.º 8 do MST, que traz os Princípios Filosóficos e Pedagógicos do Movimento; dos Marcos Regulatórios da Educação do Campo; dos documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), bem como daqueles disponíveis nos portais de informações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e no Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista (SIMMP).

A pesquisa documental nos possibilitou extrair informações que fundamentaram nosso objeto de estudo em todo o processo de investigação. Como afirma André (2003, p. 100), “o documento passa a substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente”. Dessa maneira, os documentos se tornam úteis, porque complementam informações obtidas por outras fontes.

O trabalho de campo consolidou-se pela entrevista semiestruturada, a fim de permitir aproximação do pesquisador à realidade sobre qual formulou a pergunta e estabelecer uma relação com os diferentes atores e atrizes¹ que fazem parte dessa realidade (Minayo, 2020, p. 57).

Portanto, na experiência de campo, tivemos a oportunidade de levantar um quantitativo de informações bastante significativo sobre o objeto investigado. A entrevista permitiu esclarecer como o PPP foi

¹ Por reconhecermos a necessidade de visibilidade da questão de gênero e ao considerarmos que a amostra na sua totalidade é composta por mulheres, acrescentamos o termo “atrizes”.

constituído, quais circunstâncias e motivações, ou mesmo quais os/as protagonistas envolvidos/as no processo e quem esteve presente ou ausente nas etapas dessa construção, além de entender como aconteceu o processo de disputa entre a escola gerenciada pelo Estado e os interesses das famílias dos/as assentados/as.

No pensamento de Elisa Pereira Gonçalves (2001, p. 67), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente na população pesquisada. “[...] Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou mesmo reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. É dessa maneira que compreendemos essa etapa da investigação, que, além de nos aproximar do ambiente da pesquisa, também nos proporcionou apreender nosso objeto de estudo. Entendemos então que todos esses aspectos se constituirão embasamento para a elaboração de posicionamentos e considerações, assim como de afirmações ou contradições diante do que está na aparência do fenômeno.

1.1 Vitória da Conquista como cenário da pesquisa

A pesquisa ocorreu no município de Vitória da Conquista, situado no Território de Identidade Sudoeste Baiano², no interior da Bahia. O lócus da pesquisa foi delimitado pela Escola Municipal Fábio Henrique, do Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão. Vitória da Conquista se localiza a 515 quilômetros de distância da capital do estado, a cidade de Salvador, via BR-116 (IBGE, 2021a). O município estende-se por uma área geográfica de 3.405,6 quilômetros quadrados, com um quantitativo populacional estimado em 341.128 habitantes, o que o caracteriza como o “terceiro maior [...] do estado da Bahia, bem como do interior do Nordeste, com exceção das regiões metropolitanas” (IBGE, 2021a).

² A regionalização Territórios de Identidade foi adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), por meio da Lei n.º 10.705, de 14 de novembro de 2007. À época, quando lançou o Plano Plurianual 2008-2011, a SEPLAN contava com 26 Territórios de Identidade, que abarcavam os 417 municípios. O conceito de Território de Identidade surgiu com os movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, tendo sido adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento. A adoção da regionalização como unidade de gestão para o estado da Bahia foi ajustada conceitual e metodologicamente para a formulação do planejamento em todas as dimensões, inclusive a realidade urbana e as atividades dos setores econômicos secundário e terciário. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2650&Itemid=657&lang=pt. Acesso em: jan. 2025.

O município é composto da sede administrativa, que fica localizada no espaço urbano, e de mais 11 distritos, nos espaços denominados como rurais ou de campo. Bate Pé, Cabeceira da Jibóia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha (PMVC, 2012). Vitória da Conquista está incluída no indicador da sexta maior economia do interior da Bahia, com participação de 2,29% no Produto Interno Bruto (PIB). Essa representatividade numérica é resultado do setor de serviços, responsável por mais de 70% do PIB do município. “O PIB é a soma de valores de todos os serviços e bens produzidos em determinado local e período, além de ser o principal indicador do crescimento econômico de uma região” (PMVC, 2012).

Para a PMVC (2012), a construção civil é mais um elemento que favoreceu o crescimento e o desenvolvimento do município, sobretudo no período que demarca a implementação do programa *Minha Casa, Minha Vida* pelo Governo Federal. A construção civil é um dos setores de relevância para a geração de empregos e renda, dado o fortalecimento do mercado local que proporciona.

Diante dessas expectativas, selecionamos para a realização da pesquisa uma unidade escolar regulamentada pela Administração Pública, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, a Escola Municipal Fábio Henrique, inserida no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão, no distrito de Cercadinho, em Vitória da Conquista, assentamento instituído pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, distante 78,6 quilômetros da sede administrativa (ABC Distância, 2021).

A seleção do lócus de pesquisa se justifica pelo fato de esse assentamento encontrar-se no cenário de disputa das questões agrárias e das lutas históricas pela terra e pelo campesinato, protagonizadas pelo MST, conforme Souza (2008), especificamente no Território de Identidade Sudoeste Baiano.

As Figuras 1A e 1B trazem a representação territorial do Brasil em Unidades Federativas, com as delimitações da Bahia e foco no Território de Identidade Sudoeste Baiano.

Figura 1A – Imagem da representação territorial do Brasil e da representação geográfica da Bahia, subdividida em Territórios de Identities (TIs)



Figura 1B



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Núcleo de Geopolítica de Vitória da Conquista (2021).

O município de Vitória da Conquista foi constituído em meio a conflitos e disputas pela terra. A história da cidade é marcada pelo sangue e pela morte dos povos nativos, de diferentes etnias, em disputas com os colonizadores³ na época do desbravamento. Assim, tal processo de colonização foi marcado pela violência, sob a liderança de João Gonçalves da Costa (PMVC, 2020a). Tanto o Território Sudoeste Baiano quanto, especificamente, o município de Vitória da Conquista sempre estiveram envolvidos em questões e conflitos agrários em razão das disputas pela terra.

Em tempos mais atuais, Souza (2009, p. 10) revela:

A luta dos trabalhadores sem-terra e dos camponeses no Sudoeste da Bahia espelha uma situação de classe, produto de um processo de expropriação dessa classe e das tentativas de apropriação do produto do trabalho por parte daqueles que controlam grande parte dos instrumentos de produção — os proprietários fundiários (a terra) e os capitalistas (os meios de produção) e só podem ser entendidas dentro dessa realidade.

Nessa perspectiva, o Caderno de Conflitos, que aponta as notificações e ações da Comissão Pastoral da Terra⁴ (CPT), anualmente, evidencia os conflitos agrários na Bahia, bem como em todos os estados do Brasil.

³ A vinda dos colonizadores portugueses e mestiços à região de Vitória da Conquista está ligada à exploração de metais preciosos, principalmente ouro, e à política de ocupação do território. Um dos responsáveis pelo desbravamento do Sertão da Ressaca foi o bandeirante João Gonçalves da Costa, português nascido na cidade de Chaves, provavelmente em 1720. Ele ficou conhecido como um conquistador violento e dizimador de aldeias indígenas. [...] A História nos relata que no período de 1803 e 1806, quando a luta foi intensa, foi realizado o “Banquete da Morte”. Os Mongoyós foram chamados a festejar uma suposta trégua; depois de consumirem bebida alcoólica, foram cercados por soldados, que mataram quase todos os presentes, inclusive mulheres e crianças. O povo Mongoyó sucumbiu (PMVC, 2020).

⁴ “A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é um organismo pastoral, ecumênico, vinculado à Igreja Católica e a outras igrejas cristãs, de modo particular à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, à Igreja Anglicana e à Igreja Metodista. Desenvolve sua ação junto dos homens e mulheres do campo em toda a sua diversidade: pequenos proprietários, agricultores familiares, agricultores sem-terra, camponeses e camponesas de diversos matizes — quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e outros muitos — trabalhadores e trabalhadores rurais assalariados, com atenção especial para os submetidos a condições análogas ao trabalho escravo. A missão da CPT se alicerça no clamor que vem dos campos e florestas, na memória subversiva do Evangelho e na fidelidade ao Deus dos pobres e aos pobres da terra. Ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador para os povos da terra e das águas, a fim de estimular e reforçar o seu protagonismo, contribuindo para articular as iniciativas das comunidades camponesas, ao mesmo tempo em que busca envolver toda a sociedade na luta pela terra e na terra, é assim que a CPT expressa sua forma de agir” (Canuto, 2012, p. 130).

O Quadro 1 evidencia os conflitos agrários especificamente no Território Sudoeste Baiano, incluindo o município de Vitória da Conquista, entre os anos de 2013 a 2019.

Quadro 1 – Conflitos agrários no Território Sudoeste Baiano

Município	Ano	Data da denúncia	Localidade	Produção	Número de trabalhadores
Vitória da Conquista	2013	11/06/2013	Fazenda Sandalus	Café	24
Vitória da Conquista	2013	30/07/2013	Fazenda Sítio Novo	Café	26
Encruzilhada	2014	21/07/2014	Fazenda Serra Verde	Café	32
Encruzilhada	2015	30/07/2015	Fazenda Tereza	Café	30
Presidente Jânio Quadros	2016	03/06/2016	Fazenda Lagoa do Severiano	não consta	01
Vitória da Conquista	2016	30/05/2016	Fazenda Rancho Fundo	não consta	01
Vitória da Conquista	2016	01/06/2016	Fazenda Marília	não consta	01
Vitória da Conquista	2016	09/06/2016	Distrito de Inhobim	não consta	01
Ribeirão do Largo	2017	29/11/2017	Fazenda Vitória	Pecuária	01
Ribeirão do Largo	2019	30/12/2019	Fazenda Guanabara	Pecuária	01

Fonte: elaborado com base no *Caderno de Conflitos da CPT* (2013-2019).

Na atualidade, é perceptível que o Território Sudoeste Baiano, em especial o município de Vitória da Conquista, permanece em zona de conflitos agrários em que pessoas são submetidas a condições análogas ao trabalho escravo, a acidentes de trabalho e a violência física seguida de morte (CPT, 2020).

Nessa perspectiva, apontamos o fato de que as primeiras ocupações de terra no Território Sudoeste Baiano, denominado pelo MST de Regional Sudoeste, também foram cenário de violência e de morte, como a fazenda Mucambo, que é um dos primeiros assentamentos “criados na Bahia e é fruto da disputa de terras entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o agronegócio no Sudoeste da Bahia, cujo modelo segue os parâmetros nacional e internacional” (Fagundes, 2019, p. 94).

As primeiras investidas do MST na Regional, hoje reconhecida como Sudoeste, foram marcadas pela ocupação da fazenda Mucambo, no município de Barra do Choça. Depois ela se expande por Vitória da Conquista, na fazenda Lagoa e Caldeirão, por volta de junho de 1995, ao mesmo tempo em que ocorre o despejamento pela polícia (PPP, 2014).

Conforme descrição do PPP da Escola Fábio Henrique, após reintegração de posse das terras ocupadas pelo MST, concomitantemente, as famílias acompanharam, na BR-116, nas proximidades dos distritos de Veredinha e Cercadinho, a ocupação da sede do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Salvador. Essa medida foi adotada como forma de pressionar o Estado a assentar, naquelas terras improdutivas, as famílias em situação de vulnerabilidade social. Com isso, constituiu-se o Assentamento Lagoa e Caldeirão, precisamente no ano de 1995.

A história da luta pela terra na Regional Sudoeste⁵ do Assentamento Lagoa do Caldeirão é marcada por enfrentamentos e resistências. Surge com a ocupação da fazenda Lagoa e Caldeirão⁶, a qual é um espaço proveniente de luta pela reforma agrária delimitado a uma área de 1.507 hectares (PPP, 2014). Oliveira (2012) traça um breve histórico sobre o Assentamento Lagoa do Caldeirão, ao informar que o assentamento foi criado em outubro de 1995, sob as recomendações do MST. Na fase de acampamento, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foi acionado e verificou-se que a localidade poderia ser contemplada pelas Políticas de Reforma Agrária. Nesse contexto, foram cadastradas 120 famílias, acampadas na localidade, com um total de 1.022 integrantes.

A investigação mostra que a conquista desse espaço rural, que assentou aquelas famílias, favoreceu, um ano depois, a conquista de uma escola sob parâmetros da regulação municipal, a Escola Fábio Henrique, fundada pelo MST, em 1996, com a finalidade de atender a população do assentamento Caldeirão, bem como dos demais assentamentos que compõem o complexo de Chapadão. O nome da escola foi a maneira encontrada pelo MST de

⁵ Formato organizativo do MST na Bahia, para delimitar uma área de atuação do Movimento, conforme proximidades estabelecidas pela geografia política.

⁶ É assim denominado pelas famílias residentes no assentamento. Lagoa do Caldeirão é a denominação do núcleo de geografia do município.

homenagear um militante, pioneiro nos movimentos de luta pela terra no Território de Identidade Sudoeste Baiano, assassinado na década 1990, no Território de Identidade Extremo Sul da Bahia.

1.2 A amostra e o público da pesquisa empírica

A pesquisa de campo foi efetivada com público previamente selecionado, que compõe parte do quadro de profissionais da gestão e docentes da Escola Municipal Fábio Henrique, além de pessoas residentes no Assentamento Lagoa do Caldeirão. O assentamento está situado no Sul de Vitória da Conquista, a uma distância de 90 quilômetros da sede administrativa, com acesso pelas rodovias BA-639 e BR-116, nos parâmetros geográficos e políticos do distrito de Cercadinho, o qual foi constituído pela Lei Estadual n.º 4.572, de 5 de novembro de 1985, e anexado ao município de Vitória da Conquista (IBGE, 2021b).

A amostra da unidade escolar foi composta de apenas uma escola de assentamento rural, enquanto a amostra da pesquisa empírica foi composta de oito participantes. Esse quantitativo foi escolhido por consideramos que ele nos forneceria os subsídios suficientes para desvelar o objeto de estudo. A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa de campo obedeceu ao critério de paridade e de representatividade, e assim buscamos quatro representantes da unidade escolar, no exercício da gestão escolar ou da docência. Além destes, buscamos mais quatro representantes do assentamento, entre dirigentes do Movimento ou das famílias que compõem a comunidade escolar, sem definição de gênero e maiores de dezoito anos.

Para preservar o anonimato do público participante, efetuamos a sua identificação com pseudônimos que faziam menção a mulheres e homens em luta pela terra⁷ do Movimento Sem Terra que foram assassinados na luta pela reforma agrária no Brasil. Essa foi uma forma de homenagear e trazer

⁷ O MST na Bahia homenageia mulheres que morreram na luta pela reforma agrária. A homenagem aconteceu nas instalações do INCRA, em Salvador, quando mais de mil mulheres ocuparam a Instituto em um Ato, em 2017. As mulheres homenageadas foram Jaci Rocha, Luana Carvalho, Maria Zilda, Margarida Alves, Valdete Correia, Roseli Nunes. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/03/15/mst-na-bahia-homenageia-mulheres-que-morreram-na-luta-pela-reforma-agraria/>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

à memória as vítimas fatais dos conflitos agrários no país, como a religiosa Dorothy Stang⁸, freira norte-americana alinhada à Comissão Pastoral da Terra, que foi assassinada a tiros, em 2005, a mando de fazendeiros na Amazônia. Aqui neste livro homenageamos mulheres e homens e sua memória pela luta histórica contra o latifúndio: Jaci Rocha, Luana Carvalho, Maria Zilda, Margarida Alves, Roseli Nunes, Valdete Correia e Manoel Bonfim⁹, o único sujeito do gênero masculino selecionado para contribuir com a entrevista da pesquisa de campo.

O Quadro 2 demonstra a identificação desses sujeitos.

Quadro 2 – Identificação das entrevistadas e do entrevistado

Data da entrevista		Pseudônimos	Público
1	Entrevistada em 26 de setembro de 2021	Dorothy Stang	Assentamento
2	Entrevistada em 12 de outubro de 2021	Jaci Rocha	Assentamento
3	Entrevistada em 26 de novembro de 2021	Luana Carvalho	Assentamento
4	Entrevistada em 2 de dezembro de 2021	Margarida Alves	Assentamento
5	Entrevistada em 10 de dezembro de 2021	Maria Zilda	Escola
6	Entrevistado em 23 de dezembro de 2021	Manoel Bonfim	Escola
7	Entrevistada em 10 de janeiro de 2022	Roseli Nunes	Escola
8	Entrevistada em 15 de janeiro 2022	Valdete Correia	Escola

Fonte: Elaboração própria (2022).

A opção por essa unidade escolar e assentamento, assim como essa população alvo, justificou-se pela expectativa de que esse público possui conhecimentos sobre o conteúdo da problemática da pesquisa. Tal expectativa se confirmou na etapa da pesquisa empírica, quando dos encontros para as

⁸ Dorothy Stang foi uma religiosa naturalizada brasileira, que pertencia à Congregação das Irmãs de Notre Dame de Namur. A freira, que fazia parte da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em Anapu, no Pará, foi executada com seis tiros no lote 55 do Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) – Esperança, em 2005. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/12/15-anos-do-martirio-de-irma-dorothy-e-os-povos-de-anapu-pa-continuam-resistindo/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

⁹ A entrevistada Jaci Rocha fez um relato de que Manoel Bonfim e Maria Zilda foram integrantes da primeira ocupação do MST, na Regional Sudoeste Fazenda Mucambo, na Barra do Choça. Eles tombaram na luta (termo utilizado pelos sem-terra quando alguém perde a vida na luta). Eles foram executados em razão dos conflitos provenientes dessa ocupação. Os nomes de Maria Zilda e Manoel Bonfim foram empregados para identificar participantes entrevistados na pesquisa de campo. Conferir em: *Jornal Informativo – Órgão Informativo da Solidariedade Popular*. Trabalhadores Rurais são Assassinados por Jagunços em Vitória da Conquista - BA. Ano 3, n. 6, p. 1, novembro de 1994. Disponível em: <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PSOLISP111994006.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

entrevistas. Os sujeitos participantes receberam previamente as informações sobre a investigação, a temática, os objetivos, a importância da pesquisa para a localidade, além das problemáticas que envolvem o objeto de estudo. Com isso, todos e todas concordaram em responder à entrevista.

Conforme Elizabete Mattalo Marchesini de Pádua (1997, p. 64-65),

[...] a entrevista é um procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

No transcorrer da pesquisa de campo os sujeitos foram esclarecidos de que o resultado dessa investigação será publicado no Banco de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED-UESB), como forma de disponibilizar consultas públicas. Eles também foram informados sobre a possibilidade de publicação da pesquisa em anais de eventos, periódicos, livros ou revistas e em espaços virtuais ou físicos a que a sociedade possa ter acesso.

Desse modo, o trabalho de campo foi efetivado no formato presencial e por meio da entrevista semiestruturada. O procedimento foi realizado conforme disponibilidade dos sujeitos, em dia, local e horário previamente combinados. Utilizamos o mesmo roteiro da entrevista para toda a população da amostra, com o objetivo de averiguar diferentes posicionamentos sobre as propostas educacionais das escolas.

Participaram da atividade lideranças do assentamento e profissionais da educação que trabalham na docência ou na gestão da escola. Todos os sujeitos entrevistados responderam ao roteiro, composto de dez questões, que está disponibilizado no Anexo A, além de questões que surgiram no decorrer das entrevistas, que foram registradas em gravador de voz. As pessoas oficializaram a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preconizado pela Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O trabalho de campo configurou-se, inicialmente, pela aproximação com a primeira pessoa que respondeu à entrevista semiestruturada. Em seguida, ela indicou a próxima participante, e assim sucessivamente, conforme a técnica Bola de Neve¹⁰, “uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem, não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa” (Vinuto, 2014, p. 203).

O critério de inclusão adotado na investigação foi definido por meio de contato por telefone¹¹ com as secretarias das respectivas escolas, com a finalidade de conhecer a realidade, o funcionamento das escolas, assim como o público atendido por essas unidades. Por intermédio desse contato, tivemos a informação de que apenas uma das quatro escolas cadastradas no QEdu recebe “exclusivamente” o público do assentamento. Nesse caso, três das escolas encontradas no Portal QEdu efetivaram matrícula da população do assentamento e de outras localidades próximas. Em virtude desse diferencial, optamos pela Escola Fábio Henrique no Assentamento Lagoa do Caldeirão.

Finalizamos o processo de investigação e firmamos o compromisso de retornar àquele assentamento bem como à unidade escolar para apresentar os resultados da pesquisa, ou mesmo participar do novo processo de elaboração do PPP, em tempos de atualização e ressignificação desse documento.

1.3 A produção das informações

Entre os procedimentos metodológicos selecionados para o processo de investigação, adotamos a pesquisa bibliográfica, a análise documental do Caderno de Educação n.º 8, de 1996, que referencia os Princípios Educacionais do MST, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, o Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista, além dos documentos que regem as políticas da Educação do Campo no Brasil.

¹⁰ Nessa dinâmica de Bola de Neve, o sujeito escolhido para responder à entrevista indicará o próximo participante da pesquisa, que deverá atender aos requisitos para colaborar com essa etapa da investigação como entrevistado ou entrevistada (Vinuto, 2014).

¹¹ Os contatos de telefones das escolas mencionadas estão disponíveis no Portal QEdu/Vitória da Conquista, um portal de dados educacionais composto por diversas plataformas. O QEdu reúne os principais indicadores da Educação Básica brasileira, que podem ser consultados nos níveis País e Estados Brasileiros. Disponível em: <https://qedu.org.br/sobre>.

A coleta de dados efetivou-se na pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas; registro em gravação; transcrição da entrevista; análise de conteúdo, inspirada na *Análise de conteúdo* de Bardin (2016); análise interpretativa do conteúdo da entrevista sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético.

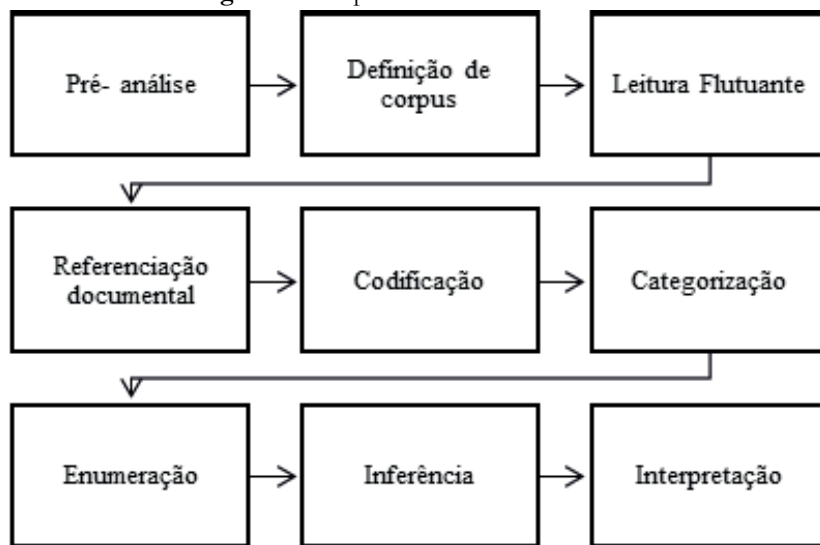
Segundo Bardin (2016, p. 144), a técnica de análise de conteúdo perpassa tanto pelas pesquisas de abordagens qualitativas como pelas pesquisas quantitativas. Dessa forma, essa modalidade técnica de interpretação dos dados auxiliou no agrupamento dos depoimentos da entrevista bem como instrumentalizou a produção científica.

Para Bardin (2016, p. 36, grifo da autora),

A análise de conteúdo [...] é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica, e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vez dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por tema.

Sendo assim, entendemos que a análise de conteúdo “funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico” (Bardin, 2016, p. 201). Nesta pesquisa, foi necessário então seguir um passo a passo assim como sugere a autora mencionada e conforme representado na Figura 4:

Figura 4 – Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaboração própria, com base em Bardin (2016).

Seguindo as normativas de Bardin (2016), nessa primeira etapa do tratamento das informações, denominada *pré-análise*, foi realizada uma sistematização do material coletado nas entrevistas assim como de todo o material produzido no decorrer da pesquisa. Desse modo, empenhamo-nos em selecionar todo o material bruto, que, seguindo os conceitos de Bardin, denominamos de *corpus* e que, nesta investigação, inclui os documentos mencionados e as entrevistas. O *corpus*, na análise de conteúdo de Bardin (2016), é o conjunto de documentos, materiais ou comunicações que serão analisados e que representam o objeto empírico, ou seja, é tudo aquilo que contém as informações sobre as quais o pesquisador aplicará os procedimentos de categorização e interpretação. Essa fase de verificação é chamada de *leitura flutuante*. Fizemos então essa leitura generalizada e a *referenciação* dos documentos, uma espécie de seleção de materiais elencados para a análise, seguida da *codificação*, configurada como uma das principais etapas da análise de conteúdo. A codificação corresponde ao momento em que transformamos os dados brutos das entrevistas e dos documentos em unidades que dispõem de uma categoria classificável — ou seja, é o processo de converter o material empírico em informações analisáveis.

Na fase da codificação dos documentos, utilizamos no *corpus* da pesquisa o Caderno de Educação n.º 8 dos Princípios Educacionais do MST, o PPP, a legislação da Educação do Campo, além de fracionamentos das entrevistas produzidas na pesquisa de campo. Desse *corpus* emergiram as *unidades de registro*, provenientes das informações dos documentos ou das comunicações orais e interpretadas com base na *unidade de contexto*. Segundo Bardin (2016), a unidade de registro pode ser compreendida como a menor parte do registro selecionado para a análise, como uma palavra, uma frase, uma informação ou um posicionamento em destaque, oriundos tantos dos documentos de referências como do conteúdo das entrevistas.

Para Bardin (2016, p. 134), a unidade de registro “É uma unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis”. Conforme a autora, entre as unidades de registro mais utilizadas, temos: palavras, temas, personagens, acontecimentos, documentos, livros, artigos, entrevistas, relatos. Já a *unidade de contexto* “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores de unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (Bardin, 2016, p. 137).

A fase seguinte da análise foi configurada pela categorização, isto é, pela “divisão dos componentes das mensagens analisadas” (Bardin, 2016, p. 147). Já a etapa da *enumeração* serviu para a apresentação das informações de dados estatísticos, algo que não se aplicou nesta fase da análise de conteúdo. No momento da *categorização temática*, realizamos agrupamentos nas *unidades de registro articuladas às unidades de contexto*, provenientes dos marcadores das configurações do PPP, do Caderno de Educação n.º 8 e da entrevista de campo, em ordenamentos incomuns ou semelhantes, anteriormente ou concomitantemente à fase das *inferências e interpretações*.

1.4 A triangulação das informações

Durante a etapa da categorização temática na análise de conteúdo, identificamos os blocos temáticos selecionados para que pudéssemos assegurar as devidas considerações acerca dos registros e contextos desses blocos, delineados pelas informações dos documentos e pelas entrevistas, cujo roteiro, *a priori*, considerou as seguintes alternativas:

- 1) a educação escolar na perspectiva do Movimento Sem Terra;
- 2) o Projeto Político-Pedagógico e as especificidades de uma escola de assentamento;
- 3) os Princípios Educacionais do MST na perspectiva da Educação do Campo;
- 4) os direcionamentos da Educação do Campo nas escolas do MST;
- 5) motivações para a elaboração do PPP da Escola Municipal Fábio Henrique;
- 6) concepções a respeito das políticas educacionais para as escolas do campo no município;
- 7) projeto educacional para a classe trabalhadora;
- 8) os princípios do MST no Projeto Político-Pedagógico.

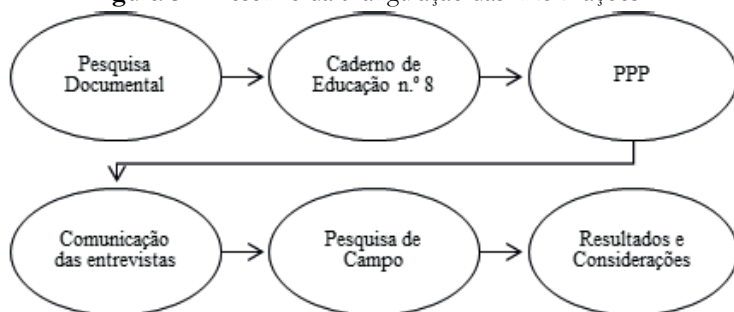
Os traçados dessas possibilidades temáticas, esboçadas por meio da transcrição das entrevistas, não inviabilizaram o surgimento de outras categorias, que emergiram posteriormente e foram articuladas à problemática de pesquisa.

Assim, podemos inferir que as entrevistas permitiram esclarecer sobre diversos elementos, inclusive compreender como o PPP foi constituído, quais circunstâncias e motivações, ou mesmo quais os/as protagonistas envolvidos no processo e quem esteve presente ou ausente nas etapas dessa construção. As entrevistas possibilitaram ainda entender como aconteceu o processo de disputa entre a escola, enquanto aparato de formação do Estado, e os interesses das famílias de assentados/as.

Após elencar todo o *corpus* da pesquisa e os instrumentos para o processo de investigação, recorreremos à triangulação dos dados.

Günther (2006) afirma que a triangulação das informações consiste em recorrer às diversas técnicas e instrumentos de produção de dados, tendo em vista as diferentes fontes de informações, a problemática de investigação, o contexto do objeto de estudo, de modo que eles sejam preservados quando correlacionados e mantenham-se em conformidade com as fontes de investigação, conforme a Figura 5.

Figura 5 – Desenho da triangulação das informações



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2022).

Nessas circunstâncias, delineamos a dinâmica dessa investigação. Na etapa do tratamento das informações, executamos a triangulação dos dados, intermediada pela análise dos Princípios da Educação no MST e do Projeto Político-Pedagógico. A interpretação do conteúdo da entrevista — proveniente da pesquisa de campo voltada para apresentar o contexto sócio-histórico-cultural e de elaboração do PPP dessa escola — buscou observar a aproximação entre os Princípios da Educação no MST e o PPP da escola mencionada.

1.5 Escolas públicas municipais no Brasil: amostra da realidade de Vitória da Conquista

Ao considerarmos a necessidade de conhecer a realidade educacional do lócus da pesquisa, optamos pela tarefa de revelar, mediante dados estatísticos,

as informações acerca do quantitativo de escolas públicas no âmbito da administração municipal no país, tendo em vista *a priori* as particularidades do Estado da Bahia. Contudo, no tratamento das informações, apresentaremos a realidade do município de Vitória da Conquista.

O levantamento de dados é resultado de consulta ao Laboratório de Dados Educacionais no ano 2022 sobre o quantitativo de escolas e matrículas na rede pública de ensino em dependências municipais no Brasil. Nesse estágio da investigação, fizemos o recorte temporal de 2010 a 2020, sob a lógica de que o ano de 2010 foi marco da implementação da Educação do Campo enquanto política pública e como modalidade educacional no país estabelecida pelo Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010.

Assim sendo, o levantamento mostrou, conforme Gráfico 1, um decréscimo no quantitativo de escolas sob a responsabilidade dos municípios entre os anos 2010 e 2020 no Brasil, sem perder de vista que se trata de dados gerais, sem considerar as especificações. Foram consideradas as seguintes modalidades educacionais: Creche; Pré-Escola; Ensino Fundamental (EF) Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF); Educação Infantil Unificada (multietapas, multisséries, correção de fluxo dos anos iniciais aos finais) (LDE, 2022).

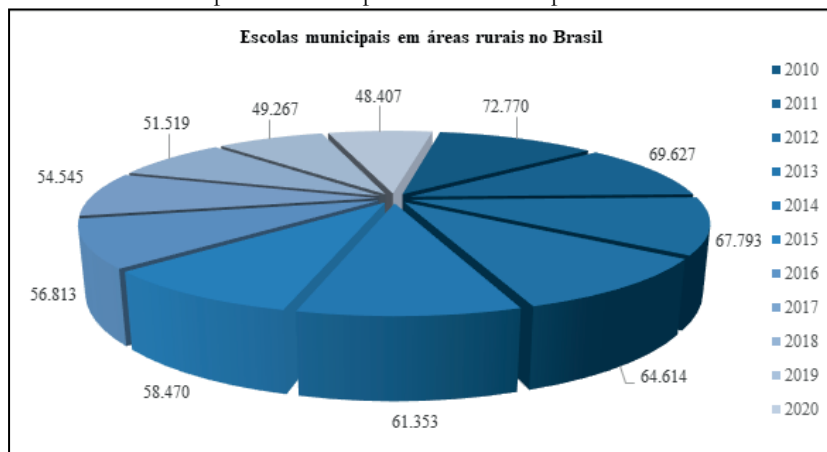
Gráfico 1 – Total de escolas públicas em dependências municipais no Brasil



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2022).

O Gráfico 2, a seguir, mostra a realidade das escolas da rede pública de ensino, localizadas em Áreas Rurais sem especificações, e das escolas em Áreas de Assentamentos Rurais, Terras Indígenas, Áreas Remanescentes de Quilombos e Áreas de Uso Sustentável, com as mesmas modalidades educacionais.

Gráfico 2 – Escolas públicas em dependências municipais de áreas rurais do Brasil

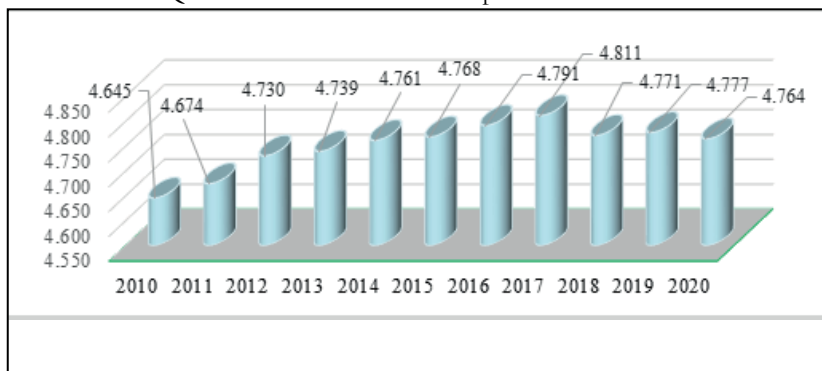


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2022).

Entre os anos de 2010 a 2020, o mapeamento dessa realidade específica mostrou um saldo negativo de 24.363 (vinte e quatro mil e trezentos e sessenta e três) escolas no período mencionado. Nesse período, demarcado por 11 anos, conforme as atualizações do Laboratório de Dados Educacionais ano 2020, o demonstrativo do Gráfico 2 refere-se ao decréscimo numérico representativo, consolidado em uma dinâmica gradativa, onde fica constatado o fechamento de escolas em Áreas Rurais bem como em Áreas de Assentamentos Rurais, Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRB), Terras Indígenas e Áreas de Uso Sustentável em todas as unidades federativas do Estado, entre os anos 2010 e 2020.

O Gráfico 3 demonstra as particularidades das escolas localizadas em áreas urbanas em dependências municipais do estado da Bahia.

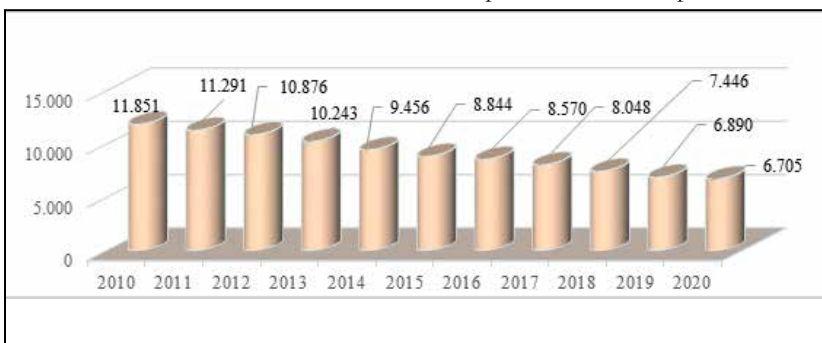
Gráfico 3 – Quantitativo de escolas municipais em áreas urbanas na Bahia



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2022).

Tal panorama mostra que existem variações no cenário de ascenso e descenso no número de escolas em Áreas Urbanas no estado da Bahia. Assim, entendemos que as informações representadas no Gráfico supramencionado remetem a uma problematização quando comparado com o Gráfico 4, a seguir, o qual aponta um decréscimo significativo no quantitativo de escolas em Áreas Rurais no estado.

Gráfico 4 – Número de escolas rurais em dependências municipais da Bahia



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2022).

Na representação do Gráfico 4, contabilizamos um total de 11.851 escolas em espaços rurais sob a responsabilidade dos municípios do estado da Bahia em 2010, quantitativo este que se reduziu a 6.705 unidades em 2020, ou seja, tivemos um déficit de 5.146 unidades escolares em 11 anos.

Em que essas informações comunicam com o objeto de pesquisa em questão? Comunicam tanto nos decréscimos do quantitativo de escolas quanto nas oscilações desse número, o que se configura como retrocesso nas políticas para as escolas do campo no país, tendo em vista todo o legado de luta dos Movimentos Sociais de Campo em defesa da educação nesses espaços. Trata-se de uma involução gerada pela inobservância e negação pelo Estado das políticas para a Educação do Campo, consolidada em legislação.

Santos e Nunes (2020) tecem reflexões sobre as políticas públicas no contexto brasileiro e apontam questões que revelam um descenso no número de matrículas assim como uma redução do número de escolas localizadas em Áreas Rurais no Brasil. No entanto, os autores afirmam que o fenômeno que afeta essas escolas, reconhecidas como escolas do campo, não implicou elevação no número de matrículas em escolas de outras localizações de âmbito municipal, já que não houve um aumento significativo no número de matrículas das escolas de Áreas Urbanas.

Essa conjuntura mostra que o fenômeno dessas oscilações, a que se referem os dados educacionais apresentados nos gráficos, pode estar associado à desistência dos discentes no decorrer de suas trajetórias de formação escolar devido a alguma dificuldade de se manterem em escolas que não sejam próximas de sua comunidade.

No caso de Vitória da Conquista, a Rede Municipal Pública de Ensino conta com 160 unidades escolares¹², das quais 82 escolas estão localizadas nos espaços urbanos e 78 nos espaços rurais (QEdU, 2021) (esse último quantitativo inclui as escolas em Assentamentos Rurais e as escolas

¹² Há uma divergência entre nas informações sobre o quantitativo de escolas no QEdU e no da Portal da Educação da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). As informações da PMVC apresentam um total de 161 escolas municipais, divididas entre 77 escolas rurais 52 escolas urbanas, mais 32 escolas que atendem a população da creche a pré-escola. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>. Acesso em: jul. 2021.

nas Comunidades Remanescentes de Quilombos). Em 2021, o município alcançou a pontuação 5,6 na avaliação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): a média obtida no processo da avaliação está acima da nota projetada, de 5,2 pontos (QEdu, 2021).

Ao apresentarmos a realidade educacional do município, consideramos a visão de Libâneo (2004, p. 46), quando trata sobre a relevância social da escola. Segundo ele,

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

Diante da breve consideração do autor mencionado, sobre a concepção da função social da escola, apontaremos a seguir um panorama da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Em 2021, foi contabilizado um total de 46.401 matrículas no Ensino Fundamental, das quais 34.074 são distribuídas nos espaços urbanos e 12.327 nos espaços rurais, que incluem as escolas em Áreas Rurais sem especificações, em Áreas de Assentamentos Rurais e em Áreas de Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ).

A Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista oferta os serviços de Educação Básica, desde a Educação Infantil na modalidade Creche e Pré-Escola; Educação em Anos Iniciais; Educação em Anos Finais; Educação Especial e EJA (QEdu, 2022).

O corpo docente da Rede Municipal de Ensino é composto por 846 professoras e 203 professores, cujo total é de 1.353 profissionais da formação escolar. Destes, 1.143 profissionais de ensino atuam na Área Urbana e 365 em Área Rural. Desses quantitativos, apenas 454 são do quadro efetivo, 364 possuem curso superior, 357 licenciatura ou pedagogia, 844 possuem licenciatura e especialização, 53 possuem mestrado (LDE, 2021).

O município é também favorecido por duas universidades públicas, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Campus Anísio Teixeira, e a UESB, além do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e de seis faculdades da rede privada. A rede pública de ensino do município possui um quantitativo de 180 escolas, enquanto a rede de ensino privada possui 77 escolas. A rede pública de ensino do município possui um quantitativo de 180 escolas, enquanto a rede de ensino privada possui 77 escolas (QEdu, 2021).

A Escola Municipal Fábio Henrique, lócus desta investigação, atende 122 estudantes, provenientes de nove comunidades campestres (QEdu (2021). A unidade escolar oferece cursos do ensino fundamental dos anos iniciais aos anos finais. A Figura 6, traz o primeiro pavilhão visto por fora das dependências da escola.

Figura 6 – Frente do primeiro pavilhão da Escola Municipal Fábio Henrique



Fonte: Acervo da autora (setembro de 2021).

O prédio do primeiro pavilhão está protegido por uma cerca de arame. Segundo Margarida Alves, uma das entrevistadas na pesquisa de campo, a unidade escolar foi reformada para o retorno das aulas¹³ presenciais no ano de 2021.

¹³ O termo “retorno às aulas presenciais” aparece no contexto da atual pandemia da covid-19, em razão de a Organização Mundial de Saúde ter recomendado o isolamento social como alternativa para conter o avanço e a disseminação da doença. Nesse panorama, foram tomadas medidas no Sistema de Educação para que fosse possível manter as aulas na rede de ensino e instituiu-se o Ensino Remoto Emergencial pelas vias das tecnologias da informação e digitais de recursos audiovisuais *on-line*.

Conforme último Censo Escolar, de 2020, a instituição conta com um quadro de nove funcionários de apoio. Em pesquisa de campo, por meio da visita *in loco*, foi constatado que a unidade escolar possui dependências amplas, com salas de aulas arejadas, sala de diretoria, sala de professor, sala de reunião, sanitários em espaço interno, poço artesiano, energia elétrica e esgoto em sistema de fossa. Por não possuir coleta de lixo, a unidade faz a queima dos resíduos sólidos. A escola está equipada com internet, biblioteca, três computadores para aluno, um computador para serviços administrativos, aparelho de DVD, televisão, impressora e copiadora. A instituição oferece alimentação e água filtrada (QEdu, 2021). A Figura 7 representa a área interna da unidade escolar.

Figura 7 – Área interna das dependências da unidade escolar



Fonte: Acervo da autora em pesquisa de campo (setembro de 2021).

Na matriz curricular do ensino fundamental dos anos finais, constam os seguintes componentes: artes com educação artística, teatro, dança, música, artes plásticas, ciências, educação física, ensino religioso, geografia, história, língua/literatura portuguesa, língua/literatura estrangeira, matemática (QEdu, 2020). Há, também, componentes extracurriculares, conforme proposta do PPP e confirmação da entrevistada Maria Zilda (2021, informação verbal).

Em relação aos componentes curriculares para o ensino fundamental dos anos finais, são oferecidas as disciplinas de língua/literatura portuguesa, língua/literatura estrangeira em inglês, matemática, artes com atividades de teatro, dança, música e artes plásticas, geografia, história, ciências, ensino religioso, educação física, entre outras (QEdU, 2021). Na área dos fundos da escola, há um espaço destinado aos trabalhos pedagógicos com manejo da terra, como a horticultura¹⁴.

De acordo com o QEdU (2021), a rede de ensino do município possui cinco escolas localizadas em áreas de assentamentos rurais (QEdU, 2021), o que é demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1 – Panorama do quantitativo de matrículas em escolas de assentamentos por modalidade

ESCOLAS	Baixa da Fartura	Fábio Henrique	José G. Novaes	Che Guevara	União
Assentamentos	Amaralina	Caldeirão	Etelvino Campos	Cedro	União
Pré-escola	038	015	105	007	13
Anos iniciais	114	071	254	037	15
Anos finais	068	051	000	000	00
EJA	083	042	000	000	00
Educação especial	006	005	004	000	00
Total	309	184	363	044	00

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do QEdU (2021).

A instituição-lócus da pesquisa alcançou a nota 4,7 nas avaliações do IDEB (QEdU, 2021). Do quantitativo de discentes matriculados, apenas 18% de alunos matriculados e que frequentam a escola estão na série esperada.

¹⁴ Ramo da agricultura que se dedica à produção e ao aproveitamento dos frutos, legumes, árvores, arbustos e flores. É um ramo que inclui também a jardinagem e os arranjos florais. A horticultura é hoje uma ciência e algumas universidades oferecem cursos nesse campo. Essas instituições e as fazendas experimentais existentes em alguns países publicam livros, folhetos e revistas com informações sobre criação de plantas, que são úteis aos agricultores. Conferir em: *DICIO – Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/horticultura/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

A escola estava pintada, decorada e embelezada com nossas cores, nossos temas, com os elementos que identificam uma escola de assentamento, uma escola de MST. Cada sala tinha um nome em homenagens aos nossos heróis. Cada sala tinha um tema. Devido à pandemia, a escola ficou fechada por mais de um ano, e realmente precisava fazer alguns reparos, coisa de manutenção, que precisa está fazendo sempre, né? No entanto, no período da reforma, a prefeitura veio e pintou a escola, sem nos consultar, nem consultar a direção, sobre as cores que pintaria nossa escola. Quando vimos, já estava pintada! Disseram que essas serão as novas cores das escolas da rede municipal, essas são as cores escolhidas pela atual gestão da secretaria de educação. Não pintaram nem o nome da escola! Como estamos retornando às aulas quase no final do ano, vai demorar para colocar as coisas tudo no lugar de novo (Margarida Alves, 2021, informação verbal).

Como foi declarado pelas famílias do assentamento em pesquisa de campo, a escola possui um ginásio de esportes na área externa, conforme Figura 8. Narrativas das gestoras confirmam que esse ginásio de esportes que serve à população da escola e à comunidade é resultado das ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007).

Figura 8 – Quadra poliesportiva localizada à frente da escola



Fonte: Acervo da autora em pesquisa de campo (outubro de 2021).

1.6 O Caderno de Educação n.º 8 e os Princípios da Educação no MST

Nessa etapa de apresentação dos aspectos gerais da pesquisa, julgamos pertinente evidenciar um dos elementos desse estudo que é o Caderno de Educação n.º 8, de 1997, que descreve os Princípios da Educação no MST enquanto concepções pedagógicas e filosóficas do Movimento. A estratégia em apresentar tais elementos, antes da contextualização do MST, justifica-se por situar aqueles que desconhecem as referidas concepções educacionais.

No Caderno de Educação n.º 8, estão impressas as concepções educacionais do Movimento, firmadas como Princípios Educacionais no MST, que reafirmam os pressupostos filosóficos que sustentam a prática educativa de formação dessa organização assim como os direcionamentos pedagógicos de sua práxis.

São princípios pedagógicos do Movimento:

1. Relação entre prática e teoria; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização dos/das estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12. Atitudes e habilidades de pesquisa; 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST. Caderno de Educação, n. 8, 1997, p. 24).

O texto dá margem à análise do empenho do MST em elaborar um projeto pedagógico que conta a sua história. Esse material também evidencia a possibilidade de implementar uma proposta educacional nas

escolas dos assentamentos rurais, ou seja, a compreensão de que o processo educativo, nos espaços camponeses, é possível. Essa educação orienta e ressignifica a prática e a teoria na formação do sujeito em seus espaços de vivência e experiências, de modo que lhe possibilite o desenvolvimento pleno, enquanto protagonista de sua história e de sua realidade.

Os princípios filosóficos estabelecidos pelo Movimento são:

1. Educação para a transformação social: educação de classe massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5. Educação como processo permanente de formação/transformação humana (MST. Caderno de Educação, n. 8, 1997, p. 10).

Esses princípios fomentam grandes desafios e possibilidades acerca das concepções de formação humana e educação escolar nos assentamentos, sobretudo nos assentamentos alinhados ao MST. A consolidação de uma escola nos espaços rurais surge como possibilidade ao homem e à mulher do campo, diante da dependência das escolas dos espaços urbanos. Os valores que fundamentam o Caderno de Educação do MST compõem e solidificam o processo educativo e pedagógico do Movimento, visto que estão relacionados aos conhecimentos sobre a vivência e a realidade nos espaços rurais assim como às melhores condições de vida.

Para compreender como historicamente se constituiu determinada concepção de escola, é preciso apreender qual o sentido educativo do MST enquanto movimento social do campo com características muito próprias, definido dentro do contexto da sua luta principal, que é a luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil.

Nas considerações de Santos, R. B. (2019, p. 157),

Os movimentos populares e os sujeitos coletivos do campo resistem diante de políticas compensatórias. Os povos camponeses com suas reflexões, experiências, realidades e

interesses, defendem o campo como espaço da diversidade cultural e de políticas públicas que priorizem as questões sociais e o respeito às escolas do campo, educadores, educandos, movimentos sociais e comunidade. Tais reflexões podem auxiliar os sujeitos, individuais e coletivos, na busca por seus direitos e deveres. Nessa perspectiva, é possível que educadores e educandos do campo, no diálogo com suas histórias de vida, superem os conservadorismos, individualismos e autoritarismos presentes nos modelos de organização da sociedade brasileira.

Nesse contexto, constatamos que as políticas direcionadas à Educação Rural no Brasil favorecem os interesses do capital, isto é, a “educação rural no Brasil ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo” (Santos, R. B. 2019, p. 159). O Estado, ao oferecer uma formação para a população nos espaços rurais, objetiva apenas instrumentalizar pessoas e, com isso, está a serviço do capital, cuja defesa é de uma educação voltada para atender aos interesses do sistema produtivo, pois a modalidade de educação dispensada para o meio rural está pautada nos moldes do agronegócio (Caldart, 2004b).

Para Ribeiro (2010), não se pode pensar na educação no campo dissociada da realidade do campo, principalmente no que diz respeito à agricultura familiar de subsistência. Por isso, é importante salientar o fato de que em todo esse processo de consolidação de uma política para a educação no campo existiram várias tendências na tentativa de elucidar o problema, relacionadas às especificidades da Educação do Campo, como ferramenta de liberdade, emancipação e autonomia.

Assim, a educação do campo busca superar os processos e representações de subordinação e inferiorização. Educadores e educandos lutam para que homens e mulheres do campo, crianças, jovens e adultos se afirmem como sujeitos de direitos, exigindo do Estado políticas públicas de educação que superem os conflitos e a violência histórica presentes no campo brasileiro (Santos; Macedo; Rodrigues, 2021, p. 45).

Os Princípios da Educação no MST guiam as ações educativas no Movimento, que devem ser pautadas na educação para a transformação social bem como para as dimensões que envolvem os processos educativos nas escolas dos acampamentos e assentamentos (MST. Caderno de Educação, n.º 8, 1997, p. 4). Conforme descrito no *Boletim* n.º 1 (1992, p. 2),

E como a escola pode ajudar nisso? Principalmente criando condições para que as crianças participem desse desafio e queiram e possam permanecer no campo. A primeira condição é a própria continuidade da luta pela Reforma Agrária. Por isso a escola deve se preocupar com a formação de militantes. A condição é a capacitação técnica e científica pra enfrentar as exigências de um modelo de produção mais empresarial e competitivo [...].

Nesse sentido, a Escola no MST não é apenas uma sala de aula, mas um espaço de potencialidades. No Caderno de Formação n.º 18 (1999), com o título: “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, constatamos que escolas devem estar em aproximação com todas as atividades organizativas do Movimento. Para o MST, a escola é um espaço em associação com a realidade, um lugar de luta, convivência coletiva, produção de conhecimento, trabalho, formação e cooperação. Do mesmo modo, o Caderno dos Princípios da Educação remete à proposição educacional da classe trabalhadora de lutar por direcionamentos educativos com a finalidade de fortalecer o Movimento na luta por uma sociedade justa e com igualdade de direitos.

Nessas circunstâncias, a dinâmica pedagógica do MST se assenta no desenvolvimento do conhecimento para fortalecer suas bases e proporcionar a compreensão das injustiças sociais, isto é, num processo de formação consubstanciado em elementos históricos, políticos, econômicos e sociais provenientes de sua realidade e experiências. Desse modo, percebemos que esses elementos implicam na convivência comunitária, seja no processo de formação humana do sujeito, que pertence a uma sociedade e que, portanto, não visa a apenas sua formação individual, seja na formação coletiva, conforme os princípios educativos, com base em uma proposta educacional crítica.

A luta do MST por escolas públicas revela, assim, as contradições do tempo histórico atual, pois, ao mesmo tempo em que depende do Estado para universalizar a escola de diferentes níveis em suas áreas, precisa se opor ao padrão escolar vigente, difundido e controlado por esse mesmo Estado. Em face dessa dubiedade, o MST atua em dois campos: ao mesmo tempo em que força as políticas de Estado, atua para além delas, na tentativa de implementação de seu projeto educativo, isto é, busca forjar um novo conteúdo/formato escolar na estrutura do próprio sistema público que está presente em suas áreas (Dalmagro, 2011, p. 73).

A luta por escolas públicas de qualidade é uma realidade. Desse modo, a Educação do Campo, como modalidade educacional, é uma política pública regulamentada. Mesmo considerando a força motriz dos movimentos sociais do campo, temos o entendimento de que esses estão distantes do controle da educação brasileira, ainda que em contexto local.

Assim, é preciso unir os posicionamentos contrários à educação de base capitalista para romper, apesar de cada realidade e especificidade, com essa ideia de conhecimento preconcebido para atender aos interesses do capitalismo, cuja proposta de formação escolar é reduzida a um conjunto de técnicas e conteúdo restrito, que visa apenas ao desenvolvimento de habilidades.

É possível que não encontremos respostas para todas essas inquietações, pois não se trata de uma “receita pronta”, mas de um processo de disputa constante de dois campos ideológicos opostos. Assim, entendemos que estamos diante de desafios e perspectivas. Diante disso, discutiremos algumas ações para enfrentamento da educação hegemônica, na seção que apresenta o tratamento das informações.

Mészáros (2008) tece algumas considerações sobre o Estado enquanto gerenciador da rede pública de educação. Segundo ele, a educação regulada pelo Estado se efetiva por propostas educacionais consolidadas em função dos interesses do capital¹⁵. Para o autor, uma escola

¹⁵ Categoria a qual abordaremos na metodologia e que diz respeito aos modos de produção vigente.

vinculada à administração pública tem entre os seus objetivos “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do capital e gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p. 35).

Em face dessa inquietação, emergem as considerações de Caldart (2012c), que evidencia a importância de uma pedagogia diferenciada e específica que esteja articulada aos princípios de um movimento social no contexto do campesinato¹⁶ e que defenda a Educação do Campo. Tal pedagogia deve partir de uma proposta educacional contrária ao modelo neoliberal e então sustentada nas pedagogias críticas e revolucionárias, como a Pedagogia do Movimento, as pedagogias socialistas, os princípios pedagógicos e filosóficos da educação no MST e os pressupostos freirianos.

Cabe destacar o fato de que o MST constituiu seus princípios educacionais com base em uma proposta pedagógica e filosófica que se contrapõe à proposta educacional de educação ofertada pelo Estado, sobretudo em relação ao posicionamento político e ideológico¹⁷ e às contradições resultantes desses dois diferentes projetos históricos de sociedade. Com isso, pretende-se compreender qual o diferencial de um “Projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 7).

Para Lia Pinheiro Barbosa (2015, p. 148),

A ausência histórica de um projeto político para o campo brasileiro tem sido terreno fértil para a emergência de importantes organizações e movimentos sociais, como por exemplo as Ligas Camponesas e, em nossa contemporaneidade, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). No legado da luta passada e presente, travada por estes sujeitos histórico-políticos, há o enfrentamento de um projeto de

¹⁶ Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturas tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (Costa; Carvalho, 2012, p. 115).

¹⁷ Ideologia e contradição são dois termos conceituados como categorias do método, que estão diretamente relacionadas ao Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pressuposto filosófico de fundamentação desse manuscrito que será apresentado mais adiante.

desenvolvimento que mantém, em sua essência, relações de dominação de caráter ideológico-cultural e político-econômico.

Dessa forma, constatamos que o MST carrega em sua gênese a luta para que todas as famílias de trabalhadores e trabalhadoras do campo tenham acesso à educação pública, visto que “a democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia, [...] o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades” (MST, 2010).

Assim, entendemos as circunstâncias pelas quais

[...] o Setor de Educação busca dar respostas às necessidades educacionais dos trabalhadores Sem Terra nos acampamentos e assentamentos por meio da educação do campo, que valoriza os saberes, vivências e a cultura das populações rurais. Os principais objetivos são a erradicação do analfabetismo nas áreas, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, isso implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, a capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular (MST, 2022).

O capitalismo como sistema metabólico de exploração do trabalho pela mão de obra assalariada trouxe nesse modelo de produção profundas mudanças nas relações de trabalho devido ao sistema produtivo baseado no consumo (Harvey, 1992). Tais mudanças reverberam também nas políticas educacionais e “são abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc.” (Harvey, 1992, p. 117). Nesse contexto, o Caderno dos Princípios da Educação do MST evidencia um diferencial no projeto histórico de educação em contraposição ao capital.

Esse projeto se contrapõe aos seguintes pontos: “o modo de produção capitalista, a concentração de terra latifúndio, a apropriação privada dos frutos do trabalho frente à produção coletiva” (Casagrande, 2007, p. 14).

A luta do MST por uma transformação social abrange um projeto de sociedade em sua totalidade que inclui o desenvolvimento das potencialidades humanas sob a perspectiva da educação, à luz dos princípios pedagógicos contra-hegemônicos.

Nesse sentido, as referências disponibilizadas no Setor de Educação do Movimento, como o Caderno de Formação n.º 01, ano de 1986, têm entre suas finalidades estabelecer a organização e os princípios que regem o Movimento, além de definir o conceito de sem-terra nos parâmetros do MST. Nesse caso, os sem-terra são: “Os trabalhadores rurais que trabalham a terra nas seguintes condições: parceiro, meeiros, arrendatários, agregados, chacreiros, posseiros, ocupantes, assalariados permanentes e temporários e os pequenos proprietários com menos de 5 hectares” (MST. Caderno de Formação, n. 1, 1986, p. 7).

Nesse caso, podemos afirmar que, ao longo de sua história, as marchas e as experiências do MST permitiram construir um plano ideológico que abarca, além da luta por direitos, um projeto político e histórico de sociedade que permita o desenvolvimento da classe trabalhadora, ou seja, que contemple a formação humana sob a ótica da educação. Sob o olhar de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93), “a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país [...]”.

Assim, é pertinente mostrar, nesse contexto, que a luta pela Reforma Agrária entra em evidência nos anos 1980, de modo que foi necessário planejar propostas educacionais para atender as crianças e os adolescentes junto com as suas famílias na luta. É nessa perspectiva que nasce a educação do MST, uma educação baseada em um princípio ideológico da luta da classe trabalhadora.

Nesse panorama, o MST e a sua articulação com o Setor Educação evidenciam um

[...] processo de organização destes sujeitos coletivos do campo [que] desencadeia o movimento de luta pelas referidas políticas públicas, como pode ser observado na realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, realizado em Brasília, Distrito Federal, promovido pelo MST, em parceria com diversas entidades (Casagrande, 2008, p. 772).

De acordo Caldart (1997), a educação como princípio do MST é resultado de um processo de discussão, cujas pautas principais são as reivindicações pela Reforma Agrária, bem como uma proposta de formação ajustada aos interesses e os objetivos da luta. Assim, são delineados os objetivos pedagógicos que servem para direcionar a educação escolar de interesse do MST, assim como a formação de militantes nos assentamentos rurais em todo Brasil.

Para Edlene Santos de Oliveira (2012), é por intermédio da dinâmica de organização de luta pela terra que se configuram as demandas por uma proposta de educação nos âmbitos e nos anseios da organização. Trata-se de uma dinâmica educacional que exige de seus companheiros e companheiras de luta um pensamento crítico, reflexivo, que embasará uma modalidade educacional nos espaços do MST, ou de pessoas envolvidas na dinâmica do Movimento. A autora afirma que a educação nos moldes do MST e/ou conforme o preconizado pelo Estado passa a ser mola propulsora para profundos questionamentos sobre a instituição escola.

1.7 Materialismo Histórico-Dialético: pressupostos para a interpretação da realidade social

Nessa seção, apresentamos os pressupostos filosóficos do método que permitiu trazer para a investigação as problematizações

que, conseqüentemente, apareceram no seu curso. Portanto, o trabalho está fundamentado nas inspirações do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por compreender que este é um “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, via alcançar a essência do objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 22).

A opção de trazer o percurso metodológico nesse capítulo inicial do livro se justifica pelas argumentações de *O capital*, no Livro I, volume em que Marx descreve o método dialético:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, modo de investigação. A investigação tem de se apropriar do material [Stoff], em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que pode se expor adequadamente o movimento real (Marx, 2017, p. 90).

No posfácio de *O Capital*, na segunda edição, Marx esclarece o leitor sobre dois elementos importantes no processo de observação, em que o pesquisador ou pesquisadora, inicialmente, deve perpassar por todas as etapas da investigação para, em seguida, avançar para a apresentação dos resultados, que é a exposição desse movimento.

A escolha pelo MHD nos possibilita realizar uma leitura de realidade social em face da relação dos modos de produção do capitalismo, que explora a força humana, e das transformações motivadas pelas lutas históricas da classe trabalhadora por igualdade e justiça social. Nesse sentido, para encontrarmos a questão educacional, produto de nossas inquietações nessa pesquisa, tivemos de nos apropriar dos conceitos teóricos e filosóficos conectados com a nossa temática, que nos levariam a adquirir respostas para a problematização. Essa apropriação se deu tanto em relação ao contexto histórico-social e à realidade — na compreensão e na produção de conhecimento sobre a concepção educacional de base contra-hegemônica em escolas do MST no Brasil — quanto na perspectiva de entender como essa concepção reverbera no PPP da referida escola.

No decorrer dos apontamentos, sublinhamos as categorias gerais do método, ao correlacionar o objeto da pesquisa com os contextos universal, singular e particular do MHD, com a intenção de fazer as devidas conexões entre o universal e o singular, sob a mediação do particular.

Como explicita Lavoura (2018, p. 9),

É preciso, portanto, ir em busca das múltiplas determinações e das relações numerosas para se alcançar a concretude do objeto ou fenômeno, alcançar o sistema de mediação que o determina. O particular é a mediação desta relação entre singular e o universal, entre todo e a parte, parte e o todo, de modo que é verdadeiro o conhecimento do objeto ou fenômeno é o conhecimento das relações entre parte e todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações. [...] Assim, a particularidade, como mediação, permite transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações (particulares), vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto.

Nessas circunstâncias, essas categorias gerais são elementos fundamentais do método, cujo propósito é suscitar um diálogo que envolve a fundamentação teórica da pesquisa assim como o objeto em investigação (Marx, 2011). Essa é uma tarefa que demanda aprofundamento teórico, já que essa dinâmica se consolida por meio da utilização de um arcabouço filosófico e científico que exige as devidas apropriações do conteúdo.

Essa produção científica possibilitou desvelar o objeto de estudo sob o viés do Materialismo Histórico-Dialético. Como exposto, o MHD nos permite apreender e evidenciar aspectos do objeto em investigação para construir uma síntese de suas múltiplas determinações, em razão da captação do objeto em sua totalidade, e de suas singularidades diante das mediações das particularidades (Martins; Lavoura, 2018).

Para esses autores, o objeto em investigação configurado pelos documentos que referenciam a educação do MST, assim como o trabalho educativo nesse campo, não pode ser apreendido na sua totalidade pelo imediatismo, mas quando nos aproximamos de suas singularidades, visto

que todo objeto se compõe de totalidade e singularidade. Ao analisar um determinado objeto, é preciso fazer um movimento na história e na realidade recente para compreendermos e nos aproximarmos da essência desse objeto.

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2001, p. 77).

Buscamos nos aprofundar nos elementos que mediam o objeto de estudo, desde o ponto de partida até o ponto aonde se pretendeu chegar, isto é, compreender as múltiplas determinações que interferem no trabalho educativo nas escolas em área de assentamentos, principalmente as alinhadas ao MST. Assim, enfatizamos o fato de que a reforma agrária, tanto a luta pela terra quanto a luta por um projeto histórico de educação para a classe trabalhadora, tem representado, ao longo da história, uma questão social que acaba por impactar as políticas públicas brasileiras, inclusive as educacionais.

Tal questão requer uma atenção, já que a Reforma Agrária não foi solucionada no país. Nesse sentido, compreendemos, sob o viés marxista, a necessidade não apenas de uma análise descritiva do objeto investigado, em face de sua aparência, mas também da busca pelo “Real; Visão caótica do todo; Concreto figurado; Abstração; Representação como determinação abstrata” (Deitos; Sobzzinski, 2015, p. 107).

Desse modo, o processo de investigação precisa ser intermediado por “Determinação mais precisa; Análise; Abstrações mais delicadas” até se ancorar na concepção da “Rica totalidade de determinações e de relações; Síntese de múltiplas determinações; Unidade da diversidade; Reprodução do concreto pela via do pensamento” (Deitos; Sobzzinski, 2015, p. 107). Por isso, faz-se indispensável uma análise que vise a compreender como esse fenômeno foi constituído historicamente e como se reflete no contexto atual.

Sendo assim, para avançar nas observações científicas, conforme os pressupostos teóricos e filosóficos do MHD, precisamos nos apropriar dos conhecimentos sobre as categorias gerais do método dialético.

Destacamos então as categorias do método que, em nosso entendimento, foram evidenciadas por meio da problemática em investigação, que incluem *trabalho*, *totalidade*, *contradição* e *práxis*, não necessariamente nessa ordem.

A categoria *trabalho* está implicada na produção da vida humana, já a totalidade permite entender que o processo de investigação do objeto só pode ser compreendido por meio da análise dos aspectos que envolvem esse objeto, mediado por todas as categorias de estudos e análise que compõem a investigação. Segundo apontamentos de Lavoura (2018), a mediação tem a finalidade de revelar as particularidades de um objetivo por uma espécie de conexão entre a totalidade e a singularidade. A totalidade é pautada pela universalidade dos aspectos que envolvem o objeto em estudo. No caso dessa investigação a contradição revela fatores determinantes que emergem da totalidade, assim como as particularidades do objeto.

A contradição se revela nas “relações existentes entre o capital e o trabalho assalariado, entre o lucro e o salário, e demonstra ao trabalhador que ele não tem nenhum direito a participar das oportunidades do lucro, enfim, desejam tranquilizá-lo sobre seu papel de subordinado perante o capitalismo” (Marx, 2011, p. 35). Isso evidencia a exploração da força humana, o salário em contraposição ao lucro, que expressa a origem da sociedade burguesa capitalista.

Nesse sentido, a categoria trabalho é concebida, no MHD, como produção da vida material, aspecto inerente à natureza humana, pois o “modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2008a, p. 49).

Por esse panorama, entendemos que é o movimento histórico e dialético da prática social que forja o ser humano com maturidade de um ser social. Nesse ínterim, o homem e a mulher são insertos na sociedade

por relações produtivas. Assim, constatamos que a dinâmica da acumulação e da expropriação do capital sobre o trabalho pela exploração da força humana, com seus efeitos de destruição à natureza, demonstra aspectos que podem ser apontados como categoria de contradição em função da dominação do capital sobre o trabalho.

O trabalho no universo dessa investigação é regido por diversas categorias, das quais emerge a categoria *totalidade*, proveniente da produção material, representada pela contextualização, que, nesse caso, adentra na possibilidade de apreender as múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo, ou seja, os aspectos que determinam e implicam o processo educacional das escolas de assentamento, tais como as escolas inseridas em espaços rurais, para assim construir um entendimento sobre como a educação em sua totalidade é produzida nesses espaços e como o trabalho na condição de produção da vida serve como instrumento de reflexão que incide nesses territórios. Para Marx (2011, p. 47), “O objeto nesse caso é, primeiramente, a produção material. Indivíduos produzindo em sociedade — por isso, o ponto de partida é, naturalmente, a produção dos indivíduos socialmente determinada”.

Para Kuenzer (1998, p. 64), a totalidade se refere às seguintes relações:

[...] relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes [...] onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade.

Essa afirmação nos mostra que o trabalho é um aspecto, ou melhor, uma categoria determinante das relações humanas. Dessa forma, não podemos problematizar questões históricas da humanidade sem considerar, sobretudo na sociedade burguesa¹⁸, o trabalho em sua totalidade, originado das relações de produção e pautado no sistema de acumulação do capital (Marx, 2011).

¹⁸ A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica de produção (Marx, 2011, p. 58).

Em oposição à burguesia, temos a classe do proletariado¹⁹, isto é, daqueles que vivem do trabalho assalariado, sem participação nos lucros. É com base no entendimento do significado do proletariado em Marx que avançamos para compreender a luta de classes²⁰ por um projeto de sociedade justa e igualitária. É nessa perspectiva que se destaca a intenção do MST em disputar a educação, quando disponibiliza no processo formativo subsídios pedagógicos de sua autoria que são fundamentados em teorias filosóficas compreendidas como revolucionárias. No que diz respeito ao objeto de nossa investigação e a sua relação com a particularidade, observa-se que a educação, enquanto projeto histórico, deve ser analisada no contexto da produção da vida material em sua totalidade, sem perder de vista suas singularidades, as especificidades do campesinato e o trabalho como princípio educativo inserido no cenário de disputa pela terra no Brasil.

Nesse sentido, Marx (2011) nos auxilia na compreensão de que a luta pela terra adentra no cenário da luta de classes, pois a terra funciona como espaço de produção da vida e desenvolvimento das potencialidades da classe trabalhadora. A educação é uma entre outras determinações vinculadas ao contexto da luta por um projeto de campo que não seja delimitado pela geografia política, mas estendido a um ambiente de possibilidades de vida digna. Sendo assim, o projeto histórico de educação para a classe trabalhadora atrela-se ao contexto universal, em que é preciso compreender as determinações do objeto e das categorias do método, as quais remetem à compreensão da prática pedagógica que versa sobre o trabalho como princípio educativo.

De acordo com Lessa e Tonet (2008, p. 17),

¹⁹ O termo proletariado refere-se à classe dos mais desfavorecidos, que, na sociedade capitalista, tem como única riqueza sua força de trabalho, a ser vendida aos proprietários dos meios de produção. Conferir em: Dicionário de sociologia. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2022.

²⁰ Luta de classes: a noção de luta de classes não pode ser compreendida fora do espaço ideológico e político em que se inscreve. Ao afirmar que a história de toda a sociedade é a história da luta das classes, ao definir a verdade do capitalismo pela guerra que opõe burguesia e proletários, [...] Marx não nos coloca no registro da análise sociológica. Conferir em: Dicionário de sociologia. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. de 2022.

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza e se faz autêntico ser social com leis de desenvolvimento histórico complementarmente distinto das leis que regem os processos da natureza.

Outra categoria, a qual compreendemos que esteja em aproximação com a problemática em investigação, é a *práxis*, visto que ela representa o movimento em si, da dialética entre a teoria e a prática, em todos os seus setores organizativos, principalmente na educação. A *práxis* está no Projeto Político-Pedagógico, quando traça a proposta de formação nos aspectos do trabalho, ou mesmo na luta do Movimento, quando traz em sua concepção de formação humana a teoria e a prática — não apenas a prática pela prática, mas a prática reflexiva e problematizada — como potenciais para a transformação social. Assim, “A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (Kosik, 1976, p. 222).

A metodologia permitiu que desvendássemos as categorias de método e de análise para compreender as implicações que as relações de produção exercem nas relações humanas. Nessa circunstância, reafirmamos nosso posicionamento em nos aproximar da essência (totalidade) do objeto de investigação por intermédio do MHD. Segundo Sousa (2014), essa perspectiva metodológica tem entre suas finalidades apreender a realidade, à medida em que é estabelecida uma relação pautada na interação entre o sujeito e o objeto de pesquisa.

No pensamento de Sousa (2014, p. 2), o MHD serve como:

[...] instrumento lógico de interpretação da realidade, o método em questão caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem. Pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto.

Conceição Paludo e Vitória (2019) traçam pistas sobre o MHD, ao indicarem algumas referências que são base para a compreensão do método no ambiente da investigação. As autoras mostram que o trabalho é uma categoria inerente à natureza humana. Marx e Engels (2008) abordam essa questão quando fazem a inferência de que os homens²¹ são seres sociáveis. Dessa maneira, identificamos o trabalho como uma das categorias de método. A totalidade das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e que corresponde a determinadas formas de consciência social.

Nesse panorama, o trabalho é, também, configurado pela universalidade, portanto ele deve fazer parte de toda a natureza humana e se inter-relacionar com elementos particulares e singulares, no âmbito dessa universalidade. Entendemos que está posto na problematização desta investigação compreender os aspectos da universalidade, bem como da particularidade e singularidade que envolvem os elementos mais gerais da totalidade.

Sendo assim, apreendemos que a totalidade está explícita no projeto histórico de sociedade para a classe trabalhadora, perpassando pelas bases da formação educacional teórica e prática, que envolve os aspectos do trabalho e da formação da organicidade para a luta de classe.

No pensamento de Caroline Bahniuk (2021, p. 260),

A organização da classe trabalhadora é um processo teórico-prático, que envolve a construção de ações coletivas, organização e estudo. Nesse aspecto, percebemos no MST um processo contínuo de realização de ações diretas, mas também de estudo voltado a compreender a realidade atual, e o reconhecimento por esse Movimento de que os processos organizativos precisam estar articulados com a formação política e educativa da classe trabalhadora. Essa dimensão formativa engloba, dentre outros aspectos, a compreensão: da realidade e suas contradições para além da aparência, das experiências de emancipação históricas

²¹ Considerando a questão de gênero, devemos incluir nessa citação o termo mulheres, por compreender que as mulheres tiveram importante protagonismo na luta contra a exploração da força humana denominada trabalho (González, 2010, p. 54).

dos trabalhadores e as possibilidades de construí-las no presente. Para tanto, o conhecimento científico e escolar são parte desse processo; destituir os trabalhadores desse conhecimento significa destituí-los da possibilidade de conhecer e intervir na realidade de forma autônoma.

A categoria *totalidade* abrange todas as etapas da investigação, desde o ponto de início da compreensão do fenômeno. Cheptulin e Ferraz (1982) admitem como aparência o ponto de elaboração da essência, que fecha o ciclo da investigação e alcança suas implicações e finalidades. Marx e Engels (2008) definem o trabalho como uma categoria essencial para a sobrevivência humana; nesse caso, entendemos que é no contexto social do trabalho que nós, seres humanos, suprimos as nossas necessidades primárias, o que caracteriza a existência humana.

Kuenzer (1998) faz uma distinção entre a categoria do método e a do conteúdo. Para a autora, a categoria do método está consubstanciada nos aspectos universais dos pressupostos filosóficos. Já a categoria do conteúdo emerge do objeto em análise, isto é, deriva do processo de investigação. Desse panorama inferimos que não somos nós quem escolhemos as categorias, que vão sendo evidenciadas cientificamente no decorrer do processo da investigação, em função da temática, dos descritores, da problemática, do ambiente, do contexto sócio-histórico atrelado a todos os aspectos de suporte metodológico.

Nesse sentido, “[...] O Trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2008b, p. 255). Assim sendo, entendemos que a relação entre o homem e a natureza resulta do reconhecimento do produto do seu trabalho. É nesse cenário que inserimos o espaço da nossa pesquisa, um assentamento rural onde o trabalho está entrelaçado com a produção da vida material. Marx (2008, p. 116) denomina tal ação “atividade vital lúcida”, que é o trabalho consciente, diferente do trabalho dos animais, como o das abelhas e das aranhas.

É nessa mesma perspectiva que o trabalho se torna material concreto, enquanto elemento da força humana. Portanto, é nele que surgem os conflitos da vida material marcados pelas contradições entre capital e trabalho, particularmente das “forças produtivas e das relações de produção” (Marx, 2008b, p. 48). Outro fato relevante que devemos nos atentar para a compreensão da essência do fenômeno investigado está vinculado ao que vivemos em uma realidade concreta.

Dessa maneira, compreendemos que o MHD requer um estudo do fenômeno mais profundo, de modo que sejam consideradas as múltiplas determinações que estão implicadas nele, bem como a articulação das categorias próprias do método, como as categorias do conteúdo, que aparecem em face das múltiplas determinações.

2 AS MATRIZES PEDAGÓGICAS NO BRASIL E AS LIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Significado de Pedagogia Socialista, “ao conjunto de esforços teóricos e práticos de educação dos trabalhadores na direção de transformar radicalmente a sociedade capitalista e construir uma nova ordem social, socialista, hegemônica pelo trabalho” Saviani (2017, p. 103).

Neste capítulo, teceremos as devidas reflexões sobre as matrizes pedagógicas reconhecidas no Brasil, na intenção de nos aproximarmos dos principais conceitos, tendências, posicionamentos, fundamentos teórico-filosóficos de uma educação hegemônica, que é predominantemente estabelecida pelo Estado e pelo capital, a qual se contrapõe à educação contra-hegemônica, que perpassa pelos interesses da classe trabalhadora.

Conforme as disposições do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), apontaremos duas categorias que se entrelaçam metodologicamente e filosoficamente. O trabalho, pelos seus aspectos ontológicos, inter-relaciona-se com o homem e a natureza, já a educação é componente que potencializa o desenvolvimento da humanidade. Ao elencarmos as categorias trabalho e educação, reiteramos que, ao longo da história, as questões educacionais que envolvem ensino-aprendizagem, aprendizagem-ensino, partilha de saberes, experiências e formação estão envolvidas e associadas ao desenvolvimento do conhecimento e aos aspectos laborativos.

Nesse ínterim, trabalho assume outras configurações, que abrangem a exploração da natureza e a força humana, em decorrência de um sistema produtivo voltado para a acumulação de riquezas que, conseqüentemente, determina os processos do conhecimento acerca da educação, formato produtivo este no qual se cria a sociedade de classes: a burguesia e o proletariado.

Nessas circunstâncias, a história mostra que a consolidação dos sistemas produtivos modernos e as políticas de trabalho assim como as de educação no Brasil são objeto de manipulação da burguesia, sobretudo em função da exploração da força humana para fins mercadológicos. Segundo Lênin (2017, p. 35), o estado de classe, consolidado por uma classe economicamente dominante, legitima o capitalismo de tal maneira que oprime a classe trabalhadora.

Com isso, adentraremos-nos pela seara das tendências pedagógicas no contexto brasileiro, tendo em vista as lições da Pedagogia Socialista, como um movimento crítico às contradições pedagógicas na luta por um projeto histórico de educação para esse país.

O título enunciado é um tanto abrangente e dá margem ao entendimento de que faremos um tratado sobre as questões de cunho pedagógico no país. Contudo, a finalidade dessa apresentação se limita a desvelar algumas das tendências educacionais no cenário brasileiro, das quais nos aproximamos nesse estudo. Além disso, Saviani (2019a) já se empenhou em evidenciar, na linha do tempo, as vertentes históricas acerca das matrizes e tendências pedagógicas no Brasil, na literatura intitulada *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*.

É nesse panorama que primeiro desvendamos a gênese das ideias educacionais no país, da colonização até a contemporaneidade, depois sistematizamos os principais conceitos que diferenciam dois projetos de educação no cenário brasileiro. No mesmo alinhamento, Saviani (2019a) entende que há simultaneamente dois distintos projetos delineados para a educação no país, um pautado nos interesses do capital e outro almejado pela classe trabalhadora, idealizado no movimento da classe operária, que foi organizado pelo Partido Operário na década 1890 e conformou-se

ao Partido Socialista Brasileiro no ano de 1902. É nessa perspectiva que emerge a Pedagogia Socialista no Brasil, “entendida, pois, em sentido lato abarcando, além da proposta socialista em sentido estrito, todas as demais propostas pedagógicas de caráter contra hegemônico que visam se articular com a luta pela superação da sociedade capitalista” (Saviani 2017, p. 103).

A título de contextualização, o Quadro 3, a seguir, sintetiza as ideias pedagógicas no Brasil numa linha do tempo.

Quadro 3 – As matrizes pedagógicas no Brasil

1549 a 1759	Primeiro período – “Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional”. Trata da educação nos tempos da colonização, como a educação indígena, com a institucionalização da pedagogia jesuítica.
1759 a 1932	Segundo período – “Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional”, que trata da metamorfose na educação e das reformas na estrutura educação pelas diretrizes de Portugal. A educação no Brasil sob as influências dos jesuítas e do Marquês de Pombal. De 1827 a 1932, “Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo. As questões pedagógicas das escolas de primeiras letras, implementação da escola pública”. “O advento dos grupos escolares e as ideias pedagógicas não hegemônicas”.
1932 a 1969	Terceiro período – De 1947 a 1961, verifica-se “predomínio da pedagogia nova. Influências do fordismo, keynesianismo e a nova educação. Modernização da agricultura, o avanço da indústria”. De acordo com Saviani, o período de 1961 a 1969 desencadeia a “crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista. O PNE de Anísio Teixeira, Piaget e a escola secundária moderna. Paulo Freire e a emergência das ideias pedagógicas libertadoras. O apogeu e a crise da pedagogia nova”. Implementação dos Institutos de Pesquisa em Estudos Sociais.
1969 a 2001	Quarto período – “De 1969 a 1980, há a configuração da concepção pedagógica produtivista”. A educação rompe com a política para a continuidade socioeconômica do regime político-militar no Brasil da década de 1930, também com a concepção pedagógica tecnicista, a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista. De 1980 a 1991, tem início o ensaio contra-hegemônico. As pedagogias críticas buscam orientar a prática educativa. “Neoprodutivismo e suas variantes neoescolanovismo”. De 1991 a 2001, bases pedagógico-administrativas: a reorganização da escola. Redefinição do papel do Estado.

Fonte: Elaboração própria, com base em Saviani (2019a).

Saviani (2019a) condensa a história da educação brasileira, cuja organização se estende de 1549 até 2001. Verifica-se que, ao longo da história, o autor apresenta uma amostra do panorama educacional do

país, além de afirmar que o projeto educacional esquadrinhando para o país é baseado no sistema produtivo, ou seja, idealizado pelo Estado, a serviço da qualificação da força de trabalho para atender as necessidades do sistema econômico.

Mesmo ciente dos detalhamentos trazidos pelo autor, concentraremos na década de 1970. Nesse período ocorre a transição do regime militar, quando o Estado está sob o domínio das Forças Armadas e impõe um regime político-ostensivo, marcado por conflitos políticos e ideológicos. Portanto, a partir da década de 1970 passa a haver uma abertura democrática em que se intensificam as mobilizações sociais populares e a reivindicação para elaboração de uma nova constituição para o país. Para Saviani (2019a), o ano de 1969 foi um ano decisivo para a ruptura de alguns sistemas políticos em nível nacional. As incisões tiveram suas origens na década de 1960, precisamente no período denominado de Regime Militar, com o Golpe de 1964.

Assim, inferimos que é nesse cenário de conflitos políticos e ideológicos que ascendem posicionamentos que consolidaram as propostas pedagógicas educacionais no Brasil. Saviani (2019b) traz à luz uma problematização sobre a “noção de produtividade”, alegando que tal fenômeno se associa à Tese de Theodoro Schultz, datada de 1973, ao elaborar a “Teoria do Capital Humano²²”. Tratava-se de uma perspectiva que visava a integrar a educação escolar ao mundo do emprego; para tanto, usou o discurso da qualificação para o trabalho como estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia (Frigotto, 2015, p. 11).

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que surgiram as ideias pedagógicas direcionadas aos interesses do capital também se desenvolveram as pedagogias críticas e revolucionárias que confrontavam a Teoria do Capital Humano, as quais passaram a exercer influência nas propostas educacionais no país.

²² No início da década de 1960, a equipe liderada pelo economista Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, buscou responder à questão acima e formulou a noção de capital humano, que é entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializam a força de trabalho das diferentes nações. Essas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978 (Frigotto, 2015, p. 11).

Isso se intensificou a partir do surgimento de uma nova modalidade de ensino, em que a educação adentra no cenário do “aprender fazer”, voltada para a aquisição de habilidades, isto é, uma educação tecnicista-profissional, que habilita o sujeito para um exercício ou profissão que tem por objetivo o desenvolvimento econômico (Saviani, 2008, 2019b).

Todavia, em tempos atuais, os programas de pós-graduação vêm se dedicando a questões educacionais mediante produções científicas que possam questionar as políticas educacionais no país.

2.1 As perspectivas pedagógicas em aproximação no Brasil

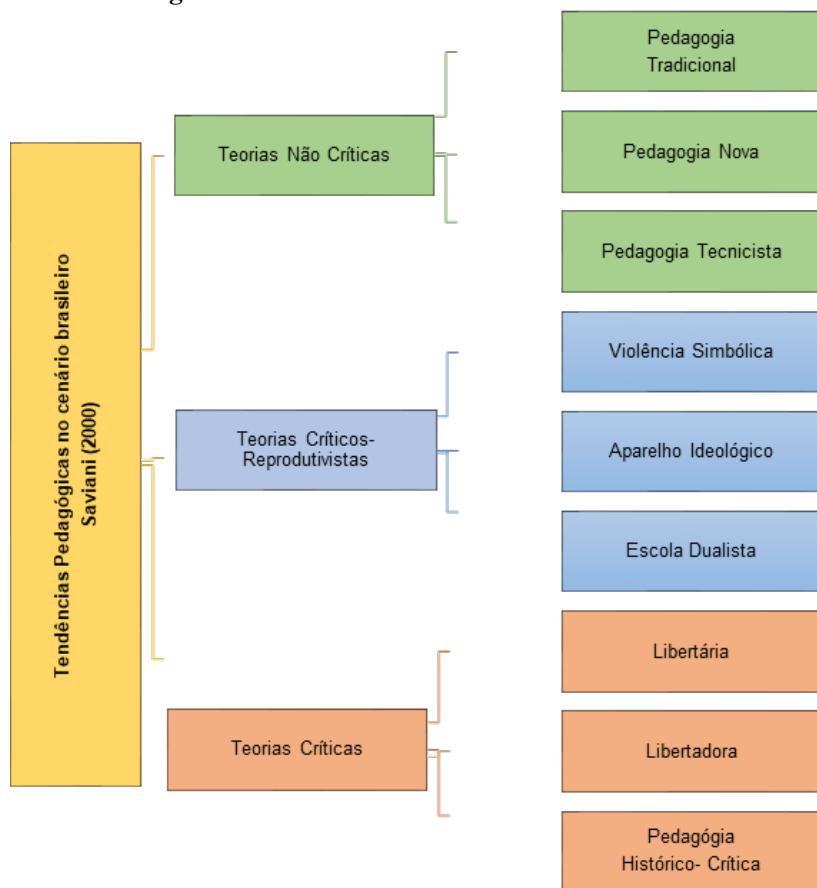
Ao adentrarmos no cenário das pedagogias não hegemônicas na educação brasileira, estabelecemos algumas diferenciações entre a educação hegemônica e educação contra-hegemônica. Para tanto, nós nos apropriaremos do legado de Saviani, para referenciar os aspectos da educação contra-hegemônica (2013a, 2013b, 2019a, 2019b), e de Freire (2021), na perspectiva da Pedagogia do Oprimido, que conceitua educação libertadora e educação bancária, além dos postulados de Libâneo (1994), com posicionamento acerca da Crítica Social dos Conteúdos.

Na obra *Escola e Democracia*, existe um referencial clássico que trata das teorias educacionais no qual Saviani revela as matrizes pedagógicas pautadas em concepções que remetem à convergência e à divergência no âmbito dos estudos das pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas, compreendidas como revolucionárias:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2013a, p. 230).

Como não poderemos abordar todas as teorias educacionais por ele referenciadas, representamos na Figura 9, a seguir, a descrição das teorias educacionais, críticas e não críticas, também compreendidas como hegemônicas ou contra-hegemônicas pelo autor.

Figura 9 – Teorias educacionais críticas e não críticas



Fonte: Elaboração própria, com base em Saviani (2000).

Para Saviani (2019a), as pedagogias contra-hegemônicas, como pedagogias libertadoras, surgem na década de 1960 e foram formuladas por Paulo Freire entre 1971 e 1976. “[...] trata-se de uma proposta educativa

baseada em um método pedagógico construído em função das experiências e vivências populares” (Saviani, 2019a, p. 22).

Freire (2021, p. 79) tece seu posicionamento crítico sobre educação para libertação quando enuncia que esse processo é possível tendo em vista a transformação da realidade, ou seja, a possibilidade de um processo educativo com viés libertador em um cenário de disputa que envolve opressor e oprimido, dominador e dominado, e inserimos nesse cenário o que Marx denomina de burguesia e proletariado. O autor também critica a concepção de educação bancária, em que o educando é um receptor de conhecimento do educador. Segundo ele, a concepção “bancária” da educação serve apenas como instrumento da opressão e se molda aos interesses do opressor, também reconhecido como dominador, conforme podemos observar nas práticas educativas as quais, aqui, são compreendidas como hegemônicas.

As contribuições freirianas, tais quais outras propostas pedagógicas nessa mesma perspectiva, defendem um projeto educacional o qual entendemos como contra-hegemônico, em que a educação deve contemplar os interesses da classe trabalhadora, isto é, proporcionar uma formação humana, contextualizada, e uma visão crítica da realidade para além da escolarização nos parâmetros do capital. Essa formação, sob o viés libertador e revolucionário, permite ao homem e à mulher reconhecer as questões sociais que envolvem a escravidão, a opressão, a exclusão e a desigualdade social e econômica bem como criar alternativas de enfrentamento na sociedade.

Assim sendo, é possível traçar uma linha do tempo que demarca o contexto histórico e social das ideias pedagógicas no Brasil. Essa historicidade se circunscreve no início dos movimentos contrários à pedagogia hegemônica. Tais organizações emergem em razão da proposta pedagógica libertadora, de 1960, formulada por Paulo Freire (2021, 1976).

Freire (1987) evidencia e insere na sociedade uma proposta educacional que nos proporciona a leitura de mundo por meio de visão crítica, empenhada em desmontar os argumentos da concepção pedagógica

produtivista. Além disso, sua visão revela a escola como aparelho reproduzidor das relações sociais de produção: uma escola que atende aos interesses do capitalismo e que é ancorada nas pedagogias hegemônicas. De acordo com Freire (1987, p. 21),

[...] A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

É nessa conjuntura que os pressupostos filosóficos de Paulo Freire trazem uma proposta educacional libertária e emancipadora, determinada por uma prática pedagógica baseada no diálogo com a realidade social do sujeito e da sua comunidade.

Nessa perspectiva, Fiori (1987, p. 6) afirma que:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.

Segundo Frigotto (2015, p. 12), as propostas pedagógicas libertadoras foram consolidadas para fazer oposição à Teoria do Capital Humano, que traça suas propostas educacionais baseadas nas diretrizes do capital, as quais se coadunam com a ideia de mobilidade social e têm um caminho garantido pelas vias da escolarização, mediante a inserção do indivíduo no mercado de trabalho em empregos bem remunerados. Dessa forma, torna-se inviável, de certa maneira, um projeto educacional para o desenvolvimento da humanidade.

De acordo Saviani (2010), a prática pedagógica não deve se dissociar da realidade, nem se manter estagnada na prática do senso comum, pois as políticas educacionais estão inseridas em determinados contextos, necessitando ser atualizadas conforme as especificidades e necessidades de cada população. O autor ainda afirma que as ideias pedagógicas são parte de um todo, ou seja, a sociedade e as questões educacionais integram um processo histórico e social.

Para Frigotto (2010, p. 10), as propostas educacionais em vigência no Brasil são ultrapassadas, pois não contemplam a necessidade da maioria da população, formada pela classe trabalhadora. Dessa forma, entendemos que as propostas educacionais em prática no país precisam ser revolucionárias e inovadoras para assim proporcionar mudanças nesse projeto de sociedade implementado e sustentado pela classe dominante.

Frigotto e Ciavatta (2003) traçam um perfil da Educação Básica no Brasil em face da implementação das políticas educacionais sob a ótica do mercado internacional bem como dos gestores da mundialização do capital, os quais passaram a exercer influência nas políticas públicas, mais precisamente desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). De acordo com os autores, a gestão de FHC foi pautada pelo “retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 93).

Para os autores, essa confirmação parte de uma análise sobre os diferentes tipos de projetos para a sociedade, os quais estão associados, de forma ativa, consentida e subordinada, aos organismos internacionais (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 102). Tais autores afirmam, ainda, que “A base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais”.

Como já mencionado, a educação para a formação humana possui um caráter crítico e libertador capaz de proporcionar ao sujeito uma leitura de mundo dinâmica e contextualizada. É nesse contexto que se ancoram os Princípios da Educação no MST, consolidados pela coletividade

camponesa, que se inserem em uma luta pelo processo de formação baseada no trabalho como produção da vida. Tal processo precisa contemplar a formação humana além de habilidades e competências, visando todo o desenvolvimento dos conhecimentos e da capacidade do sujeito, em oposição à educação bancária (Freire, 2021).

Portanto, inferimos que é com a própria realidade que se constroem as especificidades educacionais para o campo, articuladas com outras políticas e vinculadas às lutas dos movimentos sociais do campo, que se destinam ao acesso a uma educação de qualidade que observe a realidade e as especificidades das famílias camponesas, em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

As reflexões sobre a pedagogia contra-hegemônica evidenciam:

O processo de abertura democrática; ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes ao partido de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós graduação em educação; incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de proposta pedagógica contra hegemônica (Saviani, 2019a, p. 413).

Nessas circunstâncias, Saviani (2008, p. 12) tece um posicionamento sobre o que diferencia uma teoria pedagógica de uma teoria da educação: “se toda teoria pedagógica é uma teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica”. Para o autor, o conceito de pedagogia deve estar associado a uma teoria fundamentada na prática educativa, com a finalidade de direcionar o processo do ensino e aprendizagem.

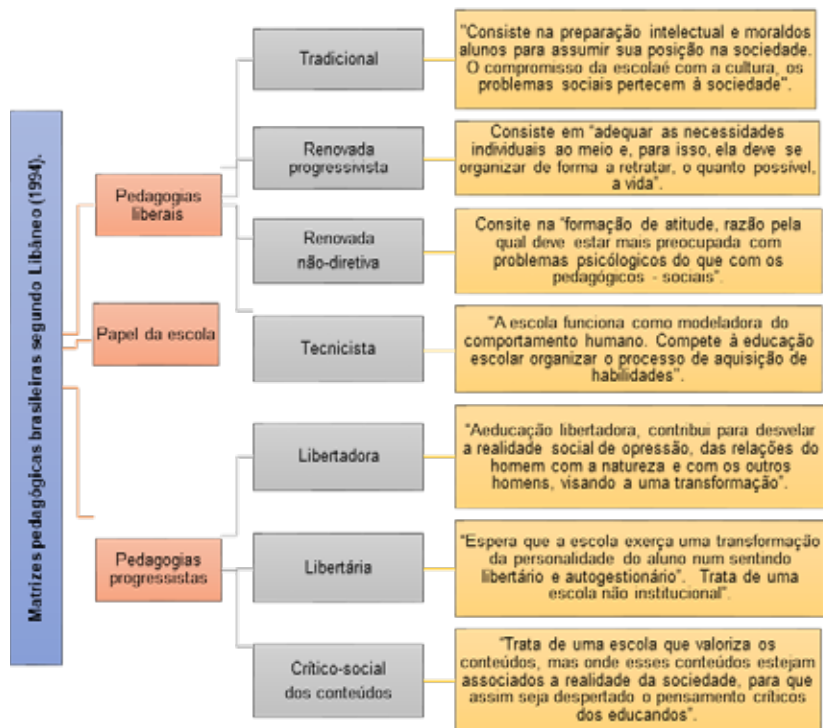
Diante dessas questões, Saviani (2008, p. 12) enuncia a divisão das teorias pedagógicas em duas perspectivas: as “teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade em que se inserem mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação social”.

Os postulados de Saviani (2008, 2019b) contribuem para responder à problemática dessa pesquisa ao tratar de duas possibilidades pedagógicas educacionais, uma que atende aos interesses da classe dominante, capitalista, que detém os meios de produção e se constitui, portanto, agente da hegemonia do sistema educacional. A outra vertente pedagógica serve aos interesses da classe trabalhadora, a que o autor se refere como dominada, ou que está sob a dominação da burguesia, ou seja, a classe que vive em um movimento contra-hegemônico e reivindica uma educação crítica, libertadora e revolucionária, a exemplo das escolas do campo, sobretudo aquelas de assentamentos, orientadas pelo campesinato.

Nessa conjuntura, entendemos que a luta por propostas pedagógicas libertadoras no Brasil é histórica, dado que existem movimentos de contraposição que “buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (Saviani, 2008, p. 17). Uma teoria está alinhada aos interesses da classe de trabalhadores quando se articula a uma proposta educacional contrária aos interesses da burguesia²³. Em uma sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, como padrão da educação brasileira. A Figura 10 evidencia as matrizes pedagógicas elencadas por Libâneo (1994).

²³ Em seu *Princípios do comunismo* (1847), Engels (*apud* Bottomore *et al.*, 1969) definiu burguesia como “a classe dos grandes capitalistas que, em todos os países desenvolvidos, detém, hoje em dia, quase que exclusivamente, a propriedade de todos os meios de consumo e das matérias-primas e instrumentos (máquinas, fábricas) necessários à sua produção”. E, em uma nota à edição inglesa de 1888 do *Manifesto comunista*, ele a definiu como “a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios da produção social e empregadores do trabalho assalariado”.

Figura 10 – Matrizes pedagógicas para Libâneo



Fonte: Elaboração própria, com base em Libâneo (1994).

Segundo Neiva Beron Kassick e Clóvis Nicanor Kassick (2004), existem partes da história dos pensamentos pedagógicos contra-hegemônicos, sobretudo da pedagogia libertária, experienciadas pelo “movimento organizado por operários trabalhadores (entre o final do século XIX a início do século XX) que contestavam a dominação do capitalismo, articulavam-se em lutas contra o Estado e o sistema socioprodutivo capitalista e o socialismo (autoritário)”, baseados na exploração da força humana (Kassick, N. B.; Kassick, C. N., 2004, p. 13).

As ações articuladas para uma educação contra-hegemônica, sem a interferência da igreja, assim como do Estado, deram origem ao Movimento Anarquista por uma Pedagogia Libertária que superasse os dogmas

religiosos. Assim, o movimento promovia e executava a formação entre a classe operária, conforme os ideais educacionais contra-hegemônicos baseados “na crença de que uma sociedade justa só seria possível se às novas gerações pudessem ser mostradas as causas do desequilíbrio social, e isto jamais ocorreria se a educação continuasse a ser oferecida separadamente às diferentes classes sociais” (Kassick, N. B.; Kassick, C. N., 2004, p. 27).

Nesse sentido, temos a compreensão de que as ideais pedagógicas desse movimento foram ocultadas da história das ideias educacionais no Brasil, sobretudo em virtude da ditadura militar, quando não se tinha o direito de compartilhar de literatura que se contrapunha à ideologia do Estado. Mesmo sem possuir um legado de referências, assim como de produções científicas dos bancos de teses e dissertações do país, a Pedagogia Libertária concedeu significativas contribuições para se constituir a defesa de uma formação humana plena na atualidade, por meio dos pensamentos pedagógicos contra-hegemônicos atualmente constituídos.

Inserimos também nesse cenário algumas contribuições da Pedagogia Socialista, reconhecida por seus pressupostos filosóficos contra-hegemônicos, contrários às ideias do capital. As discussões têm como intenção proporcionar a compreensão da importância e das implicações da educação socialista para a formação humana e de que maneira a Pedagogia Socialista se inter-relaciona com os Princípios Educacionais do MST. Na oportunidade, discutiremos sobre as configurações das pedagogias hegemônicas dominantes, bem como das pedagogias que se opõem a elas.

Para tanto, evidenciaremos os aspectos conceituais e concepcionais, históricos, sociais e políticos, bem como as experiências da Pedagogia Socialista, compreendidas como pressupostos educacionais contra-hegemônicos, que se opõem às pedagogias consideradas tradicionais. Assim, serão observados os referenciais sob as lentes de Nadezhda Konstantínovna Krúpskaia (2017)²⁴, Pistrak (2011)²⁵ e Shulgin para compreender os

²⁴ Nadezhda Konstantínovna Krúpskaia “foi considerada a primeira marxista e participou ativamente da construção do que seria um sistema público de educação vinculado ao projeto de sociedade socialista” (Caldart, 2011, p. 7).

²⁵ Pistrak (1888-1940) destacou-se como educador do povo russo, cujas reflexões pedagógicas, forjadas em sua prática docente, exerceram impacto relevante na constituição da Educação Soviética. Reconhecido como seguidor de Nadezhda Konstantínovna Krúpskaia, esteve alinhado à proposta de construção de um sistema público de ensino vinculado ao projeto de sociedade socialista (Caldart, 2011).

fundamentos conceituais tais quais as concepções teóricas, pedagógicas e filosóficas que consolidam a Pedagogia Socialista, reconhecida por ser um projeto para a transformação da realidade social. Para Saviani (2011, p. 31), Krúpskaia foi referência para a implementação dessa pedagogia: a educadora se destacou por privilegiar

[...] estudos de educação e ensino, voltados para a análise da realidade educacional, a elaboração de propostas pedagógicas, a reflexão sobre problemas de educação no contexto de construção da nova sociedade.

Para Casagrande (2007), a Pedagogia Socialista propõe um direcionamento para as possibilidades da existência de um “projeto de sociedade socialista” que possa romper com todas as relações sociais da sociedade burguesa, sob a perspectiva pedagógica institucional ou não institucional, de cunho educacional, que correlacione o conhecimento da *práxis* da vida produtiva, da relação entre a humanidade e a natureza, da humanidade entre si, com a natureza, por intermédio do que compreendemos, conforme Marx (2011), como produção da vida.

Segundo Freitas (2009), a Pedagogia Socialista surge em um período pós-revolução de 1917 e adentra no cenário da guerra civil, quando a Rússia é marcada pela destruição e pela fome. De acordo com o autor, é em meio a esse caos, marcado por problemas estruturais, que o sindicato do magistério passou a tomar providências organizacionais para elaborar caminhos para o sistema educacional da União Soviética. Para ele, não se trata de uma pedagogia anticapitalista, mas de um projeto educacional vinculado ao socialismo.

Acerca dessas breves considerações sobre a educação socialista, vale salientar o fato de que Freitas (2009) compartilha importantes contribuições das primeiras experiências educacionais consideradas como Pedagogia Socialista, as quais foram delineadas de 1917 a 1920. Nesse contexto, a educadora Krúpskaya e mais dois educadores que também articulavam a Revolução Russa são tidos como os pioneiros dessa pedagogia.

É importante registrar o fato de que as intenções em torno dessa temática se concentram na sistematização das questões fundamentais, as quais definem e caracterizam a Pedagogia Socialista e suas aproximações com os Princípios da Educação no MST. Além disso, essas proposições educacionais reverberam no Projeto Político-Pedagógico de escolas de assentamento, já que evidenciam, entre suas finalidades, proporcionar o “desenvolvimento pleno e multilateral” da formação humana (Krúpskaya, 2017, p. 28).

Em decorrência dessas concepções, Pistrak (2011), enquanto educador engajado nas articulações da Revolução Russa, consolidou, por meio de suas experiências como educador, fundamentos para a prática educativa e ideias pedagógicas que possibilitavam correlacionar a vida escolar com o cotidiano do trabalho, o que Pistrak (2011, p. 5) denomina de “Pedagogia Social”. Segundo o autor, a escola é um espaço que deve dialogar com todos os problemas sociais relacionados com a prática educativa para que essa escola possa intervir nos problemas da sociedade. Em síntese, considera a formação humana, o cotidiano e o trabalho como direcionamento pedagógico.

Para Caldart (2011, p. 9), as concepções da Pedagogia Social, conforme os postulados de Pistrak, fundamentam-se em duas convicções: “Saber lutar, saber construir”. A autora afirma também que uma questão prevaiente nessa pedagogia

[...] diz respeito a como vincular a vida escolar, não apenas seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo para que se assuma como sujeito da construção da nova sociedade. Há questão mais atual do que esta para todos que estamos discutindo um projeto popular? (Caldart, 2011, p. 10).

Inferimos então que é nessas circunstâncias que as concepções da Pedagogia Socialista corroboram os fundamentos do Caderno de Educação n.º 8, que trata das concepções educacionais do MST. Assim, evidenciamos as tendências pedagógicas no cenário brasileiro mediante reflexões sobre as pedagogias que constituíram a base da educação no país. Além disso,

tratamos dos postulados das pedagogias do MST, pautados em projeto histórico e propostas educacionais subsidiadas pelas pedagogias socialistas, com enfoque nos desafios e nas suas implicações para a formação humana.

As próximas reflexões que imprimimos nesses apontamentos partem das concepções de Nadezhda Konstantínovna Krúpskaia, considerada precursora da Pedagogia Socialista por articular e conciliar as práticas educativas com a formação humana pelas vias do trabalho. O trabalho defendido pela autora não perpassa pelo sentido do trabalho vendido para o exercício de uma função ou mesmo voltado para questões profissionalizantes. De outro modo, as concepções pedagógicas elaboradas pela autora se consolidam pela perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Krúpskaia (2017) propõe um movimento pedagógico com base na articulação da pedagogia fundamentada nas experiências do trabalho, em todas as etapas da formação e do desenvolvimento humano, em que o processo de formação de homens e mulheres esteja pautado em “um desenvolvimento pleno e multilateral” (Krúpskaia, 2017, p. 28). A autora salienta o fato de que existem diferenciações entre a escola voltada para o ensino e a dirigida para a escolarização, cuja pedagogia reflete um viés capitalista da sociedade burguesa.

Para Krúpskaia (2017), a escola do trabalho envolve elementos que implicam nas experiências de vida e do labor que despertam “diferentes esferas de aplicação das suas forças, é uma escola que ensina a vida coletiva, que coloca, ante às crianças, objetivos elevados e que, pela primeira vez, cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana” (Krúpskaia, 2017, p. 140).

Assim como as contribuições dessa educadora tiveram repercussão na configuração da Pedagogia Social, Freitas (2009, p. 23) aponta a forma como Shulgin se aproximava dos problemas educacionais de outros países para compreender o que existia acerca de projeto educacional. Ainda segundo Freitas, Shulgin analisa as relações entre a educação e as classes sociais e conclui que “o objetivo da educação nesses países é valorizar a

escola que forma as crianças burguesas e afogar na miséria a escola que forma o povo” (Freitas, 2009, p. 23). Após concluir essa tarefa, Shulgin se interessa em conhecer as relações de poder do Estado, sobretudo as questões educacionais nos países onde fizera as primeiras análises mencionadas, e chega ao entendimento de que a burguesia se mantém no poder pelo controle da educação.

Depreendemos daí que a falta de investimento em políticas educacionais que contemplem as classes populares na Europa no século XIX é uma realidade problematizada em investigações no contexto brasileiro no século XXI, como é possível confirmar no decorrer dessas discussões.

2.2 A Pedagogia do Movimento e os Princípios da Educação no MST

Como já temos conhecimento, o lócus dessa pesquisa é um assentamento rural em área de reforma agrária do MST. A educação do MST apresenta duas orientações educacionais distintas. A primeira se refere a uma pedagogia instituída pelo Movimento baseada em princípios teóricos, filosóficos e pedagógicos diferenciados, pautados na “pedagogia da terra, pedagogia da história, pedagogia da luta social”, conforme o Dossiê MST (2001, p. 233). Também na Pedagogia do Movimento existem projetos pedagógicos orientados na perspectiva do trabalho como princípio educativo, conforme concepções de Moisey M. Pistrak, Mário Alighiero Manacorda, os quais são preceptores da concepção de trabalho como princípio educativo.

Já a segunda se sustenta na organicidade e na formação do MST que é a Educação Popular, referenciada pelo educador Paulo Freire, a quem Saviani (2008, p. 319) reconhece como precursor das reflexões sobre ideias pedagógicas libertadoras, também reconhecidas como as da pedagogia contra-hegemônica. De acordo Bakunin (1989, p. 34), a educação em sua amplitude não deve contemplar a burguesia em detrimento do proletariado, ou seja, a educação deve se efetivar na perspectiva da igualdade e da

integralidade para que, assim, possa propiciar a emancipação humana por completo. Para o MST,

[...] a educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente do aprendizado do ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental nesse processo e um direito de toda pessoa (Dossiê MST, 2011, p. 233).

Ao considerarmos o contexto das ideias pedagógicas opostas às pedagogias da ordem burguesa, destacamos o fato de que o MST possui sua própria pedagogia, elaborada e constituída em função da prática social e das experiências do cotidiano ao longo da história do MST. Trata-se da Pedagogia do Movimento Sem Terra, a qual é referência para as escolas de assentamentos e acampamentos. “A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É dessa prática que vamos extraindo as lições para as *propostas pedagógicas*” (MST. Boletim da Educação, n. 8, 2001, p. 19, grifo dos autores). Assim, é possível pensar em um projeto de educação para a classe trabalhadora.

Casagrande (2007, p. 124) faz menção aos pressupostos teóricos das pedagogias tendo em vista que “a teoria pedagógica somente poderá ser cumprida necessariamente pelas metodologias específicas que tratam do ensino dos vários conteúdos a partir da especificidade epistemológica de tais conteúdos”. Assim, todos os demais elementos que compõem a dinâmica do processo pedagógico e educativo se contrapõem às diretrizes neoliberais, impostas pelas concepções bancárias da educação em que se instituiu um modelo educacional pela necessidade de mercado (Freire, 2021, p. 81).

Nesse sentido, a história da educação no Brasil esteve atrelada ao desenvolvimento da indústria e das atividades agrícolas, nos moldes do agronegócio, na transição do século XIX para o século XX, período que marca o princípio da industrialização no país e a modernização da agricultura²⁶, quando “a escolarização passou a ser vista como alavanca para

²⁶ Refere-se ao processo de modernização da agricultura.

o progresso com perspectiva de um projeto social que visava através da instrução, formar o cidadão cívica e moralmente de forma a contribuir para que o país se tornasse uma nação progressiva” (Casagrande, 2007, p. 57).

Segundo Casagrande (2007, p. 58), no Relatório do MEC (Brasil, 2002, p. 9), a Educação Rural aparece no ordenamento jurídico brasileiro no início do século XX, expressando o debate daquele período sobre a importância da educação como forma de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Os conteúdos particulares de uma organização de trabalho acabam por orientar a formação pautada no desenvolvimento de competências, questão que marcou o século XX no contexto da formação e qualificação de mão de obra no país (Ramos, 2012, p. 533).

Precisamente em 1910, por intermédio de Decreto n.º 8.319, de 20 de outubro, foi instituído o Ensino Agrônomo, com regulamentação própria: “o ensino agrônomo [...] tem por fim instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas, e compreende o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootechnia e indústrias rurais”. O Decreto n.º 8.357, de 1910, cria o curso de aprendizado agrícola em São Paulo, que, posteriormente, avança para outras capitais brasileiras, com a finalidade de habilitar e qualificar o proletariado para os serviços agrícolas. A partir de então, as políticas para a educação no país estiveram sempre pautadas nas necessidades profissionais do mercado.

Tais posicionamentos colocam-nos diante da seguinte problematização: se podemos considerar essa oferta direcionada à formação de habilidades como direito à educação. A política proveniente do Decreto n.º 8.319 de 1910 já delimitava os objetivos centrais e particulares no âmbito do trabalho assalariado. Em tempos contemporâneos, ainda estamos diante de uma educação ancorada na lógica da hegemonia do capital que seria qualificar para o trabalho para formar habilidades e competências.

As competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho, outrora determinada pela profissão. [...] A abordagem profissional

pelas competências pretende, então, liberar a classificação e a progressão dos indivíduos das classificações dos postos de trabalho, a partir da construção de um conjunto de instrumentos destinados a objetivar e a medir uma série de dados necessários à aplicação dessa lógica. Com isso, a evolução das situações de trabalho e a definição dos empregos ocorrem muito mais em função dos arranjos individuais do que das classificações ou da gestão dos postos de trabalho a que se referiam as qualificações. As potencialidades do pessoal são colocadas no centro da divisão do trabalho, tornando-se um instrumento indispensável das políticas da empresa. [...] A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressa o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista (Ramos, 2012, p. 533).

A elaboração de diretrizes unificadas para currículos e propostas pedagógicas que se baseiam em competências e são aplicadas na rede de ensino em âmbito nacional está a serviço da escolarização, isto é, de uma escola moldada pela burguesia com preocupações simplesmente direcionadas às aprendizagens essenciais. Conforme os postulados de Bakunin (1989), não poderá existir uma humanidade emancipada em sua plenitude numa nação em que o processo de educar perpassa por contradições ideológicas, em que existem privilégios no acesso à educação, em que a burguesia se regozija do conhecimento pleno e o proletariado do conhecimento básico, restrito à formação tecnicista.

A realidade dos espaços rurais ainda é marcada por um processo de pauperização, que se intensifica por meio das pedagogias das competências e de vertentes pedagógicas contraditórias. Em oposição a esse modelo de formação, o lema do Movimento do MST se sustenta em três objetivos, a saber: “lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (MST, 2010, p. 9), o que também entendemos como transformação da realidade ou transformação social. Nesse caso, a Pedagogia do Movimento é uma possibilidade no cenário da realidade. “A Educação é uma das áreas prioritárias de atuação do MST, que desde

a sua origem desenvolveu processos educativos e incluiu como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade” (MST, 2022).

Diante dos referenciais de Dermeval Saviani, sistematizaremos a historicidade e a contextualização das ideias pedagógicas no Brasil na perspectiva da formação omnilateral, ou seja, do desenvolvimento do conhecimento humano em sua plenitude. Conforme Manacorda (1991, p. 79), essa formação é constituída ao longo da história das ideias pedagógicas em oposição às pedagogias hegemônicas da ordem burguesa, como as concepções pedagógicas teórico-metodológicas pautadas na educação tecnicista, profissionalizante e tradicional (Saviani, 2019b). Além disso, a formação pautada na pedagogia das competências tem como finalidade única os “procedimentos de avaliação e validação, elementos estruturantes da organização do trabalho” (Ramos, 2012, p. 533).

Inferimos daí que a escola na perspectiva do capital não contribui para que o senso crítico das trabalhadoras e dos trabalhadores seja estimulado. A própria formação educacional apenas prepara os indivíduos para assumir uma função no mercado, o que favorece uma formação não crítica. No entanto, em sua perspectiva ontológica e sob o viés das lições da Pedagogia Socialista, a educação tem entre suas finalidades preparar para a superação das adversidades e transformação da realidade imposta pelo capital, formando seres pensantes que produzam a sua existência (Marx, 2013). Aqui, não se aplica o trabalho imposto pelo sistema econômico capitalista, sustentado “numa relação de classe entre o capital e trabalho”, ou seja, no crescimento dos lucros para garantir a acumulação do capital, em condições contraditórias (Harvey, 1992, p. 166). Trata-se da essência do trabalho como condição de humanização do Ser, que transforma a natureza, quando retira dela seu sustento para suprir as suas necessidades cotidianas. Como podemos confirmar em Lessa (2007, p. 84), “o trabalho é a categoria fundante do ser social”. Sobre o projeto de educação contra-hegemônico, destaca Caldart (2004, p. 14):

Outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. E o diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Neste veio teórico há pelo menos três referências prioritárias.

Tal formato educacional demarca a tradição histórica e social de projetos educacionais por meio da contraofensiva hegemônica, a qual pensa as propostas pedagógicas educacionais sob uma perspectiva crítica, que visa a atender aos interesses da classe trabalhadora. Caldart (2004, p. 14) ainda ressalta:

[...] é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

Na realidade, a luta pela implementação das políticas educacionais no Brasil foi marcada por enfrentamentos levados a efeito por partidos políticos, sindicatos, movimentos operários e sociedade organizada assim como por universidades que se uniram para se contrapor à pedagogia hegemônica de base capitalista, mediante a elaboração de pedagogias compreendidas como contra-hegemônicas, críticas, libertadoras e revolucionárias.

Dessa forma, concluímos que as lições da Pedagogia Socialista do Brasil trazem consigo a reflexão de que a educação é um bem em construção para o desenvolvimento e expressão de saberes e de conhecimentos em um universo de possibilidades pedagógicas, tanto nas circunstâncias dominadoras como nas revolucionárias e emancipadoras. Uma proposta de educação crítica ultrapassa o espaço físico de uma unidade escolar e inclui os espaços coletivos das organizações sociais de participação popular, por meio das pedagogias de resistência à dominação (Arroyo, 2014).

O autor faz a seguinte afirmação:

Os coletivos em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistência. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem, com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas (Arroyo, 2014, p. 14).

Cabe salientar o fato de que não daremos conta de apresentar, assim como aprofundar, as diferentes vertentes pedagógicas, nem mesmo as que predominam como propostas educacionais no país, seja no âmbito da educação formal, seja no da educação não formal e/ou educação popular. Entretanto, listaremos aquelas necessárias para as discussões, reflexões e problematizações propostas nesse livro.

De acordo com Casagrande (2007), não estamos inserindo nessas concepções pedagógicas novas invenções, mas utilizamos elementos resultantes das lições positivas do legado em potencial da Pedagogia Socialista que servem de diretrizes para a Pedagogia do Movimento.

Contudo, isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, e sim que, ao tentar produzir uma educação a partir do “seu jeito”, os Sem Terra criaram um novo modo de lidar com as matrizes pedagógicas, ou pedagogias, que foram construídas ao longo da história da

humanidade. Ou seja, ao contrário de filiar-se a apenas uma delas, o MST se propõe a colocá-las todas em movimento, deixando que a própria situação educativa específica mostre quais precisam ser mais ou menos enfatizadas, num momento ou outro (Casagrande, 2007, p. 127).

Casagrande (2007) traz uma reflexão importante sobre o caráter criativo e dinâmico da proposta educativa do MST. A autora mostra que o Movimento não cria uma pedagogia inédita, mas, ao se inspirar em sua própria realidade e nas necessidades concretas das comunidades camponesas, constrói um modo singular de apropriação das diferentes matrizes pedagógicas existentes. Isso significa que o MST não se restringe a uma corrente única de pensamento, ou a uma tradição pedagógica específica, mas articula elementos de várias correntes, sempre em diálogo com a prática social e com o contexto histórico dos trabalhadores do campo.

Essa postura revela uma pedagogia aberta, crítica e dialógica, que se pauta no princípio da práxis: teoria e prática entrelaçadas na busca pela transformação social. O Movimento, portanto, não apenas adapta modelos preexistentes, mas os põe em movimento, reorganizando-os de acordo com as demandas da luta social e da realidade concreta dos sujeitos do campo.

Do ponto de vista reflexivo, esse processo pode ser compreendido como uma forma de pedagogia da resistência e da emancipação, que recusa a rigidez das correntes pedagógicas tradicionais e aposta em uma prática educativa plural, capaz de se reinventar constantemente. Nesse sentido, a proposta do MST mostra que a educação, quando vinculada a projetos coletivos de transformação, não é estática, mas histórica, situada e em permanente construção, abrindo espaço para que o conhecimento seja vivido como ferramenta de libertação e não apenas de reprodução social.

Sobre as propostas educacionais, Caldart (2000) e Casagrande (2007) apontam conceitos de algumas propostas pedagógicas que mantêm aproximação com a Pedagogia Socialista, as quais sistematizamos no Quadro 4:

Quadro 4 – Propostas educacionais*(Continua)*

Pedagogia da Luta Social	“Brota do aprendizado de que educa os Sem Terra, é o próprio movimento da luta, a partir de suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. Educa para uma postura fundamental diante da vida no que refere à construção de uma identidade de lutador do povo, onde quanto mais inconformado com o atual estado de coisas, mais humana torna-se a pessoa [...]” (p. 127)
Pedagogia da Organização Coletiva	“É apontada como aquela que brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum, sentindo-se construtora de um mesmo futuro, que tem também a dimensão de uma pedagogia da cooperação que é desenvolvida de diferentes formas nos assentamentos e acampamentos a partir dos princípios e objetivo da luta pela Reforma Agrária e por um novo jeito de fazer desenvolvimento do campo” (p. 128).
Pedagogia da Terra	“É compreendida como tendo origem da mistura do ser humano com a terra da qual as pessoas são filhos e filhas da necessidade de cuidar da vida da Terra (Gaia) que é a grande mãe e é a vida dos seres humanos. A terra é, ao mesmo tempo, o lugar de morar, trabalhar, produzir, viver [...]” (p. 128)
Pedagogia do Trabalho e da Produção	“Segundo o MST, brota do externo valor que é dado ao trabalho, gerador da produção daquilo que é necessário para garantir a qualidade de vida social. [...] das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência, as pessoas se educam ou se deseducam, se humanizam ou se desumanizam, destacando-se como dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa” (p. 128).
Pedagogia da Cultura	“Emerge do modo de vida que é produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos sem-terra, da sua forma de produzir e reproduzir a vida, de suas místicas, seus símbolos, seus gestos, sua religiosidade, sua arte.
Pedagogia da Escolha	“Surge dos múltiplos gestos e escolhas que tanto as educadoras, educandos, quanto o MST e os seres humanos em geral precisam fazer a cada dia. Assim a pedagogia afirma-se à medida em que o Movimento reconhece que as pessoas se educam, se humanizam mais quando exercitam a possibilidade de fazer escolha e de refletir sobre estas mesmas escolas” (p. 129).
Pedagogia da História	“Brota a partir do cultivo da memória e da compreensão do sentido que tem a história, bem como da concepção de fazer parte dela como sujeito ativo histórico, resgatando-a assim como algo pleno de significado, que também deva ser cultivado e produzido. Nesse processo, destaca-se também a importância da memória coletiva como fundamental para a construção de uma identidade” (p. 129).

(Conclusão)

Pedagogia da Alternância	“É construída a partir de experiências das escolas do campo que têm buscado integrar a escola à família e à comunidade do educando, expressando o desejo de não cortar raízes. Assim, permite-se uma troca de conhecimento e o fortalecimento dos laços familiares, bem como do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra. A Pedagogia da Alternância permite pensar a escola atuando em regime de alternância de funcionamento da mesma escola em um dos momentos distintos e complementares, ou seja: tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento de escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores e tempo comunidade, que é o momento no qual os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade de registro dessas experiências, de prática, que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos [...]” (p. 129-130).
--------------------------	---

Fonte: Casagrande (2007, p. 127-130).

“Esta é a matriz pedagógica que está presente em todas as vivências educativas que podemos identificar na formação dos Sem Terra: o MST como uma coletividade em movimento, que produz uma referência de sentidos a cada ação” (Cardart, 2000, p. 207). Dessa forma, tem-se uma matriz pedagógica nos espaços da Educação do Campo, sob o viés da educação do MST.

Nessas circunstâncias, é preciso intensificar os estudos que demonstram a importância da efetivação do Decreto 7.352/2010, que institui a Educação do Campo enquanto Política Pública e modalidade educacional. O documento estabelece, em seu artigo segundo, os princípios das políticas educacionais para o campo, o que constituiu uma vitória significativa dos movimentos sociais e dos defensores dessa modalidade de educação.

Dessa forma, o referido documento passa a garantir a Educação do Campo como política pública de Estado, em que as instituições públicas de ensino em espaços rurais passam a possuir um aparato legal que direcionará as políticas no processo ensino-aprendizagem em consonância teórica com as especificidades dos povos de cada realidade. A descrição

do artigo conforme esse decreto evidencia os princípios dessa modalidade educacional e afirma que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

A operacionalidade das proposições desse documento referido está discriminada nas referências por uma Política Nacional de Educação do Campo, no Caderno de Subsídios, sob a coordenação de Ramos, Moreira e Santos (2004). Tais referências, teoricamente, propõem uma Proposta Pedagógica para o campo, em consonância com recomendações do Setor de Educação do MST. No teor do documento há duas definições relevantes para a compreensão sobre o cenário ao qual estamos nos referindo. O parágrafo primeiro define o sujeito do campo, o segundo, a concepção de escola do campo.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural
II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

Nesse cenário, a Educação do Campo possui registros históricos na linha do tempo do processo de disputa que enveredam para o campesinato, em face das questões agrárias e do agronegócio, gerenciado pelo capital e legitimado pelo Estado. Sendo assim, reconhecemos que a Educação

do Campo na perspectiva do MST ultrapassa o predisposto nos marcos regulatórios dessa modalidade educacional, enquanto política pública instituída, haja vista que, conforme descrição no Decreto 7.352/2010, tal modalidade se torna uma política pública ampla ao contemplar diferentes povos em suas diferentes realidades.

Os fundamentos teóricos e metodológicos do MST se vinculam, portanto, aos princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia do Movimento Sem Terra, cuja sistematização é fruto da reflexão sobre a sua práxis política educativa, estruturada a partir de três concepções epistemológicas fundamentais: a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e o materialismo histórico dialético. Com base nesses 3 fundamentos, o educando é concebido, nos processos de formação, como sujeito histórico e protagonista da própria práxis, um ser que cria e estabelece relações sociais em interlocução com a natureza e com o movimento histórico, dialético e contraditório de seu modo de vida social (Simões; Sá, 2020, p. 4).

Nesse caso, de acordo com Caldart (2009), a Educação do Campo não é a Educação do MST, que é compreendida como uma proposta pedagógica reconhecida como a Pedagogia do Movimento, ou seja, uma pedagogia fundamentada nos Princípios Educacionais do MST. A Educação do Campo é uma política pública e uma modalidade de ensino. Contudo, enfatizamos a existência de elementos da Pedagogia do MST nessa modalidade. Desse modo, o Caderno de Subsídios torna-se ferramenta essencial para a operacionalização dos Princípios da Educação do Campo enquanto política educacional sob a perspectiva de um direito constituído, resultante da luta dos movimentos sociais do campo e previsto para a educação nos espaços campestinos.

Apesar de as primeiras Diretrizes Operacionais da Educação nas escolas do campo terem sido concretizadas com a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002, somente em 2010 se estabelece a política educacional para o campo como direito e como princípio e material de referência disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

2.3 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os Princípios Educacionais do MST: conceitos e concepções

Nesta seção, sistematizamos os elementos que envolvem o Projeto Político-Pedagógico enquanto documento que aponta os princípios pedagógicos e os direcionamentos de uma instituição para fins de formação educativa. A intenção é nos aproximarmos dos aspectos conceituais, normativos e constitutivos.

Assim, não nos detemos em discutir os aspectos práticos do PPP, por compreender que não daremos conta desses aprofundamentos nesse estudo. Contudo, daremos ênfase à análise do PPP da Escola Municipal Fábio Henrique, selecionada como lócus dessa investigação. Com isso, adentraremos nas questões relativas às especificidades do PPP, sobretudo no contexto particular daquela escola.

A análise do PPP dessa escola justifica-se pela motivação de compreender as inter-relações estabelecidas entre PPP, enquanto documento orientador, no contexto educacional da formação escolar, principalmente quando se refere a uma unidade escolar com uma realidade específica, e a escola do Movimento Sem Terra, pautada nos Princípios da Educação desse Movimento. Para Costa e Carvalho (2012), a atual conjuntura da educação no país nos leva à necessidade de questionarmos os princípios de desenvolvimento humano e da formação humana proposta pelo Estado. Para tanto, é preciso nos envolvermos no universo da elaboração das políticas educacionais para que o projeto de desenvolvimento e de formação humana seja efetivado.

Nesse sentido, temos a compreensão de que o Estado (mesmo que de forma limitada), no processo de redemocratização do país, para atender a pauta erguida pelo coletivo dos movimentos sociais, implementou, junto aos seus entes federados, políticas normativas com direcionamentos pedagógicos e curriculares em todo o território brasileiro, que inclui as unidades federativas, assim como suas respectivas unidades administrativas.

A palavra “projeto” tem sua origem no latim “projectus”, com significado de seguir adiante. No entanto, na arquitetura dessa pesquisa, essa terminologia é assumida como objeto de estudo, que é analisado por meio das teorias pedagógicas que fundamentam um Projeto Político-Pedagógico de uma escola específica. Para Gadotti (2005, p. 3), o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar deve ser fundamentado:

a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Silva (2006, p. 88) reitera a ideia de que o PPP é um documento elaborado pela comunidade escolar — correlacionado à realidade dessa comunidade — que não revela apenas as definições conceituais, mas institui o fundamento teórico, prático e filosófico de uma unidade escolar, assim como de outros espaços direcionados a práticas educacionais. No posicionamento da autora, o PPP tem entre suas finalidades definir propostas pedagógicas embasadas em aspectos normativos, na organicidade, nos princípios educacionais e nas orientações de convivência coletiva, estabelecendo os indicadores de uma boa e consistente formação integral do ser humano e qualificando as ações e funções sociais que são responsabilidades da escola.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2002, p. 1).

Para Ilma Alencastro Veiga (1998, p. 22), o PPP é um instrumento que a escola utiliza para a “organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico”. Ele está associado a elementos de fundamental importância da base pedagógica de uma escola, como a missão, as finalidades, os componentes curriculares, o calendário escolar e o processo de avaliação.

A participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola, na escolha dos conteúdos a serem ensinados, nas formas de administração da mesma, será tão mais efetivamente democrática na medida em que o componente domine o significado social de suas especificidades numa perspectiva de totalidade, isto é, se o significado social da prática de cada um é capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade na reorganização da escola para melhor propiciar a sua finalidade: democracia da sociedade pela democratização do saber (Hora, 1994, p. 135).

O PPP é o documento que aponta as diretrizes da escola e o instrumento de planejamento ampliado que abarca as orientações, os objetivos, a finalidade, a missão, a visão, o direcionamento, conforme utilizado no sistema de ensino das unidades escolares. Assim, ele serve como sinalizador e direcionador das propostas pedagógicas e educacionais de uma instituição de ensino. O documento é mencionado no artigo 12 da LDB (9.496/1996), que se refere às circunstâncias e às responsabilidades de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico pelos estabelecimentos de ensino.

Assim, a LDB 9.396/1996 não aponta as pistas para a elaboração do PPP em uma unidade escolar, situação a qual é possível considerar como positiva, tendo em vista que, ao não apontar pistas, a LDB, ancorada na Constituição Federal, delega essa tarefa tanto para os profissionais educadores e educadoras atuantes na escola quanto para os demais participantes da gestão democrática, os quais inserimos nesse cenário como

comunidade escolar. Assim, esse documento passa a ser configurado por toda a população que demanda políticas para a escola, enquanto instituição pública e gratuita. Dessa forma, os serviços ofertados por essa unidade de ensino perpassam pelo protagonismo da comunidade escolar, o que reflete na sua autonomia.

A escola é o principal objeto das lutas e reflexões pedagógicas da educação do campo por representar no desafio de formação dos trabalhadores e na mediação da apropriação e produção do conhecimento necessário as relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta (Simões; Sá, 2020, p. 9).

Nesse panorama, consideramos elemento ímpar o ato normativo de delegar à escola a responsabilidade de gestar seu PPP, já que lhe é conferido o princípio da *autonomia*, sustentado na participação da comunidade, conforme referenciado por Lima (1988, p. 22), quando associa o conceito de participação à ideia de “democracia”, em pensar, planejar, fundamentar e implementar seus princípios pedagógicos e educacionais. Os direcionamentos dessa missão envolvem todas as possibilidades de correlacionar os objetivos do PPP a uma realidade específica, bem como delinear as possibilidades de concretizar, por intermédio desse PPP, as demandas que decorrem do processo formativo educativo.

Conforme referenciado no artigo 14 da LDB:

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).

Segundo Paro (1998), o que a LDB sugere, sobretudo nesse artigo, é um dos elementos primordiais para a consolidação de um PPP. Em qualquer

contexto escolar, é necessário que o PPP seja instituído nos “princípios da gestão democrática”, que estão associados necessariamente à “participação da comunidade” (Paro, 1998, p. 16). Dessa maneira, compreende-se que os elementos estabelecidos pelo referido artigo conferem à escola o princípio de *gestão democrática*.

Nessas circunstâncias, Freitas (1991, p. 23) afirma que o Projeto Político-Pedagógico nasce do chão da escola, com o apoio da comunidade que compõe o espaço escolar, perpassando pelo espaço de disputa, ancorado na luta e na correlação de forças entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Inferimos do enredo dessa constatação que o autor desvela os princípios ideológicos que traçam os parâmetros de uma organização social que serve de base para a compreensão de mundo na sociedade de classe.

Para Veiga (2002, p. 1),

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que elas assumam suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Acerca das propostas pedagógicas, Maria Helena Antunes (2001, p. 88, grifo da autora) discorre: “Ao elaborar seu Projeto Pedagógico, a escola traça os rumos que deseja seguir *para a frente*, tomando como base as condições atuais e a realidade local”. Nesse sentido, quando trazemos para o bojo dessa investigação uma escola de assentamento rural, são incluídas nesse contexto reflexões acerca das especificidades educacionais, logo deve-se pensar em um PPP diferenciado e contextualizado.

O projeto político pedagógico, também chamado de projeto escolar, ou ainda de proposta pedagógica, deve ser construído a partir do que é constatado a partir da realidade

e, por isso, tem ligação direta com ela. Da mesma forma, deve ser modificado sempre que a realidade é alterada e é movido por este movimento da realidade. Há ou deve haver entre o projeto e a realidade uma ligação, uma proximidade e a permanente movimentação de teoria orientando a prática e a prática questionando a teoria (Santos, 2017, p. 96-97).

Diante da recomendação da LDB n.º 9.394/1996 que assegura às escolas a autonomia de elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico, é fundamental refletir sobre qual PPP queremos construir para as escolas do campo. Considerando que cada instituição deve elaborar seu projeto com base em sua realidade e contexto histórico, social e cultural, trazemos a seguinte reflexão: como as escolas do campo, especialmente as vinculadas ao MST, podem elaborar Projetos Político-Pedagógicos que expressem suas especificidades, valores e práticas educativas voltadas à formação humana e à transformação social no contexto da Educação do Campo?

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar/projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (Caldart, 2004a, p. 20).

Ao estabelecer o PPP como instrumento e parâmetro em análise nessa investigação, avaliamos a importância de reconhecer o cenário onde o PPP se insere: uma escola regulada pelo Estado em área de assentamento rural do Movimento Sem Terra. Ao acessarmos as primeiras informações sobre PPP, demarcamos as configurações que diferenciam uma escola do MST de uma escola do campo.

As escolas do campo estão ancoradas nas políticas para a Educação do Campo, com princípios e direcionamentos próprios, conforme

Decreto 7.352/2010 (Brasil, 2010). Consequentemente, o Movimento também possui seus princípios pedagógicos e filosóficos, que subsidiam as formações do MST, assim como as escolas dos acampamentos.

Dessa maneira, entendemos que a legislação da Educação do Campo, aqui compreendida como política e modalidade educacional, aponta pistas, princípios, diretrizes e possibilidades concretas de colaborar com a dinâmica de elaboração das propostas pedagógicas nas escolas no espaço campesino. Tais confirmações ou desconformidades sobre as políticas educacionais da escola em questão, nessa pesquisa, estão contempladas no capítulo de tratamento das informações.

3 O MOVIMENTO SEM TERRA E UM PROJETO PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Esta seção busca contextualizar os fenômenos que envolvem a gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no cenário da luta pela terra e por uma educação para a classe trabalhadora no Brasil, com a finalidade de evidenciar a historicidade das questões agrárias no país. A pretensão aqui não é apresentar um estudo minucioso sobre a formação fundiária brasileira, mas sistematizar os principais marcos que compõem a trajetória da luta pela terra, compreendendo como esses processos históricos moldaram as contradições sociais e educacionais no meio rural.

A luta pela terra no Brasil levanta questões que ultrapassam o simples acesso ao território físico, pois se trata de uma disputa por dignidade, autonomia e reconhecimento da classe trabalhadora e de suas vivências como sujeito histórico nos espaços rurais. Diante disso, problematizamos: como um país com dimensões continentais e vasta extensão de terras cultiváveis mantém ainda hoje um modelo concentrador e excludente de propriedade? Em que medida essa estrutura desigual reflete na negação do direito à terra e à educação, entre outras políticas voltadas para o campo?

Nesse sentido, o objetivo dessa discussão se limita a sistematizar os marcos históricos mais relevantes que envolvem a luta pela terra no Brasil assim como apresentar como Movimentos Sociais do Campo foram

constituídos no país. Assim, evidencia-se o contexto das organizações sociais voltadas para o campesinato, que se configuram como Movimentos Sociais do Campo, entre os quais se encontra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este, além de pautar suas lutas pela Reforma Agrária, adentra o cenário das reivindicações por um projeto de educação voltado à classe trabalhadora, propondo uma concepção educacional que contemple as especificidades e a realidade das famílias do campo.

As questões agrárias no Brasil representam um processo histórico que atravessa o país desde a colonização, remontando inclusive ao acordo político entre Portugal e Espanha, firmado por meio do Tratado de Tordesilhas. Esse processo foi fortemente influenciado pela instituição das Capitânias Hereditárias, que consolidaram um sistema de dominação e concentração fundiária.

Santos (2016, p. 15) ressalta que os séculos XVI e XVII foram marcados por intensas disputas entre os povos originários e os colonizadores, que impuseram o uso da força para escravizar os nativos. Segundo o autor, “a escravidão indígena foi sendo substituída pela escravidão dos povos trazidos da África. No final do século XVI, havia mais de 15 mil africanos escravizados trabalhando nos engenhos. Também data dessa época a existência do primeiro quilombo”.

Na segunda metade do século XIX, precisamente em 1850 — ano marcado pela repressão ao tráfico de escravos no Brasil por intermédio da Lei Eusébio de Queirós, Lei n.º 581, de 4 de setembro de 1850 —, o Império promulgou a Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras. Essa legislação dispunha sobre as terras devolutas do Império e tinha como objetivo regulamentar a propriedade fundiária, impossibilitando o acesso à terra por parte das classes economicamente desfavorecidas, como os sujeitos libertos e os imigrantes.

Segundo Queiroz (2011), os conflitos agrários no Brasil fazem parte de uma história de negação do direito à terra e, conseqüentemente, de negação do direito ao trabalho. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as medidas adotadas durante o período imperial repercutem nas questões agrárias ainda hoje, configurando-se como uma problemática social que

explica em grande parte a permanência da pobreza, da fome e da miséria no país.

Avançando para o século XX, na década de 1940, no período pós-Segunda Guerra Mundial, observa-se a intensificação dos conflitos agrários. É nesse contexto que se inserem as reivindicações por políticas de Reforma Agrária no Brasil, em uma perspectiva que busca garantir o acesso e o direito à terra, condição para a produção da vida, bem como políticas e serviços sociais que favoreçam as movimentações para a permanência no campo.

De acordo com Fiúza (2017), eventos como a Revolução Verde e a modernização dos sistemas agrícolas tiveram impactos significativos no desfavorecimento da classe trabalhadora rural. Outro fator determinante para a precarização das condições de vida no campo foi o avanço tecnológico associado ao agronegócio, com a introdução de fertilizantes e agrotóxicos — inovações impulsionadas pela indústria do latifúndio que vêm afetando de forma profunda a vida dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Esse processo contribui diretamente para o aumento da desigualdade social, da exclusão e da pobreza. Grzybowski (1994, p. 125) reforça essa discussão afirmando que “os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular os trabalhadores assalariados, os camponeses e suas famílias, estavam vinculados à exploração e à marginalização decorrentes da modernização no campo”.

De acordo Miranda e Fiúza (2017, p. 125),

A partir dos anos 1970, o campo, no Brasil, sofreu as consequências deste desenvolvimento excludente, evidenciado na degradação dos recursos naturais, na concentração fundiária, no êxodo rural, nas transformações dos sistemas de produção e de relações sociais. Neste contexto, os diversos atores sociais, como trabalhadores rurais, boias-frias, mulheres, jovens e pequenos produtores rurais, começaram a se organizar, demonstrando resistência aos problemas decorrentes deste processo de modernização.

Segundo Fernandes (2003, p. 44), durante o século XX, surgiram diversos movimentos de luta com pautas agrárias, a exemplo das Ligas Camponesas²⁷, da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas e do Movimento dos Agricultores Sem Terra. Dessa maneira, a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sob o olhar da Teologia da Libertação, pensou na necessidade de construir um segmento, nos parâmetros da Igreja, para tratar das questões da luta pela terra e dos recursos naturais no país. Assim, no ano de 1975, no Encontro Pastoral das Igrejas da Amazônia Legal, foi criada a Comissão da Pastoral da Terra (CPT)²⁸, que assumiu, inicialmente, o compromisso de “empenhar-se no processo global de reforma agrária do nosso país, dando cumprimento ao espírito e à letra do Estatuto da Terra” (Medeiros, 1989, p. 111). Sua finalidade foi criar estratégias para fortalecer as reivindicações pela reforma agrária, defender o meio ambiente, a agroecologia e a sustentabilidade, além de acompanhar os conflitos que envolvem as famílias do campo.

Relativamente à reforma agrária, cabe aqui ressaltar o que traz a Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, que dispõe sobre o Estatuto da Terra:

Art. 1º § 1º Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade.

Art. 16 A Reforma Agrária visa estabelecer um sistema entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar

²⁷ “As Ligas Camponesas começaram a se constituir em meados da década de 1940, como uma das primeiras formas de organização política do campesinato brasileiro. Terminara a ditadura do então presidente Getúlio Vargas, e o Brasil iniciava um período de democratização. As Ligas foram criadas em quase todos os estados, manifestando-se sob distintas formas de luta, por camponeses proprietários, posseiros e meeiros que resistiam à expropriação da terra e ao assalariamento. Eram apoiadas pelo Partido Comunista Brasileiro, que foi proscrito em 1947, ao mesmo tempo em que se desencadeava uma violenta repressão ao movimento camponês por parte do governo de latifundiários. As Ligas foram recriadas em meados da década de 1950 e, mais uma vez, extintas em 1964, com o golpe que implantou a ditadura militar que durou até 1985” (Jinkings, 2015).

²⁸ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizada em Goiânia. Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. Conferir em: <https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/-historico>.

do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio (Brasil, 1964).

Nesse sentido, o ano de 1953 foi marcado por um ato de relevância na história das lutas dos trabalhadores rurais no país. O I Encontro Nacional dos Trabalhadores Agrícolas foi articulado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e pelas lideranças religiosas da Teologia da Libertação. A partir dessa ação, houve a motivação para outras tantas articulações e lutas pela terra nos estados brasileiros.

Para Mitsue Morissawa (2008), a colonização por meio do sistema de exploração da escravidão é um fator-gênese das questões agrárias no país. A autora entende que o primeiro impedimento para o acesso às terras devolutas ao Império foi a decisão de estabelecer a Lei de Terras, criada em 1850, no mesmo ano em que se estabelece a Lei Eusébio de Queirós, ou Lei n.º 581, de 4 de setembro de 1950, que “estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império” (Brasil, 1950).

A leitura proposta por Mitsue Morissawa (2008) permite a compreensão de que as raízes das questões agrárias brasileiras estão profundamente entrelaçadas à lógica de exploração que estruturou o processo de colonização. Ao identificar a escravidão como fator-gênese da desigualdade fundiária, a autora mostra que a formação do território nacional foi marcada pela exclusão sistemática do acesso à terra de povos originários e africanos-escravizados e de camadas populares. Assim, entendemos que a concentração fundiária no Brasil não é um fenômeno recente ou meramente econômico, mas um produto histórico de um modelo colonial excludente, sustentado por relações de poder e dominação.

Morissawa (2008) também destaca a contradição histórica expressa no ano de 1850, quando o Império promulgou simultaneamente duas leis, as quais implicaram socialmente na vida da população então escravizada no contexto da luta pela abolição: a Lei n.º 581, que determinava a repressão ao tráfico de africanos, e a Lei n.º 601, conhecida como Lei de Terras. Embora a primeira sinalizasse o início de um processo de transição do

trabalho escravo para o trabalho assalariado, em face de um trabalho livre, a segunda restringiu o acesso à terra exclusivamente àqueles que pudessem comprá-la. Nessas circunstâncias, a terra passa a ser um bem de troca, excluindo justamente os sujeitos recém-libertos e os imigrantes pobres da possibilidade de produzir a sua existência. Dessa forma, o Estado Imperial consolidou juridicamente a separação entre liberdade formal e exclusão material, perpetuando o ciclo de marginalização social e econômica das classes trabalhadoras.

Dessa maneira, a oficialização da abolição se deu por intermédio da Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888, que declara a extinção da escravidão no Brasil em 1888, a chamada Lei Áurea. Com ela, o sujeito, até então escravizado, que tinha sua força de trabalho explorada pelo regime da escravidão, adentra num contexto de trabalho livre-assalariado e passa a vender sua força de trabalho, em função do sistema de produção baseado na mão de obra remunerada, estabelecido por quem detém o poder econômico, o capitalista.

Inferimos que a dinâmica da luta abolicionista no país implicou configuração de outras ações, as quais envolvem a classe trabalhadora no cenário agrícola de base capitalista do país. Dessa forma, a título de contextualização, sistematizamos essas ações em linha histórica, cujo marco temporal vai do ano de 1922, com a fundação do Partido Comunista Brasileiro, até 1963, com a fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, tendo em vista que, no ano subsequente, é aprovado o Estatuto da Terra no país. Sendo assim, essas ações serviram de inspiração para tantas outras articulações referentes à luta da classe trabalhadora nos estados brasileiros, como demonstrado no Quadro 5:

Quadro 5 – Articulações nos estados brasileiros

Ano	Linha histórica da luta dos camponeses e trabalhadores rurais no Brasil	(<i>Continua</i>)
1922	Criação do Partido Comunista Brasileiro ²⁹	
1935	Levante do PCB, prisão dos seus integrantes mais articulados	
1943	Reorganização do PCB	
1945	Consolidação da Liga Camponesa ³⁰ , aproximadamente em 1945	
1951	I Congresso Camponês de Pernambuco	
1951	I Congresso Camponês Goiano	
1953	I Encontro Nacional dos Trabalhadores Agrícolas	
1953	Conferência Internacional de Trabalhadores Agrícolas em Viena	
1954	O PCB criou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB)	
1955	I Conferência Camponesa do Pará	
1956	II Conferência dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Pará	
1956	I Conferência Sul Baiana de Lavradores de Dourados e Itaporã	
1956	I Conferência dos Lavradores e Trabalhadores do Triângulo Mineiro	
1956	I Conferência dos Lavradores e Assalariados Rurais de Alagoas	
1956	I Conferência dos Trabalhadores Agrícolas de Minas Gerais	
1956	I Conferência dos Lavradores do Espírito Santo	
1956	I Conferência Agrária do Maranhão	
1957	III Conferência dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Pará	
1957	I Congresso dos Trabalhadores Fluminenses	
1958	I Conferência dos Lavradores do Distrito Federal	
1958	II Conferência Agrícola do Maranhão – 1958	
1958	I Congresso dos Lavradores, Trabalhadores Agrícolas e Pescadores de Pernambuco	
1959	I Conferência Nacional da ULTAB – SP	
1959	Surge o Movimento ³¹ dos Agricultores Sem Terra (MASTER)	
1960	I Congresso dos Trabalhadores Rurais do Paraná	
1961	I Congresso Sindical de Trabalhadores e Camponeses de Piauí – 1961	
1961	I Conferência dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de SP – 1961	
1961	II Conferência de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas – Rio de Janeiro	

²⁹ O PCB tem entre seus objetivos lutar “pela transformação radical da sociedade atual, visando a substituição do sistema capitalista pelo socialismo, na perspectiva da construção da sociedade comunista. Somente a intensa luta política e ideológica envolvendo a participação ativa das massas trabalhadoras será capaz de promover os embates sociais e a ampla mobilização em torno do projeto socialista e de uma nova visão de mundo que destrua a lógica capitalista e desumana que hoje nos domina. O objetivo maior dos comunistas é, pois, contribuir para a constituição da classe trabalhadora em classe revolucionária, buscando a derrubada do domínio da burguesia e a conquista do poder político pelo proletariado”. Conferir em: <https://pcb.org.br/porta1/docs/partidocomunista.html>.

³⁰ A Liga Camponesa era uma organização social e políticas apoiada pelo PCB, composto por camponeses proprietários, parceiros, meeiros, que resistiram à expropriação da terra e ao assalariamento. A Liga tinha como finalidade definir a luta pela reforma agrária para “acabar com o monopólio de classe sobre a terra” (Fernandes, 2000, p. 32).

³¹ Segundo Fernandes (2000, p. 34), esse movimento foi criado no final da década de 1950, logo presumimos que se trata do ano 1959.

Ano	Linha histórica da luta dos camponeses e trabalhadores rurais no Brasil	(Conclusão)
1961	II Congresso dos Trabalhadores Rurais do Paraná – 1961	
1961	Congresso Nacional de Camponês em Belo Horizonte – 1961	
1861	Movimento de Educação de Base	
1962	Organização de acampamentos do MASTER	
1962	Decreto n.º 612-A, de 15/02/1962, cria Conselho Nacional de Reforma Agrária	
1963	Fundação Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Nesse sentido, entendemos que, após abolição, ocorreu uma forma tão perversa de exploração quanto o próprio sistema de escravidão, pois a negação de direitos se deu com a ausência de alternativas que pudessem promover a reparação³² histórica capaz de reconfigurar a história e a dignidade de uma população que construiu a riqueza desse país (Ventura, 2021).

Para Morissawa (2008, p. 70), a “Lei da Terra foi contrapartida para a Abolição [...] A própria Lei armou esse arame farpado”. Nesse sentido, entendemos que esse “arame farpado” simboliza a cerca, a propriedade privada que impôs as questões fundiárias como fatores determinantes para a desigualdade das classes sociais no Brasil. Contudo, o trabalho remunerado na terra foi a única alternativa de sobrevivência para quem não tinha de onde tirar o próprio sustento. Desse modo, essa dinâmica de traçar um breve panorama histórico, que sintetiza o marco das lutas pela terra no Brasil, evidencia o contexto de conformação do MST ao cenário das lutas por reparação de dívidas históricas, no que se refere ao direito à terra no país.

Novamente, recorremos à linha do tempo para evidenciar outras ações relativas às questões agrárias no país, com marco temporal do ano de

³² “A despeito de um consenso sobre o que poderia ser considerado um mecanismo compensatório por perdas trágicas, insubstituíveis e irrecuperáveis, a política da reparação sustenta o entrelaçamento entre experiências individuais e fatos históricos. A perspectiva defendida pelo movimento de reparação da escravização não está ancorada no passado histórico da escravidão, mas na sua manifestação contemporânea, ou seja, na sua duração no tempo presente. As reparações não buscam compensações individuais, mas um reconhecimento da escravização, da abolição e dos abusos de violência perpetrados pelo Estado, que alcançam continuidade no tempo e afetam a vida presente de coletividades. A agenda de reparação interliga dispositivos da política dos direitos humanos, no interior dos quais as aspirações histórico-universais herdadas de um passado comum sejam mais efetivas do que especificidades identitárias e histórias de vida particulares. Ainda que a expansão da agenda global de direitos humanos seja um dos legados mais importantes do século XX, os instrumentos jurídicos, políticos e sociais para a reparação por violação desta agenda ainda são insuficientes” (Ventura, 2021, p. 19).

1964 a 1997. O ano de 1964 aponta um fato de relevância social configurado pela Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964: o estabelecimento do Estatuto da Terra, que, de acordo com o artigo 1º, tem entre suas finalidades “regular os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola” (Brasil, 1964). A luta dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra reflete a permanência de um conflito histórico que se enraíza desde o período colonial e se projeta até os dias atuais.

Em vista disso, podemos afirmar que as políticas de Estado se consolidam pela operacionalização da Reforma Agrária, prevista na Constituição de 1988, uma vez que as pautas das reivindicações de implantação das políticas se sobrepõem à legislação. É nesse cenário que se configura a luta pela terra no Brasil, que adentra no âmbito de demais políticas públicas dos espaços rurais, aliada à luta por uma educação voltada para a população que produz a vida no contexto do campesinato. Esse marco fica assinalado pelo I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, no ano de 1997, conforme descrição do Quadro 6:

Quadro 6 – Linha histórica da luta por políticas agrárias e educacionais no Brasil

Ano	Marcos históricos <i>(Continua)</i>
1964	O Projeto do Estatuto da Terra é aprovado pelo Congresso Nacional
1966	Conferência Mundial de Reforma Agrária e da ONU
1967	Fundação da Associação Brasileira de Reforma Agrária
1970	Criada Lei de Valorização da Ação Sindical
1971	Criação do Programa de Assistência ao Trabalhador Rural ³³
1973	II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais
1975	Criação da Comissão Pastoral da Terra
1975	CTP articula novos movimentos camponeses durante o Regime Militar
1978	Preparação para o III Congresso dos Trabalhadores Rurais
1979	III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais

³³ A Lei Complementar n.º 11, de 25 de maio de 1971, institui o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL), diretamente subordinado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp11.htm. Acesso em: 1º ago. 2021.

Ano	Marcos históricos <i>(Conclusão)</i>
1979	Formação do Movimento Sem Terra
1980	Processo de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
1981	I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora
1984	Primeiro Encontro Nacional do MST oficializado como Movimento
1985	I Congresso do MST
1997	I Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária

Fonte: Adaptado de Medeiros (1989) e Fernandes (2000a).

Medeiros (1989) e Fernandes (2000a) constataram que essas ações tiveram repercussão de grande relevância social no contexto da classe trabalhadora, tanto no cenário rural quanto no cenário urbano. Cada ato e estratégia marcou uma trajetória de articulações e de mobilizações organizadas por trabalhadores na luta por espaços de sobrevivência. Entre a década de 1940 e a década de 1960 foram 20 anos de novas investidas da classe trabalhadora no contexto agrícola em ações de luta pela terra no país.

Essa trajetória de luta pela terra no Brasil se inicia com as ações do PCB, que instituiu a Liga Camponesa, aproximadamente em 1940 (Montenegro, 2004). Para Montenegro (2004), a Liga Camponesa foi uma espécie de associação solidária, de ajuda mútua, no contexto da produção do trabalho e das lutas coletivas por dignidade humana.

Outros marcos de relevância na luta pela terra foi a II Conferência Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, no ano de 1954, cujo objetivo era a partilha de experiências sobre como fortalecer as lutas históricas da classe trabalhadora no país, marcado pelo latifúndio. Além disso, também representaram marcos a aprovação do projeto do Estatuto da Terra, mesmo sem alternativas para as políticas de Reforma Agrária no país, a realização da Conferência Mundial de Reforma Agrária e da Organização das Nações Unidas (ONU); a criação do Programa de Assistência ao Trabalhador Rural; a realização do III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, assim como a participação da Igreja Católica na articulação da luta pela terra no Brasil, até chegar ao movimento camponês de luta e resistência conformado ao Movimento Sem Terra. É nessa conjuntura de luta camponesa que tem origem o MST, precisamente em 1984.

Cabe evidenciar ainda a realização da II Conferência Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, que também atuou enquanto estratégia de enfrentamento do latifúndio para a modernização da agricultura e do agronegócio no país. Isso se deu por meio de ação coletiva mediante a reivindicação por igualdade social com as lutas da classe trabalhadora. Para Fernandes (2000a), o Movimento Sem Terra nasce para enfrentar a maneira como o capital se apropria das terras no Brasil, contra a repressão política, contra a expropriação resultante do modelo econômico pautado no assalariamento, contra a exploração da classe trabalhadora e a favor do campesinato. O MST nasce em um cenário da “repressão dos governos militares que implantaram um modelo econômico agropecuário denominado de modernização conservadora com o objetivo de acabar como o campesinato e modernizar a agricultura” (Santos, 2013, p. 56).

A luta pela sobrevivência humana, marcada pela história da resistência camponesa, foi reforçada no dia 7 de setembro de 1979, quando 110 famílias ocuparam a gleba³⁴ Macali, no município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Essa ocupação inaugurou o processo de formação do MST. As terras da Macali eram remanescentes das lutas pela terra da década de 1960, quando o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) organizara os acampamentos na região. “Portanto, a luta pela conquista destas terras estava registrada na memória dos camponeses que agora participavam de uma luta maior: a luta pela construção da democracia” (Fernandes, 2000a, p. 47).

Conforme ressalta o autor, o MST possui uma estrutura básica, formada por coordenação, direção, secretarias e setores baseados nas organizações camponesas históricas, cujas famílias se organizavam em núcleos nos acampamentos e nos assentamentos. Sendo assim, o Movimento criou as instâncias formadas pela direção-geral, coordenação estadual, coordenação de assentamento e coordenação de acampamentos. “É na tentativa de superação das desigualdades sociais que emerge o MST, como Movimento Social reivindicativo, com objetivos políticos de luta por uma sociedade civil com consciência política, e que tenha capacidade de participação social e decisão coletiva” (Santos, 2010, p. 89).

³⁴ A parte do terreno que ainda não foi judicialmente dividida. Conferir em: <https://www.dicio.com.br/gleba/>. Acesso em: jan. 2022.

3.1 A educação como projeto de sociedade para a classe trabalhadora

Na linha do tempo que revela a história da luta pela terra no Brasil³⁵, encontramos informações que evidenciam a origem dos movimentos no cenário das questões agrárias no país. “Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná” (MST, 1985). Nesse período, decidem criar um movimento de camponeses e camponesas no contexto nacional que tinha como lema de enfrentamento “lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (MST, 1985).

O marco histórico da fundação do MST foi o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que ocorreu em 1985³⁶, após o I Encontro Nacional do MST. Nesses espaços, foram trazidas para a dinâmica dos movimentos importantes contribuições para a formação na perspectiva educacional. O coletivo MST passa a pensar a educação num contexto maior, que pudesse contemplar todas as regionais no interior de cada Estado, com uma proposta pedagógica inovadora, crítica e comprometida com o crescimento e desenvolvimento educacional, tanto no processo de acampamento como no processo de assentamento. Nessa conjuntura, o Movimento consolida o Setor de Educação, que discute as pautas e as demandas direcionadas à educação, inspirada nos pressupostos marxistas, em que a educação é compreendida numa perspectiva do desenvolvimento humano de forma omnilateral “para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar”

³⁵ O país vivia um período de esperança com o primeiro presidente civil em 21 anos. O Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA), de 1985, previa dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e assentar 1,4 milhão de famílias. O plano, porém, fracassou. Cedo aprendemos que os interesses do latifúndio encontravam nos aparatos do Estado suas melhores ferramentas de repressão ou omissão. Foi assim com o PNRA, no Governo Sarney, em que apenas 6% da meta de assentamentos foi cumprida — cerca de 90 mil famílias —, ainda assim graças à pressão das ocupações da terra. Conferir em: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86>. Acesso em: jan. 2022.

³⁶ Conforme o 1º Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, realizado no período de 29 a 31 de janeiro de 1985, no cenário político, em 1985, houve a eleição pelo parlamento do presidente da república, uma eleição indireta. Abria-se uma expectativa no quadro político de uma possibilidade de reforma agrária, pois não havia, naquela época, um partido político que fizesse seu programa de governo sem citar reforma agrária.

(Caderno de Educação n.º 8, 1996, p. 8). Essa iniciativa de elaborar uma proposta educacional fundamentada em pedagogias compreendidas como revolucionárias dá origem a uma pedagogia para as escolas do campo diferenciada, cuja perspectiva era crítica, reflexiva e contra-hegemônica.

O Movimento teve a clareza política de que era necessário ser uma organização autônoma em relação a partidos e governos. Nesse período, o congresso de 1985 se configura como um marco histórico do MST, visto que ele deu uma nova característica à luta pela terra no Brasil.

Sáímos de lá convictos de que teríamos que partir para as ocupações, e construímos o lema ‘Terra para quem nela trabalha’ e ‘Ocupação é a Única Solução. Em maio do mesmo ano, em menos de três dias, mobilizamos mais de 2.500 famílias em Santa Catarina, em 12 ocupações. Em outubro, o Rio Grande do Sul ocupou a Fazenda Anoni. Todos os estados começaram a fazer ocupações (MST, 1985).

Assim sendo, a luta pela terra no Brasil não se resumiu à terra como espaço de trabalho, mas a algo mais abrangente, que remete às possibilidades de transformação social num cenário pautado por um sistema de produção baseado na exploração do homem, da mulher e da natureza pelo capitalismo. É nesse contexto que o MST, ao longo de sua atuação, insere nos seus setores organizativos a formação e a educação como ferramentas de tomada de consciência e de possibilidade de mudança de realidade.

O MST iniciou a sua ação na década de oitenta, a disputa central se dava com os latifundiários, na disputa apenas por um pedaço de terra; a década de noventa apontou para uma nova fase da luta de classe que se caracterizou pela disputa de projetos políticos: de um lado, o projeto da classe trabalhadora, representada pelas organizações dos trabalhadores, entre eles o MST; de outro, o modelo neoliberal orientado pelos países capitalistas do Norte, através das organizações imperialistas como FMI e Banco Mundial, e as grandes corporações que buscam abrir as portas dos países pobres para saquear as suas riquezas, submetendo os povos destes países ao controle das nações

imperialistas através da cultura, da economia, do controle do espaço, do solo, das riquezas do subsolo, da água doce. A essa disputa, o MST decidiu reafirmar o seu projeto político, aproveitando a luta por conquistas imediatas provenientes das políticas públicas implementadas pelo Estado burguês como tática para acumular forças em direção ao projeto estratégico- socialista (Araújo, 2007, p. 61-62).

Conforme salienta Araújo (2007), o MST surge como forma de enfrentamento do Estado e dos modos de produção capitalista. Trata-se, na realidade, de um constante processo de luta contra a hegemonia do capital. Segundo Fernandes (2015d), a luta pela terra no Brasil se amplia a ponto de agregar outros países do mundo. Assim, nasce a Via Campesina³⁷, em 1992, um movimento de contraposição ao capitalismo, em um período em que militantes camponesas e camponeses da América e Europa se encontram para participar do II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG), na Nicarágua, cujo encaminhamento foi a constituição de uma instituição pelas vias do campesinato³⁸ em nível mundial. “A proposição foi efetivada em 1993, com a realização da Primeira Conferência em Mons, na Bélgica, e com a definição das linhas políticas e da estrutura” (Fernandes, 2015c).

A Via Campesina é uma articulação mundial dos movimentos camponeses que tem entre seus objetivos: a construção de relações de solidariedade que reconheçam a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar aos povos, que devem definir suas próprias

³⁷ Os temas políticos defendidos pela Via Campesina são: soberania alimentar e comércio; reforma agrária; paridade de gênero; direitos humanos; agricultura camponesa sustentável; biodiversidade e recursos genéticos; migrações e trabalhadores rurais. Em sua estrutura há a Conferência Internacional, um espaço de deliberação política; a Comissão Coordenadora Internacional; as Comissões Políticas; a Secretaria Executiva; e os movimentos de camponeses vinculados. As Comissões Políticas atuam nos diversos temas, registrando as manifestações dos movimentos camponeses das diversas partes do planeta. A Via Campesina também participa de debates e protestos junto a organismos internacionais (Fernandes, 2015).

³⁸ Diferentemente das categorias de trabalhador assalariado ou de empresário capitalista, que sempre se produzem e se reproduzem exclusivamente pela relação trabalho-capital, em todos os lugares o campesinato se cria e se recria por meio da relação familiar e do assalariamento temporário. O campesinato só pode ser compreendido em um processo multidimensional, ou seja, na interação de todas as dimensões do desenvolvimento humano: política, econômica, social, natural e cultural. O trabalho na terra e a produção de alimentos são relações principais que identificam os diferentes tipos de campesinato em qualquer parte do mundo (Fernandes, 2015).

políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente com a proteção da biodiversidade. Esses objetivos se opõem à padronização das culturas, ao produtivismo, à monocultura e à produção unicamente para exportação, características do modelo de desenvolvimento do agronegócio. Tais movimentos se organizam por meio de pequenos e médios agricultores e se inserem em um movimento internacional, autônomo, pluralista, sem vinculação com partidos, igrejas e governos. Os movimentos camponeses ligados à Via Campesina atuam em escala regional e nacional, em várias partes do mundo: Europa do leste, Europa do oeste, nordeste e sudeste da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e África (Fernandes, 2015d).

Fernandes (2015d) ainda afirma que, em 1996, precisamente no mês de abril, realizou-se no México a II Conferência em Tlaxcala, com a inserção de 37 países e mais 69 organizações nacionais. Esse ato no México ganhou repercussão mundial, pois, no momento em que diversos países estavam unidos na luta por um propósito de projeto histórico para a classe trabalhadora, ocorreu no Brasil “o massacre de Eldorado dos Carajás, no qual dezenove camponeses sem terra, vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foram assassinados em uma marcha no estado do Pará” (Fernandes, 2015a). Por esse motivo, é instituída, nessa Conferência, o 17 de abril como o Dia Mundial da Luta Camponesa.

Em 1997, os movimentos sociais do campo entram em um cenário de visibilidade, em ações organizadas para reivindicar política para a Educação do Campo no Brasil, com a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), seguido da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998. Nesse contexto, a Conferência Nacional por uma Educação do Campo oficializa, junto ao Estado, já que este esteve presente na Conferência por intermédio da Universidade de Brasília, a luta pela política da garantia, implementação e efetivação da Educação do Campo no país.

3.2 A Educação do Campo: modalidade de ensino e políticas educacionais

Nesta etapa das discussões, apresentamos uma síntese da implementação das políticas educacionais nos espaços rurais no Brasil, sobretudo as políticas configuradas como a Educação do Campo. Assim sendo, explicitamos alguns elementos que ancoram esse projeto histórico de educação enquanto política pública de Estado, como a história, a trajetória e a legislação. Tal perspectiva se fundamenta na ideologia dos movimentos sociais do campo, cujas bases organizativas de orientação da sua proposta educacional estão pautadas nos princípios da Pedagogia do Movimento para a formação humana, que possibilitam ao sujeito a condição de protagonista nos espaços de produção da vida.

O final da década de 1980, precisamente o ano de 1988, representa uma referência histórica em razão do reconhecimento e da normatização dos direitos da população brasileira, fundamentados pela Constituição Federal Brasileira de 1988. A década de 1990 foi então marcada por lutas dos movimentos sociais no país, sobretudo no que diz respeito às reivindicações por políticas públicas educacionais assim como outras políticas de Estado que pudessem contemplar e beneficiar a população.

Assim, para as discussões aqui apresentadas, tomamos como base o artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, o qual declara a educação como um direito social, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), que se constitui como o principal marco legal que orienta a organização da educação brasileira após a Constituição Federal de 1988.

No que se refere à educação nos espaços rurais, a LDB aborda o tema de forma pontual no artigo 28, ao estabelecer que os sistemas de ensino devem promover adequações necessárias às peculiaridades da vida rural, como a organização dos calendários escolares e a adequação dos conteúdos curriculares às condições regionais e climáticas. Entretanto, apesar de representar um avanço em relação à legislação anterior, o texto

legal ainda revela uma compreensão limitada e funcionalista do campo, ao tratar a educação rural como um prolongamento do modelo urbano, sem reconhecer a diversidade cultural, política e econômica dos sujeitos que vivem e trabalham nesses territórios.

Nessa perspectiva, entendemos que a LDB de 1996 expressa uma visão hegemônica de educação, alinhada à lógica do desenvolvimento capitalista e à manutenção da ordem social vigente, priorizando a universalização quantitativa do acesso à escola, mas não a construção de um projeto educativo vinculado às necessidades históricas dos povos do campo. Como ressaltam Caldart (2012) e Arroyo, Caldart e Molina (2011), essa legislação pouco dialoga com as realidades camponesas e tende a reforçar o imaginário urbano-industrial, em que o campo é visto como um lugar de atraso e subordinação. A ausência de uma política específica voltada à Educação do Campo revela o predomínio de uma concepção tecnicista e homogeneizadora, distante da formação crítica e emancipatória defendida pelos movimentos sociais.

Somente com a intensificação das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, especialmente a partir da década de 1990, é que o Estado brasileiro foi tensionado a reconhecer o campo como espaço de produção de saberes e de identidade. Esse processo culminou na formulação de políticas públicas específicas, como o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), representando um avanço em relação à LDB, ao reconhecer a necessidade de uma educação que parta das experiências concretas das comunidades rurais e valorize seus modos de vida, cultura e trabalho coletivo.

Assim, a interpretação crítica da LDB n.º 9.394/1996 mostra que, embora tenha aberto espaço legal para discussões da educação no meio rural, a legislação o fez sob o prisma da educação hegemônica, voltada para a integração do campo ao projeto urbano-industrial e não para a sua autonomia cultural e política. O contraponto a essa perspectiva surge na proposta da Educação do Campo, impulsionada pelos movimentos sociais,

que reivindicam uma escola comprometida com a transformação social, a valorização dos sujeitos camponeses e a formação humana integral, superando a lógica de adaptação e subordinação que historicamente marcou as políticas educacionais direcionadas às populações rurais no Brasil.

Nesse panorama, os movimentos sociais do campo cumprem um papel social de relevância na luta pela implementação das políticas públicas no país, dada a potência de embate que têm para a definição de uma política educacional específica para o campo como modalidade educacional. Na sua *práxis*, os movimentos sociais permanecem em marcha, com todos os seus esforços em prol da terra e dos direitos sociais, especialmente em favor de uma educação que envolva “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

A origem da educação no MST não se dá ao acaso, esta surge de uma necessidade concreta dos trabalhadores em luta por terra e por reforma agrária, onde fundamentalmente a conquista de direitos como a educação, a terra e a moradia se faz fundamental. Podemos assim dizer que o MST possui uma construção e reflexão teórica acerca da educação que se baseia também em contextos e experiências de lutas revolucionárias que tiveram na educação e na construção de uma pedagogia contra hegemônica papel fundamental (PPP, 2014, p. 16).

O contexto da luta por educação no MST surge no acampamento Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, em 1981, cujos integrantes dos movimentos percebem que é preciso criar alternativas de atividades educativas, tanto para as crianças quanto para seus e suas dirigentes. De acordo com Santos (2010), os assentamentos já eram uma realidade para o Movimento, como em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, entretanto era também preciso garantir escolas a essas famílias de assentados.

Segundo a autora, naquele período de instituição dos primeiros assentamentos no Rio Grande do Sul era urgente pensar sobre qual o direcionamento pedagógico seria dado às propostas educacionais nos movimentos de luta pela terra em acampamentos e assentamentos. Dessa necessidade então emergiu o pensamento de que a educação naquele espaço deveria desenvolver-se em função das necessidades e da realidade das famílias assentadas.

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 (Brasil, 2002).

Dessa forma, conforme informa Santos, A. R. (2016), a educação adotou direcionamentos a partir do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, no ano de 1997, realizado em Brasília. Desse encontro nasce o Setor Nacional de Educação do MST, responsável por erguer a bandeira de luta por direito à escola nos assentamentos e por uma educação de acordo com a realidade, reconhecida como Educação do Campo, em espaços legitimados pelas organizações em defesa da educação, a exemplo dos movimentos sociais do campo, sindicatos, Conselhos de Educação, Fórum da Educação do Campo e comunidade acadêmica. Essas organizações construíram juntas espaços de debates como a I Conferência de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizada em 1998; o II Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em 2004; a Central dos Trabalhadores e das Trabalhadoras do Brasil (CTB), fundada em 2007; e a II Conferência de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizada em 2015.

Como revelam Caldart e Schwaab (2005), as motivações para a criação do Setor de Educação do MST, em 1988, nascem da necessidade

de uma escola diferenciada para os assentamentos. Com isso, temos a compreensão de que é de responsabilidade do Estado garantir essa educação específica, que surge no Setor Educação do MST, em 1988.

O Setor de Educação foi criado em 1988, numa reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividades. A inclusão de um setor específico de educação é resultado da organização de professores e pais que passam a assumir a questão educacional das crianças e dos jovens como prioridade para o Movimento. A origem do setor já encontramos lá na Anonni, naquela primeira equipe, que, em 1986, resolveu bancar a luta pela conquista de uma escola para as crianças acampadas. Esta equipe continuou se reunindo depois para discutir temas ligados à educação em geral e às dificuldades que estavam sendo enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula (MST. Caderno de Educação, 2005, p. 16).

Desse modo, o MST, junto aos sujeitos que contribuem com o processo de formação do Movimento, convida-nos a pensar na educação considerando duas vertentes bem diferenciadas: a Educação Rural, conduzida pela proposta educacional urbana, conforme o interesse do Estado e do capital, em oposição a uma proposta educacional compreendida como uma Educação do Campo, que atende o projeto histórico de educação conforme referido por Bogo (2010), como projeto popular socialista, que contempla os interesses populares da classe trabalhadora, pois, para o autor,

A formulação do projeto popular de natureza socialista é o caminho para nos levar ao poder. Popular, no sentido de tudo o que se opõe à elite ou à classe dominante, ao Estado e ao capital e que todas as forças sociais populares que estão próximas da classe proletária possam participar. O projeto socialista é a única maneira de reconstruir as identidades destruídas, superar as que oprimem e propor a emancipação das novas identidades (Bogo, 2010, p. 22).

No entanto, para contrapor-se a esse modelo da Educação Rural, que tinha como finalidade apenas instrumentar as famílias para o trabalho, os movimentos sociais do campo reagem formando um coletivo, com a finalidade de reivindicar uma proposta educacional diferenciada para o campo. Diante disso, nasce a Educação do Campo, em uma perspectiva de radicalidade pedagógica, cujas reivindicações estão para além de uma escola no campo. O Estado passou a reconhecer as pautas dessa modalidade de ensino; com isso, passam a ser criadas legislações próprias para as políticas educacionais do campo. Assim sendo, consolida-se o primeiro documento que direciona essas políticas no país: o Parecer CNE/CEB (2001), que orienta as Diretrizes Operacionais da Educação para os camponeses.

É importante compreender que as políticas públicas de educação do campo nascem das disputas do movimento camponês por reforma agrária, como garantia de reprodução da existência, nos seus aspectos culturais, étnicos e identitários. Tais políticas rompem com os processos de subalternização dos camponeses historicamente construídos na sociedade brasileira (Santos; Macedo; Rodrigues, 2021, p. 45).

O projeto de educação para o campo nasce das experiências do trabalho camponês, na luta pela terra e pelo trabalho para a manutenção da vida. É pelo trabalho que os movimentos sociais se organizam para lutar pela educação. Sendo assim, ousamos dizer que a Educação do Campo tem sua origem no território de disputa. Essa modalidade educacional se torna legitimada pelo Estado quando é regulamentada como política pública, mas com a essência mantida pela proposta de formação humana, conformada por intermédio de um projeto educativo com as bases pedagógicas consolidadas pelos saberes populares (Caldart, 2009).

O Quadro 7, a seguir, mostra como a Educação se legitimou como política pública educacional nos termos da legislação.

Quadro 7 – Marcos normativos da Educação do Campo

Ano	Documento	Assunto
2002	Resolução CNE/CEB n.º 1	Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do Campo.
2006	Parecer CNE/CEB n.º 1	Reconhece dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
2007	Decreto n.º 6.094/2007	Cria o Plano de Ações Articuladas (PAR).
2008	Parecer CNE/CEB n.º 3	Orienta para o atendimento da Educação do Campo.
2008	Resolução CNE/CEB n.º 2	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2010	Resolução CNE/CEB n.º 4	Determina a educação como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.
2010	Decreto n.º 7.352/2010	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
2014	Lei n.º 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
2014	Lei n.º 12.960	Dispõe sobre os critérios legais que devem ser seguidos antes do fechamento de uma escola do campo.
2015	Parecer CNE/CP n.º 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
2015	Resolução n.º 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.
2016	Portaria n.º 391	Orienta os órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Elaboração própria (2022).

O Quadro 7 demonstra na linha do tempo os períodos históricos e os movimentos de como a Educação do Campo veio se constituindo como política pública no país. É importante salientar o fato de que essa legislação, que instituiu a Educação do Campo também como modalidade educacional, não emerge da boa vontade do Estado, mas da luta dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos sociais do campo.

No que tange ao projeto educacional para as escolas campesinas, as disposições do Decreto n.º 7.352/2010, que regulamenta a Educação do Campo como política pública e modalidade educacional, instituem a Educação do Campo como política educacional e aponta seus princípios, como podemos constatar no seguinte artigo:

Art. 2º São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

Nesse sentido, a legislação traz a orientação de que o dever do Estado é estabelecer condições materiais para que as instituições de ensino, em suas particularidades, possam efetivar tais políticas conforme a realidade campesina de cada município, desde que observem o recomendado pelos princípios na prática pedagógica, conforme definido no artigo 2º do referido decreto. A instituição da Educação do Campo decorre de ações, enfrentamentos e resistência que ocorreram ao longo da história dos movimentos sociais no país (Fernandes, 2020). Desse ato se desdobraram

outras demandas no que tange ao desenvolvimento humano, relacionadas a todos os demais aspectos da formação do sujeito. Assim, consolida-se essa modalidade educacional, o que representa um marco histórico nas conquistas dos movimentos sociais do campo no país.

A operacionalidade das proposições desse documento está discriminada nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, no Caderno de Subsídios, sob a coordenação de Ramos, Moreira e Santos (2004). Tais referências, teoricamente, propõem uma proposta pedagógica para o campo, em consonância com recomendações do Setor de Educação do MST.

Nessa perspectiva, o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, representa um marco histórico e político na consolidação da Educação do Campo como política pública no Brasil. Resultado das lutas dos movimentos sociais do campo, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o decreto surge como resposta às reivindicações por uma educação que reconheça as especificidades culturais, sociais e produtivas dos povos do campo. Ao dispor sobre a Política de Educação do Campo e instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o decreto afirma o direito dessas populações a uma educação contextualizada e emancipatória, que considere o trabalho, a terra e a coletividade como princípios educativos fundamentais.

Assim sendo, como afirma Caldart (2012b), o Decreto n.º 7.352/2010 deve ser compreendido não apenas como um instrumento jurídico, mas também como resultado concreto de uma disputa política e ideológica pela democratização do conhecimento e pelo reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de sua própria formação.

Inferimos desse cenário que a Educação do Campo possui registros históricos marcados por disputas entre o campesinato, as questões agrárias e o agronegócio, esse último gerenciado pelo capital e legitimado pelo Estado. Assim, reconhecemos que a Educação do Campo na perspectiva do MST ultrapassa o que está previsto nos marcos regulatórios dessa modalidade educacional, enquanto política pública instituída. Nesse contexto, a escola localizada em área de assentamento configura-se como

um território de particularidades, o que justifica esta pesquisa, que busca compreender a materialidade dos Princípios Educacionais do MST no Projeto Político-Pedagógico da escola, em vista das intenções ideológicas desses direcionamentos educacionais.

Portanto, nesse breve apontamento, verificamos os processos educacionais no Brasil que estão atrelados ao modo de produção — caracterizado por diversas contradições — bem como à desigualdade social. Sendo assim, precisamos compreender as políticas educacionais do país dentro da lógica da luta de classes. Além disso, é necessário superar essas contradições com enfretamento, organicidade, educação popular e mobilizações sociais. Quando o Estado não faz investimento em políticas públicas para a formação do sujeito, ele promove e reforça a teoria de capital humano, revestida de exclusão, desigualdade social, miserabilidade e marginalização.

Diante disso, é preciso pensar na construção de uma escola que supere as desigualdades sociais e se apresente como um espaço de construção de conhecimento e aperfeiçoamento do saber. A formação escolar acontece dentro do Estado hegemônico, que determina as diretrizes, os parâmetros e as bases curriculares para a educação, dado que cabe a ele a oferta de formação para a classe trabalhadora. Muito embora alguns indivíduos sejam capazes de identificar falhas nessa formação, eles ainda se submetem a ela, pois é a única disponibilizada para a população.

Do exposto inferimos que, embora a educação escolar sob a responsabilidade do Estado se configure predominantemente em uma perspectiva hegemônica, voltada para a manutenção da ordem social capitalista e a reprodução das relações de dominação, há esforços significativos dos movimentos sociais do campo em construir alternativas educativas não-hegemônicas. Esses movimentos, especialmente os vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), buscam efetivar uma educação do campo que vá além do caráter formal previsto nas legislações, concretizando na prática uma proposta pedagógica emancipatória, que valorize o trabalho, a coletividade e a transformação social. Assim, nas escolas situadas em assentamentos, observa-se a tentativa

de aproximar a prática pedagógica do viés formativo e político defendido pelo MST, o que representa uma forma concreta de resistência à educação dominante imposta pelo Estado.

Conforme Saviani (2013), a educação hegemônica cumpre a função de reprodução da ideologia dominante, formando sujeitos adaptados às exigências do modo de produção capitalista, e não comprometidos com sua transformação. Para o autor, a escola regulada pelo estado, que é a escola que está posta para a classe trabalhadora, tende a transmitir valores, saberes e comportamentos que legitimam a desigualdade social, contribuindo para a naturalização das contradições de classe. Nesse sentido, a educação escolar tradicional é um dos mecanismos que asseguram a continuidade da hegemonia burguesa sobre as demais classes.

Em contrapartida, a Educação do Campo, como defende Caldart (2012a), propõe-se a ser não hegemônica, na medida em que se baseia na realidade concreta dos sujeitos do campo, buscando fortalecer sua identidade, cultura e organização política. Trata-se de uma educação construída a partir dos sujeitos e territórios camponeses, e não imposta de fora por políticas uniformizadoras. Essa perspectiva se inscreve em um projeto de sociedade direcionado à emancipação humana, em que o ato educativo é entendido como práxis transformadora, isto é, como uma ação consciente de transformação das condições materiais de vida humana.

Assim, a luta pela efetivação da Educação do Campo e pela consolidação de práticas pedagógicas contra-hegemônicas expressa uma resistência política à lógica do mercado e tecnicista da educação capitalista. Trata-se, portanto, de uma disputa de projetos: de um lado, está a educação hegemônica, voltada para a adaptação e manutenção da ordem social vigente; de outro, a educação não hegemônica, pautada no esforço de formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Nessas circunstâncias, temos a compreensão de que as bases educacionais das escolas de assentamentos devem ser consolidadas pelas suas teorias filosóficas, articuladas com seus princípios pedagógicos, sua proposta política, bem como com as práticas educativas do cotidiano escolar, isso porque essas teorias nos trazem mais possibilidades de aproximação com um projeto de sociedade que almejamos e acreditamos.

4 A ANÁLISE DOCUMENTAL E A PESQUISA EMPÍRICA

É preciso desmistificar que as escolas do campo são do movimento, porque não são. As escolas são públicas e mantidas pelo estado ou município. Quem escolhe professor é o estado ou município, o movimento não interfere nessa escolha. Mesmo quando a escola é de assentamento, não é ele que designa o professor (Bezerra Neto³⁹, 2005).

As interpretações das informações, oriundas do processo de investigação, foram *trianguladas* com base na compreensão de Günther (2006), para o qual a pesquisa abrange uma variedade de técnicas na coleta de informações. Assim, a triangulação dos dados possibilitou acessar as diferentes fontes de informações, bem como a realidade concreta do objeto de estudo e da problemática de pesquisa, preservando a integridade dos dados empíricos e, de certa maneira, evitando distorções das informações.

Seguindo esses preceitos, o tratamento das informações foi organizado em duas etapas, intermediadas pelas categorias temáticas, baseadas nos descritores da pesquisa, assim como nas demais ferramentas de produção de dados dessa investigação.

Como mencionamos na metodologia, essa etapa da pesquisa foi consolidada pela pré-análise das informações produzidas no campo da

³⁹ Luiz Bezerra Neto: “coordenador do Grupo de Estudo de Educação no *Campus* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em entrevista ao Brasil de Fato.” Disponível em: <https://mst.org.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

investigação. A pré-análise foi seguida da *definição do corpus*, que inclui a literatura, os pressupostos filosóficos, os documentos e as comunicações da pesquisa de campo. Assim, as discussões referentes a esse enunciado foram motivadas pela análise do Caderno de Educação n.º 8, do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, da legislação que orienta a Educação do Campo e das narrativas das entrevistas.

A partir desse *corpus*, foram identificadas as *Unidades de Registro*, extraídas tanto das informações documentais quanto das comunicações orais e interpretadas à luz das respectivas *Unidades de Contexto*, quando os elementos referentes às Unidades de Registro são contextualizados em suas particularidades. No tratamento das informações, decompomos o material da pesquisa empírica em unidades significativas, denominadas, as quais representaram o menor elemento de sentido considerado no processo analítico. Essas unidades foram referenciadas por palavras, frases, informações ou posicionamentos relevantes, oriundos dos documentos de referência e dos discursos das entrevistas. A identificação e categorização dessas unidades permitiram apreender sentidos, recorrências e regularidades que contribuíram para a interpretação qualitativa dos dados.

Assim, a análise dos dados baseou-se em Unidades de Registro atreladas aos apontamentos descritivos das propostas pedagógicas da escola, ao Caderno de Educação n.º 8, assim como às categorias temáticas, direcionadas pelas Unidades de Contexto, as quais envolveram as dimensões organizativas, políticas, teóricas e pedagógicas das referidas propostas e dos princípios pedagógicos e filosóficos da Educação no MST. Portanto, as Unidades de Registro foram integradas às seguintes categorias:

- 1) a educação escolar na perspectiva do Movimento Sem Terra;
- 2) o Projeto Político Pedagógico e as especificidades de uma escola de assentamento;
- 3) os Princípios Educacionais do MST na perspectiva da Educação do Campo;
- 4) os direcionamentos da Educação do Campo nas escolas do MST.

Dessa forma, essas categorias temáticas, enquanto termos marcadores, direcionaram a análise do Caderno de Educação n.º 8 e do Projeto Político-Pedagógico da escola-lócus da pesquisa, entre outros documentos selecionados para o procedimento. Em síntese, as informações trianguladas foram inter-relacionadas às comunicações das entrevistas, bem como aos demais instrumentos que compuseram essa investigação.

Como já sinalizamos na metodologia, essa etapa do trabalho foi destinada ao tratamento das informações, que tem como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Assim, buscamos correlacionar as narrativas das entrevistas às Unidades de Contexto nas quais essas narrativas se inseriram.

Agrupamos então os trechos dessas comunicações orais considerando os pontos compreendidos como Unidades de Registro — com suas semelhanças e/ou particularidades —, as quais se basearam no contexto das narrativas, isto é, nas Unidades de Contexto, cuja distribuição se deu entre os seguintes temas:

- 1) motivações para a elaboração do PPP da Escola Municipal Fábio Henrique;
- 2) concepções a respeito das políticas educacionais para as escolas do campo no município;
- 3) projeto educacional para a classe trabalhadora;
- 4) os princípios do MST no Projeto Político-Pedagógico.

Assim, a etapa Análise de Conteúdo perpassa pela de escuta das gravações e transcrição das entrevistas, categorização temática, agrupamento dos registros e contextos até chegar às inferências e interpretações. As categorias temáticas foram selecionadas conforme semelhanças às informações produzidas no decorrer do processo investigativo.

4.1 A Educação Escolar na perspectiva do Movimento Sem Terra

Para alcançarmos nossos propósitos centrais, perpassamos pela análise do Projeto Político-Pedagógico, suas referências históricas, sociais,

políticas, filosóficas, pedagógicas, ou seja, das particularidades que compõem suas dimensões e princípios, como um documento normativo e orientador da base organizativa e do funcionamento de uma instituição escolar, sem perder de vista as singularidades de uma escola de assentamento rural.

No que diz respeito às questões administrativas da Secretaria de Educação, nos anos finais da década de 1990, passa a haver uma integração das escolas localizadas em áreas rurais, quando são implementados os Círculos Escolares Integrados (CEIs)⁴⁰. Estes eram formados por um coletivo de escolas delimitadas a uma área geográfica próxima. Dessa forma, em 1999, constituiu-se o denominado Círculo Escolar Integrado Chapadão, composto da “Escola Municipal Conquista do Rio Pardo: Assentamento Conquista Rio Pardo; Escola Municipal Fábio Henrique Lagoa Caldeirão; Escola Nossa Senhora do Mutum: Assentamento Agrovila I; Escola Pátria Livre: Assentamento Olho D’Água; Escola São Mateus II: Assentamento Cipó” (SIMMP⁴¹, 2022).

O CEI onde se encontra a Escola Municipal Fábio Henrique estava organizado em mais cinco escolas, entre as quais apenas a escola-lócus dessa investigação continua em funcionamento; as demais foram fechadas⁴². Por isso, toda a população das escolas que integravam o CEI Chapadão foi redirecionada para a Escola Municipal Fábio Henrique, a qual, atualmente,⁴³ é a única escola proveniente da composição do CEI em atividade. Nessas circunstâncias, reintegramos as indicações listadas como Unidades de Contexto, as quais visam a orientar esta etapa das análises, a qual exprime *a função da escola no PPP e as Dimensões Organizativas do PPP*. Em virtude dessa sinalização, reiteramos a informação de que a escola mencionada é uma unidade da rede pública nas dependências municipais.

Para Libâneo (2004), a escola pode ser concebida como um espaço educativo que contribui para o desenvolvimento humano, com destaque

⁴⁰ Conferir em: <http://simmp.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Escolas-Rurais.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

⁴¹ Ver: <http://simmp.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Escolas-Rurais.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

⁴² Problemática à qual daremos os devidos destaques posteriormente.

⁴³ A escrita refere-se ao ano de 2022, quando se finaliza a pesquisa de campo nesse lócus de investigação.

para a capacidade de correlacionar o processo de aprendizagem à realidade contextualizada, às questões sociais e políticas. As considerações do autor revelam a importância da escola enquanto espaço de formação assim como outras particularidades, as quais incluem gestão, dinâmica, comunidade escolar, sobretudo seus direcionamentos pedagógicos, elementos que compreendemos como indispensáveis para a composição de uma escola mais unificada, pois a escola de qualidade promove, para todos, o domínio dos conhecimentos, da cultura, da ciência e da arte junto ao desenvolvimento de capacidades e habilidades de reflexão (Libâneo, 2004).

Trouxemos para esta investigação as concepções de escola⁴⁴ idealizadas pelo MST, referenciadas nos cadernos do Movimento assim como no PPP da escola referida. Diante disso, apresentamos, nessa fase do tratamento das informações, um breve apontamento acerca da função social da escola em assentamentos.

A escola do MST é uma escola do campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias (PPP, 2014, p. 38).

Nesse ínterim, inferimos que a luta do MST por escola pública de qualidade nasce com a vitória das primeiras famílias assentadas. O Movimento Sem Terra, enquanto entidade organizada, nasce em 1984, na cidade de Cascavel, no estado do Paraná, no I Encontro de Trabalhadores Rurais Sem Terra (Morigi, 2003).

Bezerra Neto (2005, p. 138) afirma:

Para o MST, essa sociedade seria construída através da perspectiva educacional, desde que a educação fosse posta

⁴⁴ Nas referências do Setor de Educação, recomendadas para as orientações educacionais do MST, a terminologia escola, da escola de assentamentos, aparece com frequência, a exemplo de expressões: “Como fazer a escola que queremos”. “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Assim, entendemos que o termo escola está correlacionado à educação, tendo em vista que os princípios mencionados nesses subsídios estão confirmados no Caderno n.º 8, que evidencia os Princípios da Educação no MST.

a serviço da classe trabalhadora e, particularmente, dos trabalhadores rurais. Nesse sentido, o MST tem buscado desenvolver algumas experiências educativas que considera inovadoras, sobretudo no que diz respeito à prática de gestão democrática que se vem tentando construir nas escolas em que consegue influenciar. Esse trabalho educativo tem sido desenvolvido com êxito, visto que o setor de educação do Movimento consegue atingir grande número de analfabetos, que jamais teriam oportunidade de acesso à escola no meio rural se não fosse sua participação nas fileiras do MST.

“A importância dada à educação pelo MST é mensurada pela afirmação de que investir em educação é tão importante quando o gesto de ocupar a terra” (Morigi, 2003, p. 57). Para tanto, “a organização da escola precisa seguir a linha do coletivo pedagógico com a participação coletiva tendo como base os princípios do Coletivo Nacional de Educação do MST” (PPP, 2014, p. 19). Ainda de acordo com as orientações do PPP,

A ocupação de terra, as fileiras organizadas na Marcha dos Sem Terra, as bandeiras, as músicas, os gritos de ordem, as fotos de revolucionários, as apresentações teatrais (místicas) são consideradas matrizes não só organizativas do MST, mas fundamentalmente matrizes pedagógicas, implicando na compreensão do Movimento como lugar de formação de sujeitos sociais. A coletividade num trabalho de auto-organização das escolas com o intuito de preservá-la, a capacitação com a aprendizagem do trabalho, em especial, o trabalho cooperativo, processos educativos interagindo com processos políticos e econômicos, a realidade como base da produção do conhecimento e a relação entre teoria e prática (PPP, 2014, p. 20).

Assim sendo, ao nos aproximarmos dos elementos escritos explícitos no PPP, percebemos que a teoria e a prática estão de maneira a contemplar a proposta de formação educacional do MST, ou seja, a *práxis* do Movimento. Isso mostra que “a teoria só se efetiva num povo na medida em que representa a concretização das suas necessidades” (Marx, 2010, p. 46).

Nessas circunstâncias, entendemos que essa *práxis* se concretiza na necessidade de pautar ocupações, marchas e lutas ou mesmo nos símbolos, nas tendências pedagógicas para a formação, no olhar para a coletividade, na tentativa de superação das contradições, que refletem os dois projetos para a educação no Brasil. Trata-se de um movimento de uma realidade particular que está envolvido em um cenário de totalidade.

4.2 O Projeto Político-Pedagógico e as especificidades de uma escola de assentamento

Retomamos a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 para pensar a respeito das dimensões do PPP. Em vista disso, retomamos as disposições do artigo 12º da referida LDB, que designa as incumbências dos estabelecimentos de ensino, entre as quais destacamos as diretrizes de número I: “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Tal proposição está relacionada à autonomia institucional da gestão escolar, do mesmo modo a diretriz VI, que propõe àqueles estabelecimentos “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Brasil, 1996).

Desse panorama inferimos que, por mais que existam determinações de parâmetros normativos no PPP de uma escola regulada pelo Estado, quando se trata de uma escola do campo, ou escola de MST, existem especificidades a serem consideradas, primeiro porque existe uma legislação que fundamenta a Educação do Campo; segundo porque existem direcionamentos pedagógicos para as escolas do MST que também adentram no cenário de escola do campo.

Assim, preocupamo-nos em pautar os aspectos conceituais do Projeto Político-Pedagógico e trouxemos para as discussões a narrativa de Maria Zilda (2021), segundo a qual “O PPP é um documento onde constam todas as intencionalidades pedagógicas, políticas, teórico-filosóficas da escola, uma espécie de regimento que dispõe de todas as diretrizes, funcionamento, gestão, currículo, o planejamento, avaliação [...]”. Nesse panorama, essas notas da pesquisa de campo mostraram que o PPP da escola,

assim como as motivações para desenhar o PPP, firma-se na espontaneidade da gestão escolar e do Setor Educação do MST. Assim, entendemos que tal *iniciativa* contempla as dimensões de autonomia, do ponto de vista de a escola conformar-se às suas próprias diretrizes educacionais. Uma outra dimensão à qual daremos destaque nessa etapa inicial do tratamento das informações é que a comunidade onde a escola se encontra inserida esteve presente em todo o processo de elaboração do PPP.

O Quadro 8, a seguir, registra as comunicações a respeito das motivações que incidiram na elaboração do PPP.

Quadro 8 – Unidade de Contexto: motivações para a elaboração do PPP da Escola Municipal Fábio Henrique

“[...] nosso PPP é um sonho que se firma em 2014, se firma a partir das nossas necessidades, nossas ideias, intenções, nossos princípios, pois somos uma escola de MST. Essa escola é uma conquista do MST. O fato de sermos uma escola de MST nos colocou diante de um propósito, que institui nossas diretrizes pedagógicas: colocar as nossas impressões em nossa escola, ou seja, construir um espaço de formação onde a comunidade ali se reconheça” (Jaci Rocha, 2021).	“[...] nossa escola nasce junto com o assentamento. Nosso primeiro espaço de formação foi debaixo de uma árvore. Depois, adaptamos a casa de farinha, como espaço educativo. Desde aquelas experiências, percebíamos a necessidade de traçar nossos direcionamentos pedagógicos. No entanto, a elaboração do nosso PPP se concretiza em 2014, já nessa escola que foi construída pelo INCRA” (Dorothy Stang, 2021).	“[...] A iniciativa de construir o PPP foi uma proposição do Setor de Educação do MST. Esse setor tem como finalidade articular e promover todo o processo de formação dentro do Movimento, inclusive nas escolas dos nossos assentamentos. Nosso PPP nasce das necessidades de adotar nossos princípios pedagógicos e filosóficos, como enfrentamento a propostas impostas pela SMED” (Valdete Correia, 2022).
--	--	--

Fonte: Elaboração própria conforme dados da pesquisa (2022).

Outro aspecto em destaque no quadro apresentado, a respeito das iniciativas para a constituição do PPP, versa sobre a intervenção da comunidade nesse processo de construção, que, conforme narrativas da pesquisa de campo, realiza-se no âmbito coletivo e contempla os princípios da gestão democrática. Com isso, tanto o que está previsto no artigo n.º 14 da Lei 9.394/1996 quanto nos Princípios Educacionais do MST convergem para os anseios da comunidade.

Quanto à participação democrática, ela está referida no PPP, o que é complementado com a narração de uma liderança do assentamento, ao afirmar sobre o envolvimento da comunidade nos preparatórios de escrita do PPP da Escola Municipal Fábio Henrique, no assentamento Lagoa do Caldeirão. “[...] A escola envolveu toda comunidade no processo de criação do PPP, pois a comunidade precisa entender importância do PPP, para assim contribuir no acompanhamento dos direcionamentos educacionais por esse proposto [...]” (Margarida Alves, 2021).

Em todas as análises do tratamento das informações, retomamos a problemática da pesquisa, com a intenção de averiguar de que maneira os Princípios Educacionais do MST aparecem materializados na proposta pedagógica da escola desse assentamento. As análises introdutórias do PPP, bem como do Caderno de Educação n.º 8, confirmaram as seguintes recomendações: “A organização da escola precisa seguir linha do coletivo pedagógico com a participação coletiva, tendo como base os princípios do Coletivo Nacional de Educação do MST” (PPP, 2014, p. 19).

Diante da análise dos princípios da gestão democrática dispostos no PPP nessa escola do MST, verificamos que tanto no documento-base da pesquisa quanto nos depoimentos da pesquisa de campo aparece a *Unidade de Registro* que versa sobre os princípios da *gestão democrática*. Dessa forma, tais ponderações acerca das dimensões do PPP se coadunam com o pensamento de Gadotti (2000, p. 36), que menciona: “A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político pedagógico”.

Para Gadotti (1996, p. 3),

[...] um projeto político-pedagógico da escola apoia-se:
a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Já Antunes (2001, p. 88) afirma: “Ao elaborar seu Projeto Pedagógico, a escola traça os rumos que deseja seguir ‘para a frente’, tomando como base as condições atuais e a realidade local”. Nesse sentido, quando trazemos para o bojo dessa investigação uma escola de assentamento rural, são incluídas nesse contexto reflexões acerca das especificidades educacionais, logo deve-se pensar em um PPP diferenciado e contextualizado.

Para Caldart (2008, p. 20),

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar/projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

Dessa forma, apontamos os aspectos que demarcam a luta dos Movimentos Sociais do Campo pela garantia e efetivação do direito educacional além do estabelecido pela LDB, de modo que sejam respeitadas a realidade e as particularidades educacionais em todo o território brasileiro, inclusive no Campo.

É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Mencionamos alguns, para exemplificar, mas cada Escola, a partir das suas realidades, deverá trabalhar este tema, ampliando e aprofundando esta diversidade dos povos do campo (Queiroz, 2011, p. 43).

No Caderno de Educação n.º 1 (MST, 1992), que trata de como fazer a escola que queremos, o MST evidencia, em termos práticos, os aspectos pedagógicos para a prática educativa em uma escola do MST. Para tanto, apresenta inferências descritivas sobre uma escola diferenciada,

com o objetivo de fazer associações entre prática pedagógica e a realidade da comunidade, assim como propõe o PPP (2014, p. 6):

O PPP tem como objetivo orientar a caminhada num processo de libertação, onde a expressão do desejo e sonho será valorizada, e o compromisso da Instituição acontecerá a partir do referencial teórico existente a assegurar a competência pedagógica, numa perspectiva dinâmica e flexível comprometida com a transformação social e crescimento dos sujeitos envolvidos.

No entanto, entendemos que o termo “escola” utilizado no caderno também pode ser compreendido como política de educação para os assentamentos que considere a realidade, a participação, o conhecimento, o trabalho e a cooperação, elementos característicos das concepções da Pedagogia Socialista. Esse material aponta, nas primeiras orientações de formação no MST, a maneira de suprir as necessidades educacionais do Movimento.

A concepção de educação do MST, que tem como uma de suas vertentes a Pedagogia Socialista, afirma a criança como sujeito que participa ativamente das lutas desse movimento e se educa nas relações e em espaços escolares e não escolares. Dessa forma, a educação é conectada à realidade das famílias sem-terra, ao processo produtivo, às necessidades de sobrevivência e à luta, ou seja, de forma coerente aos pressupostos da Pedagogia Socialista. As crianças participam de lutas, manifestações e ocupações (Conde; Costa, 2019, p. 899).

Também no Caderno de Educação n.º 1 (1992) são pautadas as preocupações do MST, sobretudo o que se refere ao processo educativo nos acampamentos e assentamentos, conforme as demandas de seus setores, por compreender que sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário. Consideramos os primeiros subsídios como significativas contribuições que inspiraram os subsídios posteriores, aperfeiçoados quanto

ao aprofundamento teórico, os quais, hoje, compõem uma biblioteca com as principais referências sobre educação na história do MST.

No mesmo viés, o Boletim de Educação n.º 1 (1992) apresenta dez princípios sobre as intenções do movimento perante o projeto de educação para as escolas de assentamentos, conforme expõe o Quadro 9:

Quadro 9 – “Como deve ser uma escola de assentamento”

01	“A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural”.
02	“A escola deve capacitar para a cooperação”.
03	“A direção da escola deve ser coletiva e democrática”.
04	“A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento”.
05	“A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados”.
06	“O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade”.
07	“O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno”.
08	“O professor tem que ser militante”.
09	“A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular”.
10	“A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética”.

Fonte: Boletim de Educação n.º 1 (1992, p. 39).

Esse documento trata das perspectivas idealizadoras que envolvem a educação e o processo pedagógico nos assentamentos; assim, atribui à escola um lugar de possibilidades no que tange ao desenvolvimento do conhecimento, ao considerar que a escola é uma instituição social, mas que essa formação também ultrapassa o espaço institucional de uma unidade escolar, quando essa adentra outros campos de formação do Movimento.

Na perspectiva ideológica da classe trabalhadora hoje, a escola tem como objetivo educar sujeitos para a transformação da realidade atual. Mas, trazendo essas reflexões para as escolas de assentamentos, é preciso traduzir mais concretamente este objetivo. A pergunta é: – na conjuntura atual do campo e da luta pela reforma agrária em nosso país, o que significa educar sujeitos para a transformação social? A resposta parece clara: a escola deve ajudar a consolidar e a avançar este modelo

de desenvolvimento rural que está nascendo nos assentamentos e que visa dar condições aos camponeses para que permaneçam, produzam e tenham uma vida digna no campo (MST. Boletim de Educação, n. 1, 1992, p. 40).

No mesmo panorama, no Caderno de Educação n.º 6 (p. 4), o MST trata de aspectos educacionais no assentamento a respeito do planejamento, destacando uma relação entre “o assentamento e a escola e a escola e o assentamento”, ou seja, faz uma associação precisa entre estes e dispõe três etapas do planejamento escolar: “O planejamento global mais permanente; o planejamento anual das atividades e o planejamento de aula” (Caderno de Educação, n. 6, 2015, p. 6).

A análise dos Cadernos de Educação do MST nos permite afirmar que a educação é materializada como uma prática social de um processo educativo que se desenvolve dentro de um contexto histórico, político e econômico. Entendemos então que, numa sociedade de classes, a educação não deve ser vista de forma isolada.

De acordo com Marx e Engels (2008), as condições materiais de vida — como o modo de produção e a forma como o trabalho é organizado — influenciam diretamente o modo como as pessoas pensam, se organizam e se relacionam. Assim, os conflitos entre classes com interesses diferentes impulsionam as transformações históricas e sociais na luta por igualdade e justiça social.

Nesse cenário, a escola se torna um espaço onde essas contradições se manifestam, pois nela se refletem as desigualdades existentes entre aqueles que controlam os meios de produção e aqueles que sustentam os modos de produção com a mão de obra assalariada. Portanto, a tomada de consciência sobre essas questões é processada no movimento da formação humana, pelas vias da educação.

Nessa perspectiva, os fenômenos sociais estão correlacionados aos espaços de produção da vida material e das experiências dos sujeitos, que, nesse caso, são do campo. Dessa forma, o movimento da história e as determinações econômicas, políticas e sociais refletem as situações

materiais na sociedade capitalista, em que as questões econômicas são fator determinante no cenário da classe trabalhadora.

Quando a organização dos ST⁴⁵ cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem-terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola (Caldart; Schwaab, 1990, p. 11).

O pensamento das autoras remete à temática enunciada no Contexto 3: Registro: *Negação do direito à Educação do Campo*. Contexto: *projeto de sociedade do MST, a luta pela terra, e o direito à educação de qualidade*. O trecho evidencia uma ampliação da compreensão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) acerca de sua própria luta. Ao instituir um setor específico de educação em sua estrutura organizacional, o Movimento supera uma visão restrita e imediatista da reforma agrária, que se limita à conquista da terra na condição de meio de produção. Essa mudança de perspectiva demonstra que o MST passa a compreender a luta pela terra como parte de um projeto mais amplo de transformação social, no qual o acesso à educação é reconhecido como dimensão essencial da cidadania e da emancipação humana.

Segundo Caldart e Schwaab (1990), ao incorporar a educação na qualidade de eixo estratégico, o Movimento assume a responsabilidade de pensar a formação dos sujeitos do campo não apenas como produtores, mas como cidadãos críticos e politicamente participativos. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de alfabetização e ensino formal, passando a integrar o processo de construção de uma nova consciência social e coletiva.

Assim, a criação do setor de educação dentro da estrutura organizativa do MST revela o caráter político-pedagógico da luta pela terra, pois reconhece que a conquista territorial, por si, não garante a

⁴⁵ A sigla ST que aparece na citação é a abreviatura de Sem-Terra.

transformação das condições de vida. A emancipação efetiva requer a apropriação do conhecimento, a valorização da cultura camponesa e o fortalecimento da identidade dos trabalhadores rurais como sujeitos históricos de direitos.

4.3 Os Princípios Educacionais do MST na perspectiva da Educação do Campo

Nessa etapa das discussões, já tomamos conhecimento de que a Educação do Campo se constrói como um posicionamento político — cujo projeto ideológico ultrapassa os conceitos geográficos delimitadores — que abranja todas as dimensões da vida no trabalho, na educação, na cultura, em que a escola possa estar vinculada à construção e partilha de saberes, à concepção de desenvolvimento por meio do respeito, da preservação da natureza e de todos os seus recursos naturais. Segundo essa ideia, o trabalho deve ser uma categoria de produção da vida capaz de garantir o ciclo da vida e das relações humanas. As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, precisamente no artigo 2º, apontam os princípios educacionais para as escolas do campo, conforme é demonstrado no parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB 01- 2002).

Bezerra Neto (2005) tece considerações referenciadas pelo MST; com isso, afirma que as políticas de construção e de manutenção de escolas em assentamentos, sob a administração pública, representam uma conquista do direito à educação, garantido pelo Estado em todo o Brasil. Contudo, na revista *Brasil de Fato*, o autor ressalta a importância do direito à escola no

contexto dos assentamentos, mas chama a atenção para o gerenciamento dessa escola, que deve ter em vista a “participação coletiva dos educadores, os saberes adquiridos nas histórias de vida dos educandos e a luta pela terra, que devem ser parte integrante neste processo de ensino-aprendizagem e consolidação de projetos político-pedagógicos emancipadores” (Santos, 2018, p. 88).

Nesse sentido, o posicionamento do autor atribui ao MST o compromisso de luta pela democratização desse espaço escolar. Logo, a LDB se tornou uma aliada, pois menciona a participação da comunidade na elaboração do PPP da escola, a necessidade de infraestrutura física adequada para a população usufruir do espaço de modo que garanta equipamentos de qualidade, mas que agregue todas as possibilidades do saber.

Bezerra Neto (2005, p. 140) faz menção ao MST com a afirmação de que:

O Movimento quer assegurar o direito à educação básica e à construção de uma escola, de uma pedagogia, de metodologias e de práticas educativas adequadas à realidade do meio rural e dos assentamentos. Para tanto, defendem que as escolas dos assentamentos devam ser escolas públicas e de qualidade e contar com alguns princípios filosóficos.

Na descrição do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, verificamos as concepções sobre a educação no contexto do MST como um projeto histórico que se contrapõe ao sistema capitalista, à exploração da força do trabalho, à expropriação do homem e da mulher e dos recursos da natureza. Em especial, o projeto se apresenta em consonância com a educação proposta pelo MST de transformação social pela troca de conhecimentos, em que a escola seja

[...] essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida [...] e um instrumento de continuidade da luta através das crianças, ensinando a elas a realidade (Caderno de Educação, n. 13, 2005, p. 18).

No entanto, Saviani afirma que a formação básica não procura formar pensamento crítico, mas atender o mercado que precisa apenas de pessoas que saibam ler, escrever, realizar operações matemáticas e alguns outros conhecimentos técnicos. Desse modo, no processo de humanização, o trabalho é uma categoria que faz parte da existência humana. Portanto, não é a formação para o trabalho o problema, mas a exploração da mão de obra, a não participação do trabalhador nos lucros e a mais-valia, que não possibilita o desenvolvimento de outras potencialidades. Sobre esse contexto, apresentamos os seguintes posicionamentos, conforme Quadro 10:

Quadro 10 – Unidade de Contexto: projeto educacional para a classe trabalhadora

[...] Diante de toda a nossa formação nos espaços de construção do MST, temos a compreensão de que o planejamento pedagógico e o currículo das escolas urbanas da rede pública não dialogam com a realidade, as vivências, as práticas e experiências dos povos do campo. Por isso, como gestora, nós pensamos que é fundamental articular o projeto pedagógico da escola com a realidade da escola, e, nesse caso, estamos falando de uma escola na área do MST, e o MST tem a preocupação de construir uma educação crítica, contextualizada e significativa. Uma educação crítica permite que os estudantes compreendam sua realidade, valorizem a cultura local e desenvolvam o potencial para atuar de forma consciente e transformadora em suas comunidades, compreendendo a escola como um espaço de cidadania e emancipação (Roseli Nunes, 2022).	[...] Já trabalhei em escolas urbanas. Hoje trabalho nessa escola do assentamento. Aqui no assentamento é muito diferente do que conheci das escolas urbanas. Para o MST, projeto de educação é um projeto que contempla toda a classe trabalhadora, um projeto histórico pela transformação social. Nosso Projeto Político-Pedagógico não é apenas um PPP impresso no papel, um documento. Nosso projeto não se limita a conteúdos teóricos; ele busca integrar o conhecimento à realidade da comunidade, à realidade dos alunos, valorizando a cultura, os costumes e o trabalho coletivo. Por exemplo, em nosso trabalho educativo, planejamos atividades que permitam refletir sobre a produção agrícola conectada com a ciência, a história, a geografia, a realidade da comunidade e as questões sociais e locais. Por exemplo, quando ensinamos matemática, usamos situações relacionadas à colheita ou ao planejamento da produção para que os alunos vejam a utilidade prática do que aprendem, porque problematizamos o aprendizado de nossos alunos (Valdete Correia, 2022).
--	--

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

As entrevistadas evidenciam algumas categorias relacionadas ao método Materialismo Histórico-Dialético, as quais destacaamos: a *totalidade*, a *práxis*, a *possibilidade* e a *contradição* (Cheptulin; Ferraz, 1982).

A *totalidade* se destaca quando apontamos a educação como o projeto histórico para a classe trabalhadora do Brasil; a *práxis* se sobressai quando compreendemos a *possibilidade* de associar a teoria e a prática no espaço de formação; e a *contradição* aparece ao salientar dois projetos distintos, já mencionados: o primeiro é o do trabalho ancorado no agronegócio e na educação para o capital, enquanto o segundo é o do trabalho e da educação fundamentados nos ideários do campesinato. Para Caldart (2004a, p. 2), “[...] A Educação do Campo se constituiu a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo”. A autora segue afirmando que: “O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas” (p. 3).

As concepções exibidas nas entrevistas confluem para o pensamento de Frigotto (2015, p. 12), para quem as ideias pedagógicas compreendidas como emancipatórias foram instituídas com o objetivo de se contrapor à Teoria do Capital Humano, que Freire (2021) reconhece como educação bancária distanciada de uma realidade social contextualizada e de uma formação humanizada.

O Quadro 10 apresentado anteriormente evidencia narrativas que remetem a projetos educacionais contra-hegemônicos que propõem a associação da teoria com a prática e inserem o trabalho na perspectiva educativa. Krúpskaya (2017) e Pistrak (2011) apontam direcionamentos educacionais cujas concepções propõem uma escola com potencial de formar pessoas que sejam capazes de compreender sua realidade, em face de toda sua história em sua comunidade, de se humanizar e se organizar para transformarem onde vivem. Para tanto, essa educação precisa ser correlacionada com a história da comunidade, a realidade, o conhecimento popular, a cultura e outros conhecimentos que não se aprendem em bases curriculares propostas pelo Estado; em síntese, trata-se de uma formação que possibilite fazer a associação com a prática.

Garcia (2017) tece um posicionamento bastante apropriado para essa etapa das discussões, pois a autora demarca as dimensões teóricas do Movimento. Ela salienta a necessidade de a prática educativa estar alinhada com essas dimensões, de modo que sejam compreendidas e defendidas em sua totalidade e associadas às dimensões pedagógicas.

[...] a construção de metodologias, de como realizar a mediação entre a prática e a teoria, de como consolidar a práxis pedagógica são dimensões determinantes para o processo de transformação da Escola, que ainda estão em processo de ser incorporado como objetivos de aprofundamentos por essa teoria. A grande contradição que insiste em separar a teoria da prática tem base na objetivação do trabalho [...] (Garcia, 2017, p. 51).

A autora defende a ideia de que as dimensões teóricas do Movimento precisam ser consolidadas em suas bases de atuação, de forma consistente, nas quais o trabalho possa ser compreendido em seus aspectos subjetivos, enquanto princípio educativo capaz de superar as contradições decorrentes da exploração da força do trabalho pelo sistema capitalista.

Ao analisar o Caderno de Educação n.º 8 e o Projeto Político-Pedagógico da escola, verificamos que as dimensões metodológicas que constituem os Princípios da Educação do MST estão sistematizadas no conteúdo descritivo do PPP em questão. Conforme Margarida Alves (2021), entrevistada na pesquisa de campo, essa relação evidencia uma correspondência intencional entre as diretrizes formativas do Movimento e a organização pedagógica da instituição, o que reforça o compromisso com uma prática educativa voltada para a formação crítica e emancipadora dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, conforme recomendações do PPP, além dos referenciais mencionados, existem outros subsídios que auxiliam na prática educativa da escola, bem como na formação dos Movimentos em seus respectivos assentamentos, como os *Cadernos de Formação Agrícola* n.º 7 (1998);

o *Caderno de Formação* n.º 34 (2000); e o *Boletim de Educação* n.º 8 (2001), que contribuem com o processo de formação das escolas de assentamento.

De acordo com Manoel Bonfim (2021), a implementação das escolas em assentamentos “é resultado de muita de luta contra o capital, e, na luta contra o capital, a gente ganha, mas a gente também perde, tivemos vitória na conquista de muitas escolas, assim como aquisição do transporte escolar para as comunidades onde não tem escola”. Manoel Bomfim (2021) segue enfatizando que o PPP da escola é real, que é um documento completo, que evidencia todos os Princípios da Educação para o Movimento, mas conclui que a implementação dos princípios do MST, na dinâmica pedagógica de escola, ainda está na pauta da luta e dos desafios do MST. Manoel Bomfim (2021) ainda lamenta por não possuir condições sustentáveis de manter as escolas dos assentamentos fora das estruturas e da gestão do Estado e chama a atenção para o fato de que é dever do Estado garantir educação pública e de qualidade, conforme a realidade de cada população, sobretudo a população do campo.

Essas dimensões educacionais estão inter-relacionadas. Assim, respondemos a nossa problemática de pesquisa quando constatamos que os Princípios Educacionais do MST estão na íntegra materializados no PPP da escola que se constitui o lócus dessa pesquisa. Contudo, no contexto da pesquisa de campo, percebemos que, na prática, efetivar as ações do PPP ainda é um grande desafio para essa escola do MST, como estabelecido pelas lições da Pedagogia Socialista, bem como pela Pedagogia do Movimento.

O Quadro 11 remete às narrativas sobre as concepções das políticas para a Educação do Campo no município.

Quadro 11 – Concepções a respeito das políticas educacionais para as escolas do campo no município

[...] Nós estamos acostumados a ouvir, dentro do MST, que existe uma contradição nas escolas dos assentamentos, em virtude do projeto educacional estabelecido pelo Estado. Então vou dizer o que eu penso. Essa escola é uma escola pública gerenciada pelo município. Não é uma escola gerenciada pelo MST, com recursos do MST. Portanto, por mais que o MST tem toda a filosofia e todos os elementos que envolvem uma escola do MST, a escola deve seguir os padrões determinados pela SMED. Isso é inevitável! Por isso, a necessidade de o MST caminhar lado a lado com a escola. Por ser uma escola do município, eu penso que não tem como seguir puramente filosofia do MST. Essa escola segue as diretrizes da rede pública de ensino. Se é uma escola do município, não temos como manter o padrão do MST (Maria Zilda, 2021).	[...] A primeira realidade que vou destacar aqui é que não existe uma política para a Educação do Campo em Vitória da Conquista. O que existe são direcionamentos pedagógicos para escolas da zona rural, embora tenhamos nas escolas de assentamentos ações que, de maneira geral, são frutos da pauta da Educação do Campo. Mas, no cenário municipal, o que temos de políticas para as escolas rurais são as mesmas estabelecidas para as escolas urbanas; nesses aspectos, a formação de acordo com a realidade vai se perdendo e as escolas passam a formar pessoas para uma lógica da cidade. A SMED não reconhece os princípios do MST, a SMED não reconhece a legislação para a Educação do Campo, com isso, deixamos de formar consciência crítica, formar pessoas capazes de interagir e criar alternativas para os problemas sociais no país (Bonfim, 2021).
---	--

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

As comunicações orais (*Unidades de Registros*) do mencionado Contexto (*Unidade de Contexto*) possibilitaram a análise do Plano Nacional de Educação⁴⁶ (PNE)⁴⁷ assim como do Plano Municipal de Educação (PME). O PNE dispõe de 18 diretrizes, descritas como metas e estratégias, com especificações concernentes a políticas para as escolas do campo. Ao nos debruçarmos sobre os estudos dessas metas, constatamos que existem as intenções e as estratégias direcionadas à Educação do Campo, com as seguintes descrições: as “escolas do campo e/ou população do campo, estudantes da educação do campo e educação escolar do campo” (PNE, 2014). Nesse sentido, em nosso entendimento, não existem demarcadores políticos para a Educação do Campo, segundo o Decreto 7.352/2010, que orientem políticas dessa natureza no país anteriores ao referido PNE.

⁴⁶ O Plano Nacional de Educação, assim como o Plano Municipal de Educação, faz parte da pesquisa documental, especificamente em decorrência dos achados da Pesquisa de Campo. Por isso, não sinalizamos análise desses documentos na metodologia.

⁴⁷ Ver em: <https://pne.mec.gov.br/>.

Ao analisar o PME, averiguamos a existência de um distanciamento entre esse plano e o PPP da escolas, assim como lacunas entre o PME e o Decreto n.º 7.352/2010 dos Princípios da Educação do Campo, ou seja, mesmo que haja apontamentos sobre as escolas do campo nos referidos planos, verificamos uma lacuna entre os aspectos do PPP da escola de assentamento e o PME, o que nos põe diante de uma realidade em que é preciso verificar como as políticas para a Educação do Campo estão descritas no PNE, visto que é preciso conciliar os Princípios da Educação do Campo com as determinações do decreto.

Nesse sentido, há duas questões: a primeira se refere à Educação do Campo enquanto política pública com normatizações legítimas, como as do Decreto n.º 7.352/2010 e das demais legislações especificadas no decorrer da pesquisa; a segunda é que as políticas educacionais estabelecidas para os espaços campestinos, compreendidos como áreas rurais, não se efetivaram conforme o previsto na legislação específica. Assim, o que temos como proposta para o campo, em especial nesse lócus de investigação, é um plano único, que atende as escolas rurais e urbanas.

A proposta hegemônica forma para o mercado de trabalho! É claro que nós queremos, sim, e precisamos de oportunidade no mercado de trabalho, até porque precisamos nos manter e sobreviver nesse sistema, mas entendemos que essa formação não deve ser solta. Nós temos a intencionalidade de formação do sujeito para a transformação social, que começa pela transformação de sua realidade, na luta por uma sociedade melhor. Letramento não é formação crítica, às vezes o educando é letrado, mas não consegue perceber as diferenças sociais em sua volta, a desigualdade, as injustiças que lhe cercam (Luana Carvalho, 2021, informação verbal).

A entrevistada trata sobre o trabalho voltado para a sobrevivência, a produção da vida, abordado por Marx (2013), em contradição ao trabalho direcionado para a mais-valia. Além disso, expõe sobre aspectos educacionais e o trabalho no ambiente escolar enquanto princípio educativo contra-hegemônico.

A educação contra-hegemônica propõe uma escola com potencial de formar pessoas capazes de compreender sua realidade, diante de sua história em sua comunidade, que possibilita transformar sua realidade social. Mészáros (2008, p. 35) destaca o fato de que o Estado se preocupa em “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do capital e gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes”.

A escola gerenciada pelo Estado está alinhada à descrição de Bezerra Neto (2005), não de espaço de formação humana, mas de uma escolarização básica dentro da dinâmica engessada estabelecida pelo Estado. Para Caldart (2000b), a escola do Movimento é a da superação das contradições, mesmo estando essa escola diante das contradições provenientes da disputa entre a burguesia e o proletariado. A autora enfatiza a ideia de que, na escola dos sem-terra, os sem-terra são os sujeitos principais de sua da formação.

Dessa forma, reiteramos: essa formação se consagra pela *práxis*, isto é, envolve todas as vivências e as experiências do MST, que se desdobram no processo educacional do Movimento, em que “a teoria somente encontra validade quando submetida a critérios práticos de validação, ou seja, o pensamento humano enquanto representação ideal do movimento do real” (Moura *et al.*, 2010, p. 31).

Assim, “[...] Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio), sendo do MST, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade e conformação humana e histórica” (Caldart, 2000, p. 205). Acerca dessas experiências, a autora considera a escola do MST como “muito mais que uma escola”. Arroyo (1989) explica a prática social numa perspectiva pedagógica que extrapola o espaço físico das escolas em decorrência da *práxis*, quando os princípios educativos produzem a transformação social, como o proposto no PPP da escola em questão.

No desdobrar da investigação, verificamos que o termo *resistência* é citado com frequência. Nesse sentido, acreditamos que a educação adentra nos espaços do MST, assim como a luta pela terra, luta esta que não se encerra quando se assenta uma família, mas se institui nas reivindicações,

nos enfrentamentos das forças antagônicas e ao ponderar que, mesmo que a escola não seja do Movimento, ele pode exercer influência no processo de formação dessa escola. Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo, sobretudo das escolas de áreas de assentamento, precisa estar alinhado com a perspectiva teórica e prática da educação do MST, sob a ótica da Pedagogia do Movimento.

Em relação ao que propõe a LDB de 1996 no que se refere às especificidades da Educação Rural, no artigo 28, há abertura para a luta pela Educação do Campo, a exemplo do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e da I Conferência Nacional por Educação do Campo, em 1998. Ao considerarmos que a mesma LDB (1996), no artigo 12, orienta aproximação da comunidade com a escola, observamos a garantia da participação da comunidade na dinâmica educacional que envolve a elaboração do PPP. Com isso, mesmo que a escola não seja do Movimento, há a possibilidade de este interferir nas políticas educacionais dessa escola para disputar caminhos idealizados para o processo formação humana nesse ambiente escolar, conforme revelado no contexto da contradição de projetos educacionais.

4.4 Os direcionamentos da Educação do Campo nas escolas do MST

Nessa etapa das discussões, já tomamos conhecimento de que Educação do Campo se constrói como posicionamento político, cujo projeto ideológico seja capaz de ultrapassar os conceitos geográficos delimitadores e abranger todas as dimensões da vida no trabalho, na educação e na cultura e no qual a escola possa estar vinculada à construção e partilha de saberes, à concepção de desenvolvimento por meio do respeito, à preservação da natureza e de todos os seus recursos naturais. Tal ideia deve considerar que o trabalho seja uma categoria de produção da vida que possa garantir o ciclo da vida e das relações humanas. As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, precisamente no artigo 2º, apontam os princípios educacionais para as escolas do campo, conforme demonstrado no parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB 01- 2002).

Assim, temos uma legislação direcionada às políticas da Educação do Campo consolidada. No entanto, nesses estudos enfatizamos essa modalidade de ensino em um cenário de escolas de assentamentos, onde a Educação do Campo perpassa pela Pedagogia do Movimento, ao estar intrínseca aos Princípios Educacionais do MST. A descrição do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique detalha o território para a Educação do Campo e se apresenta como um projeto histórico que se contrapõe ao sistema capitalista, à exploração da força do trabalho e à expropriação do homem e da mulher do campo. Com isso, o projeto propõe a transformação social pela troca de conhecimentos, em que a escola “deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Ser um instrumento de continuidade da luta através das crianças, ensinando a elas a realidade” (MST. Caderno de Educação, n. 13, 2005, p. 18).

As dimensões teóricas do Caderno de Educação n.º 8 do MST que demarcam os princípios filosóficos e educacionais do Movimento e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique compuseram as primeiras referências documentais analisadas no processo de investigação. Nesse sentido, no processo de análise documental, verificamos que o Caderno dos Princípios do MST e o PPP da escola estão correlacionados do ponto de vista teórico. Tal informação já responde à questão de pesquisa problematizada nas descrições preliminares dessa investigação. Em tempo, afirmamos que o Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista e o Planejamento Político-Pedagógico da Instituição também passam pelo crivo das análises.

Essas afirmações motivam novas problematizações sobre como esses princípios são efetivados nas práticas pedagógicas escolares, as quais são respondidas conforme o registro apresentado no Quadro 12:

Quadro 12 – Unidade de Contexto: os princípios do MST no Projeto Político-Pedagógico

[...] Um dos grandes objetivos da nossa escola é incluir o pensamento crítico na formação do aluno. Nossa escola é uma escola que tem como dimensão política a formação humana, envolvendo os educandos no engajamento e nas lutas sociais, na luta por direito, tanto no MST como fora do MST. A educação para o MST é muito mais do que o que está definido no Projeto Político-Pedagógico, ou no currículo escolar. Defendemos uma educação no sentido mais amplo da palavra, uma educação que possa garantir ao educando e à educanda o desenvolvimento de todo seu potencial, enquanto seres humanos (Dorothy Stang, 2021).	[...] a nossa pedagogia é baseada na realidade do aluno, na realidade do trabalho dos pais desses alunos, no contexto no qual os alunos estão inseridos. Nossa formação é fundamentada nos teóricos da base da formação do MST. Em nosso planejamento, nós traçamos toda a práxis do Movimento. Em nossa prática pedagógica, nós inserimos o nosso hino, nossa bandeira, a nossa mística, nossos símbolos, os nossos heróis e heroínas, o embelezamento da escola, a história de nossas lutas, as nossas marchas, o cultivo da terra na escola com a nossa horta, a agroecologia. Tudo isso é contemplado em nossos currículos ocultos (Roseli Nunes, 2022).
--	--

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

A narrativa revela as potencialidades dessa escola para a manutenção das propostas do MST no currículo oculto⁴⁸, conforme Silva (2004), concomitantemente à dos componentes curriculares estabelecidos pela rede. Ambas as comunicações das entrevistas revelam o ideal acerca das propostas pedagógicas para uma escola de MST, que reverbera nas escolas do campo. Em continuidade a essas comunicações, Roseli Nunes afirma que, na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), havia mais possibilidades de inter-relacionar o plano da SMED e as propostas educacionais do MST. Contudo, na gestão de 2021, quando a pesquisa de campo foi realizada, a entrevistada menciona o fato de que tal tarefa tem sido um grande desafio; por sinal, segundo ela, “um dos maiores desafios das escolas de assentamento é poder conciliar o plano de curso da secretaria com os

⁴⁸ “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2004, p. 78).

princípios do MST. A todo tempo tentamos defender as nossas propostas dentro das nossas escolas, mas essa missão está cada dia mais difícil” (Roseli Nunes, 2022). Conforme a entrevistada, na gestão do Partido dos Trabalhadores havia mais possibilidades de diálogo com a Secretaria de Educação, diferentemente do que acontece nessa gestão, que passou a distanciar-se dos movimentos sociais, o que provocou o arrefecimento desses movimentos.

O Quadro 13 demonstra quão atuante já foi o MST, dado o retrato de ações de enfrentamentos da gestão municipal, do ano de 2013 até 2019, no município lócus da pesquisa.

Quadro 13 – Os Movimentos Sociais do Campo e os enfrentamentos da gestão municipal (2013-2019)

Ano	Ações
2019	Fechamento de escolas na zona rural é tema de audiência da Casa do Povo
2019	Protestos por Educação: comunidade se mobiliza contra fechamento de escolas em Vitória da Conquista
2018	Moção de Repúdio contra o fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista
2018	População denuncia fechamento das escolas do campo
2017	Trabalhadores ocupam prefeitura de Vitória da Conquista e o INSS
2016	Sem-Terra ocupam companhia de energia em Vitória da Conquista
2016	Educação no Campo é discutida na Câmara de Vitória da Conquista
2015	Sem-Terra ocupam companhia de energia em Vitória da Conquista
2015	Em Vitória da Conquista, Sem-Terrinha levantam a bandeira da Educação no Campo
2013	Administração Municipal recebe representante do MST
2013	MST ocupa prédio da prefeitura de Vitória da Conquista

Fonte: Elaboração própria (2022).

Sabe-se que a Educação do Campo se consolida pela luta dos movimentos sociais, por isso foram identificadas algumas ações do MST com repercussão nas mídias sociais. O quadro ora citado nos convoca a refletir sobre as ações do MST, com destaque para o período de 2013 a 2017, tempo em que havia mais aproximação entre os movimentos sociais e a gestão municipal. Em 2017, encerra-se o ciclo da gestão do PT no município. Essa

situação precisa ser problematizada, pois a entrevista expõe as dificuldades de correlacionar a proposta do MST com a proposta da SMED.

Fernandes (2021), em sua pesquisa acerca das ações dos movimentos sociais contra o fechamento das escolas do campo no Território Sudoeste Baiano, revela as potencialidades e as fragilidades dos Movimentos Sociais do Campo no Território Sudoeste Baiano assim como salienta a importância das contribuições e dos encontros dos movimentos sociais em defesa da Educação nos municípios do Território. A autora conclui seu trabalho inferindo que a atual conjuntura política no país tem favorecido o arrefecimento dos Movimentos Sociais do Campo, o que corrobora a efervescência da educação de base hegemônica e a fragilização da disputa entre o MST e o Estado no contexto da escola.

Diante disso, é preciso aplicar uma pedagogia coerente com a realidade da classe de trabalhadores capaz de atender às necessidades de formação humana, por intermédio de pedagogias educativas revolucionárias, a qual, nessa situação, é a Pedagogia do MST, também compreendida como Pedagogia do Movimento. Caldart (2012c) torna-se uma grande aliada não apenas nas escolas de assentamentos, mas também no processo de formação das escolas em espaços rurais, bem como nas escolas em espaços urbanos que atendem a população rural.

Em relação à Unidade de Contexto acerca do projeto de educação para a classe trabalhadora, a narrativa a seguir desenha a realidade do MST no que tange à disputa pela escola pública localizada em Área de Assentamento.

A SMED estabelece uma proposta de escolarização em contradição à formação do MST, daí a importância de executar o previsto no nosso currículo oculto, conforme a ideologia do MST. Ao associar o currículo oculto ao plano de curso da rede, fazemos um movimento de agregar aos direcionamentos do Setor de Educação do MST as propostas pedagógicas das escolas, pela via do currículo oculto. E, assim, adentramos no campo do enfrentamento, no processo de disputa de uma escola de MST, regulada pelo Estado (Luana Carvalho, 2021, informação verbal).

A partir da comunicação de Luana Carvalho, constatamos que os direcionamentos pedagógicos da gestão municipal com vistas à realidade de uma escola de assentamento inserida no conjunto das escolas do campo ainda estão dissociados do Decreto n.º 7.352/2010, que dispõe das políticas educacionais para o campo. De acordo com a narrativa, a SMED, ao cumprir os requisitos que garantem o direito à educação, compatível com a realidade e as especificidades do campesinato, contraria os Princípios Educacionais do MST assim como os marcos regulatórios da Educação do Campo, os quais apontam para o respeito às especificidades de cada comunidade.

[...] Trabalhar com os Princípios do MST ainda é um dos nossos grandes desafios, pois o governo de Vitória da Conquista não reconhece a política para a Educação do Campo. As propostas de ensino pensadas para as escolas são pensadas para escolas localizadas em áreas rurais com as mesmas orientações pedagógicas das escolas urbanas, o que muda no planejamento é apenas o nome da escola. Daí a necessidade de resistência na disputa e defesa dos nossos princípios educacionais, como nosso PPP diferenciado. Temos o conhecimento de que escola é gerenciada pelo estado, mas precisamos defender os nossos direitos à educação conforme a nossa realidade, pelo menos garantir o previsto no Decreto de 2010 (Roseli Nunes, 2022, informação verbal).

Uma análise na narrativa de Roseli Nunes (2022) permite-nos afirmar que, mesmo diante de uma escola localizada em área de assentamento rural — alinhada ao MST e cuja proposta pedagógica é pautada em princípios educacionais reflexivos —, o planejamento pedagógico da escola, balizado pela SMED, reflete um contexto de formação escolar orientado por uma pedagogia hegemônica, que se caracteriza pela oferta de conhecimentos básicos, típico da proposta para a Educação Básica. Se os movimentos sociais não avançam no processo de enfrentamento das pedagogias hegemônicas, passa a se estabelecer um cenário de consenso, ou seja, de negação do projeto histórico, tão mencionado em nossas discussões, que

traz a educação e o trabalho enquanto possibilidade de superação dos antagonismos sociais. Mesmo que a escola seja regulada pelo Estado no assentamento, o movimento deve ser contra-hegemônico, pois a escola é um direito constituído.

A narrativa a seguir se baseia na Unidade de Contexto sobre o projeto de educação para a classe trabalhadora.

Temos um currículo disponibilizado pela SMED onde se define o plano de curso estabelecido pela SMED. No entanto, temos também nosso currículo oculto, que é o currículo onde colocamos em prática os nossos fundamentos pedagógicos e filosóficos. Essa é a forma que temos de manter os Princípios da Educação nas escolas do MST. Assim contribuimos para que os educandos compreendam as questões de ordem social no país (Valdete Correia, 2022, informação verbal).

Outra inquietação que brota nessas inferências é que a escola, enquanto esse espaço um tanto contraditório do ponto de vista da ideologia do Movimento, não pode se sobressair a ponto de arrefecer a *práxis* do MST, cujos princípios o apresentam como uma organização de enfrentamento da ordem burguesa. Dessa forma, é preciso pensar em um currículo paralelo, tanto nesse ambiente de disputa como nos espaços da formação do Movimento. A entrevistada Valdete Correia afirma que, diante da imposição das diretrizes neoliberais para as práticas pedagógicas escolares, o Movimento passou a inserir na dinâmica do planejamento escolar os princípios filosóficos e pedagógicos denominados, pelo MST, de currículo extraescolar.

Todo esse processo de luta se expressa mediante desafios, com a necessidade de educar para a cooperação e de capacitar pessoas que pensem a vida em sociedade a partir das necessidades coletivas formando atores sociais que sejam capazes de realizar transformações sociais mais amplas na sociedade. Assim, o MST acredita que pode contrapor-se à escola dirigida e controlada pelo Estado

burguês, que é pública e teoricamente busca atingir a todos, sendo que o conteúdo nela trabalhado é privado, na medida em que orienta a visão de mundo dos futuros trabalhadores de acordo com as ideias, os valores, as formas de comportamento e os critérios de análise da realidade que obedecem à ordem dominante (Santos, M. S., 2016, p. 28).

É importante reafirmar a percepção de que uma escola localizada em área de assentamento é marcada pela contradição, visto que evidencia um processo de disputa entre a regulação do Estado e um ambiente que defende a educação para a transformação social, enquanto instrumento de potencialização do conhecimento e do desenvolvimento humano em sua plenitude. Nessas circunstâncias, o Decreto n.º 7.352/2010, que consolida as políticas para as escolas do campo, precisa ser operacionalizado para além dos princípios pedagógicos para a Educação do Campo, conforme proposto pelo documento. Assim sendo, enquanto a política não se instituir na prática, precisamos nos manter firmes nas reivindicações em defesa de uma educação emancipadora, conforme postulam Ramos, Moreira e Santos (2004).

Contudo, entendemos que, apesar do que foi estabelecido no decreto, não há garantia de que a prática pedagógica seja pautada naqueles princípios, haja vista que a proposta da Base Nacional Comum Curricular, no formato em que se apresenta, revela uma tendência pedagógica tecnicista e produtivista (Saviani, 2000). Assim, está posto um imenso desafio para os defensores da Educação do Campo diante de um Estado que impõe uma educação bancária (Freire, 2021).

Conforme Freitas (1992), essa perspectiva contempla o projeto neoliberal de exploração da mão de obra humana, dada a proposta educacional de cunho tecnicista que a BNCC dissemina. Tal proposta visa a atender um único paradigma educacional em todo o país. Diante dessa situação, temos a compreensão de que o MST precisa manter os tensionamentos em defesa de conquistas históricas e intensificar os enfrentamentos do projeto nacional de educação. Já o município precisa garantir que as políticas educacionais para o campo sejam efetivadas na prática educativa, conforme diretrizes estabelecidas nas legislações.

Por isso, a luta pela Educação do Campo reverbera na efetivação do direito à educação de um movimento como o MST. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo exercem um papel importante na luta pela formação humana, tendo em vista a realidade e o protagonismo dos sujeitos nesses espaços. Como explicitado pelas mídias sociais do MST, a formação é parte da *práxis* do Movimento, portanto o que estamos propondo é que os princípios filosóficos e pedagógicos do MST se reintegrem às propostas pedagógicas estabelecidas pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento em que finalizamos a obra em questão, adentramos um cenário de percepções que nos permitem compreender que nosso trabalho não se encerra aqui. Ao contrário, ele se renova no compromisso ético e político com a sociedade, firmado por meio da devolutiva acerca da totalidade dos fenômenos relacionados à negação do direito à educação, com o propósito de reafirmar a centralidade da humanização.

Ao avaliarmos todo o percurso realizado, verificamos que os resultados evidenciados ao longo das discussões configuram-se como uma problemática que necessita ascender ao centro dos debates sobre o direito à educação no país, especialmente na perspectiva das especificidades educacionais, nas quais se insere a Educação do Campo.

Os estudos mostraram que essa modalidade de ensino é resultado das lutas históricas das forças contra-hegemônicas no Brasil, resultantes dos enfrentamentos e da resistência dos movimentos sociais — com destaque para os Movimentos Sociais do Campo. Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que fez história e se faz presente na luta pela terra no país, esteve e permanece nas trincheiras das batalhas por uma educação escolar de caráter integral, comprometida com a formação de mulheres e homens para uma vida digna. Esse posicionamento do Movimento é fundamental, pois a dignidade não é um mérito, mas um direito inerente à humanização.

As análises do PPP da escola referida evidenciaram elementos concretos e contundentes em relação aos Princípios da Educação do MST ao considerarmos as dimensões teóricas do Caderno de Educação n.º 8 do MST que demarcam os princípios filosóficos educacionais do Movimento. Nesse sentido, no processo de análise documental, tanto do PPP como dos cadernos do MST, verificamos a existência de elementos que estão correlacionados, bem como descritos, nas propostas pedagógicas da Escola Municipal Fábio Henrique. Tal informação responde à questão de pesquisa problematizada nas descrições encontradas no início desta obra.

Assim, as bases educacionais das escolas de assentamentos devem ser consolidadas em suas teorias filosóficas, articuladas com seus princípios pedagógicos e propostas políticas e ainda com as práticas educativas do cotidiano escolar, visto que essas teorias nos trazem mais possibilidades de aproximação com o projeto de sociedade que almejamos e acreditamos.

Portanto, fica explícito que o PPP da Escola Municipal Fábio Henrique está articulado com as teorias pedagógicas do Movimento, com o seu contexto histórico e social, seus aspectos filosóficos, políticos e ideológicos. Entretanto, no decorrer da pesquisa, constatamos que o plano de curso da escola, sob o controle hegemônico da Secretaria de Educação e não correlacionado com a realidade e as especificidades da Educação do Campo ou mesmo com os princípios do MST, impede que essas articulações estejam nas configurações práticas do seu cotidiano pedagógico. Reafirmamos que as bases educacionais dos Movimentos Sociais do Campo estão fundamentadas em pedagogias socialistas, de cunho ideológico, que apontam caminhos para o enfrentamento das contradições das relações de trabalho e do modo de produção capitalista.

A Educação do Campo se contrapõe à educação neoliberal e, como forma de demarcar seu posicionamento ideológico, o Setor de Educação do Movimento reafirma teorias filosóficas e pedagógicas para a educação no âmbito do MST. No decorrer dos estudos, foram identificadas contradições, visto que a escola do assentamento emprega em sua prática o plano de curso estabelecido e disponibilizado pela SMED, ainda que possua um

PPP que deveria orientar as práticas educativas e pedagógicas nas escolas do Movimento.

Estamos diante de uma escola sustentada por conceitos baseados em habilidades e competências, conforme determinam as diretrizes da lógica capitalista que criam um modelo de escola pautada em um projeto engessado, conformado por uma base única de conteúdo curricular, individualista e que estimula a competitividade. Poderíamos dizer que é a escola da harmonia em desarmonia, isto é, em harmonia com as bases hegemônicas do capital e em desarmonia com a possibilidade do desenvolvimento pleno do sujeito em formação. Assim, as pedagogias desse modelo não se inter-relacionam com as pedagogias contra-hegemônicas do Movimento.

Correlacionar os Princípios da Educação do MST ao processo de formação de professores nas escolas dos assentamentos não foi objeto de nossa análise, muito embora seja uma questão que mereça ser discutida. Mesmo que conseguíssemos responder a essa provocação, não esgotaríamos as possibilidades de novos questionamentos, pois entendemos que a Educação no MST exige formação conforme os seus princípios, dada a necessidade de diferenciar as pedagogias hegemônicas das pedagogias contra-hegemônicas.

Portanto, verificamos que os processos educacionais no Brasil estão atrelados ao modo de produção caracterizado pela desigualdade social e por diversas contradições do ponto de vista de não contemplar uma educação para a transformação da realidade. Precisamos compreender as políticas educacionais no país dentro da lógica da luta de classes. Assim, cabe-nos superar essas contradições com enfrentamento, organicidade, educação popular e mobilizações sociais, pois quando o Estado não investe em políticas públicas para a formação omnilateral do sujeito, de certa forma promove e reforça a teoria de capital humano, revestida da exclusão, desigualdade social, miserabilidade e marginalização. A escola deve ser pensada como mais do que uma mera ferramenta de preparação para o mercado de trabalho: um espaço de construção de conhecimento, de aperfeiçoamento do saber e de desenvolvimento de potencialidades.

Dessa maneira, quando nos referimos à Educação do Campo, não estamos apenas evidenciando o campo no contexto político geográfico, mas também como um espaço de possibilidades educacionais com todas as referências de formação do Movimento. No entanto, defendemos uma dinâmica pedagógica idealizada para a educação no MST que envolva os responsáveis pela execução dos serviços de educação, de formação humana, já que o Estado oferta apenas o que identificamos como escolarização, com base em habilidades e competências.

Por isso, precisamos compreender e defender as teorias pedagógicas críticas, sobretudo nesse cenário de arrefecimento dos movimentos sociais e de ameaças a um projeto educacional proveniente de lutas históricas por uma educação contra-hegemônica. Nesse sentido, a escola do campo precisa defender o posicionamento político-ideológico no qual o trabalho seja uma forma de produção da vida e de valores que cultive a história e a memória e considere a urgência em pensar formas de transformar a natureza e, mesmo assim, preservá-la.

Portanto, é indispensável abandonar práticas de exploração da força humana, de expropriação dos recursos naturais, de acumulação e de produção da riqueza, pois esse é um modelo de desenvolvimento, como já mencionamos, que pauta sua dinâmica na exclusão.

Em síntese, é necessário um Projeto Político-Pedagógico que expresse a missão e a visão do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra e de seus familiares, um PPP que trace a ideologia das propostas pedagógicas com enfoque no trabalho como princípio educativo, sob o viés da Pedagogia do Movimento, conforme direcionado nos Cadernos de Educação e de Formação, cujos conteúdos tratam de diversos temas referentes à formação de militantes, dos objetivos da formação humana e do contexto da emancipação.

Nesse sentido, constatamos que a escola no campo deve ser delineada não apenas em relação à sua infraestrutura física, equipamentos e materiais didáticos, mas também, e sobretudo, em relação à priorização da qualidade de uma formação fundamentada nas diretrizes da luta dos

movimentos sociais, como os princípios de educação elaborados pelo MST. A formação dos educadores e educadores docentes em assentamento deve ser diferenciada e obedecer às bases organizativas do Movimento, além de respeitar conteúdos que considerem a realidade dos indivíduos e as propostas do PPP.

Portanto, a Educação do Campo é solidificada na luta pela afirmação do direito à terra e à água, em defesa da natureza e da sustentabilidade. Também sua proposta resguarda um projeto ideológico voltado para as particularidades do campo, de modo que ele seja compreendido não apenas como espaço geográfico, mas de produção da vida em todas as dimensões, de modo que o ciclo da natureza e os seus movimentos sejam respeitados.

Da mesma forma, o Estado precisa garantir aos educadores e às educadoras subsídios tecnológicos apropriados para que a escola seja um espaço atrativo de construção e troca de saberes. É pertinente ressaltar o fato de que não investigamos uma unidade escolar do MST, mas uma escola da administração pública, como já mencionamos anteriormente, ocorre que a escola é direito consolidado e precisa ser disputada o tempo todo para demarcação do território do Movimento.

Nesse sentido, constatamos que a Educação do Campo não pode nem deve ser constituída apenas como uma política pública específica, com legislação própria, mas pautada na formação humana plena, que considere todo o contexto das múltiplas determinações. Assim, precisamos considerar tanto o sistema de colonização e modo de produção baseado no sistema escravocrata como a Lei de Terras, que define quem de fato tem o acesso, visto que tais fatos impactaram e ainda impactam nas questões agrárias, com resultados em conflitos no campo.

Todos esses aspectos que envolvem a terra evidenciam o cenário de luta da classe trabalhadora enquanto espaço de produção de vida como princípio educativo. Sendo assim, a terra e a educação perpassam pelo viés da formação. Estamos diante de um fenômeno que acontece ao longo da história das políticas educacionais no Brasil; por isso, o movimento pelo campesino é contra-hegemônico assim como o projeto de educação para o campo.

Nesse contexto político de um movimento de luta por um projeto histórico de sociedade, entendemos que a educação, em essência, é pautada por contrastes e contradições. Diante das questões evidenciadas pelos autores citados no levantamento bibliográfico e das ferramentas estabelecidas para a análise do PPP e dos princípios educacionais do Movimento, questionamo-nos sobre o que há de novo para destacar no contexto das contradições e/ou possibilidades na educação do MST. Com isso, fica notório que a dialética das lutas sociais é marcada por avanços e retrocessos, por garantias e destituição das políticas para a educação no Brasil.

A história das lutas dos Movimentos Sociais do Campo é marcada por vitórias e derrotas. Por isso, ressaltamos a importância de permanecermos na defesa desse projeto histórico de educação para a classe trabalhadora, apesar de as políticas públicas no país ficarem vulneráveis diante da mudança de gestão administrativa de direcionamento partidário. Assim, ressaltamos a necessidade de denunciar, problematizar, atualizar e apontar direcionamentos, levantar possibilidades de ações no contexto, em face dos resultados evidenciados nesta investigação.

Concluimos nossa investigação mostrando que os Cadernos de Educação n.º 8, que evidenciam os princípios do MST, possuem contribuições de grande relevância para a Educação do Campo e que esses princípios precisam ser vivenciados na prática educativa além do que está preconizado no documento, reconhecido como PPP. Do mesmo modo, é preciso que este esteja inter-relacionado com as propostas pedagógicas estabelecidas pelo Estado, mesmo que o currículo oculto ou paralelo seja a única alternativa. Finalizamos nossos estudos e constatamos que os Movimentos Sociais do Campo, de modo especial o MST, tiveram atuação importantíssima nesse processo de construção das políticas educacionais para o campo, uma vez que também revelaram o potencial da luta de classe de trabalhadores e trabalhadoras rurais no país.

Os reflexos dessa luta apontam a necessidade de implementação de uma política pública que atenda as demandas do homem e da mulher

do campo, pensando na educação do/no campo em todas as etapas de ensino — a educação infantil, a educação básica, a educação profissional de nível técnico, sem perder de vista a educação superior —, pela importância da apropriação do conhecimento na ocupação dos espaços acadêmicos. Portanto, é preciso repensar a formação humana em sua transversalidade, articulando a educação ao trabalho produtivo no campesinato, da mesma maneira que se articula a educação institucional na escola.

A escola regulada pelo Estado, cujo propósito atual é formar para o mercado, mantém sua proposta pedagógica sustentada em pedagogias hegemônicas, muito embora devesse manter um projeto diferenciado para as escolas localizadas em áreas rurais (também compreendidas como escolas do campo).

Assim, no decorrer da pesquisa, constatamos que existe todo um esforço dos educadores e das educadoras que compreendem a dialética da educação do MST para que o processo de aprendizagem no contexto da Educação do Campo seja efetivado em sua plenitude, assegurado pelas finalidades de um PPP que perpassa pelo Caderno de Educação n.º 8 do Movimento e de um currículo fundamentado nas diretrizes daquela modalidade educacional. Nas narrativas da pesquisa empírica, foi possível verificar que o Setor de Educação se empenha, na prática pedagógica, em assegurar que as escolas de assentamento estejam em consonância com os fundamentos educacionais do MST, justamente pelo fato de o lócus desse estudo estar situado em áreas de reforma agrária. Por isso, consolida-se aqui a importância de disputar essa escola a fim de que seu Projeto Político-Pedagógico seja subsídio para uma realidade de especificidades e também uma prática educativa diferenciada para a classe trabalhadora no contexto do campesinato.

REFERÊNCIAS

ABC distância. *Distância de Vitória da Conquista ao distrito de Cercadinho*. Disponível em: <https://www.abc-distancias.com/distancia/6321096-6316846/Vitoria-Da-Conquista/Cercadinho/>. Acesso em: 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2003.

ANTUNES, Maria Helena. *Planejando a utilização pedagógica de TV e vídeos no Projeto Político-Pedagógico da escola*. Unidade 4. 2. ed. Brasília, DF: SEED/MEC: UniRede, 2001.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra*. 2007. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2007. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/educacao-escolar-no-mst-intencionalidades.pdf/view>. Acesso em: 27 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *ANDE*, São Paulo, n. 12, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-131.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ANFOPE*, edição especial, 2017, Belém. *Anais [...]*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2017. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Anais-XI-Semin%C3%A1rio-Nacional-nov2017-.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). *Decreto n.º 7.229, de 23.01.1998*. Cria o Comitê Estadual do Programa Toda Criança na Escola. Salvador, 1998. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaosecretaria>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). *Decreto n.º 9.471, de 22/4/1935*. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaosecretaria>. Salvador, 1935. Acesso em: 2 dez. 2021.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). *Lei n.º 2.463, de 13.09.1967*. Lei Orgânica do Ensino, na Bahia. Salvador, 1967a. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaosecretaria>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). *Lei n.º 2.464, de 13.09.1967*. Dispõe sobre a organização da Secretaria da Educação e Cultura. Salvador, 1967b. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaosecretaria>. Acesso em: 2 dez. 2021.

- BAHIA. Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). *Territórios de identidade*. Salvador, 2021. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: ago. 2021.
- BAHNIUK, Caroline. Os desafios da construção da Pedagogia Socialista em tempos de ofensiva do capital e crise sanitária. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 243-263, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20681>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- BAKUNIN, Miguel. A educação integral. In: MORIYÓN, Félix Garcia. *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: SILVA, Adrián Acosta *et al.* *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELTRÃO, José Arlen. *O novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência ativa e de alternativa pedagógica crítica*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.
- BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 20, p. 133-147, dez. 2005. ISSN: 1676-2584.
- BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classe*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOTTOMORE, T. *et al. Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1969.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a base*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Dados estatísticos das plenárias e seminários da construção da BNCC*. Brasília, DF Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mobilização das escolas para discutir a BNCC*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação 36/2021. *Diretrizes Operacionais para a Educação Rural: proposição pertinente?* Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ARural.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2, 1.570, de 20 de dezembro de 2017*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018*. Brasília, DF Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Primeira versão da BNCC*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Segunda versão da BNCC*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 343 de 17 de março de 2020*. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910*. Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, parte 2, p. 1046-1122, 1915.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto de Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 612-A, de 15/02/1962*. Cria o Conselho Nacional de Reforma Agrária. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-612-a-15-fevereiro-1962-355758-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1º dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Presidência da República. 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 8.357, de 9 de novembro de 1910*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8357-9-novembro-1910-512798-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 8.358, de 9 de novembro de 1910*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8358-9-novembro-1910-530648-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 8.607, de 8 de março de 1911*. Cria um Aprendizado Agrícola anexo a Escola Média ou Theorico-Pratica de Agricultura do Estado da Bahia e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8607-8-marco-1911-500857-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019*. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946*. Criou o SENAC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 15 de outubro 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM_-15-10-1827.htm. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 5540 de 28 de novembro de 1968*. Prover sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a

adolescentes e adultos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 5692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 601 de 18 de setembro de 1850*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm. Acesso em: 1º dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 581 de 4 de setembro de 1950*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 1º dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9496 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases Nacional da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 867, de 2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1317168&filename=Avulso%20PL%20867/2015. Acesso em: 1º dez. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas

modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2017/rcp002_17.pdf. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Caderno nº 2. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoocampo.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 34, n. 133, jan./mar. 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198/r133-10.PDF?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-131.

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: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

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

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Salete Roseli. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *Trabalho Necessário*, Niterói: UFF, v. 2, n. 2, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: *Cadernos temáticos: educação do campo*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação: Superintendência da Educação: Departamento de Ensino Fundamental, 2005. Segunda reimpressão: 2008.

CALDART, Roseli Salete. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC); SEMINÁRIO NACIONAL – BSB, 2012, Brasília, DF. *Anais* [...]. Brasília, DF, 15 a 17 de agosto de 2012b.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes, 2012c.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Escola é mais que escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. NEAD Especial: 10. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 44-55.

CALDART, Roseli Salete; SCHUWAAB, Bernadete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: STÉDILE, João Pedro; GÖRGEN, Frei Sérgio (org.). *Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 85-114.

CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernadete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. Cartilha FUNDEP/DER/MST RS – Publicada em Junho de 1990. In: *DOSSIÊ MST Escola Documentos e Estudos 1990-2001*. Dossiê MST Escola. Setor de Educação MST-RS, 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Coordenação de Comissões Permanentes. *Projeto de Lei N.º 867, de 2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015#:~:text=S%C3%A3o%20vedadas%2C%20em%20sala%20de,pais%20ou%20respons%C3%A1veis%20pelos%20estudantes. Acesso em: set. 2022.

CASAGRANDE, Nair. *A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: contribuições da pedagogia da terra*. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12204/000624307.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CASAGRANDE, Nair. A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 765-785, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3784/3691>. Acesso em: 30 jan. 2022.

CHEPTULIN, A.; FERRAZ, L. R. C. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa Omega, 1982.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara Federal. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). *Resolução nº 466/2012*. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CONDE, Soraya Franzoni; COSTA Maicon Jackson. Contribuições da pedagogia socialista para a educação da infância no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 887-903, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54987>. Acesso em: 15 dez. 2021.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org). Dicionário da Educação do Campo. 2. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Tabela 6 - conflitos trabalhistas (2020)*. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads?task=download.send&id=14222&catid=12&m=0>. Acesso em: 15 dez. 2021.

D'AGOSTINI, Adriana. *Educação do MST no contexto educacional brasileiro*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/educaMSTcontextoeducacionalbrasileiroAdria.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto de lutas do MST. In: VEDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). *Escola e Movimento Social: a experiência em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAVIS, John Herbert; GOLDBERG, Ray Alan. *A concept of Agribusiness*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1957.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaina Silvana. Materialismo histórico dialético: contribuições para análise de políticas educacionais. *Revista de Ciências Sociais e Humanas. Impulso*, Piracicaba, SP, v. 25, n. 63, p. 101-118, maio/ago. 2015. ISSN Impresso: 0103-7676.

ISSN Eletrônico: 2236-9767. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/2101/1660>. Acesso em: 23 nov. 2021.

DELGADO, Guilherme. Questão agrária hoje. Reforma Agrária. *Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra)*, ano 35, v. 1, n. 2, p. 27-40, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECHER, Isabel Cristina. Revisão de literatura na construção do trabalho científico. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001.

FAGUNDES, Rosymario Bittencourt. A produção do espaço agrário e luta pela terra no Brasil: um olhar sobre o Assentamento Mocambo, em Barra do Choça-Ba. *Revista de Geografia*, Juiz de Fora, MG, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/download/18103/19973/115254>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Campesinato*. Enciclopédia Latino Americana on-line. São Paulo: Boitempo, 2015a. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/campesinato>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 2000b.

FERNANDES, Bernardo Maçano. O futuro do MPA. *Caderno de Estudos do MPA*, Brasília, DF, n. 1, 2003.

FERNANDES, Bernardo Maçano. *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. Portal Latino-americano. São Paulo: Boitempo, 2015b.

FERNANDES, Bernardo Maçano. *Reforma Agrária*. Enciclopédia Latino Americana on line. São Paulo: Boitempo, 2015c. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/agraria-reforma>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FERNANDES, Bernardo Maçano. *Via Campesina*. Enciclopédia Latino Americana on line. São Paulo: Boitempo, 2015d. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/v/via-campesina>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra Professor. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. *Escola Básica*. São Paulo: Anais da 6ª CBE, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 17, p. 9-31, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Organização do trabalho pedagógico*. Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991. Mimeo.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: PISTRÁK, Moisey M. (org.). *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.

FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete. *Moisey Pistrak e a Escola do Trabalho Socialista*. MST, 15 de setembro de 2025. Disponível em: <https://mst.org.br/2025/09/15/moisey-pistrak-e-a-escola-do-trabalho-socialista/#:~:text=Na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20escola%20do,e%20como%20m%C3%A9todo%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola Sem Partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LEPP/UERJ, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Qualidade e quantidade da Educação Básica no Brasil*: concepções e materialidade, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11476459-Qualidade-e-quantidade-da-educacao-basica-no-brasil-concepcoes-e-materialidade.html>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola. Na perspectiva de uma educação para a cidadania. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996. Acesso em: 30 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, n. 6. p. 15- 29, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da Educação*. São Paulo: Artmed, 2000.

GARCIA, Fátima Moraes. Práticas pedagógicas e formação humana emancipatória. Desafio da Educação do MST. In: SANTOS, Arlete Ramos; NUNES, Cláudio Pinto (org.). *Educação e contexto diversos*. Implicações políticas pedagógicas. Jundiaí: Editora Paco, 2017.

GENTILI, P. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In: OLIVEIRA, Maria Neusa de. *As políticas educacionais no contexto da globalização*. Ilhéus: Editus, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, Erick. Diminuição de matrículas e fechamento de escolas em zonas rurais preocupam movimentos. *Brasil de Fato*, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/07/diminuicao-de-matriculas-e-fechamento-de-escolas-em-zonas-rurais-preocupam-movimentos/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GONZÁLEZ, Ana Isabel Álvares. *As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres*. São Paulo: Expressão Popular: SOF – Sempreviva Organização Feminista, 2010.

GRZYBOWSKI, C. A Comissão Pastoral da Terra e os colonos do sul do Brasil. In: PAIVA, V. (org.) *Igreja e questão agrária*. São Paulo: Loyola, 1994. p. 248-276.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 24. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola arte e ofícios da participação coletiva*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Formação administrativa do município de Vitória da Conquista*. 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/historico>. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Panorama do município de Vitória da Conquista*. 2021b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>. Acesso em: abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE PROPRIEDADE INDUSTRIAL (INPI). *Introdução a operadores lógicos e seu uso em buscas de patentes*. Anexo II 2017. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgcglefindmkaj/viewer>.

<http://pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.ufpb.br%2Fnova%2Fcontents%2Fdocumentos%2Ftutorial-operadores-boleanos-inpi.pdf&cflen=990326&chunk=true>. Acesso em: 27 set. 2020.

JINKINGS, Ivana. *Liga Camponesa*. Enciclopédia Latino Americana on line. São Paulo: Boitempo, 2015. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/1/ligas-camponesas>. Acesso em: 24 nov. 2021.

JOSÉ, Paulo Netto. *Legado da Revolução Russa*. 31 out. 2017. 1 vídeo (21 min). Publicado pelo canal Mídia Livre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MH7p5ZdKVWY>. Acesso em: 13 mar. 2022.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clóvis Nicanor. *A Pedagogia Libertária na história da educação brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos, v. 23).

KORYBKO; Andrew. *Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRÚPSKAIA, Nadezhda Konstantínovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-92. (Col. Estudos Culturais em Educação).

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular universal-particular em o método da pedagogia histórico-crítica. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 2, p. 4-18, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/6044/pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). *Número de escolas em dependências municipais em áreas rurais no Brasil, 2020*. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: ago. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). *Número de escolas municipais, números de escolas em assentamentos rurais no Brasil, 2020*. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: ago. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). *Número de escolas públicas em dependências estaduais em áreas urbanas no Brasil, 2020*. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: ago. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). *Número de escolas públicas em dependências municipais em áreas urbanas no Brasil, 2020*. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: ago. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). *Número de escolas públicas municipais em áreas de assentamentos rurais no Brasil, 2020*. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: ago. 2022.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O estado e a revolução: a doutrina do marxismo sobre o estado e as tarefas do proletariado na revolução*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LESSA, Sérgio. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

- LESSA Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia marxista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LIBÂNEO, Jose Carlos. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Licínio. *Gestão das escolas secundárias*: a participação dos alunos. Lisboa: Livros Horizontes, 1988.
- MANACORDA, Mario A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, Lígia Marcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. *O Capital, Livro I*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital*. Livro 1, v. 1. 26. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008b.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. O processo de produção do capital. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. *História dos Movimentos Sociais do Campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MEMÓRIA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA (MAPA). *Lei da Terra de 1850*. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MEMÓRIA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA (MAPA). *Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850*, conhecida como Lei Eusébio de Queirós. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/288-lei-euzebio-de-queiroz>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MEMÓRIA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA (MAPA). Ministério da Agricultura Indústria e Comércio de 1906 a 1930. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/527-ministerio-da-agricultura-industria-e-comercio-1906-1930>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social Teoria Método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2020. 3ª Reimpressão.

MIRANDA, Edna Lopes; FIÚZA Ana Louise Carvalho. Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte. *RESR*, Piracicaba, SP, v. 55, n. 1, p. 123-136, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/resr/v55n1/1806-9479-resr-55-01-00123.pdf>. Acesso em: 16 mar 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; MUNARIM, Antônio; ROCHA, Eliene Novaes. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, 2012.

MONTENEGRO, Antônio Torres. As Ligas Camponesas às vésperas do Golpe de 1964. *Proj. História*, São Paulo, v. 29, tomo 2, p. 391-416, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/9974/7407>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MORIGI, Valter. *A escola do MST*. Uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. *História da luta pela terra e o MST*. 3ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOURA, Danieli Velela *et al.* Notas sobre a prática no Sistema Categorical do Materialismo Dialético. *Impulso*, Piracicaba, SP, v. 20, n. 50, p. 27-34, jul./dez. 2010. ISSN impresso: 0103-7676; ISSN eletrônico: 2236-9767.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Secretaria Nacional do MST. *MST – Lutas e Conquistas*. 2. ed. São Paulo, janeiro de 2010. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-lutas-e-conquistas-2-edicao-2010/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Setor de Comunicação. São Paulo, CPT Nacional, 2020. *15 anos do martírio de irmã Dorothy e os povos de Anapu (PA) continuam resistindo*. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/12/15-anos-do-martirio-de-irma-dorothy-e-os-povos-de-anapu-pa-continuam-resistindo/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos*. São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). A organização do Movimento. Quem é quem na luta pela terra. *Caderno de Formação*, São Paulo, n. 1, 1995a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazer a escolas que queremos: o planejamento. *Caderno de Educação*, São Paulo, n. 6, 1995b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazer a escola que queremos. *Caderno de Educação*, São Paulo, n. 1, 1992a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Como funcionam as escolas do campo que estão na mira do governo Bolsonaro*. Existem mais de 2 mil escolas públicas em assentamentos e acampamentos no Brasil. São Paulo, 2019b. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Setor de Formação. Gênese e desenvolvimento do MST. *Caderno de Formação*, São Paulo: Ed Gráfica: Editora Peres, n. 30, p. 7, 1998.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Nossa História: A História da luta pela terra*. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). O que queremos com as escolas dos Assentamentos. *Caderno de Formação*, São Paulo, n. 18, 3. ed., março 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Ocupar, resistir e produzir também na Educação. *Boletim de Educação*, São Paulo, n. 1, ago. 1992b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Os princípios do MST. Reforma Agrária Semeando Educação e Cidadania. *Caderno de Educação*, São Paulo, n. 8, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Pedagogia do Movimento Sem Terra – acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 8, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Educação MST*. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Surge o MST*. I Congresso Nacional do MST, Cascavel, PR, 1984. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Setor de Educação. Reforma agrária: com escola, terra e dignidade! *Caderno de Educação*, São Paulo, n. 13, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *MST: 38 anos lutando pela democratização da terra no Brasil*. Notícias, 21 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/01/21/mst-38-anos-lutando-pela-democratizacao-da-terra-no-brasil/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Setor de Educação. *Caderno de Educação*, São Paulo, n. 13, 19 maio 2021. Dossiê: MST Escola Documentos e Estudos 1990-2001. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

NUNES, Paulo. Professores de qualidade marcaram, em todas as épocas, a educação no Município. *Blog do Paulo Nunes*. Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <http://www.blogdopaulonunes.com/v4/?p=19375>. Acesso em: 29 nov. 2021.

OLIVEIRA, Edlene Santos. *Formação educacional dos jovens nos assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra - MST: o caso de Vitória da Conquista, Bahia*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/864448>. Acesso em: nov. 2022.

PÁDUA, Elizabete Mattalo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA Maria Abádia da (org.). *Método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

PARO, Victor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). SEFIN ON-LINE, *Economia*, 2012. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/economia/>. Acesso em: jul. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). SEFIN ON-LINE, *Conflitos*, 2020a. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/conflitos/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). *Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/v/vitoria-da-conquista/lei-ordinaria/2015/205/2042/lei-ordinaria-n-2042-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 nov. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). Secretaria Municipal de Educação. SEFIN ON-LINE, *Educação*, 2016. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>. Acesso em: jul. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). Decreto nº 18. 832 de 17 de agosto de 2018. *Diário Oficial de Vitória da Conquista*, ano 11, edição 2.190, 17 de agosto de 2018, p. 280-284. Disponível em: <https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/3WaEL5NB/280>. Acesso em: 9 dez. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). *Decreto número 20.397, de 20 de julho de 2020b*. Decreto Municipal: Prefeitura renova medidas protetivas contra a COVID-19. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/decreto-municipal-prefeito-renova-medidas-protetivas-contr-a-covid-19/>. Acesso em: 9 dez. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal Fabio Henrique. 1. ed., impressa. *Setor Educação do MST*. Vitória da Conquista, 2014.

QEDU. *Plataforma QEdu*. 2021. Disponível em: https://novo.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=CjwKCAjw9e6SBhB2EiwA5myr9sPkNfn3Ygsg7gN6QsGU-HVA8wUqY1MBw7yJ3FnPs01OuMCp_UpbRoCDIUQAvD_BwE. Acesso em: jun. 2021.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista Nera*, ano 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011. ISSN: 1806-6755.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Referências para uma política nacional de educação do campo*: Caderno de Subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo 2004. p. 48. Material impresso.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação*: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTANA, Rosimeiry Souza *et al.* A Educação do Campo como uma política pública constituída: conquistas e retrocesso. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 9.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 5, 2024, Vitória da Conquista, *Anais [...]*. Vitória da Conquista: UESB, 21 a 24 de maio de 2024. Disponível em: <http://anais2.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/2242>. Acesso em: nov. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado*. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/browse?type=author&value=Arlete+Ramos+dos+Santos>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo*: movimentos sociais e reforma agrária do consenso. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos. *Ocupar, resistir e produzir, também na educação! O MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos; BARBOSA, Lia Pinheiro. Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8235556>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SANTOS, Arlete Ramos; NUNES, Claudio Pinto. *Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, João Pascoal. *A educação do campo no município de Ilhéus: o caso do projeto político pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/vinculos/201520093D.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

SANTOS, Jose Carlos da Costa. *O trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União Conceição da Barra-ES*. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3803084. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, Marta Souto. *A organização da educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra na regional sudoeste da Bahia: memória de lutas e resistências (1994-2013)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – UESB, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Dissert.-Marta-Souto-Santos.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SANTOS, Pascoal Joao dos. *A Educação do Campo no município de Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6207028. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. *Revista Pedagógica*, v. 20, n. 43, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3882>. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, Ramufly Bicalho dos. *O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetórias de educadores lideranças*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252672>. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, Ramufly Bicalho dos. O protagonismo dos movimentos sociais: possíveis interfaces entre as escolas do campo e o Programa Nacional de Educação do Campo. In: FALEIRO, Wender; PIMENTA, Alessandro Rodrigues; COSTA, Antonio Cláudio Moreira (org.). *Encantos e desencantos após o Pronacampo: olhares sobre interfaces e contextos históricos*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SANTOS, Ramofly Bicalho; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti Rodrigues. Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. *Periferia*, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55211/37965>. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, Vanessa Costa dos. *As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - BA*. Dissertação (Mestrado em Ensino) – UESB, Vitória da Conquista, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Faz Ciência*, v. 12, n. 16, p. 13-36, jul./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, Dermeval. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, Roseli Salet; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (org.). *Pedagogia socialista: legado da Revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras*, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 20 set. 2020.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11,

n. 41e, p. 28-37, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639893>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI-BA). *Cartografia Temática – Regionalizações – Territórios de Identidade – Apresentação*. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2650&Itemid=657&lang=pt. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVA, Cláudio Rodrigues; DAL RI, Neuza Maria. Princípios educativos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e do Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) e a formação de educadores. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA: POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODELOS EM DISPUTA, 14., 2015, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/principios-educativos-do-movimento.pdf>. Acesso em: ago. de 2021.

SILVA, Luciene Rocha. *A política municipal de Educação do Campo em Vitória Da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
SIMÕES, Monaliza Meira; SÁ, Tânia Regina Braga Torreão. *O protagonismo do MST na afirmação de um itinerário pedagógico transformador*:

refletindo sobre as matrizes pedagógicas do MST, 2018. Disponível em: <https://exnepeblog.files.wordpress.com/2018/06/monaliza.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

SINDICATO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL PÚBLICO DE VITÓRIA DA CONQUISTA (SIMMP). *Quantitativo de escolas municipais de assentamentos rurais em Vitória da Conquista*. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/escolas-creches/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SOUSA, José Viana. Método materialismo histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA Maria Abádia da (org.). *Método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à lava-jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, Suzane Tosta. *Da negação ao “discurso” hegemônico do capital à atualidade da luta de classes*. Camponeses em luta pela/na terra no Sudoeste da Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2008.

SOUZA, Suzane Tosta. Luta pela terra e reprodução camponesa no Sudoeste a Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 19., 2009, São Paulo: USP. *Anais [...]*. São Paulo, 2009. p. 1-27.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza Carvalho. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação, *Cadernos GPOSSHE On-line*, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002. Repositório de Informação. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/736>. Acesso em: 5 dez. 2021.

VENTURA, Tereza. Lutas por reparação: dívida histórica e justiça pós-colonial. *Práticas da História*, n. 12, p. 13-52, 2021. Disponível em: <https://praticasdahistoria.pt/article/view/24948/18398>. Acesso em: 5 dez. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/10977/6250>. Acesso em: 05 dez. 2021.

- ANEXOS -

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

Esse documento apresenta o roteiro da entrevista semiestrutura utilizada na pesquisa de campo do trabalho intitulado: “Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de assentamento rural em Vitória da Conquista”, com a finalidade de analisar os Princípios Educacionais do MST materializados no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fabio Henrique no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão, em Vitória da Conquista. Antes de iniciar a entrevista, faremos a coleta de informações sobre os dados pessoais dos/as participantes da entrevista, como nome, escolaridade, idade, função no assentamento ou na escola e ocupação no assentamento ou na escola

- 1) Na sua compreensão, qual a definição de Projeto Político-Pedagógico e qual finalidade de um Projeto Político-Pedagógico⁴⁹ em uma unidade escolar?
- 2) Quais as propostas pedagógicas e educacionais defendidas pelo MST na escola desse assentamento?
- 3) Qual o contexto e as motivações que incidiram na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique?
- 4) Quem foram as pessoas do assentamento e da gestão da escolar que participaram e contribuíram no processo de elaboração do PPP?
- 5) Na dinâmica de elaboração do PPP, é possível que tenham sido integradas a esse documento algumas políticas educacionais que sejam consideradas de ideologia hegemônica, de base capitalista?

⁴⁹ Como havíamos solicitado à gestão da escola o Projeto Político-Pedagógico, anteriormente à pesquisa de campo, já tínhamos conhecimento de que a escola possui o documento.

- 6) Em sua concepção, as Propostas Pedagógicas da Escola Municipal Fábio Henrique contemplam a proposta de formação humana pautada do MST?
- 7) No seu entendimento, o projeto educacional hegemônico capitalista se diferencia dos Princípios Educacionais do MST?
- 8) Em que se diferencia o projeto educacional hegemônico capitalista dos Princípios Educacionais do MST?
- 9) Em sua concepção, de que forma os Princípios da Educação no MST estão materializados no PPP? E como esses Princípios Educacionais no MST são evidenciados?
- 10) Você considera que o modelo de educação oferecido pela administração municipal contribui para a formação humana para além da escolarização

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Instituição dos pesquisadores: Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia (UESB)**

Pesquisador responsável: Rosimeiry Souza Santana.

Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

Você está sendo convidado/a para participar do estudo intitulado “Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de assentamento rural em Vitória da Conquista”, com a finalidade de analisar como os Princípios Educacionais do MST se materializam no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fabio Henrique no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão, em Vitória da Conquista. Essa pesquisa é desdobramento do projeto guarda-chuva “Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas”, com o objetivo de analisar as contribuições das políticas educacionais do PAR para a implementação da BNCC nas escolas do campo de alguns Territórios de Identidade que ficam localizados na área de abrangência da UESB e adjacentes.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia, sob o parecer n.º 5.110.700. Sua participação é voluntária, não remunerada e não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo. Sua participação consiste em responder a uma entrevista sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, localizada no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão, em Vitória da Conquista. A entrevista terá a duração de aproximadamente 30 minutos e será gravada. Assim, caso esse procedimento gere algum tipo de constrangimento,

you não precisa participar. Como benefcios, a presente pesquisa poderรก contribuir para ampliar o conhecimento cientfco sobre os Princfpios da Educaçaõ no MST e do Projeto Polftico-Pedagfgico, bem como compreender como as propostas pedagfgicas da escola junto aos princfpios do Movimento contribuem na formaçaõ humana nos assentamentos rurais. Ressalta-se o fato de que a sua participaçaõ e de que, caso queira se retirar em qualquer etapa da pesquisa, nãõ lhe haverรก nenhum dano ou prejuzo, basta apenas que entre em contato com o pesquisador responsรกvel.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa (Resoluçaõ n.º 466/2012) que regulamentam sobre a participaçaõ de seres humanos, vocẽ nãõ receberรก nenhum tipo de compensaçaõ financeira pela sua participaçaõ neste estudo. Os seus dados serãõ manuseados somente pelos pesquisadores e nãõ serรก permitido o acesso de outras pessoas. O material com suas informaçaõs (anotaçaõs com os dados pessoas) ficarรก guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Rosimeiry Souza Santana, com a garantia de manutençaõ do sigilo e confidencialidade da sua identidade. A pesquisadora pode ser encontrada na Rua Jacutinga, nũmero 65, Loteamento Bateias II, bairro Zabelẽ, Vitfria da Conquista – Bahia; Contato: (77) 98807-4377. Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que nãõ entender bem, pois, como pesquisadora responsรกvel pelos estudos, comprometo-me a responder às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e apfõs o estudo), por meio dos contatos que constam no final deste termo.

A pessoa participante terรก acesso a qualquer etapa do estudo bem como aos profissionais responsรกveis pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dũvidas atravẽs da pesquisadora ou pelo Comitẽ de Ètica e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP-UESB) no seguinte endereço: CEP–UESB; Avenida Josẽ Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Dalva de Oliveira Santos (CAP); Jequiezinho. Jequiẽ-Ba. CEP 45208-091. Telefone (73) 3528-9727. E-mail: cepiq@uesb.edu.br. Horรกrio de funcionamento: segunda a sexta, das 8 às 18 horas.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros, congressos ou revistas científicas, entretanto serão expostos como um todo, sem a revelação do seu nome ou de qualquer informação que esteja relacionada com a sua privacidade.

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora Mestranda: Rosimeiry Souza Santana
rosysantana007@hotmail.com

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, após receber todos os esclarecimentos sobre a pesquisa: Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de assentamento rural em Vitória da Conquista, concordo voluntariamente em contribuir como participante desses estudos.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 2021.

Participante da pesquisa

() Concordo e aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Nascida na zona rural do município de Aiquara, na Bahia, **Rosimeiry Souza Santana** mudou-se ainda na infância para a cidade de Ipiaú, onde estudou continuamente na Rede Pública de Ensino. Formou-se em Magistério em 1994. Atuou como agente comunitária de Saúde no município de Ipiaú entre os anos de 1996 e 2006. No segundo semestre de 2006, mudou-se para Vitória da Conquista, onde passou a atuar como professora do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em escolas localizadas tanto em áreas rurais quanto urbanas da Rede Municipal de Ensino, no período de 2006 a 2012.

Aos 36 anos, concluiu o curso de graduação em Psicologia pela Faculdade Juvêncio Terra, no ano de 2013, com bolsa integral do Programa Universidade para Todos (UPT). Em 2017, concluiu a especialização em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela UESB. Em 2022, concluiu o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa mesma universidade com a pesquisa intitulada “Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de assentamento rural em Vitória da Conquista”. Em 2023, graduou-se em Pedagogia pela Faculdade Intervale.

Atualmente, em 2025, cursa o terceiro ano do Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade (PPGMLS), também pela UESB, com estudos direcionados à linha de pesquisa Memória e História das Ideias Pedagógicas Contra-Hegemônicas no Brasil, integrado ao Grupo de Estudos e Pesquisa do Museu Pedagógico.



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

ISBN 978-85-7985-167-4

