

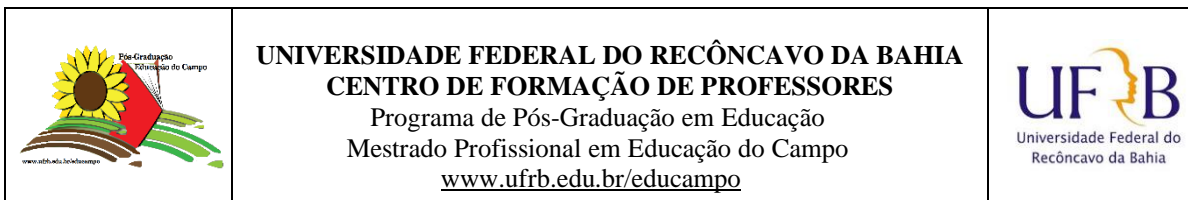
LENILDE DE ALENCAR ARAUJO

**NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A
CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA MARIA MATA, ASSENTAMENTO SÃO
DOMINGOS, NINA RODRIGUES – MARANHÃO.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo

AMARGOSA – BA

2020



LENILDE DE ALENCAR ARAUJO

**NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A
CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA MARIA MATA, ASSENTAMENTO SÃO
DOMINGOS, NINA RODRIGUES – MARANHÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Área de concentração: Educação do Campo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo

AMARGOSA – BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

- A663n Araújo, Lenilde de Alencar.
Nas trilhas da educação do campo: reflexões sobre a construção do PPP da escola Maria Mata, assentamento São Domingos, Nina Rodrigues, Maranhão. / Lenilde de Alencar Araújo. – Amargosa, BA, 2020.
186 fls.; il. color.
- Orientador: Prof. Dr. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2020.
Bibliografia: fls. 174 -186
1. Educação do Campo. 2. Professores - formação. 3. Planejamento educacional. I. Bogo, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

NOME: LENILDE DE ALENCAR ARAUJO

**NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A
CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA MARIA MATA, ASSENTAMENTO SÃO
DOMINGOS, NINA RODRIGUES – MARANHÃO.**

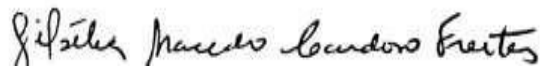
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação do Campo
da Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia para obtenção do título de
Mestre em Educação do Campo.

Aprovado em 9 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Prof.^a Dr.^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia – UFBA

AMARGOSA – BA
2020

DEDICATÓRIA

Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e ao povo Sem Terra

Que fizeram a luta por uma educação do campo

Que lutam a cada dia pela Reforma Agrária Popular

Que defendem a agroecologia como um modo de vida

Que produzem alimentos saudáveis para a população do campo e da cidade

Que constroem um projeto educativo para a transformação e emancipação

Que acreditam no projeto de sociedade alicerçado em valores humanistas e socialistas.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos vão de forma muito especial ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por me ensinar o valor da luta, coletividade, companheirismo, solidariedade, e a esperança de que um outro mundo é possível.

À minha família, Elias Araujo, Julia Iara e Vitória Regina, pelo incentivo e apoio em todos os momentos dessa jornada.

À amiga e companheira Zaira Sabry, pela capacidade que tem de sempre nos motivar ao estudo e à produção de conhecimento.

Aos educadores, educadoras, gestoras e demais profissionais da escola Maria Mata, pelo acolhimento, partilha de saberes e construção coletiva.

À Maria Leda, companheira de luta, de sonho, e de vivência na educação do campo, imensa gratidão pela caminhada conjunta no setor de educação do MST-MA, e em especial na construção do PPP da escola Maria Mata.

A todos os educadores e educadoras que fazem deste Programa Pós-Graduação em Educação, pelo compromisso que têm com a educação do campo. De forma especial ao professor Fábio Josué, então coordenador, quando iniciamos o curso, que nos recebeu de forma muito acolhedora e sempre muito atencioso; às professoras Gilsélia Macedo e Terciana Vidal, que pra além da sala de aula, fizeram parte deste trabalho dando importantes contribuições na qualificação; ao professor Godinho, e às professoras Débora Alves, Rosineide Mubarack, Silvana Lima e Tatiana Velloso, cada um e cada uma a seu modo, marcando minha trajetória de educanda. Foi gratificante conhecer a relação desta Universidade com o campo, o apoio à agricultura familiar através das feiras organizadas conjuntamente com os Movimentos Sociais, a oferta de cursos voltados para a formação da população do campo, e o encantador projeto de alfabetização “Tecelendo” alicerçado no trabalho como princípio educativo.

À professora e orientadora Nalva Araujo, por me orientar no desafiante processo de construção do conhecimento.

À professora Celi Taffarel, pelas importantes contribuições ao trabalho no processo de qualificação e na banca de defesa.

À turma “Luta, Resistência e Liberdade”, pelos ensinamentos advindos dos debates em sala de aula, e de forma muito especial à Deusinha, Mariana, Suelaine, Marcos, Wester, Gidelmo e Flávio pela maior proximidade, partilha de saberes e alegria da convivência.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Guimarães Rosa.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Paulo Freire.

RESUMO

O trabalho teve como objetivo sistematizar de forma reflexiva o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola Maria Mata, no assentamento de reforma agrária São Domingos, localizado no município de Nina Rodrigues – MA, identificando as contradições e possibilidades de superação. A pesquisa teve como foco a seguinte questão: em que medida a construção do projeto político pedagógico da escola possibilitou a participação dos sujeitos (Movimento, comunidade, educadores e educadoras, gestoras, secretaria de educação) e o processo de formação continuada dos educadores? Teve como base a práxis da educação do campo em diálogo com os autores Stédile (2005), Gorender (2013), Azar (2005), Raposo (1985), Caldart (2004, 2015, 2018), Ribeiro (2010), Mendonça (2007), Cavalcanti (2009), Vasconcelos (2004), Veiga (2002, 2003), Gomes e Vilela (2004), Bordenave (1994), Dourado (2015), Cunha (2013), Taffarel (2019), Freitas (1992), Santos e Sousa (2015), Coutinho (2011), Frigoto (2010), Gohn (2013). O caminho percorrido foi de pesquisa bibliográfica e documental, além de coleta de dados em campo por meio da observação participante, análise de documentos e registro fotográfico. A análise se deu com base nas categorias participação, formação de professores, e relação entre estado e movimentos sociais. Os resultados apontam contradições como: as diferentes perspectivas de construção do PPP; a falta de diálogo entre o Estado (Secretaria de Educação do Município), o Movimento Social e a comunidade; e a resistência por parte de alguns professores e profissionais da escola ao MST, movimento responsável pelo processo de luta e conquista do assentamento, e protagonista da educação do campo. Indicam que a forma de superação pode se dar através da luta em defesa da educação do campo para implementação das diretrizes, combinado com a continuidade da formação dos educadores e demais profissionais da escola. Além disso, sugerem possíveis mudanças na organização do trabalho pedagógico a partir da construção, efetivação e permanente avaliação do PPP. Por fim, os resultados apontam para o desafio da construção do currículo da educação do campo no município, sendo necessário uma melhor aproximação e diálogo entre estado e movimento social.

Palavras Chave: Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico, Formação de Professores, Participação.

ABSTRACT

The present work aimed to systematize in a reflexive way the construction process of the Maria da Mata school's Political-Pedagogical Project, in São Domingos, an agrarian reform settlement located in the city of Nina Rodrigues – MA, identifying the contradictions and possibilities of overcoming. The research focused on the following question: to what extent the construction of the political-pedagogical project made the participation of the individuals (Movement, community, educators, gestors, Municipal Secretariat of Education) and the process of continuing education for educators possible? The research was based on the rural education praxis in dialogue with the authors Stédile (2005), Gorender (2013), Azar (2005), Raposo (1985), Caldart (2004, 2015, 2018), Ribeiro (2010), Mendonça (2007), Cavalcanti (2009); Vasconcelos (2004), Veiga (2002, 2003), Gomes e Vilela (2004), Bordenave (1994), Dourado (2015), Cunha (2013), Taffarel (2019), Freitas (1992), Santos e Sousa (2015), Coutinho (2011), Frigoto (2010), Gohn (2013). On the path taken by this study, the methods utilized were documental and bibliographical research, besides the field data collection through participant observation, documental analyses and photographic registers. The analysis was based on the categories: participation, teacher training, and relationship between state and social movements. The results point out contradictions as the different perspectives of the PPP's construction; the lack of dialogue between the State (Municipal Secretary of Education), the Social Movement and the community; and the teachers and school professionals' resistance to the MST (Brazilian Portuguese acronym for Landless Workers Movement), which is a movement responsible for the process of fighting and conquering the settlement and a protagonist on rural education. They indicate that the way to overcome can happen through the fight on the rural education defense to the guidelines' implementation, associated with the teachers and other school professionals' training continuity. Besides that, they suggest possible changes on the pedagogical work organization from the construction, effectuation and permanent evaluation of the PPP. Lastly, the results point out the challenge on building the rural education curriculum in the municipality, showing that it is necessary a better approximation and dialogue between the state and social movement.

Key-words: Rural Education, Political-Pedagogical Project, Teacher Training, Participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 1º Encontro – Estudo sobre PPP com educadores educadoras e gestoras	106
Figura 2 2º Encontro – Discussão sobre participação dos alunos na construção do PPP	107
Figura 3 3º Encontro – Estudo das correntes pedagógicas.....	107
Figura 4 Organograma dos coletivos de trabalho	109
Figura 5 4º Encontro de Estudo – Análise de conjuntura e planejamento das atividades	110
Figura 6 5º Encontro de Estudo – Questão agrária, e socialização das reuniões com a comunidade	111
Figura 7 Reunião com os pais para discussão sobre o PPP.....	112
Figura 8 Reunião com as mulheres para a discussão sobre PPP.....	112
Figura 9 Reunião com os jovens para discussão do PPP	112
Figura 10 6º Encontro de Estudo – Concepção e Fundamentos da Educação do Campo	114
Figura 11 7º Encontro de Estudo – Seminário sobre o resgate histórico do assentamento e da escola	115
Figura 12 Mística revelando a cultura popular maranhense vivida pelas crianças na escola ...	118
Figura 13 8º Encontro de Estudo – Discussão sobre o marco político e filosófico	119
Figura 14 9º Encontro de Estudo – Gestão	120
Figura 15 10º Encontro de Estudo – Seminário sobre Pedagogia da Autonomia.....	122
Figura 16 11º Encontro – Estudo sobre Gestão Democrática	124
Figura 17 12º Encontro – Estudo sobre Currículo	125
Figura 18 13º Encontro – Estudo sobre Avaliação e Planejamento	125
Figura 19 Grupos de estudo sobre avaliação e planejamento durante 13º Encontro	128
Figura 20 Identificação do Seminário de Encerramento do PPP	130
Figura 21 Participação dos representantes das comunidades na mística de abertura	130
Figura 22 Coletivo de educadores, educadoras e gestoras da Escola Maria Mata	131
Figura 23 Apresentação do Maculelê pelos estudantes.....	144
Figura 24 Apresentação do Tambor de Crioula pela comunidade	144
Figura 25 Mesa de abertura do Seminário de Encerramento do PPP.....	145
Figura 26 Girassol símbolo da Educação do Campo	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
ADM	Archer Daniels Midland
ANA	Avaliação Nacional de Aprendizagem, Sistema de Avaliação da Educação Básica
ANEI	Avaliação Nacional de Educação Infantil
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão
ATAM	Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR CE	Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais Ceará
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CENTRU	Centro de Educação e Cultura dos Trabalhadores Rurais
CF	Constituição Federal
CFRs	Casas Familiar Rural
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CP	Conselho Pleno
CNP	Comissão Nacional Pedagógica
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EAD	Educação à Distância
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
EFAs	Escolas Família Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens Adultos e Idosos
I ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
II ENERA	II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENAMEB	Exame Nacional do Magistério da Educação Básica
FAMATO	Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso

FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores Rurais agricultores e Agricultoras do Maranhão
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômico e Cartográficos
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LOEA	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MABE	Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara
MAM	Movimento dos Atingidos pela Mineração
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIRA	Missão Intermunicipal Rural Arquidiocesana
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Projeto de Assentamento
PB	Paraíba
PR	Paraná
I PNRA	I Plano Nacional de Reforma Agrária
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNA	Sociedade Nacional de Agricultura
SPA	Sociedade Paulista de Agricultura
SUS	Sistema Único de Saúde
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará

UNEMAT	União Nacional dos Estudantes
UNE	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UnB	Universidade de Brasília
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFBA	Universidade Federal da Bahia
VBP	Valor Bruto de Produção Agropecuária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Situando a pesquisadora.....	25
Situando o objeto e objetivos da pesquisa	27
Aspectos Metodológicos.....	31
1. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	37
1.1 A Configuração da Questão Agrária no Maranhão.....	50
1.2 Da Educação Rural ao Paradigma da Educação do Campo.....	56
1.3 A Educação do Campo no Maranhão	67
2 REFLEXÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO CAMPO	70
2.1 Conceito, origem e princípios do projeto político-pedagógico.....	70
2.2 Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo	73
2.2.1 A produção do conhecimento sobre o PPP das escolas do campo.....	80
3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA MARIA MATA	92
3.1. Contextualização do Assentamento São Domingos	93
3.2 A Escola Maria Mata: conhecendo a história	99
3.3 Tecendo o Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Mata.....	102
3.3.1 Caminho metodológico proposto para construção do PPP	103
3.3.2 PPP da Escola Maria Mata: trilhando o caminho da construção.....	105
4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA MARIA MATA.....	133
4.1 Reflexão sobre participação dos sujeitos do processo	133
4.2 Reflexão sobre formação de educadores e educadoras.....	146
4.3 Reflexões sobre a relação entre movimento social e estado	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	174

INTRODUÇÃO

Elementos gerais do contexto da pesquisa

Considerando que vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes sociais, caracterizada pelo elevado índice de desigualdades que geram violência e extermínio da população, com destaque para a população pobre e negra, decidimos por iniciar tratando do modelo de organização da economia, o neoliberalismo, e seu significado enquanto doutrina econômica e reinvenção do capitalismo.

Para uma significação do neoliberalismo enquanto doutrina que transcende os estados nacionais, salientamos que nos últimos anos têm sido provocadas, na maioria dos países, conformações macroeconômicas e consolidadas reformas estruturais a partir dos interesses das classes dominantes, sobretudo da classe dominante dos países mais desenvolvidos economicamente. Salientamos, ainda, a necessidade da leitura de que a base material de qualquer sociedade é definida a partir da organização do trabalho, das relações de produção e das forças produtivas, estando estas subordinadas a novos mecanismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização Mundial do Comércio – OMC e o Banco Mundial.

Consideremos que, sobre essa base material, está organizada uma superestrutura que é o Estado e suas leis, e na relação entre essas duas esferas (base material e superestrutura)¹ as relações de produção tendem a estimular o desenvolvimento das forças produtivas. Porém, chega o momento em que essas relações de produção não acompanham mais o desenvolvimento das forças produtivas, e passam a ser um entrave, um empecilho, gerando uma crise naquele determinado modo de produção, requerendo novas práticas que superem esses limites.

¹ Para melhor compreender a relação dialética em estrutura e superestrutura, é preciso ter em mente as esferas da vida social que compõem cada uma e como elas se inter-relacionam. Na base material, na estrutura, lidamos com as duas grandes esferas determinantes num modo de produção: a força de trabalho e os meios de produção. O modo de produção determina as relações sociais a partir da estrutura. No capitalismo há uma concentração de meios de produção (terra, maquinário, títulos de propriedade...) e uma subordinação da força de trabalho a quem detém os meios de produção. Há aí uma contradição na estrutura que exigirá aparelhos que sirvam de manutenção desta relação, mesmo que estejam em conflito permanente. Na superestrutura estão todos os aparelhos que regem a vida social: O Estado, as leis, a cultura (e amplamente todos os segmentos da sociedade civil nela), as políticas públicas de educação, moradia, reforma agrária. Há sempre correlação de forças entre uma e outra, mas é a estrutura quem determina a base material da sociedade. A superestrutura atua de acordo com esta base material, portanto.

Assim é o capitalismo, necessita estar constantemente atualizando suas formas de acumulação para se manter, e sobreviver às suas próprias crises cíclicas, superando-as, de forma que sua prática vai se renovando a cada período e de acordo com sua necessidade de revitalização.

É importante ressaltar que é nesses ciclos de desenvolvimento do capitalismo, que se originam as crises, e que a partir delas ele vai sendo reinventado e renovado, perpassam ciclos de reforma, revolução e contra revolução. E a história da América Latina acontece sob essa estruturação, sendo que todos os processos históricos acontecem nos momentos de transição do feudalismo ao capitalismo e do capitalismo ao socialismo, numa permanente luta de classe, estando as lutas sociais, as inflexões revolucionárias, as reformas ora em ascenso, ora em descenso.

No início do sistema capitalista, a prática econômica dos países europeus era mercantilista, caracterizada pelo predomínio da atividade comercial com fins de acumulação de metais preciosos que eram considerados naquela época a riqueza das nações.

A necessidade de acumular mais riquezas motivou a busca de novas matérias primas e novos mercados, que se deu através da conquista de novos territórios nos continentes África e América, pelos países da Europa que controlavam o comércio nas chamadas colônias, submetendo-as às leis estabelecidas pelas metrópoles. Não existindo, assim, livre comércio, havendo um total controle do estado sob a atividade econômica.

Surge um novo pensamento econômico que enfatiza a liberdade individual, liberdade da empresa, liberdade de comércio e o direito à propriedade privada, devendo o Estado legitimar essa liberdade, garantido a livre concorrência à propriedade privada e incentivando as iniciativas privadas. De forma que a função do Estado nessa fase de desenvolvimento do capitalismo não é de intervenção e de controle, como era no início do sistema, mas sim de fortalecimento das empresas e iniciativas privadas.

O sistema capitalista tem por principal objetivo o acúmulo de riquezas, e ao se desenvolver vai criando as contradições que geram crises cíclicas, conforme já falamos.

E, para resolver cada crise, o sistema vai criando as alternativas². Foi nesse sentido, que, após a crise econômica de 1929³, mudou-se a forma de conceber a economia, e diferente do que pregava o liberalismo em relação ao papel do estado, foi concedido ao estado o papel de intervenção na economia, com o interesse de que este pudesse salvar as empresas privadas quebradas pela crise do sistema, comprando-as e garantindo a mão de obra e o emprego dos recursos humanos.

Essa prática, através da qual o Estado é convocado a solucionar o problema da crise, foi denominada de Estado de Bem Estar Social, e se deu nos países ricos, com a criação de empregos, de programas de ação social, e de melhorias de distribuição de renda para toda a população elevando o poder aquisitivo e incentivando a capacidade de produção.

Na década de 1970, surge uma nova crise do sistema capitalista, movida pela queda de produtividade e pela alta no preço de petróleo. E com isso uma nova discussão de que a intervenção do Estado na economia não evita as crises, o que impõe a necessidade de se repensar novamente o papel do Estado, sinalizando para a redução do excesso de democracia. Os eventos nas décadas seguintes, como a crise do socialismo

² Um importante exemplo das alternativas que o capital vai criando, à medida em que se complexificam as suas crises, são as reformas no modo de produção industrial propostas em cada ciclo econômico. No anos dourados do Bem Estar Social, a combinação era entre a perspectiva Keynesiana de que o Estado deve interferir para sanar as disfunções do capital e garantir equilíbrio na produção de emprego e garantia de políticas públicas que pudessem potencializar a capacidade de consumo individual e a super produção Fordista em larguíssima escala, com linha de montagem ultra veloz, onde os trabalhadores eram responsáveis pelo manuseio em série de uma mesma linha de montagem, ocasionando aumento na capacidade produtiva da jornada de trabalho — na missão de baratear o preço dos automóveis. Com o declínio do Bem Estar Social e a implementação do Neoliberalismo, na década de 70, O fordismo é substituído pelo toyotismo, que assim como a política neoliberal, visa uma maior flexibilização do trabalho, indústrias enxutas, com trabalhadores multifuncionais (ultra qualificados) operando em tecnologias cada vez mais refinadas e independentes. Aqui a produção de empregos para equilibrar o consumo já não é uma prioridade na relação de trabalho e nem na relação com o Estado, que passa a interferir menos, com seu papel restrito a abrir caminhos institucionais para os interesses industriais e comerciais. Ambas as reformas na organização do trabalho dialogam com a política internacional, alteram a dinâmica do trabalho de modo que se possa aproveitar potencialmente mais da exploração da força de trabalho. Atualmente a flexibilização do trabalho chega num novo ápice, com o que chamamos de “uberização” do trabalho.

³ Também denominada “Grande depressão”, significou uma enorme recessão, a maior crise econômica existente no século XX, num momento em que os salários não acompanham o aumento da produção, há uma superprodução sem saída. Os agricultores pegam empréstimos para armazenar seus produtos, não conseguem pagar e perdem suas terras. As indústrias sem consumidores reduzem a produção e demitem funcionários. A crise chega ao mercado de ações ocasionando uma quebra com a queda nos preços das ações, que levou à falência diversos bancos, seguradoras, indústrias, e provocou o desemprego de mais de 12 milhões de norte americanos.

soviético e as formulações liberais gestadas nas grandes potências capitalistas, atingem a sua fase madura na década de 1990, com o liberalismo como doutrina global a ser seguida.

Surge então, como alternativa para sair da crise, o neoliberalismo, concepção que tem como princípio fundamental a liberdade econômica, e aponta como alternativa para a solução da crise a liberalização da economia e as privatizações, acreditando que a abertura dos mercados ao livre fluxo de capital e mercadorias trará consigo crescimento, prosperidade e liberdade (PETRAS,1995). E, por outro lado, defende o desaparecimento de programas de seguridade social, da legislação trabalhista, dos impostos às importações, do controle dos preços de produtos agrícolas.

Para Petras (1995, p.162), o neoliberalismo, ou, como seus propagandistas o apelidaram, “a economia do mercado livre”, tem a pretensão de ser uma nova forma prática e realista de resolver os problemas da América Latina. Nada mais era que uma nova roupagem das ideias do liberalismo, agora com uma ênfase maior ainda nas iniciativas privadas tendo como principal objetivo o aumento dos lucros.

A prática dessa nova estruturação econômica se deu através do Programa de Ajuste Estrutural, definido pelos organismos financeiros internacionais, que contém na sua estrutura as políticas de estabilização (política fiscal, política monetária restritiva, estabilização e liberalização cambial) e têm por objetivo corrigir os desequilíbrios da economia, e as políticas de ajuste objetivando melhorar as formas de produção e comercialização.

Dentre as políticas de ajustes podemos citar a redução da intervenção do estado na economia, através da liberalização dos preços e do comércio exterior, da privatização dos bancos, das empresas produtivas estatais, e dos serviços públicos, e redução dos impostos às importações.

No Brasil, Fernando Collor organizou um plano que incluía a privatização de 188 indústrias estatais, e a partir daí muitas companhias foram a leilão. Retirou todas as barreiras que protegiam o mercado nacional, facilitando a entrega do patrimônio público aos investidores estrangeiros.

O governo de Collor foi marcado por corrupção e desmandos públicos, queda do poder aquisitivo dos salários em 25%, desemprego massivo, desnacionalização de setores estratégicos da economia nacional, a falência de milhões de pequenos e médios

produtores rurais e industriais. Tamanhos foram os desmandos do então presidente que teve seu mandato interrompido através do “impeachment”, como consequência da mobilização denominada “caras pintadas”.

O Governo FHC – Fernando Henrique Cardoso, por sua vez, vendeu 70% das estatais brasileiras, alcançando uma arrecadação de 60 bilhões, que correspondia a mais da metade da dívida pública interna no início de seu governo. Contudo, a entrega do patrimônio brasileiro ao capital internacional não resolveu o problema da dívida que chegou ao final de seu segundo mandato (2003) a 687 bilhões de dólares. Ocorrência semelhante em relação à dívida externa, que salta de 148,2 bilhões de dólares em 1995 para 227,6 em 2002.

Em Araujo (2015), encontramos a caracterização do modelo neoliberal que tem como principais características: o declínio do papel do Estado como empresário e provedor de serviços; a queda no crescimento econômico; a ampliação da desnacionalização da economia nacional e a redução dos direitos sociais e trabalhistas. Características que foram mantidas pelo governo Lula, que não apenas manteve as reformas promovidas por FHC como preparou novas reformas — da previdência, do estatuto do servidor público, trabalhista e sindical, bem como a privatização de hospitais e universidades e outros, tendo como base o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁴, criado em 1995, durante governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luís Carlos Bresser Pereira, sob a justificativa de que o Estado vinha se desviando de suas funções básicas em função do apoio ao setor produtivo, ocasionando o agravamento da crise fiscal, e por tabela o aumento da inflação e uma degradação nos serviços públicos destinados principalmente às camadas da população mais desfavorecidas, aumentando as desigualdades sociais.

A reforma teria como principal função assegurar o crescimento da economia e corrigir tais desigualdades, a partir de uma redefinição do papel do Estado, que não seria mais um papel de promotor do desenvolvimento econômico e social, através da produção de bens e serviços, mas sim de regulador e controlador desse desenvolvimento. Ou seja, diante da incapacidade do Estado de implementar leis e políticas públicas, o mesmo deve

⁴ Ver: <www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor>.

transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado, desencadeando o processo generalizado de privatização das empresas estatais.⁵

Todo o retrocesso que estamos vivendo no momento atual está relacionado a esta lógica de organização da economia denominada neoliberalismo, que podemos considerar como uma plataforma política criada por Organismos Internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – FMI, numa lógica em que são as Corporações que geram empregos, devendo-se atender às necessidades das mesmas para que se tenha uma economia estável.

Nesta concepção de sociedade, não é o trabalho social o motor da história, mas sim o capital. Para isso, todos os esforços devem ser feitos para fazer girar o capital, para resolver as crises estruturais que acontecem periodicamente no desenvolvimento do capitalismo, importantes para a manutenção do neoliberalismo, que

[...] só se sustenta e se reforça porque governa mediante a crise. Com efeito, desde os anos 1970, o neoliberalismo se nutre das crises econômicas e sociais que gera. Sua resposta é invariável: em vez de questionar a lógica que as provocou, é preciso levar ainda mais longe essa mesma lógica e procurar reforçá-la indefinidamente. (DARDOT & LAVAL, 2019, p.2)

Nesse sentido, se dão as reformas que desestruturam a luta da classe trabalhadora, modificam e ampliam a precarização da força de trabalho, e garantem o processo de acumulação (FREITAS, 2018) — como vem ocorrendo no Brasil desde o golpe jurídico midiático e parlamentar, que teve seu início em 2016 com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, como um bloqueio à implementação do capitalismo de desenvolvimento, no período de 2003 a 2016, através da coalisão PT – PMDB . Valendo, para isso, todos os mecanismos de consenso, convencimento ou coerção, sendo um destes a utilização das redes sociais, através de uma ampla campanha de Fake News e disseminação do ódio entre as classes.

Tais reformas estão diretamente relacionadas aos interesses do neoliberalismo, que “se tornou com o tempo um verdadeiro sistema mundial de poder comandado pelo imperativo de sua própria manutenção” (DARDOT & LAVAL, 2019), e que defende a

⁵ ARAUJO, L. A. **A participação da Fundação Vale na educação do Maranhão: estratégia de dominação e construção de hegemonia da classe dominante**. Monografia. Curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro.

liberdade econômica, o livre mercado e o “direito natural” de acumulação da propriedade privada, o que se dá por mérito dos próprios sujeitos. Desse modo, o livre mercado é quem gera a “liberdade” social e pessoal, e sobrevivem os mais fortes que com seu esforço pessoal foram bem sucedidos. A ideia de democracia não cabe nessa concepção de sociedade. “O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’ que expressa o ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’”. (FREITAS, 2018, p. 31).

Nesta lógica, retira-se qualquer interferência do Estado, elimina-se direitos sociais à educação, saúde, previdência, leis trabalhistas, que passam a ser serviços e devem ser adquiridos. Ou seja, retira a proteção social do Estado, e o livre mercado passa a ser a única possibilidade de o indivíduo ter a sua liberdade e ser bem sucedido. (FREITAS, 2018)

Assim se deu a Reforma Trabalhista numa proposta unilateral, cujo principal significado é a redução de direitos dos trabalhadores em detrimento da necessidade do empresariado, nessa conjuntura recessiva, de aumentar sua margem de lucro às custas de uma redução do custo da mão de obra. Não há qualquer perspectiva de atendimento às demandas da classe trabalhadora, pelo contrário, a ideia é atender exclusivamente as reivindicações de um setor do empresariado que defende a diminuição dos direitos previstos na CLT.

Assim, está sendo pautada no Congresso Nacional a Reforma da Previdência seguindo a lógica do ajuste fiscal retirando direitos do povo brasileiro, que sofrerá os impactos das alterações no sistema de proteção e seguridade social princípio. Por outro lado, não promove mudanças efetivas nos setores verdadeiramente privilegiados da sociedade brasileira.

Da forma como está sendo proposta a Reforma, o trabalhador só receberá 100% da média se tiver 40 anos de contribuição; os valores das pensões serão reduzidos, sendo o valor de 50% mais 10% de cada dependente, e, se o pensionista já for aposentado, será aplicado fator de redução da pensão, de maneira que a pensão ficaria até 60% menor do que seria hoje — por exemplo, uma agricultora que ficar viúva de um aposentado que recebia salário mínimo ou de um agricultor ainda não aposentado teria uma pensão de R\$ 598,00; aumento de 15 para 20 anos de contribuição para homens, sendo que a aposentadoria nesse caso é de apenas 40% da média geral; aumenta para 62 anos a idade mínima das mulheres, dentre outras medidas que afetam diretamente o trabalhador.

Assim está sendo pautada a educação, como um instrumento de extrema importância para a ascensão do neoliberalismo e saída da crise do capital através de Reformas pensadas e financiadas pelo empresariado brasileiro, que levam para dentro das escolas, disputando a hegemonia na formação da juventude, essa concepção de sociedade que defende a sobrevivência do mais forte na concorrência do livre mercado. Desse modo, a educação passa a ser serviço e não mais direito, e o Estado deve se manter afastado, dando lugar às privatizações, palavra chave do neoliberalismo.

CASSIN (2005) sustenta a hipótese da necessidade da escola se reorganizar para cumprir seu papel político e ideológico de reprodução da concepção do mundo neoliberal e considera expressões dessa reorganização,

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, e a Declaração de Nova Delhi, assinada em dezembro de 1993 por Brasil, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, reafirmando seus compromissos assumidos na Conferência Mundial. No Brasil, essa lógica materializa –se com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o novo Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e a política de privatização do ensino, entre outras tantas reformas pela qual a educação brasileira passa (p. 164).

No contexto atual, a escola passa a ser tratada como uma empresa, e deve se adaptar à padronização de forma e conteúdo definida nas Bases Curriculares Nacionais e às ações do movimento escola sem partido, ambos encabeçados por frações da classe dominante, cuja representação está no empresariado, que no Brasil se organizaram no Movimento Todos pela Educação⁶.

A respeito da Base Nacional Comum Curricular, é preciso compreender que temos uma disputa de agenda, onde temos, por um lado, os educadores, profissionais da educação progressistas que pensam a educação de um modo geral, universal, como direito básico, e, do outro lado, temos os reformadores da educação, que tem um projeto próprio de educação, no qual se situa a BNCC.

São dois projetos em disputa, o que está preocupado com a qualidade da educação, assumido pelos profissionais da educação, e o projeto dos reformadores empresariais que reduzem o direito à educação ao direito de aprendizagem, quando até então, a luta se deu

⁶ Movimento que teve início em 2005, a partir do interesse de grupos empresariais pelo controle educacional. São representantes do bloco de poder, dentre os quais estão os principais bancos: Itaú Unibanco, Bradesco, Santander; os grandes meios de comunicação: Fundação Roberto Marinho, Vitor Civita; corporações da indústria editorial; setores metalúrgicos: Vale, Gerdau que se juntaram como ‘parceiros’ da educação pública em um único movimento, denominado Movimento Compromisso Todos pela Educação. Nome que foi dado ao Plano de desenvolvimento da Educação, principal medida educacional do governo Lula da Silva, a partir de 2006, o que veio a gerar constrangimento e fez com que o movimento retirasse Compromisso, ficando apenas “Todos pela Educação”. (Leher, 2014; 2018)

em torno do direito à educação. O foco não está na formação humana, e sim, em aprendizagens e competências, que têm por objetivo uma formação voltada aos interesses da produção econômica, da formação do capital humano, de acordo com a demanda do setor privado, do grande empresariado brasileiro e estrangeiro, de ter empregados capacitados, de perfil flexível e volátil para suas empresas. Foi essa proposição que o MEC adotou para a formulação da BNCC, sem discutir previamente o significado de uma boa educação, definindo a qualidade da educação a partir da média alcançada: se for alta, sinaliza uma boa educação, se for baixa, sinaliza uma má educação.

A BNCC foi formulada sob uma visão gerencialista e empresarial da educação de que o melhor sistema de administração é o sistema privado. A perspectiva é de uma progressiva transformação dos princípios de administração da escola pública, em princípios da administração privada, e de padronização das escolas, de uma cultura a ser veiculada pela escola, na intenção de padronizar para controlar.

Os sujeitos da escola são inseridos num processo concorrencial, concorrencial, ou seja, os professores, os estudantes, os gestores e a própria escola concorrem pelo bônus, pela melhor média, e são avaliados por um sistema único de avaliação do ensino básico, definido pelo MEC através de portaria. A BNCC cumpre um papel importante na definição de um sistema de responsabilização, porque estabelece uma referência sob a qual deve se cobrar, através dos objetivos de aprendizagens colocados e do sistema de avaliação que vai avaliar os resultados da aprendizagem de uma determinada escola. Os instrumentos de avaliação são: a Avaliação Nacional de Educação Infantil – ANEI, Avaliação Nacional de Aprendizagem – ANA, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e a Prova Brasil.

Além destes, está sendo desenvolvido o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica – ENAMEB, cuja tendência é de que seja usado para o controle de todos os estudantes formados em pedagogia e licenciatura, numa aproximação do que é a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Mas também pode ser usado pelos estados e municípios, a cada dois anos, para avaliar os professores em exercício, vinculando ao plano de carreira. Através deste recurso, também será possível o controle e avaliação das instituições formadoras, que são levadas a ensinar o que está na BNCC, considerando que é o conteúdo o que cai na prova.

Podemos considerar que a BNCC se constitui como uma ameaça às políticas públicas conquistadas até aqui e que garantem a diversidade do povo brasileiro no projeto educativo, no currículo escolar. Da forma como está estruturada, é uma ameaça à

educação pública e gratuita, uma ameaça à Educação do Campo, indígena e quilombola, ainda extremamente frágeis no sistema público de ensino, e que terão cada vez mais suas diferenças e diversidades silenciadas nesta forma de organização da escola e do currículo.

Ainda no âmbito da educação, temos como uma das consequências da PEC 95/2016, que congela por vinte anos os investimentos em saúde e educação, o recente projeto lançado pelo MEC para as Universidades e Institutos Brasileiros denominado “Programa Institutos e Universidades Inovadoras” – FUTURE-SE, cujo eixo central diz respeito ao empreendedorismo e a inovação, e pretende instituir, dentre outras questões, conforme analisa LEHER (2019): a) a autonomia financeira, que difere do texto constitucional de 1988 que dispõe sobre “autonomia de gestão financeira”; b) a substituição das fundações de apoio por Organizações Sociais, e, associado a estas, o financiamento por meio de contratos de gestão; c) novas formas de fomento das universidades por meio de fundos diversos advindos de isenções e incentivos tributários para as empresas; d) medidas para ampliar a inovação, a pesquisa e desenvolvimento nas universidades, atribuindo a essas instituições competências que pertencem às empresas; e) a prerrogativa de universidades privadas de reconhecimento de títulos estrangeiros; f) a subordinação da CAPES aos marcos e à organização instaurada no FUTURE-SE, em matéria de “internacionalização” (Art. 20, Incisos II, III), esvaziando-a e desconsiderando os acordos estabelecidos entre ela e as universidades e IFs; h) a descaracterização da dedicação exclusiva (Art. 18), a rigor, esvaziando o seu nexu com o conceito de universidade pública, estabelecendo o notório saber à revelia de toda discussão sobre a carreira docente (Art. 29) e criando condições para que docentes possam ser agentes em busca de lucros e benefícios pessoais, algo como um redirecionamento dos professores como empreendedores; i) a modificação da destinação dos hospitais universitários vinculados à EBSEH, instaurando a dupla entrada de usuários, via SUS ou por meio de acesso diferenciado de natureza privada (planos e seguros de saúde); l) a “responsabilização dos gestores ditos ineficientes” que não responderem a critérios não explicitados de eficiência, corroborando o intento de ampliar a autonomia em sua linhagem neoliberal (autonomia no mercado) e esvaziar a autonomia nos termos do Art. 207/CF.

Concordamos com a análise de LEHER (2019) de que “é inadequado falar que o PL instaura um ‘programa’, afinal, o seu objetivo é instituir um choque de neoliberalismo nas universidades e institutos federais”.

No que se refere à Educação do Campo, a realidade é a mesma, a política pública foi diretamente atingida pela PEC 95, com um corte brutal no orçamento do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA para 2019, o que veio a inviabilizar o início dos cursos aprovados que estavam aguardando liberação de recurso, e poderá vir inclusive, a paralisar cursos já em andamento.

A Lei 13.465/17, que trata da regularização fundiária e urbana, é outra medida que está diretamente relacionada à realidade agrária e à educação do campo, considerando que, com a titulação dos assentamentos, o Estado se desresponsabiliza das áreas, independentemente de já terem ou não acessado os créditos de implantação e investimento (fundamentais para fixar o camponês na terra), garantindo o direito de venda no mercado de terras e contribuindo para a concentração da terra, para o esvaziamento do campo e, por consequência, para o fechamento das escolas, fato que já vem ocorrendo nos últimos dez anos no país, chegando a 32.000 escolas fechadas.

Situando a pesquisadora

Dado o objeto de pesquisa, acho necessário situar o lugar de onde está falando a pesquisadora, demonstrando o seu vínculo com o campo desde criança, e mais a frente com o Movimento Social e a educação do campo. Sou natural do município de Pio IX – Piauí, filha de camponeses, meu pai era arrendatário, minha mãe era educadora, ensinava na escolinha na área onde morávamos, de uma única sala com crianças de 1ª à 4ª série. Fiquei no campo até os 10 anos de idade, quando mudei para a cidade para continuar os estudos, sendo que a oferta lá também era apenas até o ginásio (ensino fundamental atual). Após concluir essa etapa, fui morar em Iguatu – CE, onde cursei o segundo grau, e depois, fui para Teresina tentar o vestibular.

Em 1989, tive a primeira aproximação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como zeladora do Jornal Sem Terra. A tarefa seguinte foi como secretária do MST no Piauí, e depois, já no Maranhão, a partir de 1991, atuei em diversas frentes, sendo que minha trajetória profissional está diretamente relacionada à minha prática militante neste Movimento. Desde 2007, estou assentada no assentamento Cristina Alves, município de Itapecuru Mirim, Maranhão, fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras.

Minha inserção no Setor de Educação do MST – MA se deu em 2001 — enquanto educanda do curso de Pedagogia da Terra, desenvolvia as atividades de Tempo Comunidade nas escolas e, mais tarde, assumi a coordenação do setor, tendo como tarefas o acompanhamento às escolas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária, e aos coletivos de educação. Depois, assumi a coordenação de cursos de formação de professores nível médio (2006 – 2009) e superior (2010 – 2015), através da parceria UFMA/MST/INCRA, e coordenação do Curso de Especialização em Educação do Campo pelo IFMA (2015 – 2017). Tive também como tarefa a articulação com o poder público, principalmente nas esferas municipal e estadual, na perspectiva da implantação da política pública de educação do campo, pois ainda existe uma enorme distância entre o que está garantido em lei e sua efetivação na prática; dentre outras atividades mais diretamente relacionadas aos assentamentos.

Particpei de um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, em 2007 e 2008, numa parceria entre MST e Governo do Estado, cujo método utilizado foi o Cubano, *Sim, Eu Posso* e *Círculo de Cultura* de Paulo Freire, e de um projeto de EJA, através da parceria entre MST e Movimento de Educação de Base – MEB, no período entre 2014 e 2016, pelo PRONERA, no qual exerci função de técnica pedagógica.

A minha graduação se deu na Universidade Federal do Pará – UFPA, no Curso de Pedagogia da Terra, 1ª turma da Regional Amazônica, pelo PRONERA em parceria com MST/UFPA. A turma foi provocada durante todo o curso a uma rica interação entre teoria e prática nos tempos alternados, Tempo Escola e Tempo Comunidade, e conseguimos desenvolver muitas ações de intervenção nas áreas de assentamentos e acampamentos. Dentre elas, destaco a elaboração do PPP das escolas dos assentamentos Nova Conquista e Califórnia, município Açailândia, e da escola Raimundo Cabral, Vila Diamante, no assentamento Diamante Negro Jutay, município de Igarapé do Meio, do qual participei da construção.

Em seguida, fiz uma Especialização em Educação do Campo, pela UEMA – EAD, primeira turma, com o intuito de aprofundar os estudos sobre a Educação do Campo (mesmo sendo crítica à essa modalidade de ensino, era o que tinha de oferta naquele momento). Escolhi como objeto de pesquisa os egressos do PRONERA, procurando compreender a contribuição destes para a organização dos seus assentamentos, e, ao final da investigação, foi constatado que a maioria dos egressos estavam inseridos na organicidade de suas áreas.

Por último, cursei Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Fundação Oswaldo Cruz, onde tive contato com a leitura marxista da educação, e fui instigada à pesquisa de um tema relacionado ao empresariamento da educação, quando voltei meu olhar para a intervenção da Fundação Vale na educação no Maranhão.

A vivência e prática militante no Movimento Social é uma verdadeira escola de formação, e através do Movimento Sem Terra pude participar da II Conferência Nacional em Educação do Campo em 2004, do II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – II ENERA em 2015, do V Encontro Nacional do MST em 2007, atividades que nos ajudam a ampliar o olhar sobre a realidade, e fortalecem nossa convicção ideológica no sentido de persistir na luta por justiça social.

Situando o objeto e objetivos da pesquisa

Início com a reflexão de que a primeira grande conquista resultante da luta dos trabalhadores e trabalhadoras por uma educação do campo foi a criação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONERA, que tem cumprido ao longo desse período um importante papel na formação de jovens, adultos e idosos do campo, através de cursos de alfabetização, escolarização do ensino fundamental ao médio, e cursos de graduação e pós-graduação.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03/04/2002) foram outra conquista fundamental, pois tratam da identidade das escolas do campo e sua vinculação à realidade dos povos do campo e, da autonomia das instituições na elaboração de seus projetos pedagógicos, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Nessa trajetória, houve ainda, a aprovação pelo MEC do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo – PROCAMPO, em 2006, considerada uma ação extremamente significativa, tendo em vista que a efetivação da Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo requer a existência de um quadro de professores com a formação voltada para a educação do campo.

Em 2010 saiu o Decreto nº 7.352 de 04/11/2010 que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, inaugurando uma nova fase que sai da condição de programa

para a conquista da política pública, ficando decretado o direito à educação do campo para todos os mais diversos povos, da educação infantil ao ensino superior. Neste mesmo ano, a Resolução nº 04/2010 definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na qual, pela primeira vez, a Educação do Campo constou como Modalidade da Educação Básica.

A educação para a população rural está prevista no artigo 28 da LDB, em que ficam definidas, para atendimento à população rural, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (MEC, 2013, p.46).

Entretanto, embora tenha tido um avanço no marco legal, ainda existe uma lacuna no que se refere à efetivação das Diretrizes nas escolas do campo, e em geral não há um reconhecimento das mesmas nos municípios e nas escolas, havendo, pois, a necessidade de um trabalho de formação e sensibilização para que a organização do trabalho pedagógico se dê de acordo com os princípios e fundamentos da educação do campo e de acordo com as Diretrizes, atentando para artigos extremamente relevantes, como o Art. 2º, Parágrafo único; Art. 10º, e inciso II do Art. 13º, respectivamente:

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.

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Nos debates realizados com educadores e educadoras do campo, uma das principais questões colocadas é a formação que não é diferenciada dos educadores da cidade, embora as Diretrizes apontem para um currículo específico para o campo, e para

o respeito às formas de ser e de viver da população camponesa. O que existe é uma proposta única para ambos os públicos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, desde a sua gênese, teve preocupação com a educação, quando, nos primeiros acampamentos, logo após ocupar a terra, as famílias se reuniam para discutir o que fazer com as crianças para que não ficassem sem estudar. E, durante os trinta e seis anos de existência, fez muita luta pela conquista de escolas, pela oferta da educação básica, e por uma proposta de educação voltada para a realidade e necessidade dos acampados e assentados. Muitas conquistas foram logradas, dentre elas a construção de escolas e a oferta do ensino fundamental menor em todos assentamentos, sendo ainda um desafio o ensino fundamental maior e ensino médio.

Costuma-se dizer que essas escolas devem ser ocupadas pelo Movimento, que devem tomar para si a condução do trabalho educativo, na perspectiva de que nos fala Marx, na crítica ao Programa de Ghota, quando diz que o Estado deve garantir educação a todas as pessoas, mas é a classe trabalhadora quem deve conduzir de forma política e pedagógica a educação da classe.

É nessa perspectiva que o Setor de Educação do MST desenvolve o acompanhamento às escolas, tendo como uma das metas a elaboração do PPP, o que só é possível quando o coletivo de educadores, principalmente quem está à frente da gestão, define essa como uma meta também da escola e compreende-a como uma necessidade.

Foi o que aconteceu no assentamento Palmares II, agrovila São Domingos⁷, quando o Setor de Educação do MST foi convidado para contribuir com a elaboração do PPP, o que exigiu do coletivo de militantes que integram o setor aprofundar a reflexão a partir da experiência que vem sendo desenvolvida ao longo dos anos, e despertou para a necessidade de organizar um conjunto de orientações para a elaboração do PPP das escolas do campo, como subsídio que venha a contribuir para uma construção coletiva.

Nesta perspectiva, iniciou-se em 2017 a elaboração do PPP da escola do assentamento São Domingos, em que foi apresentada uma proposta de trabalho, de reuniões de estudo entre os educadores, reuniões com a comunidade para discutir a escola que temos e queremos, que iriam subsidiar a construção do referencial do projeto. Os temas de estudo propostos foram desde a conjuntura nacional e internacional, a questão

⁷ O Projeto de Assentamento – PA Palmares II é composto de sete agrovilas, dentre elas São Domingos, porém, no cotidiano é chamado de assentamento São Domingos, e será essa forma que utilizaremos no texto.

agrária, até a educação do campo, princípios e fundamentos e marco regulatório, e os aspectos inerentes à organização do trabalho pedagógico. Cada etapa do PPP teve seu alicerce nos estudos teóricos, debates e definições coletivas.

Assim, se deu a escolha do tema do PPP da escola do campo pela necessidade em aprofundar os estudos sobre a educação do campo, pensando, sobretudo, nas escolas dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária e na ocupação dessas por um projeto político e pedagógico que tenha como finalidade a emancipação humana, e como objeto de estudo e intervenção a partir do Mestrado Profissional em Educação do Campo, mais precisamente na Linha 1 – Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, e que teve como foco as seguintes questões: de que forma foi elaborado o PPP? Como se deu a participação da escola e da comunidade? Existiu participação do Movimento Social? O processo de construção do PPP interferiu de alguma maneira na relação entre a escola e a comunidade? Em que medida pode ser considerado um plano de formação continuada dos professores? Como se deu a participação da Secretaria de Educação do município no processo de construção? Qual o resultado desse processo?

O objeto de análise foi o processo de construção do PPP da escola, na perspectiva de identificar as contradições e possibilidades de superação, entendendo que a maior riqueza estará nas muitas determinações que vão culminar com um produto final, resultante de um caminho de formação dos diversos sujeitos que serão parte desta construção, o que implica na ênfase ao processo.

A educação não pode ser analisada descolada do modo como está organizada a sociedade, sendo que, na forma social atual, compreender a educação significa compreender a divisão das classes sociais, a alienação da força do trabalho, mecanismos pelos quais essa sociedade se reproduz e se perpetua, bem como, compreender o desenvolvimento do capitalismo e suas crises cíclicas, tendo claro que, a cada momento de crise do capital, são recriadas formas de superação, e a educação é um dos instrumentos utilizados em favor da classe dominante para se manter nessa condição.

Uma das formas que o capitalismo encontrou para se refazer foi através da agricultura desenvolvida em grande escala, através da produção de monoculturas que têm por fim a exportação, o mercado, e a acumulação de riquezas pelas grandes empresas transnacionais. Estamos falando do agronegócio, projeto de agricultura que, para se manter, necessita de grandes extensões de terras, de maquinários e de agrotóxicos, e por

consequência expulsa o homem de campo, destrói a natureza, e mesmo a vida humana. Em contraposição, temos a agricultura camponesa, que tem por objetivo a produção de alimentos, de forma sustentável, respeitando a natureza.

Não é possível pensar a educação do campo sem pensar o campo e os projetos acima descritos, que são antagônicos, e evidenciam a permanente luta de classes, pois, para conquistar a política pública de educação do campo, e alcançar o que existe hoje de assentamentos, cooperativas, produção de alimentos, foi necessária a luta dos trabalhadores e trabalhadoras organizados pelos Movimentos Sociais do campo, em especial o Movimento Sem Terra. A educação do campo não pode ser pensada descolada de sua concepção originária resultante da luta política.

Nesse sentido, foram definidos como objetivos específicos da pesquisa: 1) compreender a Questão Agrária e a Educação do Campo no Brasil e no Maranhão; 2) refletir sobre Projeto Político Pedagógico de escolas do campo; 3) contextualizar o assentamento São Domingos e a escola Maria Mata⁸; 4) descrever de forma reflexiva o processo de construção do PPP da escola Maria Mata.

Aspectos Metodológicos

Iniciamos nossa reflexão sobre os aspectos metodológicos chamando a atenção para o fato de que a ciência e a pesquisa fazem parte da luta de classes. Que a pesquisa é feita para entender a vida, e é precedida de uma concepção da realidade. Do ponto de vista do real, o que vemos e o que não sabemos são a mesma coisa, têm uma unidade. Do ponto de vista do conhecimento não. Para conhecer, é preciso investigar, e, para investigar, é necessário buscar referencial teórico, atentando para o fato de que não é a soma de referencial que me faz compreender o real, mas o embate entre eles, e que a totalidade é o que permite o pesquisador entender o fenômeno na historicidade.

A finalidade da ciência é alcançar o conhecimento, e para isso faz-se necessário ter um método, entendendo-o como o caminho que percorremos para chegar a um fim. Podemos afirmar o método científico como um conjunto de procedimentos adotados para

⁸ Oficialmente a escola é denominada Unidade Integrada Maria Cantanhede Mata, porém, utilizaremos no texto a forma como é chamada no cotidiano, Maria Mata.

que se chegue ao conhecimento. Existem vários métodos de pesquisa: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. Estes são “desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações”. (PRODANOV; FREITAS, 2013)

Neste sentido, alicerçamos nosso objeto de pesquisa no método materialista histórico dialético, que, para Frigotto (2008), implica numa postura, numa concepção de mundo, na apreensão radical da realidade, na práxis que expressa a unidade de duas dimensões distintas e diversas no processo de conhecimento, a teoria e prática, em busca da transformação da realidade, e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Ao nos aportamos do referencial marxista, consideramos que os problemas da sociedade capitalista, objeto de estudo de Marx, continuam postos, e as contradições acentuando-se cada vez mais, de modo que sua filosofia permanece atualíssima, e imprescindível para compreensão da realidade, considerando a reflexão de Saviani no prefácio ao livro *Marx e a Pedagogia Moderna* (2010) de que “uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado”.

É preciso ter claro que não se pode iniciar a pesquisa já com certezas, o ponto de partida é o concreto aparente, problematizado, questionado, e durante a viagem de ida o pesquisador descobrirá as múltiplas determinações do objeto a ser desvelado, sendo ponto de chegada o chamado concreto pensado. É importante colocar que o objeto existe independentemente de o pesquisador o conhecer ou não, independentemente da vontade deste. Ou seja, a matéria existe independente do pensamento.

Nesta perspectiva, (FRIGOTO, 2008) afirma que a “dialética” é um atributo da realidade e não do pensamento, e explica a partir de Kosik que a “dialética trata da coisa em si”, sendo que para atingir a coisa em si, é necessário:

Ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada serão não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (Idem, p. 79).

Em relação ao tipo de pesquisa que desenvolvemos, consideramos as formas clássicas de classificação, ou seja, em relação à natureza, aos objetivos e aos procedimentos. Do ponto de vista da natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, que tem

por objetivo gerar conhecimentos que possam ser aplicados na prática e estejam voltados para a solução de problemas específicos e relacionados a verdades e interesses locais.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva tendo em vista a descrição de todo o processo de construção do PPP da escola, que foi para além da descrição, procurando classificar e interpretar os fatos.

Do ponto de vista dos procedimentos, e considerando a minha inserção enquanto membro do Setor de Educação do Movimento Sem Terra, o qual foi convocado para contribuir com processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola Maria Mata, houve uma pesquisa de campo, que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los” (PRODANOV e FREITAS, 2013). e cujo principal instrumento foi a observação participante durante os encontros realizados para tal fim.

Fez-se necessário um estudo bibliográfico, para apropriação das teorias sobre questão agrária, educação do campo, educação rural, projeto político pedagógico, e sobre método e metodologia, para a construção do referencial teórico metodológico que deu embasamento à pesquisa. Nos apropriamos de leituras que orientam a nossa compreensão da sociedade capitalista, do conceito, fins e objetivos da educação e do educador, da compreensão do campo, de seus projetos antagônicos, e a relação com a educação do campo, a concepção originária da educação do campo e seus princípios. Para isso foi necessário recorrer a autores dentre os quais, Stédile (2005), Roseli Caldart (2004, 2015, 2018), Marlene Ribeiro (2010), Kolling (1999), Gorender (2013), Castilho (2016), Dias (2015), Azar (2005), Raposo (1985), Mendonça (2007), Cavalcanti (2009). Sobre PPP, nos apoiamos em autores que sustentam esse debate, como Padilha (2001), Vasconcelos (2004), Paiva (2008), Veiga (2002, 2003). E, para a compreensão das categorias de análise participação, formação de professores, e relação entre Estado e Movimento Social, nos apoiamos em Gomes e Vilela (2004), Bordenave (1994), Dourado (2015), Cunha (2013), Taffarel (2019), Freitas (1992), Santos e Sousa (2015), Arroyo (2007), Coutinho (2011), Frigotto (2010), e Gohn (2013).

A apropriação dos relatórios dos encontros, do registro fotográfico e do PPP da escola caracteriza a pesquisa documental como parte do processo de investigação. Esses são considerados documentos de primeira mão, por não terem passado ainda por nenhum tipo de tratamento analítico.

Do ponto de vista da abordagem, foi realizada uma pesquisa qualitativa, em que o processo de construção do PPP e seu significado são os focos principais da abordagem, ou seja, há uma preocupação com o processo e não apenas com os resultados e o produto. Nesta abordagem, com fundamentos materialistas e dialéticos, o meio é entendido como fonte de dados, e está vinculado a realidades sociais maiores, devendo o pesquisador considerar a visão ampla e complexa do real social (TRIVIÑOS, 1987).

O mesmo autor explica ainda que, nesta perspectiva, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência, e como real, concreto, ele é estudado de maneira indutiva. Porém, ao mesmo tempo em que se evidencia sua aparência e essência, ele passa a ser avaliado de forma dedutiva, ou seja, o fenômeno social é explicado num processo indutivo-dedutivo. “O enfoque dialético parte da base, do real que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, o número, que se define e se justifica existencialmente na prática social” (TRIVIÑOS, 1987).

O caminho metodológico percorrido perpassou momentos que são distintos e ao mesmo tempo similares, que se intercalam entre si. O momento da apropriação das referências bibliográficas, a leitura e aprofundamento delas que se encontram com a leitura da realidade, das necessidades que vão surgindo durante o processo de construção do PPP.

Essa leitura da realidade se deu a partir da vivência que já tinha com o lócus da pesquisa, tendo em vista que se trata de assentamento de reforma agrária do MST ao qual estou vinculada, através do setor de educação, e de forma mais especial, a partir de uma presença mais constante, dado a minha participação na construção do PPP das escolas.

Outro momento foi a minha participação em todo o processo de construção do PPP enquanto integrante do Setor de Educação do MST, já definido entre o coletivo de educadores e gestores, que teve a seguinte definição metodológica: realização dos encontros para estudo da realidade e dos temas necessários, com os diversos segmentos, de acordo com cada etapa de elaboração: *referencial* (situacional, filosófico e pedagógico); *diagnóstico* e *programação*, pensando a escola que temos e a escola que queremos. Para facilitar a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, foi utilizado o instrumento de questões, que foram discutidas no coletivo de professores, com os alunos, e com a comunidade através de suas instâncias organizativas, no intuito de facilitar a sistematização das ideias e garantir que seja uma construção realmente participativa.

Assim se deu minha atuação durante o processo de elaboração do PPP, de caminhar e conduzir junto com o coletivo de educadores, gestores, e demais sujeitos envolvidos, à luz das teorias e do marco regulatório já produzido sobre a educação do campo, refletindo sobre a efetivação da política pública de educação do campo e o fazer pedagógico das escolas do campo.

O presente texto tem por objetivo geral apresentar a sistematização do processo de construção do PPP da escola Maria Mata, identificando as contradições que se deram no percurso e as possibilidades de superação, considerando que os pontos de partida são opostos, se diferenciam em relação ao método de pesquisa e ao de exposição, pois, “na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação. “[...] é mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa”. (NETO, 2011).

Assim, condensamos no que estamos chamando de primeira parte, um estudo sobre a questão agrária no Brasil e no Maranhão, considerando que não se pode conceber a ideia de discutir educação do campo descolada da forma como está organizado o uso, a posse e a propriedade da terra, ou seja, sem pensar o campo na sua dimensão agrária e agrícola. E a contextualização da educação do campo em nível nacional e estadual, apontando as conquistas, os avanços e retrocessos, dada a conjuntura política em que se encontra o país. Portanto, discutimos nessa primeira parte esses elementos que são imprescindíveis para pensar a escola, ou seja, numa perspectiva que vai do universal ao particular.

Apresentamos o estudo sobre Projeto Político Pedagógico, a partir do que já existe consolidado teoricamente, tentando olhar experiências de PPP em educação do campo, que nos foi permitido através de uma investigação sobre o que existe de produção sobre o tema nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Na segunda parte do texto, trazemos o percurso que orientou o processo de construção do PPP da escola Maria Mata, do assentamento São Domingos, município Nina Rodrigues, Maranhão. Fazemos uma contextualização do assentamento, situando-o no contexto de luta que lhe deu origem, relacionado à organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra sobre o qual trazemos algumas informações desde que iniciou as atividades no Maranhão até chegar à constituição da Regional Itapecuru da qual faz parte São Domingos. Trazemos também, a história da conquista da escola, para, em

seguida, iniciar a sistematização do processo de construção do PPP, identificando as contradições e possibilidades de superação.

Nas considerações, elencamos os elementos de positividade e os limites encontrados no processo, que ficam como desafios para a escola no processo de efetivação do PPP. Consideramos que o PPP é um instrumento de formação e mobilização da escola e da comunidade, e que através de seu processo de elaboração é possível discutir a concepção de campo, de educação, de homem, de sociedade; os objetivos e fins da educação, o papel do educador e da escola do campo, a concepção de currículo, planejamento, avaliação, sempre com o olhar voltado para a especificidade do campo.

1. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreender a educação do campo, é necessário conhecer elementos básicos estruturantes da questão agrária no Brasil, partindo do conceito e de uma contextualização em cada período histórico, o que vai nos possibilitar uma melhor compreensão da atual conjuntura agrária brasileira e da necessidade da realização de uma urgente reforma agrária popular, até mesmo como condição de existência e permanência do novo paradigma de educação do campo que veio contrapor o da educação rural.

Iniciemos pela questão agrária, nos apropriando do conceito utilizado por (STÉDILE, 2005), “como um conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” nos diferentes períodos históricos.

Nessa contextualização histórica, consideremos como primeiro período aquele em que os povos viviam sob o modo de produção denominado comunismo primitivo, no qual a terra e todos os bens naturais, terra, água, rios, fauna, flora, eram de posse e de uso coletivo, onde os homens e mulheres organizados em agrupamentos sociais de 100 a 500 famílias, através de laço de parentesco, idioma ou etnia buscavam na natureza a sua sobrevivência, e viviam de forma nômade, saindo de um lugar para outro quando esses bens se tornavam escassos.

O segundo período tem seu marco inicial com a chegada e invasão dos portugueses no território brasileiro em 1500 e se estende até 1850. Financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, esses submeteram os povos ao modo de produção, às leis e a cultura da monarquia portuguesa, através da repressão e cooptação, alterando totalmente a forma de vida de aproximadamente 5 milhões de pessoas que ocupavam o território em mais de 300 grupos tribais, conforme os estudos de Darcy Ribeiro, que podem ser encontrados no livro *O Povo Brasileiro*, conforme aponta Stédile (2005).

Neste modelo de produção denominado agroexportador, toda a produção agrícola de nossa sociedade era organizada em torno das necessidades da metrópole europeia, e não das necessidades do povo, de modo que a colônia exportava 80% do que era produzido. As melhores terras foram planejadas para produzir as culturas de verão que a Europa, pelo seu intenso inverno, não conseguia produzir, e a economia passou a girar

em torno da pecuária extensiva, do cultivo de cana, do algodão, do cacau e, mais tarde, do café.

Essa forma de organizar a produção, chamada *plantation*, caracterizada pelas grandes extensões de terra, o monocultivo, produção para exportação, e utilização do trabalho escravo, deu origem a basicamente três classes sociais: a oligarquia rural, que controlava as fazendas; a nobreza, que administrava o Estado monárquico; e o povo, formado pelos trabalhadores escravizados e povos indígenas dispersos por não aceitarem a forma de dominação. Não existia propriedade privada da terra, todo o território foi monopolizado pela Monarquia. Porém, pela necessidade de expandir a produção de mercadorias e motivar os capitalistas a produzir para exportação, a Coroa fez a opção pela “concessão de uso” com direito à herança, o que dava o direito aos herdeiros do fazendeiro-capitalista de continuar com a posse das terras e com a sua exploração, entretanto, não lhes era permitido vender as terras.

Um terceiro período, considerado por Stédile (2005), é o de 1850 a 1930, e tem como principal característica a implantação da propriedade privada das terras no Brasil, por meio da Lei de Terras nº 601, de 1850, que transforma a terra, que é um bem da natureza, em mercadoria, passando a ser objeto de negócio. A partir de então, qualquer brasileiro poderia transformar sua concessão de uso em propriedade privada, comprar e vender, desde que pagasse à Coroa.

Condição essa que excluiu os ex-escravos, que, embora libertos da escravidão pela Lei Áurea de 1888, não tinham dinheiro de acessar a terra, tendo que migrar para as cidades, impedidos de se transformar em camponeses, formando ali um grande exército de reserva para as indústrias. Por essa mesma razão, os trabalhadores negros, pobres, foram impedidos de se apossar de terrenos para construir suas moradias nas cidades, restando-lhes os piores terrenos, os morros ou manguezais. “Assim tiveram início as favelas. A lei de terras é também a mãe das favelas nas cidades brasileiras” (STÉDILE, 2005).

Comungamos com Stédile, quando considera a Lei de Terras de 1850 o batistério do latifúndio no Brasil, lei essa que regulamentou e consolidou o modelo de grande propriedade rural, que, até os dias de hoje, é a base legal para a estrutura da propriedade de terras e para os conflitos pela posse e uso da terra existentes no país em cada período histórico, uma vez que,

[...] o domínio da propriedade escrava deixou de ser o fundamental para o domínio econômico: o fundamental para o domínio econômico passou a ser o domínio da terra. A terra passou a ter um preço importante. Dominar a terra passou a significar dominar a própria economia. (GORENDER, 2013, p.31).

Para substituir a mão de obra escrava, foram atraídos 1,6 milhões de camponeses pobres da Europa para trabalhar nas terras, surgindo assim uma nova classe, a dos camponeses, dos pequenos agricultores que cumprem o papel de produzir alimentos baratos para alimentar a nascente classe operária, bem como de fornecer matéria prima e mão de obra barata para as fábricas.

Também ocorreram mudanças no modo de produzir na agricultura, como a dependência e subordinação da agricultura à indústria, principal característica do que Stédile (2005) denomina de *quarto período*, de 1930 a 1964, iniciando um novo modelo de desenvolvimento, que os autores denominam de industrialização dependente. O capital industrial introduziu na agricultura as máquinas e ferramentas agrícolas produzidas pela indústria, assim como adubos, insumos e venenos, que até então a própria agricultura produzia.

Outra transformação foi a introdução da agroindústria de alimentos, que altera a participação dos trabalhadores na produção e comercialização dos alimentos. Os camponeses que antes vendiam os produtos nas feiras são submetidos às normas fiscais e sanitárias impostas pelo governo, repassando para a agroindústria os produtos por preços baixos, o que caracterizava a exploração dos camponeses em favor das agroindústrias.

Todo esse processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura foi chamado pelos estudiosos de “modernização dolorosa”, num processo em que, em vez de transformar os latifundiários em empresários capitalistas, transformou os capitalistas industriais e urbanos nos maiores proprietários de terras no Brasil, beneficiados pelos incentivos fiscais da Sudene e Sudam que viabilizaram essa fusão (OLIVEIRA, 2001). A agricultura se modernizou, e aumentou a produtividade por hectare e a produtividade do trabalho, quando menos trabalhadores com máquinas e insumos químicos produziam mais produtos, o que trouxe como consequência social o êxodo rural e o aumento da pobreza e da desigualdade social no meio rural.

No período de 1970 a 1990, aproximadamente 30 milhões de brasileiros deixaram o meio rural brasileiro e migraram para as cidades, em busca de sobrevivência. É um momento de mobilizações sociais, disputa entre as classes, de busca de alternativas tanto

para os trabalhadores, como para a saída da crise do modelo, e para a acumulação de capital.

É momento de transição para o quinto período da questão agrária brasileira, que tem sua origem no advento do neoliberalismo, modelo econômico pautado na liberalização da economia, sem controle do Estado e da sociedade. Quem passa a dominar a economia é o capital financeiro e as corporações internacionais, numa relação de total submissão.

O modelo agrícola nesse período é denominado Agronegócio, caracterizado pela aliança do capital financeiro com os grandes proprietários de terra, e os fazendeiros capitalistas, que organizam a produção agrícola a partir de grandes extensões de terra; cultivo de monocultura, de forma que 65% das melhores terras do Brasil são ocupadas com soja, cana e café destinadas à exportação; uso intensivo de mecanização e de agroquímicos como forma de aumentar a produtividade e dispensar mão de obra; uso de técnicas agrícolas que agredem o meio ambiente, tornando-se uma agricultura insustentável.

Nesta lógica, as transnacionais controlam os preços dos produtos agrícolas no Brasil e em nível internacional, e os fazendeiros capitalistas, financiados por tais empresas, são subordinados aos seus interesses, numa relação de total dependência. Citamos como exemplo o comércio da soja, que é controlado por quatro empresas multinacionais: Bunge, Cargill, ADM (norte-americana), Dreyfus (francesa) presentes em todos os países exportadores de soja, e que comercializam os grãos adquiridos dos agricultores (CASTILHO, 2016).

As empresas do agronegócio se beneficiam de políticas públicas como o Plano Safra, que, em 2011/2012, destinou R\$107 bilhões de reais para agricultura empresarial, e, em 2012/2013, destinou R\$ 115 bilhões de reais. Vale ressaltar que esse valor é significativamente superior ao que o governo repassou para a agricultura familiar, que recebeu do Plano Safra R\$ 16 bilhões de reais e R\$22,3 bilhões de reais, respectivamente, o que demonstra o papel do estado nesta lógica de domínio e de produção no campo brasileiro (DIAS, 2015, p. 66).

Na aliança entre fazendeiros e capital internacional, os fazendeiros controlam as terras e super exploram os trabalhadores. O trabalhador rural brasileiro recebe 10% do

que recebem os trabalhadores da Europa para produzir os mesmos produtos agrícolas. As empresas transnacionais controlam o comércio e os preços dos produtos, e as sementes através da tecnologia dos transgênicos, que só produzem com a utilização de determinados agrotóxicos, produzidos pelas mesmas empresas. A utilização destas sementes pelos agricultores só pode acontecer sob o pagamento de uma taxa de aproximadamente 3% do valor final do saco produzido, os chamados, Royalties⁹.

As transnacionais também pretendem controlar os reservatórios e lençol freático da água em várias regiões do Brasil; se apropriar da biodiversidade, sobretudo na Amazônia, e explorar a energia originária da biomassa vegetal presente na soja, amendoim, girassol, cana, milho, e usar como biodiesel. Trata-se de um modelo que causa vários impactos socioambientais, a exemplo da devastação do cerrado e da floresta amazônica. Segundo a FASE¹⁰, em Santarém (PA), onde a monocultura da soja avança, muitos igarapés estão secando, os agrotóxicos espalhados pelo vento prejudicam o solo, os igarapés, os animais, interferem nas atividades tradicionais como a pesca artesanal e extrativismo desenvolvidas pelo agricultor familiar, além de não gerar empregos, conforme reflete Vendramini (2007), para produzir um milhão de toneladas de celulose é necessário 100 mil hectares de eucalipto e um custo de US\$ 1,2 bilhão, na proporção de um emprego para 185 hectares plantados.

Este modelo de produção aponta os elementos de contradição ao produzir para quem pode comprar, sem atender um projeto de ordem societária nacional. Por exemplo,

Enquanto o Brasil exporta produtos como a fibra do algodão, as indústrias nacionais têm que importá-la. Além disso, seus interesses comerciais capitalistas expõem o país à vulnerabilidade em relação à soberania alimentar, gerando situações em que, num determinado município, encontra-se instalada uma grande empresa agrícola exportadora, mas na região muitas pessoas são

⁹ Vale ressaltar que, em setembro de 2012, a Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso (Famato), em conjunto com 47 sindicatos rurais do Estado, ingressou uma ação coletiva na Justiça exigindo a suspensão da cobrança de quaisquer valores a título de royalties e/ou indenizações pelas tecnologias Bollgard I (BT) e Roundup Ready (RR) da empresa, tendo em vista que o direito de propriedade intelectual relativo às tecnologias venceu em 31 de agosto de 2010, tornando-as de domínio público. Os agricultores estão pedindo a devolução de mais de R\$500 milhões de reais pagos nas últimas safras. A patente expirou em 2010, 20 anos após a data do seu primeiro depósito no exterior, registrada em 31 de agosto de 1990. A empresa, então, parou de cobrar royalties sobre a soja transgênica. Disponível em: <canalrural.com.br/noticias/entenda-polemica-que-envolve-cobranca-royalties-monsanto-sobre-soja-transgenica-brasil-28294/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

¹⁰ FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – foi fundada em 1961. É uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que atua hoje em seis estados brasileiros e tem sua sede nacional no Rio de Janeiro. Desde suas origens, esteve comprometida com o trabalho de organização e desenvolvimento local, comunitário e associativo. Disponível em: <<https://fase.org.br>>. Acesso em: 2 de junho de 2019.

subnutridas ou até morrem de fome, demonstrando claramente os interesses que predominam na região (AZAR, 2005, p. 62).

Ou seja, não é um modelo que está preocupado em produzir alimentos para a nação, em reduzir a fome, ou em gerar empregos: basta analisar que exporta para o mundo papel e celulose, frutas, fibras têxteis, hortaliças, cereais, farinhas, cacau e peixes, e importa o básico para alimentação da população, milho, arroz e trigo.

Esse modelo coloca o Brasil na condição do país do mundo de maior concentração da propriedade da terra, como podemos constatar ao analisar os dados preliminares do Censo Agropecuário de 2017, em que houve um aumento na concentração de terras, em relação aos dados do censo anterior de 2006: os estabelecimentos com mais de mil hectares controlavam 45% das terras, e agora controlam 47,5%; ocupavam 333 milhões de hectares, e hoje ocupam 350 milhões de hectares. E, desse total, mais de 16 milhões estão concentrados nos grandes estabelecimentos. Enquanto os que têm até 10 hectares, representam 50,2% do número total de estabelecimentos, mas ocupam apenas 2,3% da área. Houve também diminuição no número de estabelecimentos: em 2006 eram 5.175.636, diminuiu para 5.072.152 em 2017.

Os dados mostram ainda que houve uma redução na população rural, caindo de 31.713.000 pessoas em 2006, ou 17% da população total, para 28.592.000 em 2017, o equivalente a 13,7% da população total. Consideremos também a redução de empregos no campo, diminuindo a população economicamente ocupada na agricultura, de 16.568.205 em 2006 para 15.036.978 em 2017, sendo eliminados aproximadamente 1,5 milhões de postos de trabalho, o que significa mais êxodo rural e aumento da população da cidade, provocando o inchaço das periferias e favelas.

Por consequência, temos o aumento dos conflitos sociais no campo e de sua demarcada a violência, característica histórica da questão agrária no Brasil, permeada por conflitos pela posse e uso das terras desde a chegada dos portugueses neste território, que era habitado por mais de 5 milhões de indígenas, e atualmente são 817.963¹¹, segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010. “Esta luta entre as nações indígenas e sociedade capitalista europeia, anteriormente, e de características nacionais versus internacionais, na atualidade, nunca cessou na história do Brasil” (OLIVEIRA, 2001, p. 6).

¹¹ Dado retirado do site da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em 05/03/2019.

Essa realidade se constituiu com lutas e resistências, como a resistência dos indígenas, que foram os primeiros povos vítimas da invasão dos portugueses, a luta dos negros que resultou nos quilombos, e dos posseiros que são outra parcela de camponeses expropriados da terra, que lutaram pela terra e pela liberdade no campo em movimentos como: Contestado, Canudos, Trombas e Formoso, e as Ligas Camponesas, movimento de grande expressão no Nordeste nos anos de 1950 e 1960, que se expandiu em nível nacional.

A década de 1970 foi marcada pela luta dos posseiros e indígenas na Amazônia, dadas as duas ações do governo militar, por um lado a política de incentivos fiscais aos empresários, e, por outro, a colonização como alternativa à Reforma Agrária, que gerou muitos conflitos entre os dois segmentos, resultando num verdadeiro genocídio ao qual foram submetidos os indígenas, e os posseiros, expulsos de suas posses, migraram para as cidades ou para novas áreas na fronteira que se expandia.

A década de 1980 foi marcada pelo aumento da luta dos camponeses por terra, no momento em que as contradições da modernização conservadora se acirravam. Em todos esses momentos e movimentos, os trabalhadores lutaram, resistiram e foram vítimas da violência do latifúndio, que gerou morte, mas também provocaram as formas de luta contra a morte. É nesse contexto que nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com uma nova forma de luta que é a ocupação dos latifúndios, e se expande por todo país, montando acampamentos, conquistando assentamentos e definindo seus objetivos, que são: a luta pela terra, a reforma agrária e a transformação da sociedade.

Outros movimentos sociais do campo seguem se organizando para a luta pela terra, a luta dos povos indígenas pela demarcação de seus territórios, dos posseiros, dos peões contra a peonagem, dos camponeses contra a desapropriação de terras para execução de grandes obras do Estado, com destaque ao Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB¹², dos boias-frias, dos brasiguaios e brasileiros (OLIVEIRA, 2001).

¹² “A articulação desse movimento se deu, num primeiro momento, a partir da experiência vivenciada pelo ‘movimento’ Justiça e Terra, em função da construção da usina hidrelétrica de Itaipu, em 1980, onde nasce propriamente a luta organizada dos atingidos por barragens. [...] O segundo momento desse movimento teve seu princípio com o final da década de 1980 e início de 1990, onde ocorreram alguns encontros entre as populações ribeirinhas com o intuito de fortalecer a luta. Em 1989 ocorreu em Goiânia o Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, foi um momento em que os diversos representantes da luta tiveram espaço para dialogar acerca do movimento e, a partir da troca de experiências, criar uma organização a nível nacional. Em 1991 ocorreu o I Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens, no qual se decidiu que o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) seria um movimento nacional, popular e autônomo. Levantando a bandeira ‘Terra sim, barragem não!’, fortalecendo desta maneira, através de um diálogo nacional, a luta contra a construção das hidrelétricas em todo território”.

É importante colocar que esse foi um período em que a sociedade civil caminhava na direção da abertura política, de luta pela redemocratização no país. Destacamos a fundação do Partido dos Trabalhadores – PT, da Central Única dos Trabalhadores – CUT, e ambos, juntamente com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e Comissão Pastoral da Terra – CPT, apoiavam os camponeses e sua luta, de maneiras que, em 1980, o lema da Campanha da Fraternidade foi: Terra de Deus, terra de irmãos. E a conquista da terra passou a ser discutida por essas organizações. Mas, como bem afirma, (OLIVEIRA, 2001, p. 8), “com o aumento da pressão social, também cresceu a violência dos latifundiários, naquele momento praticada como recurso extremo para reter a propriedade privada capitalista da terra”.

Essa realidade de disputa de projetos de desenvolvimento do campo, contraditórios e antagônicos entre si, deve manter a classe trabalhadora desperta para a luta permanentemente pela democratização da terra e do território, compreendendo que, no contexto atual, a

Luta pela terra em diferentes formas e mesma radicalidade: continua como luta pela reforma agrária, mas é também luta pela retomada das terras indígenas e quilombolas, luta pelo reassentamento dos atingidos pelas obras do grande capital, luta dos agricultores familiares para se manter na terra, luta contra a exploração dos trabalhadores assalariados que implica devolução de seus meios de produção... Luta pela terra que se alarga como disputa de território com o agronegócio, o hidronegócio, o mineronegócio..., e como luta pela reapropriação social da natureza. (CALDART, 2018, p. 5)

É preciso continuar a luta através dos movimentos sociais organizados, pela terra em defesa da natureza e da vida, construindo o projeto de agricultura familiar e ou camponesa que priorize a produção diversificada de alimentos, em pequenas e médias escalas para o mercado interno, uso intensivo de mão de obra, e técnicas de produção agroecológicas que impeçam o uso de venenos, garantindo a permanência do homem no campo com seus hábitos alimentares e culturais preservados.

Em Galvão (2009), encontramos uma análise do destaque da agricultura familiar na produção de alimentos no Brasil, a partir dos dados do Censo Agropecuário de 2006, que mostram o percentual significativo dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros provenientes da agricultura familiar: 70% de feijão, 87% da mandioca, 59% da produção

de suínos, 58% da bovinocultura de leite, 46% do milho, 50% das aves e ovos e 34% do arroz, 38% do café, 21% do trigo.

Porém, este destaque não será apreciado no Censo Agropecuário 2017, uma vez que não houve questões referentes à produção da agricultura familiar, não havendo, portanto, dados a apresentar sobre os resultados dessa forma de produção nos últimos dez anos. Existem duas hipóteses possíveis: invisibilizar os dados, ou, por realmente desconsiderar sua importância.

Temos posto na nossa sociedade dois projetos de agricultura em disputa, o agronegócio e a agricultura familiar e ou camponesa, que traduzem o atual estágio da luta de classes no campo brasileiro, onde, por um lado, estão os latifundiários atrasados, os capitalistas modernos, os bancos e empresa transnacionais — que têm o campo apenas como espaço de produção de mercadorias, de acumulação de terra e riquezas concentradas em poucas mãos, e através de um modelo de produção, que como já vimos, causa a morte dos seres vivos, inclusive do homem, destrói a natureza e toda a sua biodiversidade —, e, por outro lado, estão os camponeses, os trabalhadores rurais que fazem a opção por um modelo de agricultura sustentável, produzindo alimentos diversificados e necessários à mesa do povo brasileiro.

Dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT indicam que, em 2017, foram assassinadas, em conflitos no campo, 71 pessoas, e que o último ano com números equivalentes havia sido 2003, com 73 mortes. Os três últimos anos têm tido um aumento significativo de um ano para outro, fenômeno que ocorreu na era Collor, entre 1990-1992. O ano de 2017 também foi marcado pelo número de massacres, das 71 mortes, 31 morreram em apenas 5 conflitos, sendo que em dois deles houve 19 mortes. Para Maia (2017), esses índices carregam uma singularidade na luta de classes.

Apresenta-se como uma alternativa ao problema da concentração de terra e da violência no campo, a realização da Reforma Agrária Popular, através de um processo de democratização, desconcentração e distribuição da terra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem elaborando a proposta de uma Reforma Agrária Popular que tem os seguintes objetivos:

- a) Eliminar a pobreza no meio rural
- b) Combater a desigualdade social e a degradação da natureza que tem suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo

- c) Garantir trabalho para todas as pessoas, combinando com distribuição de renda
- d) Garantir a soberania alimentar de toda a população brasileira, produzindo alimentos de qualidade e desenvolvendo mercados locais
- e) Garantir condições de participação igualitária das mulheres que vivem no campo em todas as atividades, em especial no acesso à terra, na produção e na gestão de todas as atividades, buscando superar a opressão histórica imposta às mulheres, especialmente no meio rural
- f) Preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural que existem em todas as regiões do Brasil, que formam nossos biomas.
- g) Garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas e oportunidade de trabalho, educação, cultura e lazer, estimulando a permanência no meio rural, em especial a juventude. (MST, 2009, p. 27)

Consideremos que a reforma agrária nunca foi necessária ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil, embora seja uma bandeira burguesa que surgiu na Europa durante a Revolução Francesa como uma necessidade para o desenvolvimento do capitalismo na agricultura como um quesito imprescindível para a transição do feudalismo ao capitalismo, é a chamada reforma agrária clássica. Em outros países foi realizada a reforma agrária, em Cuba, que culminou com o processo revolucionário, como na China, e nos Estados Unidos em fase de colonização (MAURO, 2016).

No Brasil, como já vimos, o que houve foi um processo de colonização, de expropriação de riquezas naturais e humanas, com a exploração e dizimação dos povos, o que perdura até hoje. Se analisarmos, persistiu com um modelo de agricultura que produz para exportação, centrado na exploração das riquezas naturais, minério, água, terra, conformando numa mesma moeda a modernidade e a barbárie, tendo de um lado o agronegócio e do outro o campo em permanente conflito.

Basta analisar que, desde 1950, o tema da reforma agrária foi pautado pelo processo de mobilização das Ligas Camponesas, onde os camponeses apresentaram o lema: “Reforma Agrária na lei ou na marra”, porém, foram interrompidos pelo regime militar de 1964, que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que interrompeu o processo de mobilização social, criou o Estatuto da Terra em 1964, e definiu, através de Delfim Neto e Alysson Paulinelli, o projeto de desenvolvimento da agricultura com quatro funções:

- 1) continuar produzindo para exportação; 2) produzir matérias primas para o mercado; 3) produzir alimentos; e 4) liberar mão de obra do campo para a cidade. [...] a partir da década de 1970 até final da década de 1980, houve um dos maiores êxodos históricos do campo para a cidade. E a reforma agrária sai de cenário, é o tempo da “revolução verde” (MAURO, 2016, p. 85).

A Constituição Federal de 1988, elaborada no contexto da redemocratização do país, trata da reforma agrária nos Artigos 184 e 186 respectivamente:

Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos de dívida agrária, com cláusula de preservação de valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I- Aproveitamento racional e adequado; II- Utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III- Observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV- Exploração que favoreça o bem estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Além do Estatuto da Terra e da Constituição, outras leis e planos nunca foram cumpridos: O I Plano Nacional de Reforma Agrária, I PNRA, em 1985; a Lei Agrária de 1993 e o II Plano Nacional de Reforma Agrária em 2003. O que nos faz compreender que a propriedade privada da terra foi e continua sendo estrutural e determinante nas relações sociais de poder entre territorialidades antagônicas no processo de formação territorial brasileira (COSME, 2017).

O governo Jose Sarney (1985-1990) não cumpriu com as metas do I PNRA, que previa assentar 1,4 milhão de famílias, chegando apenas a um pouco mais de 100 mil famílias assentadas. O governo seguinte, Fernando Collor de Melo/Itamar Franco (1990-1995), não elaborou o II PNRA e manteve uma relação próxima com os ruralistas que ocuparam cargos no Ministério da Agricultura. Realidade que não se alterou no governo de Fernando Henrique Cardoso de Melo (1995-2002), ao contrário, se intensificou, e foi marcada pela violência no campo, tendo como mais forte expressão o massacre de Eldorado dos Carajás em 1996.

Em 2003, assume o governo Luís Inácio Lula da Silva, oriundo do Partido dos Trabalhadores, que seguiu na ótica da política neoliberal sinalizando que o agronegócio era o caminho para o campo, e fez altos investimentos num modelo de agricultura que implica numa transição onde a mesma deixa de ser objeto do fazendeiro, produtor agrícola, latifúndio, para ser objeto do capital internacional, passando a agricultura a ser controlada por poucos e grandes grupos oligárquicos do capital financeiro internacional. Ainda neste governo, foi elaborado o II PNRA, menos expressivo que o primeiro no que se refere às metas.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2014), não houve diferença, além de não elaborar o III PNRA, paralisou os processos de desapropriação e criação de novos

assentamentos rurais, continuando o caminho da política neoliberal. O que se seguiu de forma ampliada com o governo ilegítimo Michel Temer que acelerou o processo de retrocesso das conquistas em relação à desapropriação de terras obtidas na década de 1990 até 2000, através da Lei 13.465, de 11 de junho de 2017, que estabeleceu a titularização dos assentamentos, independente de já ter ou não recebido os créditos de implantação e incentivo à produção, direcionando para uma grave consequência, que é a venda de lotes para as grandes empresas do agronegócio.

Podemos observar que, nesse percurso histórico da reforma agrária no período da república, tivemos os dois polos antagônicos: de um lado o processo de modernização da agricultura, que se consolida a partir de 1990 com o agronegócio, e de outro os trabalhadores em luta. Um campo em conflito, num embate denominado “forças da contrarreforma e forças da reforma agrária” (COSME, 2017, p. 98).

Precisamos refletir sobre esse cenário de desenvolvimento da agricultura e nos fazer perguntas reflexivas, como é feito o uso do solo? Não existe mediação entre a ação do homem e a natureza, não existe preocupação com o meio ambiente. A máxima é explorar as riquezas, transformar a natureza e todos os seus bens em mercadoria. Transformar toda a produção em commodities, o arroz, o milho, o feijão. O que aconteceu em Mariana, em 2017, em Brumadinho, 2018, é um sinal de que a vida, os seres humanos, a biodiversidade, nada disso importa à ganância do capital. Só lhes importa a mercadoria, o lucro.

Outra questão que devemos nos perguntar é sobre que tipo de comida esse modelo produz. São alimentos transgênicos, envenenados por agrotóxicos. Está comprovado cientificamente que o aumento de câncer na população está relacionado ao uso desses alimentos. Precisamos pensar em como fazer avançar a agricultura agroecológica para contrapor esse modelo, cuja produção seja acessível à população. Precisamos de tecnologias que ajudem os camponeses a desenvolver a agricultura camponesa de forma menos penosa, e que lhes sobre tempo para o lazer, a cultura, a literatura, o estudo.

Por outro lado, temos o Estado que, nessa correlação de forças, cumpre bem o seu papel — já definido por Marx, em 1844, quando escreveu o Manifesto Comunista — de comitê de negócios da burguesia: basta que analisemos, por exemplo, a atitude do governo Temer ao lançar a Medida Provisória 759/2016, que teve por objetivo inicialmente a desarticulação dos instrumentos governamentais que atuam na questão agrária, ambiental e da soberania alimentar. Muitas mudanças ocorreram nas autarquias do INCRA e

FUNAI, como uma preparação para o que viria depois, que foi a aprovação da Lei 13.465/2017 que tem por fim a regularização fundiária urbana e rural.

No que se refere à reforma agrária, trata-se da titularização dos assentamentos, independente de já terem sido ou não beneficiados sequer com os créditos de instalação (Apoio Inicial; Fomento; Fomento Mulher; Semiárido; Florestal; Recuperação Ambiental; Cacao; Habitacional e Reforma Habitacional) — que têm por objetivo fixar o assentado e assentada, dando-lhe as condições de trabalhar e viver dignamente no campo — as famílias receberão seu título e o Estado se desresponsabiliza dos assentamentos. Estas, sem condição de fazer produzir a terra, tendem a vendê-la para as empresas, o que já é fato, principalmente nas áreas de avanço do agronegócio, num processo de que estamos chamando de política de privatização dos assentamentos, anti-reforma agrária.

É nesta perspectiva que, através do Movimento Sem Terra, os camponeses propõem a Reforma Agrária Popular, onde a posse, o uso e a utilização das terras estejam nas mãos dos trabalhadores, e em benefício da produção de alimentos saudáveis para alimentar a nação, em benefício dos seres vivos, que possam trabalhar a terra respeitando os limites do solo, da natureza, e se preocupando com a preservação do meio ambiente e de toda a biodiversidade.

Esta deve ser uma bandeira de luta da classe trabalhadora do campo, assalariados rurais, quilombolas, indígenas, acampados e assentados organizados nos movimentos sociais do campo: Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB¹³, Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara – MABE¹⁴; Movimento dos Pequenos

¹³ É um movimento social brasileiro que reúne populações tradicionais, como ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais, camponeses proprietários de terras ou não, e populações urbanas afetadas de alguma forma pela construção de barragens. ZEN, Eduardo, Luis, FERREIRA, Ana Rita de Lima. **Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**. In: In: Caldart, Roseli S. et al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

¹⁴ Nos anos 1980, trezentas e doze famílias, de trinta e um povoados foram obrigadas a sair das terras, ocupadas desde o século XVIII, para a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), da Aeronáutica, uma vez que a localidade é considerada excelente para lançamentos espaciais. As famílias foram assentadas em sete agrovilas, administradas pela Aeronáutica, em um território onde não podem realizar novas construções sem autorização, o que implica em ir morar na periferia de São Luís e de Alcântara quando a família se amplia. Em 1999, foi fundado o Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara (MABE), representante das comunidades quilombolas na luta por seus direitos e pela reversão dos danos causados pela implantação do CLA. MORIM, Júlia. **Quilombolas de Alcântara Maranhão**. Biblioteca Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>, acesso em 07/04/2019.

Agricultores – MPA¹⁵; Movimento dos Atingidos pela Mineração – MAM¹⁶; Movimento das Mulheres Camponesas – MMC¹⁷, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, juntamente com a classe trabalhadora da cidade, pois entende-se que a questão agrária não é assunto só dos camponeses, mas também dos trabalhadores da cidade, uma vez que a forma de produzir do agronegócio agride o meio ambiente, produz alimentos contaminados, provoca êxodo rural e o aumento das favelas e do desemprego, afeta o clima e as condições de vida de toda a população do campo e da cidade.

A questão agrária no Maranhão segue na mesma lógica nacional, de concentração da propriedade da terra, sendo este um dos estados com elevado índice de conflitos na luta por terra e de violência contra os trabalhadores do campo, como podemos ver no próximo item.

1.1 A Configuração da Questão Agrária no Maranhão

¹⁵ É um “movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massas, autônomo, de luta permanente, cuja base social é organizada em grupos de famílias nas comunidades camponesas” (Movimento dos Pequenos Agricultores, 2005). O MPA considera que o campesinato tem três missões fundamentais: produzir alimentos saudáveis e diversificados para atender às necessidades de sua família e da comunidade; respeitar a natureza, preservando a biodiversidade e buscando o equilíbrio ambiental; e produzir alimentos para o povo trabalhador. GORGEN, Frei Sérgio A. **Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA**. In: Caldart, Roseli S. et.al (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

¹⁶ O MAM – Movimento pela Soberania Popular na Mineração surge de uma acumulação da experiência de espoliação histórica da mineração no Brasil, alinhada às últimas lutas amazônicas em torno da expansão da mineração na região de Carajás e outros pontos da Amazônia. O movimento começou a ser organizado em 2012, no estado do Pará, no enfrentamento ao Projeto Grande Carajás da empresa Vale. A expansão intensa da atividade mineradora na última década no Brasil causou, na mesma proporção, violações aos Direitos Humanos e conflitos nos territórios onde a mineração se estabelece. Atualmente, o MAM se organiza em nove estados mais o Distrito Federal: Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Piauí, São Paulo e Tocantins.

¹⁷ A fundação do movimento nacional se dá em 2003, no I Congresso, que aconteceu “depois de várias atividades nos grupos de base, municípios e estados, e com a realização do curso nacional (de 21 a 24 de setembro de 2003), que contou com a presença de 50 mulheres, vindas de 14 estados, representando os movimentos autônomos” (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004, p. 2). A luta central do MMC é contra o modelo neoliberal e machista e pela construção do socialismo. Com base nesses princípios, são definidas as seguintes bandeiras: projeto popular de agricultura, ampliação dos direitos sociais, participação política da mulher na sociedade e projeto popular para o Brasil. PALUDO Conceição, DARON, Vanderléia L.P. **Movimento das Mulheres Camponesas (MMC BRASIL)**. In: Caldart, Roseli S. et.al (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

O Maranhão por muito tempo teve a população rural maior que a população urbana, o que se deve a vários fatores. No período de 1950 a 1960, houve um aumento na população rural maranhense devido às correntes migratórias provocadas pela seca do Nordeste desde 1877, e com significativo aumento com a seca de 1958. Estima-se que, entre 1950 a 1970, setecentos mil migrantes ingressaram oriundos dos estados do Ceará e Piauí. Outro fator foi a “liberação em massa da mão de obra excedente, pelos latifúndios do Nordeste” (RAPOSO, 1985). Esse foi o fator que gerou tensões, pois a emigração do campesinato da região não se deu de forma passiva, mas sim, em situação de tensão e conflito. A autora destaca como resultado das migrações nordestinas no estado do Maranhão

A criação de uma nova fronteira agrícola no regime de produtores familiares em liberdade (ocupação de terras devolutas);
Algumas alterações na estrutura fundiária do Estado com enfraquecimento, também por migração interna das áreas de latifúndio e aumento da produção nas terras livres. (RAPOSO, 1985, p. 61)

Outro fator determinante para a formação do campesinato maranhense, considerado como campesinato livre, conforme aponta NASCIMENTO (2011), foi o abandono das fazendas pelos proprietários ou doação para os escravos, com a formação dos quilombos principalmente na região da Amazônia oriental. Os camponeses estabeleciam uma relação com a terra como meio de produção, valor de uso, e não se preocuparam com legalização das terras devolutas, que chegavam nesse período a 50% da área total de Estado, por eles desbravadas, até porque não tinham as condições para legalizá-las. Isso se constituiu como um problema, pois os grileiros se apossavam das terras, legalizavam-nas, causando conflitos permanentes, sendo os camponeses expulsos violentamente, muitas vezes até mesmo com apoio do estado.

Para Raposo (1985), a ausência de uma política que regulamentasse a ocupação da terra, e o processo desenfreado de grilagem, a falta de assistência do poder público e frágil resistência camponesa, agravou por demais o problema fundiário no Estado. O camponês, não tendo capital para regularizar o acesso à terra, acabou por subordinar sua força de trabalho a outras formas de exploração como o pequeno comerciante ou quitandeiro que se apropriava de sua renda e ou produção. A outra forma de exploração era o pagamento do foro ao pretense dono das terras, que era pago ou com recurso ou com parte da produção.

No final da década de 1960, o governo José Sarney resolve criar a Lei Sarney de Terras, como uma das medidas para fechamento das fronteiras, oferecendo as terras da pré-Amazônia maranhense à empresários, deixando de fora da possibilidade de legalizar suas terras as comunidades tradicionais e demais grupos sociais que as ocupavam, tensionando mais ainda os conflitos sociais no campo. Então, na década de 1970, abre-se a fronteira para a pecuária, a terra passa a ter valor de mercado, e se intensifica a relação de exploração a qual já mencionamos, em que o “dono” da terra cerca a terra, “e impõe limites à força de trabalho, por meio da cobrança de renda, da formação de pastos para pecuária e da privação do coco babaçu, levando as famílias ao endividamento” (ARAÚJO, 2012).

Essa situação intensificou o processo de grilagem fazendo com que os camponeses procurassem formas de organização para a resistência frente aos conflitos por terra. Em 1956, foi criada a Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão – ATAM, em nível estadual, para orientar e articular as atividades de resistência, sendo a pioneira na organização do campesinato maranhense. Antes disso, em 1954, foi criada a Comissão Estadual Reforma Agrária que estimulou a organização das associações profissionais, que desenvolveram uma campanha por reforma agrária democrática, reivindicando “a entrega de títulos de propriedade aos que nela trabalhavam; exigiam o fim do latifúndio, contestavam o aumento dos preços dos foros e defendiam a liberdade de comercialização do coco babaçu” (ARAÚJO, 2012).

Segundo a mesma autora, os camponeses organizados nesse período buscavam fortalecer as associações de agricultores, resistir contra a perseguição dos sindicatos autônomos, organizar os sindicatos clandestinos, derrubar a cerca, e organizar o paiol coletivo. Ela chama atenção para o fato de que, desde os tempos da Balaiada — movimento que reuniu negros, índios e pobre livres mestiços para lutar contra as situações de sujeição impostas pela economia do algodão e cana de açúcar — sempre houve uma relação muito forte entre o aparato policial oficial e as estruturas de poder político e econômico.

A igreja católica também cumpriu um papel social importante a partir de 1952 até 1964, no que se refere à defesa da reforma agrária como solução para os problemas sociais, trazendo para a pauta o tema do cooperativismo, desenvolvendo cursos e semanas ruralistas através do Missão Intermunicipal Rural Arquidiocesana – MIRA em parceria

com os órgãos oficiais da época, e contando com o apoio do Grupo de Estudos de Cooperativismo da Universidade.

Mas o período da ditadura foi de repressão com violência física, psicológica e moral às lideranças, sendo o principal líder no Maranhão, Manoel da Conceição, preso nove vezes, torturado pelo exército, e exilado na Europa de 1976 a 1979. A organização dos camponeses foi desestabilizada.

No que se refere à participação do Nordeste no processo de industrialização do país e de concorrência com a moderna indústria do Sul, foi obsoleta, incluindo neste quadro o Maranhão, que teve seu parque industrial desmoronado, passando a cumprir, nesse contexto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o papel de produtor de matéria prima para os mercados externos, a preços definidos pelos capitalistas, numa total relação de subserviência.

A economia maranhense baseada na produção de algodão na década de 1940 passa por uma alteração, pela inexistência de mercado consumidor externo e de capacidade de consumo interno, se volta para o extrativismo do coco babaçu, atividade que sempre foi consorciada com a agricultura, pois era apenas um complemento na renda familiar do campesinato maranhense. Mesmo não havendo um investimento público, para uma melhoria da forma de extrair o óleo e derivados, sendo uma forma rudimentar, o coco cumpriu um papel importante na economia do Estado mediante a demanda do mercado consumidor externo de óleo e da torta.

Assim como o babaçu, o arroz também cumpriu um papel importante na economia maranhense, e, nos finais da década de 1950, esta apresenta sinais positivos de mudanças devido a fatores como a primazia do transporte rodoviário em detrimento do fluvial e marítimo, que possibilitou a integração de economia estadual ao sistema nacional, o expressivo contingente de mão de obra proveniente da migração nordestina, e o acesso às terras virgens que permitiam uma maior produtividade (RAPOSO, 1985).

Segundo a autora, de 1957 a 1962, após longa fase de estagnação da economia, o Maranhão conseguiu elevar sua renda “per capita” em 67,3%, sendo a agricultura responsável por 67% da renda estadual, ocupando, mesmo sob o surto de industrialização em 1940, 96% da força de trabalho.

A década de 1980 foi o período de instalação dos grandes projetos de desenvolvimento do capital, no Maranhão, Projeto Carajás, Alcoa/Alumar, Base de Alcântara, o que fez aumentar significativamente os conflitos por terra no estado, mas também as novas formas de organização dos camponeses para a resistência. Com a volta do líder camponês Manoel da Conceição, foi organizado o CENTRU, uma ONG voltada para a organização dos camponeses, pensando sua convivência e a organização da produção de forma sustentável. Mais tarde surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que, juntamente com o CENTRU, faz as primeiras ocupações de terra na região sul do estado. Depois segue seu caminho com seus princípios e formas de luta pela terra organizando ocupações, marchas, mobilizações, discutindo com a sociedade sobre a importância da reforma agrária.

Na década de 1990, o avanço do capitalismo no campo se dá pela intensificação do agronegócio, que iniciou no Maranhão, ainda na década de 1970, com o cultivo de soja na região leste, com um discurso de modernidade e progresso proferido pelos seus representantes, entretanto, em nada mudou para melhor as condições de vida da população, ao contrário disso, alterou o modo de vida da população camponesa, gerando mais pobreza, reduzindo a mão de obra, expulsando o homem do campo.

No Maranhão, o agronegócio se apresenta nas monoculturas de eucalipto, em Imperatriz; de bambu, eucalipto e cana-de-açúcar, no Baixo Parnaíba; de soja e eucalipto, no Cerrado; na pecuária extensiva; na construção das hidrelétricas, em Estreito; e na implantação dos pólos siderúrgicos em Açailândia e Rosário; e, mais recentemente, a discussão para a criação dos pólos de siderurgia em São Luís. (AZAR, 2005, p. 63)

Ocorre, nesse período, outras formas de organização dos camponeses, através do fortalecimento do associativismo e cooperativismo pela Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão – ASSEMA, como estratégia de emancipação econômica das famílias e meio de se contrapor ao avanço do agronegócio. Outra forma de luta importante nesse período foi a organização das mulheres quebradeiras de coco, pelo livre acesso aos babaçuais, dando origem mais tarde ao Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB.

O modelo de desenvolvimento da agricultura no Brasil se deu sempre numa relação de dependência e subordinação ao exterior, desde a colonização como observamos no item anterior. E o Maranhão, sendo parte desse contexto, cumpriu um importante papel de integração econômica com o capital, exportando matéria prima e

destacando-se no padrão de crescimento econômico, conforme demonstra (ARAÚJO 2017), que, em 2014, o Maranhão ocupou 2º lugar no ranking da região Nordeste, no que se refere ao Valor Bruto de Produção Agropecuária – VBP. Esse dado evidencia a expansão da agricultura maranhense de forma triplicada, sobressaindo-se à indústria e serviço. Porém, não foi possível identificar uma melhoria na vida das pessoas, e sim, um aumento das desigualdades e da violência no campo, uma vez que foram eliminados segmentos produtivos socialmente importantes que geravam muitos empregos.

Desde sempre o Maranhão cumpriu papel importante na dimensão produtiva do além-fronteiras, seja na fase de formação, de desenvolvimento, seja na atual fase imperialista do capitalismo, e o termo comum em todas elas foi o atendimento às demandas externas, ou seja, em todo o seu processo histórico, o estado teve sua inserção na dinâmica econômica nacional e internacional de forma subalternizada, negligenciando-se a si mesmo, negando-se a responsabilidade de si, da necessidade de olhar para si, de defender-se das investidas e interesses externos. A primazia dada pela economia estadual foi ao atendimento das necessidades para a acumulação do capital, negligenciando, no processo, as necessidades da sociedade. (AZAR, citada por ARAÚJO, 2017, p. 37)

Esse pensamento se confirma quando analisamos os dados do IMESC apresentados pelo mesmo autor da concentração de exportação de três commodities (alumínio, soja e produtos do complexo ferro) em 89,29% das exportações do estado do Maranhão, ou seja, os interesses estão voltados para o mercado internacional, e não em produzir diversidades de alimentos para a população.

Analisando os modelos de desenvolvimento da agricultura brasileira, percebemos características comuns aos modelos agroexportador, agroindustrial e agronegócio, que são o latifúndio, a monocultura, a exploração da força de trabalho e produção para o mercado externo. Observamos que houve uma mudança no índice da população brasileira, que, entre anos de 1930 e 1940, era 70% rural — sendo que cinquenta anos depois, esse índice se inverte e passa à população urbana, resultante do êxodo rural provocado pelo modelo urbano industrial, que introduziu o uso de máquinas e ferramentas em grande escala, substituindo a mão de obra, liberando a força de trabalho e aumentando a concentração da terra. Esta reorganização da agricultura implicou em um campo esvaziado de gente, o que implica em um campo sem educação, tendo em vista que trabalho e educação são dois feitos apenas para os seres humanos.

Esta realidade vem se intensificando com o agronegócio, com a elevada redução da população que vive nomeio rural, chegando em 2017 a apenas 13,7% do total da população, com o aumento da concentração de terras e dos conflitos por terra e território,

como vimos nos dados acima. Temos um campo cada vez mais esvaziado, as escolas do campo sendo fechadas, o que nos leva a refletir que não dá para pensar em educação do campo sem fortalecer a luta pela demarcação das terras indígenas, pelo reconhecimento dos territórios quilombolas, pela realização da reforma agrária para que se possa ter um campo com gente, e, por conseguinte, se falar em educação do campo

Neste sentido, vamos fazer na sequência, uma abordagem da educação no meio rural, num contexto no qual prevalecem os interesses dos defensores da agricultura capitalista, desde o modelo agroexportador, industrial, até o atual modelo do agronegócio, mostrando como era pensada a educação dos sujeitos que viviam no meio rural, e como se constituiu o novo paradigma da educação do campo no Brasil e no Maranhão.

1.2 Da Educação Rural ao Paradigma da Educação do Campo

Para pensar a educação nesse contexto de disputa por terra e território, é preciso refletir sobre quais sujeitos estamos falando e de que campo. Estamos nos referindo a um território que teve milhões de seus habitantes nativos dizimados, e que foi se transformando em espaço de agregação dos mais diversos sujeitos que se ocupam da agricultura como meio de sobrevivência e povoam o campo de forma diversificada, constituindo a cada dia, através da mediação entre o trabalho e natureza, a cultura camponesa.

São os indígenas que já habitavam as terras brasileiras, os negros descendentes da escravidão que vão dar origem posteriormente aos quilombos, e os brancos vindos da Europa para colonizar o Brasil. Esses sujeitos vão sendo denominados de acordo com a região e com sua ocupação, como caiçaras, povos da floresta, pescadores, ribeirinhos. E para eles sempre foi pensado um projeto de educação, a começar pelos jesuítas que vieram ao Brasil com o papel de catequizar os indígenas, e os demais projetos e políticas educacionais efetivadas de acordo com a necessidade de desenvolvimento do Capital, e sob a tutela do Estado, como veremos adiante.

Mendonça (2007) discute o ensino rural no Brasil, mostrando que o início das atividades da educação rural se deu em 1910 sob a coordenação do Ministério de Agricultura, criado em 1909 a partir da pressão da Sociedade Nacional de Agricultura –

SNA. Coube ao Ministério a tarefa de organizar o ensino agrícola em três níveis: elementar, médio e superior. Para isso, foram criadas as instituições de ensino, os Aprendizados e os Patronatos Agrícolas com o objetivo de educar o trabalhador rural egresso da escravidão, adequando-os à estrutura fundiária e às necessidades de produção mercantil, tirando-os da condição de atraso e de improdutividade. Assim, os Aprendizados atendiam filhos de pequenos agricultores, entre 14 e 18 anos, em curso de duração de dois anos:

Funcionando sob regime de internato, os Aas, organizavam-se como uma propriedade agrícola, dotada de todas as instalações necessárias a seu fim, incluindo coqueiras, silos, pomares e até instalações para o beneficiamento da produção. (MENDONÇA, 2007, p.24)

Já os Patronatos Agrícolas atendiam crianças e adolescentes que vinham das cidades, sob uma justificativa filantrópica, quando na verdade pretendia ser uma alternativa ao sistema prisional urbano que era visto de forma muito negativa. Seriam instituições que cuidariam de seus detentos, disciplinando-os através das escolas do trabalho. Atendiam menores órfãos entre 10 e 16 anos, recrutados pelos policiais e juízes do Rio de Janeiro, numa articulação entre Ministério da Agricultura, Poder Judiciário e a Polícia do Distrito Federal. Funcionavam com o objetivo de “habilitar seus internos em especialidades como horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária, e cultivo de plantas industriais, mediante cursos de primeiras letras e profissionalizantes” (MENDONÇA, 2007, p. 26)

A autora reflete que o aumento de 5 para 98 Patronatos entre 1918 a 1930, nas diversas regiões do país, demonstra a clara relação com o fornecimento de mão de obra para grupos agrários menos dinâmicos, sendo que em alguns casos o Ministério de Agricultura abria a instituição em grandes propriedades privadas. Relaciona ainda, a abrangência destas instituições no Norte e Nordeste, onde se encontravam esses grupos agrários menos dinâmicos, mas, também, boa parte dos diretores da SNA e do próprio Ministério da Agricultura.

Vale ressaltar que a abolição da escravidão em 1888 causou aos grandes proprietários rurais insegurança sob a forma de organização da produção, e fez com que se organizassem em entidades patronais, expondo claramente as frações de classe no bojo dessa estruturação, a exemplo da Sociedade Paulista de Agricultura – SPA, formada pelos cafeicultores paulistas, e a SNA formada por setores agrários diversos das outras regiões

do país, Nordeste, Sudeste e Sul que não produziam café, e encontravam limites no mercado internacional. A primeira via, na imigração italiana, a solução da crise agrícola, enquanto a segunda via na criação do Ministério de Agricultura e na diversidade da produção.

O Ministério, por sua vez, cumpria duplo papel: o de mediar os conflitos entre as duas frações de classe, a grande burguesia paulista e os demais grupos agrários, e o de mediar os interesses entre mundo rural e mundo urbano, com medidas que, embora ditas de cunho educativo, tratavam-se de práticas de arregimentação de força de trabalho em prol do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro.

Em 1930, essas medidas se ampliam, com base na leitura de que os problemas nacionais, dentre eles, a crise da agroexportação cafeeira, estavam relacionados à precária difusão do ensino no país. Para isso, seriam necessárias reformas educacionais e desencadear um processo de ensino alfabetizante. Assim, as Reformas Francisco Campos, foram deferidas através de decretos e baseadas na necessidade de formação das elites, na formação técnica dos trabalhadores para evitar o problema das agitações urbanas, e no caso da educação rural, com objetivo de conter a migração do campo para as cidades.

Existiram, nesse período entre 1920 e 1930, duas propostas de educação, de um lado, o ruralismo pedagógico que técnicos de Ministério da Agricultura, representantes da igreja e dos grupos dominantes agrários e industriais defendiam, preocupados com o inchaço dos centros urbanos, e por outro lado, os escolanovistas (profissionais da educação) preocupados com a questão social e econômica do país, e acreditavam que, através da educação básica, era possível combater os poderes oligárquicos regionalizados, localizados.

No que se refere ao ordenamento jurídico, a educação rural só aparece na Constituição de 1934, marcada pelas ideias de um grupo de intelectuais e educadores organizados no Movimento Renovador, que acreditavam na necessidade de políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, com métodos e técnicas eficazes na formação de cidadãos capazes de acompanhar o processo de desenvolvimento do país, que culminou no Manifesto dos Pioneiros.

No parágrafo único do artigo 156 desta Constituição, ficou definido que o financiamento para manutenção e desenvolvimento da educação escola na zona rural é de

responsabilidade da União, com a reserva de vinte por cento das cotas destinadas à educação, para este fim. Na Constituição de 1937, a educação rural é contemplada no Artigo 132,

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras de por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (SOARES, 2001, p.12 – 14).

Podemos observar o papel da educação nesse momento histórico, de um projeto de nacionalização, que é de equacionar a “questão social” e combater a subversão ideológica. Necessita-se de uma política educacional que defina a finalidade da educação e da escola, como “lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessária à ordenação administrada” (SHIROMA, et.al, 2007. P. 23)

Após 1930, o Movimento Ruralista se intensificou, dada a forte migração campo-cidade, com o objetivo de fixar o homem na terra, e até 1945 a educação primária efetivamente se ruralizou, consolidando-se um grupo de defensores do ruralismo pedagógico, que agiam sob respaldo da Constituição Federal. Dessa forma, a escola agrícola, e também a escola do trabalho se encarregaria de repassar ao público alvo os códigos, valores e comportamentos necessários para manter a ordem vigente, e dar resposta aos problemas sociais.

Na leitura de Mendonça (2007), mesmo após o Estado Novo permaneciam as antinomias em relação ao ensino rural. Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA – 1946), foi introduzido três cursos: Ensino Agrícola Básico, com duração de três anos, que atendia jovens a partir de 14 anos, que já tivessem o primário, destinado à preparação para o trabalho; Ensino Rural com duração de dois anos, para atender crianças desde os 12 anos, com ênfase nas aulas práticas; Curso de Adaptação, de curta duração, sem períodos definidos cujo público são os trabalhadores adultos, sem distinção de sexo ou idade, e que não tenham ainda nenhuma qualificação profissional.

Foi estabelecido uma divisão sócio-política do trabalho, sendo hierarquia e exclusão as marcas de distinção de toda a história do ensino rural e das políticas públicas

a ele destinadas, o que vem por consequência causar a dupla dualização dos sistemas de ensino no país, com a preservação da

Herança que consagrava o ensino primário como matéria da alçada dos estados e municípios, ao lado do ensino secundário e superior, a cargo da União. Já a segunda derivava da nova conjuntura política e referia-se ao fato de que o ensino agrícola – primário e médio – constituiu-se para além dos preceitos constitucionais numa modalidade de ensino especial, isto é, profissionalizante a à parte do ensino primário regular (MENDONÇA, 2007, p. 49).

Evidenciando uma educação para as camadas mais favorecidas da população, através do ensino secundário e superior, e uma para os trabalhadores, que são as escolas primárias e profissionalizantes, que os prepara rapidamente para o mercado de trabalho. Este fenômeno, aparece desde as reformas educacionais de 1930, permanece com as reformas de Gustavo Capanema de 1940.

Na perspectiva de uma educação especial, várias políticas foram implementadas entre 1940 e 1950, patrocinadas por agências norte americanas públicas e privadas, a exemplo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947 a 1963), através da qual eram realizadas missões rurais, que alfabetizam com material didático pedagógico igual ao da cidade, e pregavam a nova noção de desenvolvimento comunitário; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958); e a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR. Tais iniciativas demonstram a preocupação com alfabetização e qualificação da mão de obra rural adulta, distinguindo-se das proposições que até então se davam no âmbito escolar, passando a um caráter de assistencialismo.

A “paz social” no campo e a prevenção da “invasão das cidades” por imigrantes rurais parecem ter sido o binômio a ser conjugado por esta “educação rural” redefinida, multiplicando-se a rede de agências e agentes, nacionais e estrangeiros, a ela imbrincados. A rigor, esta modalidade de ensino desempenharia tríplice papel: o de “mobilizador” de força de trabalho no campo; o de “neutralizador” dos conflitos sociais rurais e, finalmente, o de “qualificador” de mão de obra, mediante a implantação de uma concepção hegemônica de escola enquanto “escola do trabalho”, consagradora da segmentação trabalho manual versus trabalho intelectual. (MENDONÇA, 2007, p. 53)

O fato que chamou atenção foi a presença norte americana junto à Educação Rural que se ampliou na década de 1950, lembrando que em 1945 já havia sido firmado o primeiro acordo de cooperação internacional que deu origem a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, que implantou os Centros de

Treinamento para trabalhadores rurais adultos e os Clubes Agrícolas para infância e juventude, além de treinamento para lideranças comunitárias. Foram políticas que priorizaram o assistencialismo, pregaram a nova noção de comunidades e organizaram a expansão do associativismo. O estado, através de suas instituições, passaria a atuar não mais junto ao trabalhador individual, mas, às comunidades rurais, a exemplo do Serviço Social Rural cujo lema *‘um homem, uma mulher e um jeep’*, resumiria seu papel de *‘prepararem as populações do campo para agirem por si próprias’*, mediante o *‘aproveitamento dos líderes das comunidades’* (MENDONÇA, 2007. P. 77)

Nesta trajetória da educação rural, percebemos dois movimentos, um no contexto da década de 1930/1940, no qual o objetivo era fixar o homem no campo, para resolver o problema do inchaço das cidades e não absorção da mão de obra pelo mercado de trabalho urbano. Para isso, era necessário que a escola estivesse associada à agricultura, e precisava dar conta de formar os filhos dos agricultores para permanecerem na terra. O outro movimento se deu no contexto da década de 1950/1960, de desenvolvimento nacional através da indústria que gera a necessidade de qualificar a mão de obra para o mercado. Em ambas as situações, a educação foi utilizada para manter os trabalhadores do campo subordinados aos interesses da classe dominante e do desenvolvimento do capital internacional a partir das potencialidades encontradas no território brasileiro.

Ficou evidente o descaso com a população do campo quando da elaboração da lei de educação nº 4.024/61 que deixou a cargo dos municípios a escola de ensino fundamental no meio rural, sendo que estes não tinham recursos nem financeiros nem humanos para garantir que essa população tivesse acesso à educação. Foi neste contexto que surgiram várias experiências de educação popular, inspirados no trabalho das Ligas Camponesas que gerou uma intensa mobilização no campo e na cidade em torno da alfabetização de adultos e da educação popular, tais como: Centros de Cultura Popular organizados pela União Nacional dos Estudantes – UNE; Movimento de Cultura Popular com a campanha “De pé no chão também se apreende a ler” no Pernambuco; Plano nacional de alfabetização em 1963, encampado por Paulo Freire, e as ações do Movimento de Educação de Base. Porém, todas estas iniciativas foram interrompidas pela ditadura militar.

A década de 1970 foi marcada pelo elevado índice de analfabetismo, considerado como uma chaga na sociedade nacional, o que direcionou para projetos especiais do MEC

como Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL¹⁸, Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural no Nordeste – EDURURAL¹⁹ e Programa Nacional de Ações Sócio Educativas e Culturais para o meio rural, integrando o conjunto de ações do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos, que recomendava

“A valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação de oportunidades de renda e de manifestação cultural rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade campesina. [...] um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais (LEITE, 1999, p. 50).

Porém, a formação de professores não foi pensada no plano considerando a intencionalidade do mesmo, e as condições para que o plano se efetivassem não estavam dadas, mas, ao contrário, o que se tinha eram espaços físicos inadequados, ausência de material didático, salas multisseriadas, e presença de professores leigos.

No governo militar, o sistema escolar se limitou aos ensinamentos da segurança nacional, e ao necessário para manter o modelo capitalista dependente. Não conseguiu superar o analfabetismo através do programa proposto, o MOBRAL.

É com a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9.394 /96 que se propõe desvincular a educação rural da educação urbana, e um planejamento específico ligado à realidade e à cultura do campo, com metodologias, projetos políticos pedagógicos e calendários escolares próprios, conforme o Artigo 23, 26 e 28

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

¹⁸ Programa criado em 1967 por Decreto de nº 62.484, durante o regime militar e “tinha como principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos”. Na verdade, foi criado para romper com o método de Paulo Freire, que tinha por objetivo alfabetizar conscientizando, o que não seria permitido naquele contexto. (BELUZO, TONIOSSO, 2015, p. 200).

¹⁹ O Programa foi planejado entre 1978 e 1979, porém só foi lançado em 1980 através do Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980, com o objetivo de expandir a escola primária em 18% dos municípios nordestinos, priorizando o ensino primário, redução de desperdício de recursos financeiros, melhoramento do fluxo e rendimento escolar. Um dos critérios de elegibilidade de um município para participar do Programa era a não existência de programas educacionais no mesmo. Dos 92 milhões de dólares investidos, 32 milhões foram via empréstimo concedido pelo Banco Mundial. (SILVA, 2018, p.86)

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, 1996)

É com respaldo na legislação acima supracitada, que, na década de 1990, através das lacunas deixadas pelas políticas educacionais para o meio rural nas décadas anteriores, e da organização dos trabalhadores, se dá início a outro movimento que vem contrapor esse histórico de subordinação e negação. A formulação de um novo jeito de pensar a educação neste espaço foi se constituindo e dando corpo a um novo paradigma denominado educação do campo, onde a educação é pensada com os sujeitos do campo e a partir da realidade em que vivem.

1.2.1 Seguindo a Trilha do Movimento por uma Educação do Campo

Esta trajetória tem seu início colado à luta dos trabalhadores do campo, as marchas, ocupação de terra, mobilizações, e tem uma marca indelével que foi o massacre de Eldorado dos Carajás em 1996, que deixou 19 mortos e centenas de pessoas feridas no corpo e no coração, pois jamais sairá de suas mentes tamanha crueldade e dor que foi aquele momento. Em 2019, foi realizado, na Curva do S, o 14º Acampamento Pedagógico com a juventude Sem Terra para homenagear os Sem Terra que tombaram na luta, para denunciar a impunidade em relação à violência a que são acometidos em todos os anos os trabalhadores rurais — conforme demonstra os cadernos de conflitos do campo da CPT publicados anualmente —, mas também para denunciar os desmandos do atual governo neofascista de Jair Bolsonaro.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra organizou, em 1997, uma grande marcha saindo de vários estados do país rumo à Brasília, que teve por objetivo denunciar o massacre ocorrido contra os Sem Terra no ano anterior, e reivindicar a

reforma agrária. Dentre as conquistas, obtiveram a criação do PRONERA, através do qual foram realizados diversos cursos desde alfabetização de jovens e adultos até a pós-graduação. De acordo com a II Pesquisa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária – PNERA, realizada em 2015/2016,

O PRONERA promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor (PNERA, 2016, p. 9).

Podemos afirmar que temos no PRONERA a concretude da educação do campo no Brasil, pois foi através deste importante programa, instituído em 2010 como política pública²⁰, através do Decreto Lei nº 7.352/10, que centenas de jovens filhos e filhas de camponesas foram escolarizados nas diversas áreas do conhecimento, e de forma crítica, saindo da lógica de uma educação rural de que ao homem do campo basta apenas ler, escrever e fazer conta, ou no mínimo aprender o necessário para o desenvolvimento do capital. Através do PRONERA foi formada uma massa crítica, advogados, veterinários, agrônomos, educadores licenciados em letras, história, geografia, pedagogia, no intuito de estudar para contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento dos assentamentos e demais comunidades, contrapondo à lógica de estudar para sair do campo.

Nesse sentido, ARAUJO (2012) demonstra em pesquisa realizada no assentamento Palmares II, município de Nina Rodrigues no Maranhão, sobre os egressos do PRONERA, que, do total de vinte e sete pessoas que concluíram curso no período de 2001 a 2009 (Magistério, Pedagogia, Técnico em Agropecuária, Técnico em Agente de Saúde Comunitária, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História), vinte pessoas continuam morando no assentamento, das quais dezenove ocupam funções importantes para o desenvolvimento organizativo do mesmo. Ou seja, através dos cursos do PRONERA, desenvolvidos através da pedagogia da alternância, que permite uma

²⁰ O PRONERA foi criado em 1998, resultado da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, mas especificamente da Marcha Nacional, realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1997, como protesto ao Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 1996 na Curva do S, onde 19 trabalhadores foram assassinados pela polícia militar. Na ocasião, em audiência com o então Presidente de República Fernando Henrique Cardoso, foi firmado o compromisso de criar o Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária. Em 2010, durante o governo Lula da Silva, foi instituído como política pública através do Decreto Lei nº 7.352/10.

interação permanente entre teoria e prática, cumpre-se um dos princípios da educação do campo, presentes no Decreto Lei de nº 7.352/10,

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. (BRASIL/MEC, 2010, p. 1)

Um segundo fato histórico importante na constituição da educação do campo foi a realização pelo Movimento Sem Terra do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, com a participação de educadores e educadoras das áreas de assentamentos e acampamentos de vários estados do País, para discutir a educação nos assentamentos e acampamentos, a partir da socialização das experiências que vinham sendo realizadas desde o momento de ocupação da terra, quando a primeira questão que se discute é como garantir escolas para as crianças e jovens do acampamento. O encontro se desafiava a refletir sobre como estava sendo realizada a prática educativa nessas áreas, em que condições eram garantidas a educação, percebendo a ausência do estado na garantia mínima de condições de funcionamento da educação nas áreas rurais. Uma herança que vem de longe como vimos desde a situação da educação rural acima apresentada.

Foi então que, motivados pelo resultado do I ENERA, MST juntamente com as mesmas entidades que organizaram esse primeiro encontro, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, e a Universidade de Brasília – UnB, organizaram em 1998 a I Conferência Nacional de Educação do Campo, como resultado de um longo processo de luta dos povos do campo, tendo por objetivo pautar na sociedade o problema da educação no meio rural, propondo um novo paradigma, o da educação do campo, em contraposição ao da educação rural, que, conforme vimos anteriormente, está sempre a serviço do mercado e do capital. A I Conferência colocou em pauta os direitos dos camponeses à política pública, e evidenciou a luta popular pelo acesso e permanência da educação no campo — as pessoas têm o direito de estudar onde moram, e do campo — uma educação pensada a partir e com os sujeitos do campo, respeitando sua realidade, sua cultura e identidade.

A próxima conquista foi a aprovação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que incorpora a concepção de educação do campo, define a identidade das escolas do campo, e a sua autonomia na construção de um projeto político-pedagógico adequado à realidade e necessidade dos camponeses, de acordo com os artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação, conforme já mencionamos neste texto.

No que se refere à formação de professores, outra conquista não menos importante foi a criação de um programa de formação específico para professores que atuam no campo, e em 2006 o MEC instituiu o Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo – PROCAMPO, através do qual foram abertas, a partir de 2007, turmas de Licenciatura em Educação do Campo em várias IES.

No campo da legislação, em 2008, foram aprovadas as diretrizes complementares de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que regulamentam a oferta da educação infantil e séries iniciais, estabelecendo que não é permitido agrupar, numa mesma sala, crianças da educação infantil e ensino fundamental, enfatizando que as crianças possam estudar no lugar onde moram, e que, havendo a necessidade de nucleação nas séries seguintes, seja feita em diálogo com a comunidade para definir o local mais próximo, evitando que estas fiquem muito tempo em deslocamento, ou seja, regulamenta a nucleação para que seja o mais próximo de onde mora o aluno.

Ainda no tocante ao marco regulatório, em 2010, em ocasião da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE), a educação do campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino, e, conforme já afirmamos anteriormente, o PRONERA sai da condição de simples programa, sendo instituído como política pública através do Decreto nº 7.352/2010. Em 2012 foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, no âmbito do MEC, para orientar a efetivação da política pública em regime de colaboração entre os entes federados.

A educação há muito já acontecia no meio rural, conforme aponta Ribeiro (2010), Kolling (1999), seja pelo trabalho de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido pelo MEB desde a década de 1960; seja através das EFAs, que surgiram no Brasil, em 1968, no Espírito Santo, com o apoio da Igreja Católica e sociedade Italiana. Em 1982, foi criada no Brasil a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas

– UNEFAB; seja através das CFRs, que tiveram início no Nordeste brasileiro em 1981, expandindo posteriormente para os outros estados; ou através da luta do MST pelas escolas de assentamentos e acampamentos, desde final da década de 1980.

Podemos analisar a constituição e consolidação do paradigma da educação do campo, através da conquista das políticas públicas e das ações desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo, os movimentos sociais em parceria com as mais diversas instituições de ensino, e afirmar que existe, hoje, uma materialidade da educação do campo que comprova o que estamos falando, que são as escolas quilombolas e indígenas, as escolas de assentamentos, os Centros de Formação por Alternância dos quais fazem parte as Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas.

Foi esse movimento de luta e de práticas pedagógicas que conquistou esse novo paradigma, e tem visibilizadas, reconhecidas numa totalidade, suas ações como a materialidade da educação do campo, que tem como um de seus princípios a valorização dos sujeitos, sua realidade e cultura. Também podemos afirmar essa educação do campo como real contraponto à educação rural e à sua concepção de um campo e camponês atrasados e subservientes às necessidades do capital.

1.3 A Educação do Campo no Maranhão

Vimos no item anterior que a educação do campo tem seu marco enquanto novo paradigma na década de 1990, embora várias experiências educacionais já acontecessem no campo, e foi justamente no debate coletivo dessas experiências que foi se cunhando o termo “educação do campo”.

Para falar da educação do campo no Maranhão, precisamos voltar um pouco atrás para identificar as experiências de educação rural, que estão relacionadas a fatos por nós já tratados nesse texto quando falamos da questão agrária no estado. Consideremos, pois, as ações educativas de cunho popular, como a Comissão Estadual de Reforma Agrária, composta de intelectuais e estudantes e a própria ATAM – Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão, com fins de organizar e mobilizar as lutas camponesas e que vieram a contribuir com o sindicalismo rural maranhense.

No que se refere à Campanha Nacional de Educação Rural/CNER no Maranhão, as ações da igreja católica, a partir da entrada de Dom José Delgado na Arquidiocese de São Luís (que ampliou a atuação social da igreja católica no Maranhão, como a criação

da Universidade, a MIRA, Ação Católica Operária, Cooperativa Banco Rural do Maranhão), em muito fortaleceram a campanha. Porém, não podemos nos omitir de uma leitura crítica sobre a CNER, comungando com Nascimento (2017, p.11) “que fora, enquanto todo complexo, a reunião de interesses políticos e econômicos diversos, conforme os grupos que ali se relacionavam no âmbito do alcance da hegemonia”.

Ainda no âmbito da educação rural, tivemos, na década de 1960, as ações do Movimento de Educação de Base – MEB, e, já na década de 1980, as ações do movimento da pedagogia da alternância em vários municípios do estado.

No tocante à educação do campo, as primeiras ações tiveram início no estado em 1998, com a implantação do PRONERA, através dos movimentos sociais ASSEMA, FETAEMA e MST, da UFMA e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, com a oferta de curso de nível médio e alfabetização nas áreas de assentamentos. Aos poucos, o PRONERA foi se expandindo e foram realizadas parcerias com outras IES, chegando ao alcance dos seguintes resultados entre 1998 a 2011: alfabetização de 19.359 pessoas, 7.604 alunos fizeram a EJA fundamental, 954 o ensino médio, e em 2015 foram concluídas duas turmas de pedagogia (PNERA, 2016), e outras duas em 2017.

Em 2004, foi realizado o I Seminário Estadual de Educação do Campo, e a Carta do Maranhão, documento síntese e base para a construção de uma política pública no Estado, com princípios e diretrizes dentre as quais,

A universalização urgente do ensino fundamental e expansão da educação infantil e do ensino médio no campo; a participação efetiva dos sujeitos coletivos do campo na formulação e implementação das políticas, o reconhecimento e fortalecimento das experiências educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, inclusive como política pública, a implementação de uma política consistente de formação inicial e continuada de professores do campo (e não para o campo) (CAVALCANTI, 2009, p 171).

Tais princípios e diretrizes continuam na pauta de reivindicação dos movimentos sociais do campo. O que tivemos de avanço na formação de professores foram as ações do PRONERA acima relacionadas, e PROCAMPO, através do qual tem sido ofertado na UFMA e no IFMA o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em ciências da natureza e matemática e ciências agrárias desde 2008. Porém a formação continuada específica para os professores do campo ainda é apenas diretriz, tanto nos municípios como em nível estadual, e a formação em geral é a mesma para os professores do campo e da cidade.

O mesmo ocorre com a universalização do ensino fundamental e ensino médio do campo, que ainda não se concretizou. É comum o transporte escolar deslocando as crianças e jovens para a cidade, mesmo quando o número chega a 130 pessoas deslocadas diariamente para a “sede”, como é o caso do assentamento Brejo da Ilha, no município de Estreito, Maranhão.

Em 2005, foi criado, na Secretaria do Estado de Educação, a partir da articulação dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, a Supervisão em Educação do Campo, na perspectiva da formulação e coordenação da política pública de educação do campo no Estado, e o Comitê de Educação do Campo, com representação de organizações da sociedade civil e de órgão do estado, tendo o caráter consultivo, propositivo e deliberativo.

Em 2007, foi realizado o II Seminário Estadual de Educação do Campo, tendo como principal definição a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, e em 2011 foi publicado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. Porém, não temos ainda um projeto político-pedagógico específico, o currículo e a metodologia de ensino na maioria das escolas ainda é o mesmo, embora o marco regulatório trate da necessidade de projetos pedagógicos específicos para as escolas do campo. Em sua pesquisa, Macedo (2013) afirma que existem as exceções, que são as escolas ligadas aos movimentos sociais, das quais enfatizamos os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFAs e algumas escolas de assentamentos de reforma agrária.

Na esfera municipal, temos o município de Açailândia que, em diálogo com o MST ao longo dos últimos dez anos, vem desenvolvendo atividades de formação de professores, como Encontro Estadual de Educadores e Educadoras dos Assentamentos; Seminário Municipal de Educação do Campo, Seminário Educação do Campo e Agroecologia; atividades com as crianças do campo na semana da criança e em ocasião da Jornada Nacional dos Sem Terra, e construindo o currículo da educação do campo com a inserção de três componentes específicos: agroecologia, educação do campo e economia política.

2 REFLEXÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO CAMPO

Iniciamos esta seção trazendo o conceito, origem e princípios do projeto político-pedagógico, para em seguida refletir sobre os fundamentos do projeto político da escola do campo. Apresentamos um mapeamento de pesquisas realizadas sobre essa temática, que demonstram alguns avanços já obtidos na implementação da modalidade da educação do campo, porém, muitos ainda são os desafios a serem superados.

2.1 Conceito, origem e princípios do projeto político-pedagógico

O início da discussão sobre projeto político-pedagógico se deu no período da democratização do país na década de 1980, e o termo surge mais precisamente com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/96, como um instrumento que vai contribuir para a gestão democrática nas escolas, regulamentada na referida lei, conforme artigos 12, 13 e 14, incisos I e II,

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

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

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL,1996)

Trata-se de um instrumento que pode gerar mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola, e deve ser construído de forma coletiva e participativa, envolvendo os educadores, gestores e demais profissionais da escola, os pais e os estudantes, devendo estar “sob a responsabilidade técnica e política dos educadores e sendo instrumento político de toda a comunidade educativa” (STAUFFER, 2007, p. 53).

Esta perspectiva de construção é a de uma ação emancipatória ou edificante (VEIGA, 2003), onde processo e produtos estão integrados, sendo que a ênfase se dá ao

processo, permeado de intencionalidade, com objetivos claros e bem definidos que apontam um rumo, uma direção, cujo produto final é inovador na luta contra as formas instituídas e os mecanismos de poder.

Existe, porém, outra possibilidade de construção do PPP como uma ação regulatória ou técnica, em que um conjunto de atividades vão gerar o produto pronto e acabado, não existindo a preocupação com a diversidade dos sujeitos e com a construção coletiva. A ênfase se dá à dimensão técnica em detrimento das dimensões política e sociocultural, e está voltada para “a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p.6).

Mas antes de pensar sobre a construção, que pode ser nos dois vieses acima descritos, julgamos necessário a compreensão do significado do projeto político-pedagógico, para isso, trazemos o conceito, a partir dos autores que estudam o tema:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2002, p.1)

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELOS, 2004, p.17)

É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? (ROMÃO E GADOTTI, apud PADILHA, 2001, p. 44)

A elaboração de um projeto político pedagógico destaca-se como um momento singular de participação, planejamento e organização, no qual princípios e identidades são traçados no sentido de orientar as práticas políticas e pedagógicas de um coletivo (PAIVA, 2008, p. 67)

De acordo com os autores, o projeto político-pedagógico está relacionado ao planejamento participativo, à ideia de provocar mudanças na escola, pensando-a

intencionalmente e a partir de reflexões sobre que tipo de educação se pretende e que tipo de homem se deseja formar para qual tipo de sociedade, numa ação e construção coletiva.

Para isso, existem princípios que devemos considerar ao iniciar um processo de construção de um projeto político-pedagógicos na perspectiva de uma escola democrática, os quais elencamos, de acordo com VEIGA (2002):

a) Igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo não apenas a oferta, mas a ampliação e qualidade na oferta, tendo a democracia como ponto de partida e ponto de chegada;

b) Qualidade não como privilégio de minorias econômicas e sociais, mas como oportunidade para todas as classes sociais. A qualidade pode ser técnica ou política, ambas têm perspectivas próprias. A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A segunda é condição imprescindível da participação, e está voltada para os fins, valores e conteúdo. Qualidade para Demo, "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (DEMO, apud VEIGA, 2002 p. 3).

c) A gestão democrática que implica em repensar a estrutura de poder da escola, visando sua socialização em prol de uma participação coletiva, da superação do individualismo e da exploração, dando lugar à reciprocidade e à solidariedade; em prol da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

d) Liberdade como um princípio fundamental, que está associado a ideia de autonomia. Ambas fazem parte da natureza do ato pedagógico, sendo que a autonomia nos remete a normas e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas, e a "liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente" (VEIGA, 2002, p. 4).

e) Valorização do Magistério como um princípio central, considerando que a qualidade de ensino e o sucesso do educador na sua tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida econômica, política e social está diretamente relacionada à formação (inicial e continuada) e às condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), e à remuneração. A autora chama a atenção para o fato de que a formação continuada deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola, e compete a escola:

a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a

participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa (VEIGA, 2002, p. 4).

Esta é uma questão importante que deve ser considerada e inclusa no PPP das escolas, tendo em vista a ausência de formação continuada de professores, fato tão presente no sistema educacional brasileiro. Faz-se necessário ter presente não apenas este, mas todos os princípios acima descritos, durante o processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos.

Passando pela origem, conceito e princípios do PPP, trataremos deste tema na próxima seção a partir da especificidade da educação do campo, que existe no Brasil, enquanto novo paradigma há vinte e um anos, tendo como marco inicial a realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo em 1998, enquanto política pública e modalidade de ensino há nove anos, de acordo com o Decreto Lei nº 7.352/10 que institui a política pública de educação do campo, e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE), respectivamente.

2.2 Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo

Pensar na construção do projeto político-pedagógico da educação do campo requer que pensemos em primeiro lugar no campo, como um lugar digno de se viver, e do qual fazem parte uma diversidade de povos, com sua cultura, seu modo de viver, sua sabedoria e seus conhecimentos. A primeira premissa é considerar esta especificidade,

Rompendo a dissociação entre a dimensão política e pedagógica, entre os conhecimentos escolares e o conhecimento da tradição, considerando na sua concepção que os conteúdos devem ser construídos a partir da realidade local, dentro do contexto sócio-histórico de construção (PAIVA, 2008, p. 72)

Nesta perspectiva, é mister que se leve em consideração as práticas existentes, os diferentes ambientes educativos emancipatórios, organizados pelos movimentos sociais, pelas comunidades, e no espaço escolar, com olhar voltado para os sujeitos protagonistas desse fazer pedagógico, sejam educadores e educadoras, ou integrantes das comunidades, no intuito de reconhecer e aprender com tais práticas.

Isso significa considerar a concepção originária da educação do campo, que tem suas raízes na luta dos movimentos sociais, tema que será detalhado na próxima seção, significa pensar a educação desde uma particularidade que está associada a sujeitos

sociais concretos, a um recorte de classe, sem desconsiderar a universalidade, pois trata-se antes de tudo da educação, da formação humana.

Para Caldart (2004), existem quatro elementos que ajudam a compreender o contexto originário da educação do campo: o campo e a situação social em que vivem as famílias nesse período, pobreza, desigualdades sociais, exploração, e violência provocados pela implantação do modelo capitalista da agricultura; a situação de descaso da educação, de ausência de política pública que garanta educação para os trabalhadores do campo; a emergência das lutas e de sujeitos coletivos em reação a esta situação, em especial a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de desenvolvimento que garanta às famílias que vivem no campo o direito a uma vida digna; e por último as experiências de educação desenvolvidas pelos sujeitos do campo, que expressam a resistência e a cultura camponesa.

Outro elemento importante para pensar o projeto político pedagógico da educação do campo é o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação, como a concepção de homem, de formação humana, de sociedade. Neste sentido, consideramos três pedagogias que fundamentam a educação do campo: a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento.

A Pedagogia do Movimento expressa o jeito como o MST desde a sua gênese desenvolve os processos educativos, na perspectiva da formação do sujeito social e coletivo de nome Sem Terra, através de ações organizadas a partir das necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo, e, mobilizados pelo movimento social, decidem lutar pelos seus direitos, utilizando várias formas de luta como a ocupação da terra, para reivindicar terra para morar e trabalhar, ocupação de prédios públicos, realização das marchas e mobilizações de rua para chamar a atenção da sociedade para a situação de precariedade em que vivem. Ou seja, a luta é uma matriz primordial na formação dos Sem Terra que não se encerra com a conquista da terra, mas continua a luta pela escola, por educação, por infraestrutura, por crédito.

Nessa lógica, o próprio Movimento é o principal educador através das ações de luta, mas também da forma de organizar as famílias nos territórios conquistados ou em processo de conquista, através da organização da produção, da organização do trabalho, da condução das escolas, da organização da juventude em coletivos que se reúnem para estudar, discutir sobre seus problemas e pensar ações de luta e de produção, da organização das mulheres, da coordenação do assentamento. Trata-se de uma articulação das matrizes educativas — organização coletiva, trabalho, cultura, história — que se

interligam entre si na consolidação de uma concepção de educação como formação humana, onde o homem se forma ao transformar o mundo pela práxis.

Importante frisar que as ações do Movimento acontecem de acordo com os três objetivos a que se propõe desde a sua gênese: a luta pela terra, pela reforma agrária e por transformação da sociedade. Neste sentido, são realizadas lutas diversas como forma de diálogo com a sociedade em relação à ofensiva do capital internacional sob a economia do nosso país, que atinge a vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, a exemplo da jornada nacional de lutas das mulheres em março, em ocasião do dia Internacional da Mulher, que acontece todos os anos; a forma de organização dos assentamentos através da cooperação agrícola; o debate e o desenvolvimento de experiências em agroecologia como modelo de produção sustentável, em harmonia com a natureza, que se contrapõe ao modelo do agronegócio — cujo objetivo é o lucro através da produção em grande escala, sem levar em consideração as consequências do elevado uso de agrotóxicos, das sementes transgênicas para a vida do planeta.

Ao longo dos trinta e cinco anos de existência do Movimento, foram se inovando as formas de diálogo com a sociedade, dentre as quais estão as Feiras da Reforma Agrária desenvolvidas nos municípios, estados, e, a partir de 2015, a realização da Feira Nacional da Reforma Agrária²¹, realizada em São Paulo, com o objetivo de mostrar à sociedade, através da produção do homem e da mulher do campo, a viabilidade da Reforma Agrária, mostrar que mesmo sem o apoio ‘necessário’ por parte do governo está sendo possível produzir alimentos saudáveis para alimentar a população brasileira, desmistificando a ideia de assentamentos como favelas rurais. As feiras demonstram, ainda, que a reforma agrária está para além da produção de alimentos, mas tem um enorme potencial também no campo da formação, cultura e da arte. A programação contempla em shows, intervenções culturais, seminários e uma praça de alimentação com comidas típicas de cada região.

Outro fundamento da educação do campo está na Pedagogia do Oprimido, que nos leva a refletir no processo educativo, sobre a situação de opressão em que vivem os povos do campo, sejam quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, sem terra, indígenas. É

²¹ A primeira edição da Feira Nacional de Reforma Agrária aconteceu em São Paulo, no Parque da Água Branca, em 2015, e contou com a participação de mais de 800 trabalhadores e trabalhadoras que trouxeram toneladas de alimentos saudáveis para vender. Em 2016, foi realizada a 2ª edição, no mesmo local, com a venda de 250 toneladas de alimentos, e, em outubro de 2017, foi realizada a 3ª edição, visitada por 30 mil pessoas. Estava sendo planejada a 4ª feira para 2019, porém o Governador do Rio de Janeiro, Dória, não concedeu a liberação do Parque, numa demonstração de força contrária à divulgação da reforma agrária. Informações retiradas do site do MST: <www.mst.org.br>, acesso em 26 de outubro de 2019.

preciso fazer com que os sujeitos do campo e da ação educativa reflitam sobre a negação de direitos básicos e fundamentais a que são submetidos, deixando de pensar que “é assim mesmo”, “sempre existiu o pobre e o rico”, sempre existiu a exploração, e passem a ter uma leitura crítica do mundo e da realidade, lembrando o que nos ensina Paulo Freire, de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra.

Devemos considerar essa base epistemológica como imprescindível na organização do trabalho pedagógico da escola do campo, a partir das matrizes pedagógicas da opressão, da cultura, incluindo o diálogo como elemento fundamental no processo educativo. Compreender que é preciso trabalhar os processos de opressão a que foram submetidos historicamente os povos do campo; garantir que, no currículo das escolas, sejam evidenciadas as experiências de opressão, de expropriação do território, mas também, da cultura, da luta e resistência dos povos, fazendo com que estes se percebam como sujeitos oprimidos, mas também capazes de se libertar da opressão, e de lutar pela emancipação humana.

No que se refere à Pedagogia Socialista, contamos com uma importante contribuição no que diz respeito à vinculação do ensino com o trabalho produtivo, com a vida, e a formação para o trabalho coletivo, através das reflexões teórico-práticas dos pedagogos russos Makarenko, Krupskaya, Shulgin e Pistrak, produzidas a partir do desafio de reconstrução do sistema educacional russo²² com o objetivo de formar trabalhadores e trabalhadoras, novas gerações para assumir o comando da produção e da superação da sociedade capitalista. O acúmulo dessa construção se expressa em categorias pedagógicas como a vinculação entre educação e trabalho, organização coletiva, auto-organização dos estudantes e complexo de estudos.

Na perspectiva da construção da nova sociedade, o grupo de pedagogos russos defende que as crianças sejam colocadas em contato com o trabalho desde o processo de educação escolar, compreendendo o trabalho como:

Um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há uma fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2000, p. 50).

²² “Na esfera da educação a revolução russa foi um marco na construção dos pilares da Pedagogia Socialista, porque pensada desde a própria materialidade de processos de transformação mais radicais e desde a concepção marxista de educação”. (CALDART, 2017, p.2)

Assim, as crianças podem apreender e dominar o modo de produção social, e superar a condição de alienação a que são submetidos os trabalhadores. Nesse sentido, concordamos com Caldart (2000) quando afirma que a principal contribuição de Pistrak foi compreender que

Para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade” (CALDART In: PISTRAK, 2000, p. 8).

Nessa perspectiva, temos, dos russos da revolução de 1917, uma contribuição de fundamental importância para pensar a politécnica nas escolas do campo, a partir do conceito formulado por Lenin da escola politécnica como uma escola “que faça conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção” e que esteja fundamentada sobre o “estrito vínculo entre ensino e o trabalho produtivo dos estudantes” (CALDART, 2015, p. 31), e pensando na agricultura como um amplo complexo tecnológico, no qual as crianças podem ser envolvidas na dinâmica do trabalho desde pequenas, uma vez que a agricultura abrange vários processos, não apenas a produção agrícola, mas diversas atividades que compõem um conjunto politécnico.

Outro conceito base da pedagogia socialista é o de trabalho socialmente necessário desenvolvido por Shulgin, como um trabalho de organização da escola que deve ser planejado de acordo com a necessidade real e em conformidade com a capacidade dos estudantes, considerando a idade dos mesmos. Conceitua, ainda, como um trabalho que dá resultados positivos e pedagogicamente valiosos. (CALDART,2015).

Para pensar a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo, Caldart (2004) aponta os traços considerados fundamentais, dentre os quais a formação humana vinculada a uma concepção de campo — devendo se ter claro de qual projeto de campo estamos tratando, que é o campo da agricultura camponesa, da reforma agrária, da agroecologia e não o campo do latifúndio, do agronegócio que expulsa o camponês de seus territórios.

Outro traço é a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação, e que seja uma educação do e no campo, para que os sujeitos possam ter o direito a estudar no lugar onde moram e trabalham, onde produzem sua cultura. Neste sentido, é preciso que se reflita sobre o jeito de educar esse sujeito de direito, de conscientizá-lo da luta permanente pela conquista de seus direitos.

A autora reflete que o projeto de educação é *dos* e não *para* os camponeses, devendo ser uma construção coletiva que envolva a participação dos diferentes sujeitos que vivem no campo, considerando sua identidade e cultura. Não se trata de pensar uma educação para quem vive no campo, sem conhecer sua realidade, mas, pensar com eles, permitindo que sejam sujeitos de seu próprio projeto educativo, sendo capazes de pensar seu trabalho, o lugar onde vivem, o país do qual fazem parte.

Traz ainda como traço da educação do campo os Movimentos Sociais como sujeitos do processo educativo, refletindo de que a participação dos trabalhadores na luta por uma educação do campo se dá através da organização dos movimentos sociais, e não de forma espontânea. Ou seja, a mobilização e organização dos camponeses em Movimentos Sociais, como uma forma de fortalecer a presença do sujeito coletivo na sociedade, é um dos objetivos políticos da educação do campo, “educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias” (CALDART, 2004, p. 8).

A vinculação com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura é outro traço na construção do projeto político-pedagógico da educação do campo, trabalhando o significado do trabalho como princípio educativo, a relação entre educação e produção, a reflexão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação dos trabalhadores, a educação profissional. Pensar a cultura como dimensão formativa significa pensar o cultivo da identidade camponesa na formação de gerações, cultivando valores humanos, solidários e sociais.

A valorização e formação dos educadores é outro elemento a se considerar nesse processo de construção da educação do campo, tendo em vista a especificidade do termo, e a necessidade de uma formação específica para que o educador possa cumprir sua tarefa de pensar e fazer a formação humana de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Podemos citar como exemplo a necessidade da formação em agroecologia, pois não tem como exigir que o educador faça essa discussão teórica e prática com seus educandos, se ele não tem nenhum domínio do que é e como funciona a agroecologia. É necessário lutar pela garantia das condições para que os mesmos desenvolvam bem o seu papel e façam acontecer o paradigma da educação do campo na prática, no chão das escolas e dos territórios camponeses.

Por último, a autora traz a escola como um dos objetos principais da educação do campo, primeiro porque a luta por escola é um de seus traços fortes, tendo em vista a negação ao acesso às populações do campo tão presente ainda, mesmo depois dos vinte e

um anos de luta pela política pública. A cada ano aumenta o índice de fechamento de escolas no campo, a oferta de ensino médio está muito aquém do atendimento à demanda existente. E segundo, pela importância da escola na efetivação da educação do campo na prática, na formação humana e na disputa de hegemonia de projeto de campo, devendo, para isso, estar vinculada aos “outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 10).

Devemos atentar para os princípios que fundamentam a educação do campo, presentes no Decreto Lei nº 7.352/10, no Art. 2º:

“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/MEC, 2010, p.1)

É preciso levar em consideração os demais instrumentos da legislação da educação do campo, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03/04/2002), com destaque para o Art. 5º que aponta para a elaboração de propostas pedagógicas das escolas do campo que leve em consideração “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”, e o Art. 8º, incisos II – “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável e IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (BRASIL/MEC, 2002, p.1 e 2).

A exemplo, também, das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2013), que, no capítulo II, Seção IV, trata da Educação do Campo. No Art. 35, faz referência às adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, com conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, organização escolar própria, e, adequação à natureza do trabalho na zona rural. O Art. 36 trata da identidade das escolas do campo que deve ser definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, e, no parágrafo único, refere-se ao acolhimento de formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo, tais como a pedagogia da terra e pedagogia da alternância.

Esses foram os elementos que achamos necessário apontar para se pensar o projeto político-pedagógico da educação do campo. Trazemos no próximo item alguns elementos extraídos do levantamento de trabalhos realizados com essa temática, no intuito de um olhar sobre o que já existe de pesquisas sobre esses projetos nas escolas do campo.

2.2.1 A produção do conhecimento sobre o PPP das escolas do campo

Fizemos um levantamento de trabalhos realizados sobre projeto político-pedagógico nas escolas do campo, delimitando o período a partir do ano de 2005, tendo em vista que já haviam se passado três anos da publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que rege sobre a autonomia na construção de um projeto político-pedagógico adequado à realidade do campo. A pesquisa foi realizada nos Sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo que, no primeiro, encontramos nove, e, no segundo, sete trabalhos, conforme quadros abaixo.

Quadro 1: TRABALHOS ENCONTRADOS NO SITE DA BDTD

Ord	Título	Autor	PPG	Defesa
1	A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo	Costa, Luciéllo Marinho da	PPG em Educação UFPB	2010
2	A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense.	Macedo, Marinalva Sousa	PPG em Educação UFMA	2013

3	Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas.	Silva, Iorim Rodrigues da	PPG em Educação UFMT	2014
4	Construção e implementação do Projeto Político Pedagógico na escola do campo.	Santos, Ednaldo Alves dos	PPG em Educação UFPB	2014
5	A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo.	Sousa, Jaqueline Poliane Costa de	PPG em Educação UFPB	2015
6	Contribuição para a construção do projeto político pedagógico da Escola Antônio Carlos do assentamento Margarida Alves.	Lima, Matilde de Oliveira de Araujo	PPG em Saúde Pública ENSP	2016
7	Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR	Nicola, Eduarda	PPG em Geografia UNIOESTE	2017
8	O campo na escola (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional.	Pavani, Greti Aparecida	PPG em Educação UFFS	2018
9	Escolas do interior do Município de Cerro Largo: uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas	Dillenburg, Carla Inês	PPG em Desenvolvimento e políticas públicas UFFS	2018

Fonte: elaboração da autora, através de pesquisa no site: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em 1 de outubro de 2019.

Quadro 2 TRABALHOS ENCONTRADOS NO SITE DA CAPES

Ord	Título	Autor	PPG	Defesa
1	A organização do trabalho pedagógico da educação do campo gestada em salas anexas, no distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT.	Pagel, Valdivina Vilela Bueno.	PPG em Educação UNEMAT	2012
2	A construção do projeto político pedagógico das escolas do campo da rede municipal de Arroio Grande RS – Brasil.	Anana, Gisiane Vieira	PPG em Educação UNIPAMPA	2014
3	Reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul.	Cruz, Rosana Aparecida da	PPG em Educação UTP	2014
4	A contribuição do projeto político-pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o Subsistema de Maricoabo - Valença-Bahia.	Souza, Maria do Rosário Santos	PPG em Educação do Campo UFRB	2016
5	O projeto político pedagógico da escola estadual Florestan Fernandes e suas relações com o cotidiano do assentamento 12 de outubro	Smanhoto, Waldemir Aparecido	PPG em Educação UNEMAT	2017
6	A educação do campo no município de Ilhéus: o caso do Projeto Político	Santos, Pascoal Joao dos	PPG em Educação	2017

	Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba		UESC	
7	A construção coletiva do projeto político-pedagógico: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo	Silva, Francisca Erenice Barbosa da	PPG em Educação UERN	2018

Fonte: elaboração da autora, através de pesquisa no site: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 29 de setembro de 2019.

Fizemos a leitura de todos os resumos sobre os quais vamos discorrer de forma breve. Iniciamos a exposição pelos trabalhos pesquisados na BDTD, mais especificamente pela dissertação de Luciélio Marinho da Costa, intitulada “*A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo*”. O autor teve como objeto a análise do processo de construção do PPP da referida escola destacando os elementos da educação do campo contemplados a partir das práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas. Organizou o resultado da pesquisa em quatro capítulos, a saber: o primeiro capítulo tratou do objeto e da metodologia de pesquisa; o segundo da educação rural no Brasil; o terceiro do processo histórico da escola Tiradentes, tendo como referência a prática pedagógica desenvolvida a partir da inserção de temas geradores no seu currículo fortalecendo sua identidade de escola do campo, embasada nas concepções de educação do campo, e no quarto capítulo abordou o processo de construção do projeto político pedagógico da escola, tomando por referência a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida.

Outro trabalho intitulado “*A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense*”, de Marinalva Sousa Macedo, tratou do processo de elaboração/execução das políticas públicas para a educação básica do campo e refletiu sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico para a educação básica nas escolas do campo, cujo lócus são as escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária no Maranhão, conquistadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tomando-se como referência a experiência da Escola Roseli Nunes. Está organizado em três capítulos, sendo que o primeiro traz a discussão sobre as políticas públicas para o campo, evidenciando o papel do Estado na elaboração e execução de tais políticas, e a contribuição dos movimentos sociais, especialmente a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo; no segundo capítulo estão configuradas as políticas públicas para a educação básica do campo no Maranhão, bem como as ações do Setor de Educação do MST, cujas

contribuições evidenciam o espaço conquistado no processo de elaboração e execução das políticas públicas locais; no terceiro capítulo é analisado o processo de elaboração/construção do Projeto Político Pedagógico da escola Roseli Nunes, Assentamento Cigra, Vila Kênio, município de Lagoa Grande do Maranhão, que oferta o curso, nível médio, Técnico em Agropecuária.

O trabalho de Iorim Rodrigues da Silva teve como objeto de pesquisa a gestão escolar na educação do campo, com o olhar voltado para o significado do projeto político-pedagógico na construção da gestão democrática, enquanto instrumento de construção de ações e relações participativas na escola. O resultado da pesquisa foi organizado em quatro capítulos: no primeiro, o autor apresentou alguns conceitos pertinentes à educação como gestão participativa, democracia, autonomia, cidadania e participação; o segundo capítulo trata do caminho que vai da escola rural à educação do campo, de processos de gestão democrática da escola, sobre a consolidação do Conselho Escolar e a importância do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico como princípios basilares da gestão democrática escolar; no terceiro capítulo, apresentou a metodologia, e no quarto capítulo apresentou os dados e os resultados da pesquisa que apontam para uma compreensão por parte dos professores da importância do PPP para a democratização da gestão, mas demonstra uma ausência na efetivação de práticas dos atores da comunidade escolar que contribuam para a autonomia e para a consolidação de uma gestão mais democrática. O autor avalia, ainda, a necessidade de uma interação entre escola e comunidade para que haja a democratização da gestão, numa relação de reciprocidade, em que a escola participe das atividades da comunidade, e esta participe das ações e decisões da escola, desde a construção do PPP.

“A construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola do campo” é o título da dissertação de Ednaldo Alves dos Santos, que teve por objetivo central analisar o processo de construção e implementação do PPP da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Maria Bernadete Montenegro, município de Sapé – PB a fim de descobrir se o PPP dialoga com as políticas de educação do campo e com as lutas no âmbito da educação popular. Os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que algumas passagens do PPP assinalam uma perspectiva de formação crítica, porém, os relatos demonstraram que o mesmo foi construído de forma centralizada pela gestão escolar, e que, embora construído para o biênio 2013-2014, até 2014 não havia ainda sido implementado, e a conclusão foi de que a construção do PPP

não dialogou com as políticas públicas de educação do campo nem com as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular.

O trabalho de Jaqueline Poliane Costa de Sousa, intitulado “Universidades, escola e comunidade: construindo caminhos para uma educação do campo”, teve por objeto de estudo as ações do projeto de extensão desenvolvido com as escolas do campo do município de Bananeiras – PB, na perspectiva de responder a seguinte questão: como um projeto de extensão pode contribuir para o fortalecimento da relação entre universidade, escola e comunidade, especialmente no que se refere à construção de uma proposta curricular para a educação do campo? Tendo por objetivo analisar com as ações do referido projeto estão repercutindo na construção de propostas pedagógicas das escolas do campo envolvidas pelo mesmo, compreender como se deu a aproximação entre universidade, escola e comunidade nesse processo de construção de caminhos da educação do campo, e identificar as ações do projeto na construção do PPP da escola, e como se deu a participação dos sujeitos nesse processo. O resultado apontou, por meio de análise de conteúdo, que novos caminhos foram construídos a partir do envolvimento da universidade com a escola e também com a comunidade local, as mesmas passaram a ter uma relação de aproximação e participação, resultando na ressignificação do PPP da escola, e no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas em educação do campo através do projeto de extensão.

O texto intitulado “Contribuição para a construção do projeto político-pedagógico da Escola Antônio Carlos do assentamento Margarida Alves, de autoria de Matilde de Oliveira de Araújo Lima, apresenta o resultado da pesquisa: “Nosso estudo confirmou que para se construir coerentemente o PPP de uma escola é fundamental disposição para percorrer uma longa caminhada, uma vez que se trata de um processo de luta política e não de uma ação pontual.” (LIMA, 2016, p. 8). A autora aponta como conclusão a necessidade de construir processos que vão para além da elaboração do PPP, passando pela intervenção na organização curricular com a inserção de temas como cooperativismo e agroecologia; a participação dos educadores na produção de material didático; a participação efetiva da comunidade nos processos de construção da escola; a garantia de processos de formação, enfim, nas palavras da autora: “Trata-se de construir uma escola que se desafie a ir além dos seus muros e da lógica do capital, assumindo a perspectiva e os anseios da classe trabalhadora” (LIMA, 2016, p. 8).

Encontramos o trabalho de Eduarda Nicola, intitulado “Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do

Sudoeste – PR”. A pesquisa teve por objetivo compreender os meios encontrados para a construção efetiva da Educação do/no Campo da escola pública no Estado do Paraná, especificamente na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, no município de Santo Antônio do Sudoeste – PR. A autora organizou o resultado da pesquisa em três capítulos, a saber: o primeiro trouxe a constituição histórica da Educação Rural e a construção da Educação do Campo apontando os desafios, lutas e contradições encontradas ao longo do processo; o segundo realizou a análise das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e do Parecer CEE/CEB Nº 1011/10, relacionando com o Projeto Político-Pedagógico; e o terceiro apresentou os trajetos percorridos pela Escola Estadual do Campo Marquês do Herval na efetivação da busca pela construção e reconhecimento da Educação do Campo. Apresentou, ainda, os seguintes projetos: Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno – Agroecologia; Festa dos Valores e Sabores do Campo; Mostra dos Conhecimentos do Campo, como eles são desenvolvidos na escola e na comunidade e como foram relatados pelos professores nas Cartas Pedagógicas.

Encontramos o trabalho de Greti Aparecida Pavani, resultante da pesquisa que teve por objetivo compreender como a escola de ensino médio do campo incorpora e textualiza em seu PPP, a política de Educação do Campo, intitulado: “O campo na escola (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional”. A autora apresentou o resultado em três capítulos, sendo o primeiro dedicado às políticas públicas de Educação do Campo, o histórico e os conteúdos das leis e documentos que a normatiza. O segundo capítulo apresenta conceitos e categorias necessários à compreensão de campo como sendo um lugar à vida, e o terceiro capítulo apresenta as escolas por meio de seus PPPs, apontando as análises das categorias que aparecem na relação entre os PPPs de uma escola e outra, e fazendo a relação do PPP de cada uma delas com os documentos normativos da política, observando as aproximações e distanciamentos, os encontros e desencontros, verificando os limites e as possibilidades de avanço no processo de emancipação dos jovens do campo. Nas considerações finais, a autora refletiu que os PPPs das escolas de ensino médio são um instrumento importante para a emancipação das escolas do campo. Refletiu sobre o contexto que envolve a escola e os jovens estudantes do campo, e os entraves e as possibilidades identificados nos projetos pedagógicos na relação com a política educacional do campo, e considera que

Os conhecimentos e os processos formativos, que permeiam as escolas de ensino médio e a política de Educação do Campo, têm relações na construção da identificação dos jovens com os princípios do campo, inferem nos processos

de formação humana e emancipatório da juventude. As escolas de ensino médio do campo, estabelecem conotações dos jovens com o lugar onde vivem, com o mundo do trabalho e com as relações sociais que está exposto. (PAVANI, 2018, p. 156)

O trabalho intitulado “Escolas do interior do Município de Cerro Largo: uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas”, de autoria de Carla Inês Dillemburg é resultante da pesquisa que teve por objeto a convergência entre os Projetos Político-Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, à luz da Educação do Campo. A autora organizou o resultado da pesquisa em quatro capítulos, o primeiro traz a introdução ao tema, o problema, os objetivos, a justificativa e a contextualização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Incompleto Dom Pedro II e São Francisco, onde foi realizada a pesquisa. O segundo trata da educação do campo, desde os conceitos, o histórico, o contexto da política pública, aborda sobre o PPP e as práticas pedagógicas nesta perspectiva, a relação entre educação do campo e desenvolvimento social, e sobre a educação em Cerro Largo. O terceiro trata da metodologia utilizada para realizar a pesquisa, e o quarto apresenta a análise dos dados, destacando a percepção e importância que professores e gestores expressam em relação ao desenvolvimento da Educação do Campo nas escolas do interior do município de Cerro Largo. O resultado da pesquisa aponta para o fato de que os PPPs das escolas, assim como suas práticas pedagógicas, não convergem com o que propõe a Educação do Campo, pois ambos tendem a uma prática urbanocentrista. Porém, foi possível verificar que, mesmo de forma indireta, as escolas contribuem para o desenvolvimento local, uma vez que atuam através de sua filosofia de ensino, com a formação integral e crítica dos sujeitos.

Seguiremos, apresentando os trabalhos sobre PPP de escolas do campo encontrados no site da Capes conforme quadro apresentado. O texto intitulado “A organização do trabalho pedagógico da educação do campo gestada em salas anexas, no distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT” de Valdivina Vilela Bueno Pagel, tem por objetivo compreender como se constitui o trabalho pedagógico nas Salas Anexas do Ensino Médio em uma escola situada no campo, tendo como referência as orientações legais para a Educação do Campo, refletindo sobre a organização do trabalho político-pedagógico a partir de situações didático-pedagógicas e experiências educativas que acontecem no contexto escolar e não escolar. Os resultados apontam indícios de que a organização do trabalho político-pedagógico nas Salas Anexas observadas, se aproximam relativamente dos princípios político-pedagógicos da Educação do Campo, o que se

expressa por exemplo, na preocupação dos docentes em contextualizar os conteúdos trabalhados, aproximando-os da realidade do campo e dos saberes dos sujeitos que o compõe.

O trabalho intitulado “A construção do projeto político pedagógico das escolas do campo da rede municipal de Arroio Grande RS – Brasil”, de Gisiane Vieira Añaña, trata-se de um relatório crítico reflexivo de uma pesquisa e intervenção realizada com as escolas do campo do citado município, que teve por objetivo contribuir na elaboração e na implantação de um PPP coerente com a demanda escolar de cada comunidade, dada a importância das escolas do campo disporem de um PPP próprio para orientar suas atividades. Nas considerações finais, a autora assinala que, embora tenha sido um avanço a construção dos PPPs, ainda é preciso “avançar para ofertar uma educação de qualidade, incentivar o hábito leitor, fazer com que as famílias se aproximem e interajam mais da vida escolar do filho, oferecer formação de qualidade aos professores, funcionários e valorizá-los” (AÑAÑA, 2014, p. 59).

Encontramos o trabalho intitulado “Reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul” de Rosana Aparecida da Cruz, que teve por objetivo geral analisar o processo de reestruturação coletiva dos projetos político-pedagógicos nas dez escolas localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul, situado na Região Metropolitana de Curitiba, Paraná, na perspectiva da educação do campo e mediante o trabalho coletivo. Para dar conta dessa análise, percorreu os seguintes objetivos:

Discutir o processo de reestruturação coletiva dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas localizadas no campo no citado município, envolvendo toda a comunidade escolar, à luz dos princípios que norteiam a educação do campo; problematizar as etapas/momentos do processo de reestruturação coletiva do projeto político-pedagógico; identificar as temáticas debatidas coletivamente na reestruturação dos projetos político-pedagógicos das escolas localizadas no campo; reestruturar os projetos político-pedagógicos a partir da concepção da Educação do Campo, trilhada pelos movimentos sociais.(CRUZ, 2014, p.8)

A autora constata que é necessário que a construção do PPP aconteça com a participação dos povos do campo, e sejam valorizados seus modos de vida, sua cultura, trabalho e identidade, respeitando sua especificidade; que esteja voltado à formação humana, e que haja o envolvimento da comunidade escolar para que as pessoas passem a ser protagonistas do processo. Constata, ainda, que há a necessidade do fortalecimento da identidade dos sujeitos durante o processo de construção.

O texto de Maria do Rosário Santos Souza, cujo título é “A contribuição do projeto político-pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o Subsistema de Maricoabo - Valença-Bahia”, teve por objetivo geral compreender como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo no referido território.

O processo de elaboração do PPP das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo ocorreu em 2010, observando-se no seu texto a ausência de discussões acerca dos princípios da Educação do Campo, assim como as Formações Inicial e Continuada, oferecidas nos Cursos em Nível Superior, pelas Secretarias de Educação e nas escolas, ao longo dos anos têm colaborado para inviabilizar a presença dos diferentes coletivos do campo nas propostas educacionais e nos currículos. Nesse contexto, questiona-se: 1. Como os aspectos políticos e pedagógicos da Educação do Campo podem contribuir na formação da identidade das escolas do campo? 2. Como articular o Projeto Político-Pedagógico às concepções e aos princípios educativos da Educação do Campo? 3. Na perspectiva dos professores e gestores, quais são os aspectos/dimensões, que devem fundamentar e constituir o projeto político-pedagógico das escolas do campo e que contribua na construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo – Valença-Bahia?

A estrutura do texto está organizada em cinco capítulos. O primeiro trata da trajetória acadêmica, profissional da autora e sua relação com o objeto e contextualização do espaço da pesquisa; o segundo trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, os sujeitos que fazem parte dessa caminhada, as estratégias para a construção do Produto Final; o terceiro apresenta a educação rural, os fundamentos da educação do campo, os aspectos históricos, a identidade dos sujeitos e das escolas do campo; o quarto apresenta o marco regulatório da educação do campo, reflexão à cerca da construção e execução do PPP; e o quinto trata do projeto político-pedagógico e a construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo, a partir dos dados coletados, tomando como referência a importância da formação continuada para a construção do seu projeto político-pedagógico.

Encontramos o trabalho de Waldemir Aparecido Smanhoto, que teve como objetivo analisar as relações constitutivas do projeto político-pedagógico da escola estadual Florestan Fernandes com a comunidade escolar localizada no assentamento 12 de Outubro no Parque das Castanheiras, em Cláudia-MT. O resultado da pesquisa indicou que o PPP da referida escola,

Foi construído de maneira coletiva, democrática e participativa, o que contribui para o fortalecimento da identidade de uma escola do/no campo, no respeito aos conhecimentos e organização da vida em assentamento de reforma agrária no nosso país, inserindo-se na luta pela reforma agrária e condições de vida digna para cada cidadão/ã de nosso país (SMANHOTO, 2018, p. 8)

O autor afirma que a “E. E. Florestan Fernandes nasceu da luta e teimosia de um movimento consciente, como o MST, [...] foi construída com uma identidade forte, com raízes fincadas e entrelaçadas nos saberes populares, pela consciência dos direitos negados aos trabalhadores a séculos”, (SMANHOTO, 2018, p.171), não sendo permitido pensamento e postura de neutralidade por parte dos sujeitos que a constroem no seu cotidiano.

O autor mostra, ainda, como a vida na E. E. Florestan Fernandes e comunidade se movimenta no desenvolvimento do seu Projeto Político-Pedagógico através das ações educativas realizadas na escola fora do espaço escolar. Constata que o PPP da escola possibilita na prática desenvolver a concepção de trabalho como princípio educativo, contrariando a lógica capitalista de educação. Afirma que, através do Programa Novos Talentos – CAPES/UNEMAT e os projetos que se tornaram permanentes na escola: CANTASOL, Horta Mandala, Bosque Pedagógico e o Parque Comunitário Infantil Brinca Criança, a escola desenvolve formas alternativas de potencializar a produção agroecológica e a conscientização ambiental, incentivando a produção de alimentos livres de agrotóxicos. O autor afirma ainda que essas relações de ensino/aprendizagem, dentro/fora do ambiente escolar são relações humanas.

O trabalho de Pascoal João dos Santos, intitulado “A educação do campo no município de Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba” é resultado de um estudo de caso que teve por objetivo analisar se o PPP é um instrumento para uma gestão democrática e participativa e se favorece a educação para a emancipação humana. O resultado foi organizado em três capítulos, sendo que o primeiro trata do método histórico dialético, o segundo da educação do campo a partir de 1990 e sobre a educação no município de Ilhéus, e o terceiro traz a análise do objeto de estudo, identificando se o PPP é um instrumento para uma gestão democrática e participativa e se viabiliza uma educação para a emancipação humana. Nas considerações, o autor faz os destaques que apontam para o fato da escola em pesquisa ter ainda as características de uma escola de educação rural, que não leva em conta as especificidades de uma escola do campo, mas que é reconhecida pelos pais como uma escola onde são

desenvolvidas ações sociais para além das competências pedagógicas, que exercita atividades para além da sala de aula, se esforça para desenvolver atividades que lidem de forma ampliada com as questões da diversidade, no trato com as temáticas indígena, quilombola e afrodescendente, ambiental, dentre outras questões, e, nas palavras do autor

Tem potencial significativo para se constituir como escola segundo os ditames da educação do campo, sendo que para tanto precisa se reinventar e, para tal precisa se adequar e vivenciar as lutas travadas pelos sujeitos que militam pela educação do campo desde a década de 90; para encarnar o “espírito” da militância pela educação do campo do ponto de vista do enfrentamento histórico entre os territórios da agricultura familiar, camponesa e agroecológica e o território do agronegócio. (SANTOS, 2017, p. 125).

O autor informou ainda que, a partir das conversações com os sujeitos da pesquisa, foi deliberada a revisão do Projeto Político-Pedagógico com a participação de todos os segmentos que envolvem a Comunidade Educativa, com o objetivo de atualizá-lo e adequá-lo à realidade das comunidades, bem como fundamentá-lo a partir da legislação e da literatura relativas à educação do campo.

E, por último, o trabalho de Francisca Erenice Barbosa da Silva, cujo título é “A construção coletiva do projeto político-pedagógico: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo”. A pesquisa teve por objetivo compreender como experiências da educação popular contribuem para a constituição do Projeto Político-Pedagógico da escola do/no campo. Teve como *lócus* e contexto do estudo as ações do Projeto Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens, movimento de educação popular realizado na Comunidade de Cacimba Funda – Aracati – Ceará, Brasil, na relação com a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola da comunidade. O resultado da pesquisa demonstra que as ações da educação popular do Programa Zumbi, em muito contribuíram para essa construção, o que está relacionado com as bases epistemológicas baseadas em conceitos como diálogo, amorosidade, conscientização e no conhecimento da realidade local. A autora reflete que “na construção/e ou reconstrução de uma proposta pedagógica, se faz necessário conhecer o local onde as ações acontecem, dialogar com a comunidade, se aproximar dessa realidade e estabelecer uma ligação entre o escrito e o vivido” (SILVA, 2018, p. 7).

Tivemos dezesseis trabalhos identificados, resultados de pesquisas desenvolvidas com escolas do campo, no período entre 2010 e 2018, sendo que a busca foi feita a partir de 2005. Observamos que a principal motivação se deu em torno de uma inquietação comum entre todos, identificar a efetivação da política pública de educação do campo,

cada uma com seu foco específico. Dentre as pesquisas assinaladas, houveram projetos de extensão, de intervenção, de pesquisa-ação, numa clara demonstração de interesse por parte dos pesquisadores em contribuir para que a educação do campo seja colocada em prática, através da construção ou reestruturação dos PPPs, ou desenvolvimento de práticas pedagógicas na direção da educação do campo, o que sinaliza pesquisas embasadas em tendências progressistas, que buscam a transformação da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo em estudo.

Observamos que, do total de dezesseis trabalhos, seis foram desenvolvidos em áreas de assentamentos de reforma agrária, ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, onde foi identificada uma maior aproximação com os princípios da educação do campo, fato que está diretamente ligado à sua concepção originária, advinda da luta dos movimentos sociais. Nessa direção, se dá a seguinte constatação,

[...] nota-se que as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino da maneira como se apresenta na realidade urbana. Não se trata de ignorar o que é ensinado nas escolas urbanas – [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo (SOUZA apud NICOLA, 2018, p. 67).

Outro elemento que chamou a atenção é que apenas um dos trabalhos evidencia a iniciativa da Secretaria de Educação em implementar a educação do campo, que foi o caso das Salas Anexas em Vila Aparecida, em Mato Grosso, o que nos leva a refletir que o fato da inquietação motivadora das pesquisas acima referenciadas ainda persistir, mesmo depois de passados os vinte e dois anos da educação do campo, está diretamente relacionado a ausência de iniciativas como essa, e a falta de decisão política em implementar essa modalidade de ensino por parte poder público responsável nos municípios e estados, garantindo a formação continuada dos educadores e educadoras, e as condições de funcionamento das escolas.

A próxima seção trata do processo de construção do PPP de uma escola do campo no Maranhão, que em muito se assemelha aos casos apresentados nas pesquisas supracitadas, de escolas que estão no campo, mas não são ainda do campo. O ponto de convergência entre ambas é a inquietação em perceber a efetivação da política pública no chão das escolas do campo, e, para além disso, o compromisso em contribuir com essa efetivação.

A pesquisa caminha na direção da sistematização de um processo de construção coletiva, carregado de intencionalidade de transformação da escola Maria Mata em uma

escola do campo, tendo claro que o PPP, sendo um instrumento de mobilização entre escola e comunidade, de formação não apenas dos educadores e educadoras, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo, é o passo inicial dessa transformação, a sua implementação será o passo seguinte, do qual não daremos conta nessa pesquisa, será objeto de pesquisas posteriores.

3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA MARIA MATA

Seguindo o caminho percorrido durante a pesquisa, vamos apresentar neste capítulo a sistematização do processo de construção do PPP da escola Maria Mata com a apresentação da metodologia utilizada e a descrição reflexiva dos encontros realizados.

Para isso, iniciamos com a contextualização do assentamento São Domingos, trazendo alguns elementos da história do MST em nível nacional, estadual e regional, por ser um Movimento que cumpriu o papel de articulador e mobilizador dos trabalhadores e trabalhadoras na luta pela terra, e no processo de conquista deste território. Para trazer elementos sobre este processo, nos referenciamos em Araújo (2010), que apresenta uma contextualização em nível de estado, e Bernat (2017), que apresenta a história do MST na Regional Itapecuru, da qual faz parte o assentamento São Domingos.

Fazemos uma apresentação da escola Maria Mata, desde a sua criação em 1999 até 2017, período em que se iniciou a pesquisa, trazendo aspectos da história, a polêmica da identidade por ser uma escola situada no campo, mas considerada como escola do bairro Trizidela, a caracterização, o perfil dos educadores e educadoras, e dos estudantes. E, por fim, apresentamos a sistematização de um processo que pode ser o passo inicial no caminho da transformação desta escola em uma escola do campo.

3.1. Contextualização do Assentamento São Domingos

Para contextualizar o assentamento São Domingos, precisamos retomar mesmo que de forma breve a história da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que nos remete à história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que surge no início da década de 1980, a partir da necessidade dos camponeses da terra para trabalhar e produzir, e da articulação destes em torno de uma forma de luta que lhes permitisse suprir tal necessidade, que foi a ocupação dos latifúndios.

Com esta forma de luta, o Movimento vai se espalhando pelo país afora, fazendo acampamentos, conquistando assentamentos, se consolidando enquanto organização camponesa, definindo seus objetivos: a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade, com a compreensão de que não basta ter a terra, é preciso lutar pelo direito à educação, à saúde, às condições de fazer produzir a terra, por um projeto de agricultura que seja sustentável e esteja voltado para a produção de alimentos saudáveis para o campo e a cidade, contrapondo o modelo de agricultura capitalista. É preciso trabalhar a formação da consciência na perspectiva da construção de uma sociedade justa e igualitária.

Para dar conta de seus objetivos, o Movimento se organiza em setores, em nível nacional, estadual, regional e local, numa lógica em que parte da base a representação para os setores de: frente de massas, formação, educação, produção, cooperação e meio ambiente, saúde, gênero, cultura, comunicação, relações internacionais, e mais os coletivos de juventude, e LGBTI, o que garante alguns de seus princípios que são a divisão de tarefas entre os militantes, e a discussão e encaminhamentos das questões referentes a cada um dos setores, relacionadas à vida das famílias acampadas e assentadas.

Ao longo de mais de trinta anos e a cada período histórico, o Movimento vem criando as formas de luta para além da ocupação da terra, as marchas e mobilizações, ocupação de prédios públicos com objetivo de chamar a atenção da sociedade para a questão agrária, os conflitos no campo, a concentração da propriedade da terras, as feiras de reforma agrária com o objetivo de dialogar com a sociedade sobre a agroecologia e tudo o que se tem produzido em áreas de assentamentos e acampamentos, mostrando a viabilidade e a necessidade da reforma agrária.

No Maranhão, este Movimento inicia suas atividades em 1985, utilizando como principal instrumento de luta a ocupação da terra. Foram realizadas, no período de 1985 a 1989, cinco ocupações, sendo a primeira na fazenda Capoema, município de Santa Luzia, seguindo para os municípios de Imperatriz, ocupação das fazendas Criminosa e Gameleira, município de Buriticupu, a fazenda Terra Bela, e município de Vitória do Mearim, fazenda Diamante Negro Jutay. E segue, expandindo as ocupações nas décadas de 1990 e 2000, aumentando o número de trabalhadores Sem Terra organizados, mas também a repressão e a resposta do estado que só no ano de 1991 expediu dez liminares de despejo. Os trabalhadores e trabalhadoras, porém, se mantiveram firmes, e os assentamentos foram sendo conquistados.

Em 1996, aconteceu outra ocupação na fazenda Cipó, município de Coelho Neto, com a qual se inicia uma nova regional que vem a se consolidar a partir de então, e é batizada em 1998, após a ocupação da fazenda Guaracy, em Itapecuru Mirim, como Regional Itapecuru. Vale ressaltar que o nível de violência nesta ocupação foi mais elevado que as outras desta regional, pois no mesmo dia as famílias, após serem despejadas, foram acolhidas por uma senhora que morava nas proximidades da fazenda, e a mesma foi assassinada com tiro à queima roupa. As famílias indignadas reocuparam a fazenda em seguida, conquistaram o assentamento, dando-lhe o nome de Conceição

Rosa em homenagem à senhora que, num gesto de solidariedade, teve sua vida interrompida. Apenas em novembro de 2017, vinte anos depois, foi julgado o assassinato, e felizmente não ficou como mais um crime impune como tantos pelo Brasil afora. Os dois executores do assassinato de Conceição Rosa foram condenados a 19 anos e 3 meses, e 16 anos e 7 meses de prisão.

A ocupação em Itapecuru Mirim tornou o MST conhecido numa região de colonização antiga, com grandes propriedades caracterizada pelo pagamento do foro que os trabalhadores rurais eram obrigados a satisfazer aos latifundiários rentistas. Para essas famílias camponesas, o MST se tornou uma ferramenta que, através da luta, poderia levá-los até “libertação” do foro (BERNAT, 2017, p. 9).

A regional Itapecuru continua seu fluxo de ocupações, que resultaram nos assentamentos Padre Trindade e Padre Josimo nos municípios de Vargem Grande e Presidente Vargas, respectivamente. Até aqui, as ocupações se davam com a mesma característica, com os sem terra de diversos locais, com quem os militantes conversavam durante o trabalho de base para convencimento a seguir o caminho da luta pela terra, o que causava um grande impacto para os municípios da região. Tratava-se de homens, mulheres, jovens e crianças que resolviam dizer não ao regime de opressão em que viviam sem ter terra para trabalhar, teto para se abrigar e alimento na mesa. A luta pela terra lhes dava a esperança de ter tudo isso.

A luta do MST chega no município Nina Rodrigues (que já foi palco da grande revolta dos Balaios em 1838), com a ocupação de um dos maiores latifúndios do município, de mais de 25.000 hectares, fazenda Santa Izabel, que vai resultar no Assentamento Palmares II.

Por se tratar de uma área de grande extensão com famílias de posse antiga, apresentava a característica de estar dívida em sete agrovilas, destas apenas as três maiores irão aderir ao Movimento, serão Balaiada, Palmares e São Domingos. As agrovilas que se inserem na Regional Itapecuru eram as que já apresentavam uma maior oposição ao pagamento do foro e onde a tripla articulação sindicato, Igreja Católica e PT tinha mais força (BERNAT, 2017, p. 10).

Neste município, a característica da ocupação tem um diferencial: as famílias já viviam na área, porém, não tinham liberdade de produzir na terra, viviam sob o domínio dos fazendeiros e eram obrigadas a pagar o foro pelo uso das terras, e a vender sua produção ao fazendeiro, nas condições e preço por ele estabelecidas, além de lhes vender produtos beneficiados que não produzem, mantendo na fazenda comércio onde vendia os

produtos externos e comprava os produtos camponeses. Esta constituía importante estratégia de controle e exploração por parte dos fazendeiros, pois explorava nos preços de compra e venda, além de que evitavam a saída das famílias para a comercialização fora, o que lhes dificultava informações e contatos externos.

A discussão que o Movimento faz é de lutar pela terra, formar um grande acampamento, e todos unidos e fortalecidos colocar a bandeira vermelha naquele território. Assim se constituiu o Assentamento Palmares II, com a ocupação dia 28 de junho de 1999 e os que surgiram na Regional Itapecuru daí em diante. Era uma ação que causava impacto, e nem todas as famílias aderiram a esta forma de luta, conforme nos mostra Almeida (2016), na sua pesquisa sobre o assentamento São Domingos.

A chegada do MST neste povoado não foi muito fácil, por serem as famílias posseiras moradoras antigas, algumas tinham uma relação com o dono da terra e consideravam o MST movimento de baderneiros. Estabeleceu-se uma confusão muito grande entre os próprios moradores, evidenciando uma contradição nesta comunidade, que ao invés de travar um embate contra o fazendeiro começou a brigar entre si. Isto, claro, reflete toda uma construção histórica nas posturas e decisões das pessoas. Uma coisa é ser um militante do MST, com uma concepção política já formada, outra coisa é o indivíduo que nasceu e se criou num povoado mandado por um só dono e que acaba achando as coisas naturais. (ALMEIDA, 2016, p. 21)

Percebe-se aí a cultura da subordinação a que eram submetidos os povos do campo, a ponto de achar que era preferível viver sob o mando de um senhor, que lutar pela liberdade.

Essa não aceitação por parte de alguns moradores pode ser a causa da divisão nas áreas, pois aqueles que concordavam com o MST e sua estratégia de luta ficaram unidos e quando veio a desapropriação precisaram de uma pessoa jurídica para acessar os projetos de implantação, organizando-se então numa associação. Mas aqueles que não concordaram com a luta, organizaram outra associação, de modo que é comum encontrar sempre mais de uma associação. Mesmo assim, quando saiu a desapropriação das áreas, todas as famílias foram beneficiadas, ou seja, a luta pela terra e conquista do assentamento valeu para todas.

Embora a conquista do PA Palmares II tenha se dado a partir da estratégia do MST, da ocupação em 1999, é preciso considerar que a luta pela terra já se dava em anos anteriores, a partir de 1986, através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, da Igreja, por meio das Comunidades Eclesiais de Base e com forte influência do Partido dos Trabalhadores.

O assentamento²³ São Domingos tem 72 famílias que são as que já viviam no povoado. Dessas, nem todas concordaram com a luta, o que provocou a divisão no início por conta da Associação dos Pequenos Produtores Rurais do povoado São Domingos aderir a luta da desapropriação da terra com a organização do MST e as outras não quererem acompanhar.

Mesmo com a desapropriação da terra, um grupo que não aderiu ao Movimento, incentivado pelo vice-prefeito da época, tentou transformar esse assentamento em bairro da cidade. Uma das maneiras de tentar legitimar essa ideia foi colocando o nome da outra associação, que era coordenada pelo vice-prefeito, de “Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Trizidela São Domingos”, este foi um período de muitas perseguições políticas (ALMEIDA, 2016, p. 22).

Temos aqui uma contradição, por um lado as famílias que aderem à luta por seus direitos, e aquelas que não só se colocam contra a luta, como defendem o latifúndio e se articulam com o representante da classe dominante, na figura opressora do fazendeiro, contra a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras.

No que se refere à organização social, política e econômica do assentamento, existem três associações²⁴ que se reúnem de acordo com suas necessidades, e, quando precisam tomar decisões que envolvem todo o assentamento, são realizadas as assembleias com a participação de toda a comunidade. Sendo que a Associação das famílias organizadas pelo MST segue as orientações da nova organicidade do Movimento, se organizando em cinco núcleos de famílias²⁵, organizados por proximidade,

Denominados: Chico Mendes, Pe. Josimo, Conceição Rosa, Paulo Freire e Irmã Dorothy, cada núcleo tem até hoje um coordenador e uma coordenadora que formam o coletivo com 10 coordenadores do assentamento. Estes se reúnem mensalmente no segundo sábado de cada mês e as assembleias acontecem no quarto sábado de cada mês, para fazer planejamento, avaliações e encaminhamentos importantes pra luta e a organização do mesmo. (ALMEIDA, 2016, p. 24)

²³ Embora o Projeto de Assentamento seja Palmares II, e dele façam parte as agrovilas dentre as quais São Domingos, usaremos a expressão assentamento quando nos referirmos a São Domingos, por ser a forma como é chamado comumente.

²⁴ Com o tempo, as divergências entre as três associações foram diminuindo, e atualmente tudo é encaminhado e organizado no assentamento a partir do diálogo entre estas.

²⁵ O núcleo de família é um instrumento da nova organicidade do MST, criada na década de 1990, que tem por principal objetivo garantir que as pessoas participem da tomada de decisões no assentamento, e que haja uma interrelação com os setores do Movimento. Sai dos núcleos de base as indicações para composição dos setores locais, desses sai a indicação para os setores regionais, e destas para os setores estaduais, garantindo que a base decida sobre a composição dos setores e demais instâncias do Movimento.

Através desta Associação, as famílias conseguiram muitas conquistas, o crédito habitação e de produção, a exemplo do acesso ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF - A) e ao crédito da Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB, melhorando o nível da produção que tinha sua base na época da ocupação na extração do coco babaçu, e passando a produzir o arroz, a farinha, feijão e hortaliças. A produção é bem aceita no mercado.

O assentamento participa da feira da agricultura familiar, organizada pela Secretaria de Desenvolvimento do Campo em parceria com MST, realizada na sede do município, com o objetivo de possibilitar aos agricultores a comercialização de seus produtos e melhorar a renda. A feira é um espaço de disputa ideológica e formação política, pois permite a divulgação da reforma agrária e da agricultura familiar no município de Nina Rodrigues, onde os assentados e assentadas trazem vários produtos: desde a macaxeira, azeite de coco, abóbora, cheiro verde, até galinha caipira, desmistificando a ideia de que os camponeses são preguiçosos e não produzem, fazendo com a sociedade compreenda que o campo não é lugar de atraso e que só com a reforma agrária popular é possível mudar os hábitos de vida e de produção.

Uma conquista que merece destaque é o fato de que os moradores da casa/sede da fazenda, funcionários do fazendeiro que tomavam conta do comércio, com a desapropriação, tiveram que desocupar a casa, sendo depois transformada no Centro de Formação Maria Aragão — espaço que já abrigou cursos como o de magistério e de especialização em questão agrária, educação do campo e agroecologia, assim como atividades de formação, encontro de mulheres, de assentados, de educadores, de jovens, enfim, espaço de formação da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação.

A cultura popular é muito presente no assentamento, onde são vivenciados o tambor de crioula e o bumba meu boi. Também é bem forte a religiosidade, havendo três igrejas, duas católicas, a de São Pedro (cujo festejo é dia 29 de junho) e de Nossa Senhora do Carmo (16 de julho), e uma evangélica. São realizados os festejos de São Benedito e Santa Santana, onde as famílias seguem a tradição de seus antepassados. Neste sentido,

Se faz a ladainha durante 9 noites e no encerramento fazem o tambor de crioula, neste dia, pela manhã, vão buscar o mastro no mato e à tarde o levantam, enquanto os homens estão levantando o mastro, as mulheres estão nos arredores rezando a ladainha, à noite se reúnem todos os cantadores e dançarinas da região para brincar a noite toda. Durante a festa, as pessoas tomam cachaça e vinho e brincam de derrubar o outro na areia. É importante ressaltar que, além destes, muitas pessoas da comunidade pagam suas promessas com eitadas de tambor (ALMEIDA, 2016, p. 26).

A comunidade passa de geração a geração a cultura popular, sendo que as crianças e jovens assumem o papel das dançarinas e tocadores de tambor. Existe o grupo de bumba meu boi mirim, denominado Pingo de Ouro, organizado por pessoas da comunidade. No início, o coro do boi trazia a imagem da casa da fazenda, antiga Vila Isabel e as músicas quase todas faziam uma homenagem a José Macedo, o antigo dono da fazenda, o que estava relacionado ao fato de que quem fazia as letras eram pessoas muito próximas dos antigos proprietários, na expressão de Almeida (2016): “a cultura é uma forma concreta das expressões ideológicas de um povo”. Atualmente, as toadas do boi fazem referência a história do assentamento e da escola Maria Mata, uma mudança que, na nossa avaliação, está relacionada ao trabalho de formação realizado durante a construção do PPP que possibilitou aos organizadores do boi uma nova concepção da história do assentamento e das conquistas da luta.

Sabendo em que bases foi constituído o assentamento, na luta das famílias pela terra e pela liberdade de viver, produzir, vender sua produção, e se organizar de acordo com seus interesses, vamos, no próximo item, tratar da escola Maria Mata, diretamente relacionada ao nosso objeto de pesquisa.

3.2 A Escola Maria Mata: conhecendo a história

A escola foi construída em 1999, quando o território ainda era parte da fazenda Santa Izabel e não havia ainda sido feita a luta pela conquista da terra. A escolha do nome da escola se deu sem nenhuma participação da comunidade, recebendo o nome de Maria Mata, uma homenagem à madrinha do então prefeito.

Inicialmente, os pais não se interessavam muito por esta escola, preferiam deixar os filhos estudando na sede. O coordenador pedagógico em seu depoimento, no Seminário de Resgate Histórico do Assentamento e da Escola, durante a construção do PPP, afirmou que, quando assumiu sua gestão, a mesma tinha apenas 57 alunos e que foi necessário um trabalho de base feito de casa em casa, conversando com os pais, convencendo-os de que a escola poderia ser igual à da cidade, para que se conseguisse alcançar a meta necessária para manter a escola funcionando. O trabalho de base na comunidade local e nas do entorno resultou no aumento da quantidade dos alunos para 365, sendo atualmente a maior e melhor estrutura do município, segundo ele.

Devido a esse impasse da identidade, se assentamento de reforma agrária, se bairro urbano, como defendem algumas famílias, a escola foi considerada até 2016, no mapa da Secretaria Municipal de Educação, escola sede, ou seja, não era escola do campo, embora sediada no campo, furtando a comunidade da efetivação da política pública de educação do campo, de conhecer os princípios e a concepção de educação do campo e a possibilidade de refletir sobre a identidade camponesa.

A justificativa era de que, pela Lei Orgânica do município, a escola estava sediada a três quilômetros da cidade, portanto, no perímetro urbano, e por isso era considerada como escola da sede, sem observar o Artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, sobre a identidade das escolas do campo, que diz em seu 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 (MEC, 2002, p. 1).

Em 2017, com a mudança no quadro de gestão da escola, iniciaram-se os procedimentos para a mudança de Escola Trizidela²⁶ para Escola do Campo, a partir de várias reuniões onde foram apresentados os documentos do assentamento. Nesse mesmo período, iniciou-se a construção do PPP, e essa questão veio para a discussão possibilitando o estudo do marco regulatório da educação do campo juntamente com representantes da Secretaria de Educação, contribuindo para a efetivação desta importante alteração.

Neste sentido, iniciamos a negociação com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, apresentando documentos da posse da Terra, o SIPRA das famílias cadastradas no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, e o próprio Decreto Nº 7.352/2010, que no Art. 1º define a Escola do Campo “*entende-se por Escola do Campo aquela situada em área rural, conforme definida pela IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do Campo*”, comprovando que a Escola Unidade Integrada Maria Cantanhede Mata, estando dentro de uma área de Assentamento, deve adotar a Educação do Campo como referência para o desenvolvimento de sua prática pedagógica (PPP, 2018, p. 9).

Dificuldades para a materialização da educação do campo na escola puderam ser observadas por Almeida (2016) na sua pesquisa sobre a escola, quando aponta os problemas que deveriam ser enfrentados pelo coletivo que faz a escola, dentre os quais a

²⁶ Trizidela é o nome do suposto bairro atribuído ao assentamento.

vivência dos princípios da educação do campo. Para ela, a mística, que é uma vivência da Pedagogia do Movimento, devia estar presente na escola como

Uma prática também pedagógica, pois está relacionada com todas as dimensões de formação do sujeito, fazendo com que as pessoas reflitam sobre a temática abordada na mística e que possam, a partir de reflexões individuais e coletivas, pensar proposições para possíveis problemas e situações levantadas na mística (ALMEIDA, 2016, p. 35).

A autora, porém, também destaca aspectos positivos como a existência da horta nas laterais da escola, e o verde das plantas em todo o pátio. Para a pesquisadora, no entanto, é ainda apenas uma iniciativa da gestão, os estudantes e professores não sentem parte, “e não conseguem ver a horta como um espaço de aprendizagem, e principalmente ter o trabalho como um princípio educativo” (idem). O desafio é como transformar a horta em espaço de formação, do exercício de auto-organização dos educandos e educandas, onde se possa extrair os conteúdos de ensino a partir de um pequeno experimento dentro da escola relacionando com a realidade em que vivem, até motivando-os a desde pequenos terem o contato com a terra, fazendo real o que diz o poeta Zé Pinto, “Amar a terra, e nela plantar semente, a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente”.

A autora, ao apresentar o perfil dos estudantes, afirma que são filhos de assentados, mas não conhecem a história da luta pela libertação da terra, a luta de seus pais por melhores condições de vida, principalmente aqueles que são filhos das famílias que não aderiram à luta, embora tenham sido beneficiadas pela luta da mesma forma. Esta questão também foi discutida na construção do PPP, no seminário sobre o resgate histórico do assentamento, onde foi discutida a necessidade e importância da escola inserir a história da luta pela terra, a história do assentamento no currículo, afinal não há futuro sem o conhecimento da história.

A escola atende 313 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental maior nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens Adultos e Idosos – EJAII no turno noturno, provenientes do assentamento São Domingos, e as comunidades Gato e Arariba, que são parte deste, e das comunidades do entorno: Retiro, Pirinã, Mucambinho, Volta do Mundo, Monção, Santo Antonio, Convento, Macacos e Bacuri. Com o intuito de trabalhar os déficits na alfabetização, a escola faz adesão aos programas Mais Alfabetização, criado pelo MEC em 2018 para fortalecer e apoiar o processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, e Reforço Escolar

para fortalecer o processo de alfabetização, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do 4º ao 9º ano.

Em relação aos professores, o quadro é composto por vinte e quatro profissionais, formados nas áreas de Magistério Superior, Pedagogia, Letras, Ciências com habilitação em Matemática, História, Gestão e Supervisão Escolar, e Ciências Agrárias. Desse quadro, treze são efetivos e onze contratados, o que ocasiona a rotatividade, e dificulta a consolidação de um coletivo pedagógico permanente que possa iniciar um processo de formação, e mesmo de atuação contínua, sem ter que a cada ano estar inserindo novos professores. Por exemplo, o projeto de literatura iniciado em 2017, denominado “clube do leitor”, idealizado e organizado por um professor que o realizava com muito empenho e compromisso, passou a ser conduzido por outro professor em 2019, e isto porque seu contrato era temporário. Tal rotatividade, evidentemente, compromete o processo educativo, pois não enraíza professores e processos, há sempre a necessidade de recomeçar a formação para quem está chegando a cada ano, especialmente no que se refere à concepção, fundamentos e princípios da educação do campo.

O projeto político-pedagógico é considerado pelo coletivo que participou de sua elaboração, um instrumento importante para efetividade da educação do campo na escola Maria Mata. O item seguinte vem trazer a sistematização de como se deu o processo de construção do PPP da enunciada escola.

3.3 Tecendo o Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Mata

Havia uma exigência da Secretaria de Educação do município Nina Rodrigues, para que todas as escolas entregassem, até o final de 2017, o projeto político-pedagógico. Foi quando o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Maranhão foi convidado pela gestora da escola para contribuir com a elaboração de seu PPP. Estamos falando de uma escola, que, mesmo sediada no campo, foi por toda a sua existência considerada uma escola da sede, ou seja, não tinha a identidade de escola do campo, em desconhecimento com a legislação da educação do campo, que no Art. 1º, & 1º define como “*escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo*”.

Em aceitando o convite, foi retomada a proposta metodológica sistematizada a partir de uma experiência desenvolvida durante o Curso de Pedagogia da Terra²⁷, realizado no período de 2001 a 2005 através de parceria entre a Universidade Federal do Pará – UFPA, MST e Incra, pelo PRONERA. Durante a realização do curso, os estudantes foram orientados a construir o PPP das escolas onde atuavam, e a cada Tempo Comunidade desenvolviam tarefas nessa direção nos assentamentos, e no Tempo Escola faziam as trocas e diálogos sobre cada ação desenvolvida, num exercício contínuo de interação entre teoria e prática. Como resultado dessa experiência, foram construídos PPPs em três escolas de assentamentos do Maranhão, e, a partir de então, o Setor de Educação seguiu orientando a construção dos Projetos, e mais recentemente organizou uma proposta metodológica que foi utilizada na experiência da Escola Maria Mata, da qual trataremos a partir de então.

Para a sistematização da experiência, nos utilizamos das seguintes categorias: a) apresentação da proposta metodológica, b) a descrição dos encontros, c) o registro fotográfico do processo de construção do PPP, no intuito de analisar a execução da metodologia proposta e apontar as possíveis contradições e possibilidades de superação durante o processo. Salientamos que o registro fotográfico acompanha a cronologia dos encontros.

3.3.1 Caminho metodológico proposto para construção do PPP

O caminho metodológico para a elaboração do Projeto Político Pedagógico se deu a partir da proposição do Setor de Educação do MST-Maranhão, conforme já mencionado. A sugestão foi de que o processo fosse realizado por etapas²⁸ para facilitar sua compreensão e execução pelo coletivo, sendo a primeira etapa dedicada para a construção do referencial; a segunda para o diagnóstico da escola; enquanto a terceira seria dedicada à programação das ações a serem implementadas pela escola.

²⁷ Foi o primeiro curso da Regional Amazônica, pelo PRONERA, composto pelos estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Funcionou em regime de alternância. A turma foi dividida em coletivos de atuação no Tempo Comunidade, organizados por proximidade, para facilitar a logística de deslocamento.

²⁸ É importante frisar que esta proposição do Setor de Educação se dá a partir de experiências vividas e baseadas em estudo dos teóricos mencionados na introdução deste texto. Por tanto, as etapas a que nos referimos são teoricamente fundamentadas por tais autores, em especial (GANDIN e GEMEROSCA, 2002).

Neste sentido, foram sugeridos encontros de formação, a serem realizados de acordo com a necessidade de cada etapa e atendendo as particularidades dos diversos grupos, como o coletivo de professores, educandos e educandas e comunidade. Para tanto, foi elaborado um questionário, com perguntas para facilitar o debate nos grupos e a sistematização das ideias. Para sistematizar os encontros de formação, foi composta uma equipe responsável por tomar nota dos debates, registrando de forma coerente os elementos que depois iriam compor o texto do PPP.

Na primeira etapa, o referencial está relacionado à posição da escola em relação à sociedade, a compreensão de mundo, buscando fazer com que o grupo identifique sua identidade, seus valores e objetivos. Para elaborar o referencial, foram definidos três marcos: o Marco Situacional, para refletir sobre a realidade global, sobre o mundo em que vivemos, e que compreensão temos sobre a sociedade; o Marco Político ou Filosófico, que trata da reflexão de para onde queremos ir, que tipo de sociedade defendemos e queremos construir, e que tipo de ser humano a Escola quer formar; e o Marco Pedagógico, relacionado ao fazer cotidiano na direção do que foi proposto construir, afirmado no marco político, que sugere pensar uma prática pedagógica transformadora, que vai exigir ação, reflexão, pesquisa e sistematização.

Para a construção do Marco Situacional, foi sugerida uma reunião entre os educadores, e deles com a comunidade, para o estudo e debate de textos referentes à conjuntura brasileira, latino-americana e mundial debatendo sobre os rebatimentos de seus aspectos econômicos, políticos e sociais no cotidiano do assentamento.

Para o marco filosófico, fez-se necessário um pouco mais de tempo, pois foi sugerida a realização de três encontros com os educadores para refletir sobre a concepção de homem, sociedade, educação, campo, questão agrária, com destaque para os dois projetos de agricultura: o agronegócio e agricultura familiar camponesa, os princípios da educação do campo, assim como o que queremos com as escolas dos assentamentos, os fundamentos e marco legal da educação do campo.

Para construção do Marco Pedagógico, foi proposto iniciar refletindo a prática pedagógica, e para isso foi sugerido um seminário sobre a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, em que todos os educadores estariam incumbidos de ler e fazer apresentação, com debate e reflexão sobre a prática que desenvolvem na escola, e a

realização de mais três reuniões para estudo e debate sobre planejamento, avaliação, currículo e gestão.

Em seguida, faz-se necessário ter o Diagnóstico da escola que temos, como ela funciona, confrontando a prática vivida pela instituição e as ideias que foram se constituindo no seu referencial, o que foi sendo proposto no marco pedagógico. Para isso, foi sugerida a realização de uma reunião entre os educadores e deles com a comunidade, com os educandos e educandas, onde será apresentado o levantamento estatístico, e será feito um retrato da escola que temos, respondendo às questões, e outras que possam surgir.

Para a etapa da programação, quando se vai definir, com base no referencial e no diagnóstico, que ações vão ser desenvolvidas para superar os limites que foram identificados, para construir a escola que queremos, e para transformar a prática pedagógica, foi sugerida uma reunião entre os educadores e deles com a comunidade para apresentação e reflexão do retrato da escola que temos, e levantamento de propostas da escola que queremos. E, para finalizar, foi sugerida a realização de um Seminário envolvendo toda a comunidade para apresentação e apreciação do documento final do PPP.

Consideramos que a partir desta proposta metodológica, sugerida para a construção do PPP, é possível desencadear um amplo processo de formação com todos os segmentos envolvidos, garantindo a participação de todos e todas nas reflexões, elemento fundante na construção de uma gestão coletiva e democrática, e ao final do processo será possível consolidar coletivos que se responsabilizem não só pela construção do PPP, mas por sua efetivação, em permanente processo de avaliação.

3.3.2 PPP da Escola Maria Mata: trilhando o caminho da construção

Entendendo que “sistematização é colocar-se em situação de aprendizagem frente a esse fazer; é predispor-se a circular, conscientemente ou inconscientemente, entre os limites do novo e do já vivido” (FALKEMBACH, 1995, p.2), apresentamos a sistematização do processo de construção do PPP da Escola Maria Mata. Neste sentido, o propósito é tanto de refletir a prática, retornar depois a escola para uma leitura do que foi o processo e seu significado, mas, também de deixar à disposição um material que possa servir de subsídio a outras escolas do campo com a mesma necessidade de

construção do Projeto Político-Pedagógico, no sentido de “apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido” (HOLLIDAY, 2006, p. 22), afinal, o que se pretende com a sistematização reflexiva é,

Entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraíndo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria. (HOLLIDAY, 2006, p.24)

Nessa perspectiva, iniciamos a sistematização apresentando os encontros realizados durante o processo de construção do PPP. Foi realizado o primeiro encontro com todos os educadores, educadoras e as gestoras, no dia 5 de maio de 2017 (figura 1), tendo por objetivo discutir o significado do projeto político-pedagógico, qual sua finalidade, e a importância da escola realizar um planejamento coletivo e intencional do que quer fazer, olhando o presente para projetar um futuro diferente, na lógica que o MST sempre trabalha, de olhar para a escola que se tem e projetar a escola que se quer. Foi um encontro de sensibilização, mobilização dos educadores e educadoras, e de definição de que seria trabalhado a proposta de metodologia acima descrita, tendo em vista a necessidade e importância ora colocadas.

Figura 1 1º Encontro – Estudo sobre PPP com educadores educadoras e gestoras



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

O segundo encontro aconteceu no dia 12 de maio de 2017 (figura 2), e teve por objetivo discutir a metodologia de participação dos educandos na construção do PPP. Para tanto, foi definido como instrumento de inserção um questionário, que foi elaborado para ser realizado com os alunos sobre a realidade socioeconômica.

Figura 2 2º Encontro – Discussão sobre participação dos alunos na construção do PPP



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

O terceiro encontro aconteceu no dia 19 de maio de 2017 (figura 3), e teve por objetivo o estudo das correntes pedagógicas através da leitura e discussão do texto “As principais correntes da Pedagogia” escrito por Elias Celso Galvêas, e a elaboração do questionário para aplicar com a comunidade.

Figura 3 3º Encontro – estudo das correntes pedagógicas



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

Estes primeiros encontros foram de mobilização, motivação e planejamento dos primeiros passos. Em 22 de junho de 2017, foi realizado o quarto encontro, no qual foi definido o planejamento de atividades. Na ocasião foi retomada a discussão sobre o significado e importância do PPP, assim como sobre o caminho metodológico apresentado na primeira reunião para a construção do projeto, a partir do que foi organizado o planejamento das atividades, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 Planejamento de atividades para construção do PPP da escola Maria Mata

Fase de Mobilização
Atividades Planejadas: Encontro com educadores e educadoras para mobilização e discussão da proposta metodológica. Encontro com educadores e educadoras para organização da participação dos alunos na construção do PPP, e elaboração do questionário para discussão com estes. Encontro com educadores e educadoras para estudo das correntes pedagógicas e elaboração do questionário para discussão com a comunidade.
Construção do Referencial
Marco Situacional
Atividades Planejadas: Encontro com educadores e educadoras para discussão da conjuntura nacional e internacional, e organização do planejamento de atividades.
Marco Político e Filosófico
Atividades Planejadas: Encontro com educadores e educadoras para discussão sobre temas referentes à educação do campo, como a questão agrária, princípios da educação do campo, campo, projetos de desenvolvimento e Reforma Agrária Popular. Encontro com educadores e educadoras para estudo sobre concepção de educação, Pedagogia do Movimento e Educação do Campo. Encontro com educadores e educadoras para estudo sobre Educação do Campo - marcos legais. Encontro com educadores, educadoras, comunidade para sistematização do marco filosófico.
Marco pedagógico
Atividades Planejadas Seminário sobre a obra de Paulo Freire “Pedagogia da autonomia”. Encontro com educadores e educadoras para estudo sobre planejamento e gestão democrática. Encontro com educadores e educadoras para estudo sobre currículo. Encontro com educadores e educadoras para estudo sobre a avaliação e planejamento. Encontro com educadores, educadoras e comunidade para sistematização do marco pedagógico.
Construção do Diagnóstico
Atividades Planejadas Encontro entre os educadores, e desses com a comunidade para avaliação do levantamento estatístico e retrato da escola que nós temos.
Construção da Programação
Atividades Planejadas Encontro com a comunidade escolar e a comunidade local para levantamento das propostas da escola que queremos. Sistematização durante todo o processo de construção do PPP pela equipe responsável.
Seminário Final – para apresentação do documento final do PPP para a comunidade e poder público local.
Entrega do documento oficial para a SEMED

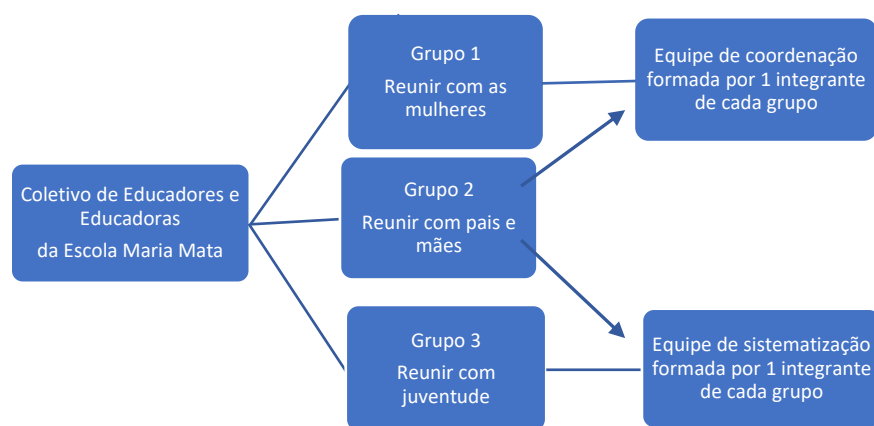
Fonte: elaboração da autora.

O coletivo presente neste encontro é composto por vinte e duas pessoas, das quais quatro educadoras atuam há quarenta, há trinta, há vinte e cinco, e há dez anos,

respectivamente, na escola Maria mata, e os demais há menos tempo, sendo que todos e todas há mais de um ano estão atuando na educação do campo, porém, apenas uma já havia tido contato com a categoria educação do campo, através de curso realizado nessa área. Esse é um fato que demonstra a ausência da formação continuada dos educadores e educadoras na perspectiva desta modalidade de ensino.

Foi este coletivo que, após apreciar a proposta, assumiu o compromisso e desafio da construção do PPP desta escola e para isto se dividiu em três grupos, em cada um foi tirado um coordenador e um sistematizador, que teriam como responsabilidade inicial realizar as primeiras reuniões com a comunidade, sendo estas organizadas de forma a contemplar três grupos da comunidade: mulheres, pais e mestres, e juventude. Em termos metodológicos, cada grupo desse ficou sob responsabilidade de um grupo de professores (figura 4). Ainda nesse encontro, foram tirados os responsáveis por sistematizar o histórico da escola, assim como fazer o levantamento estatístico do índice de aprovação, reprovação e evasão dos últimos três anos, e ainda o histórico do assentamento.

Figura 4 Organograma dos coletivos de trabalho



Ainda neste encontro (figura 5), foi feito o estudo de textos que apontam para a análise da conjuntura em nível nacional e de América Latina, na perspectiva de um olhar sobre a sociedade e seu funcionamento que dariam subsídios para a escrita sobre o marco situacional do referencial. Foram estudados quatro textos: “O campo brasileiro e a questão agrária”, capítulo da dissertação de Paulo Roberto de Sousa Silva, do Programa de Pós

Graduação em Educação da UFCE; o artigo “América latina: o campo em disputa” de Roberta Traspadini, retirado do Jornal Brasil de Fato; “Análise de conjuntura relacionada à educação do campo” da CNP – Comissão Nacional Pedagógica, do PRONERA; e o texto de Celi Taffarel apresentado durante Jornada Nacional de Arte e Cultura na Reforma Agrária, “Avaliação da conjuntura e os impactos na Educação”. Metodologicamente o estudo foi organizado em quatro grupos, nos quais foram distribuídos os textos. Cada grupo apresentou os principais elementos em plenária, onde foi feito um debate sobre a conjuntura.

Figura 5 4º Encontro de estudo – análise de conjuntura e planejamento das atividades



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

O quinto encontro (figura 6) aconteceu no dia 9 de agosto de 2017, e teve por objetivos a socialização do resultado das reuniões com a comunidade e iniciar o estudo sobre a questão agrária, dando início aos debates na direção do marco filosófico, que requeria a discussão sobre concepção de campo, homem, sociedade, educação e educação do campo. Primeiro foi apresentado a socialização da reunião com os segmentos, pelos coletivos que ficaram responsáveis para conduzir. Em seguida, iniciou-se o debate sobre a questão agrária, com apresentação dialogada do tema.

Figura 6 5º Encontro de Estudo – Questão Agrária, e socialização das reuniões com a comunidade



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata.

Foi um momento importante para se perceber a participação da comunidade, através da socialização das reuniões realizadas conforme o planejamento inicial, com pais do 1º ao 5º ano, com as mulheres e com a juventude, onde foi discutido o perfil dos alunos, a escola que temos e a escola que queremos, conforme registro fotográfico abaixo (figuras 7, 8 e 9). Em ambas as reuniões, foi colocado sobre o PPP seu significado e importância, ou seja, iniciou-se durante estas reuniões o diálogo com a comunidade sobre a construção do PPP.

Figura 7 Reunião com os pais para discussão sobre o PPP



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

Figura 8 Reunião com as mulheres para a discussão sobre PPP



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

Figura 9 Reunião com os jovens para discussão do PPP



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

Sobre o tema em estudo neste 5º encontro, foi feita uma discussão de que a questão agrária existe no Brasil desde a invasão dos portugueses, e que desde então a história do campo brasileiro foi marcada por conflitos por terra e território, despertando para os elementos de contradição entre os dois projetos de agricultura existente no país. De um lado temos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas mais diversas categorias, trabalhando a terra na perspectiva de uma relação mais harmoniosa com a natureza, para tirar dela seu sustento e produzir alimentos saudáveis para o campo e a cidade através da agricultura camponesa, e de outro, a agricultura capitalista industrial, que tem por objetivo produzir *commodities*, e se desenvolver e crescer cada vez mais acumulando riqueza e disputando os territórios quilombolas, indígenas, das comunidades e povos tradicionais, dos acampamentos e assentamentos conquistados na luta pela terra.

Importante destacar que, alguns educadores, em suas falas, acreditavam que o agronegócio promoveria, de fato, o desenvolvimento, com a produção de alimentos, o que indica o alcance da retórica de desenvolvimento usada pelo agronegócio. Em especial, a campanha ideológica de que é “pop, tech, tudo”, que é feita através de propagandas sistemáticas em veículos de comunicação de massa. Aqui, grande contradição pode ser observada, na medida em que professores que moram e atuam em áreas camponesas, convivem e consomem a agricultura familiar camponesa, não veem a diferença das duas matrizes e modelos produtivos da agricultura. Até então, estes educadores não tinham ainda se apercebido dos elementos desta contradição.

Ainda sobre o quinto encontro, enfatizamos o fato de que aflorou a polêmica sobre a escola, mesmo estando no assentamento de reforma agrária, ser considerada pelo poder público local uma escola da sede, ideia assimilada pela própria comunidade. Estava claro para o coletivo que estávamos diante de uma questão que precisava ser resolvida, a identidade da escola Maria Mata.

Seguindo na trilha dos encontros, o sexto (figura 10) aconteceu no dia 10 de janeiro de 2018, com o objetivo de discutir a concepção e fundamentos de educação do campo. Foi realizado um painel integrado com os verbetes do Dicionário da Educação do Campo: Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido, Escola do Campo e Educação do Campo. Como metodologia, o coletivo foi dividido em grupos que estudaram antes o material e socializaram entre si, através de painel, sendo que todos tiveram acesso a todos os verbetes. Depois aconteceu o debate em plenária, com observações acerca dos temas estudados.

Foi utilizado, para finalizar o encontro, o vídeo “Parir-nos na luta”, que trata da experiência de uma escola do campo, no estado do Ceará, que mostra como é possível construir uma escola a partir dos princípios da educação do campo. No debate foi observado que alguns elementos da história das duas escolas se assemelham, como a história de luta pela conquista do território, embora cada uma apresente suas particularidades. A reflexão feita por alguns foi de que “podemos fazer essa escola aqui também”.

Figura 10 6º Encontro de Estudo – Concepção e Fundamentos da Educação do Campo



Arquivo da Escola Maria Mata

O sétimo encontro (figura 11) aconteceu no dia 21 de fevereiro de 2018, e foi um seminário que teve por objetivo fazer o resgate da história do assentamento e da escola, a partir da fala das famílias assentadas, pois são os próprios sujeitos da história. Metodologicamente, foi organizada uma mesa, da qual fizeram parte representantes das três associações da comunidade, do MST, como movimento que organizou os trabalhadores para a luta pela terra, da Secretaria de Educação do Município, dos professores, e dos pais.

O seminário teve início com uma mística, com a participação de crianças que entraram ao som da música “Educação do Campo” de Gilvan Santos, com elementos da cultura popular e da vida da comunidade. Uma educanda declamou a poesia “Para Você me Educar” de Vital Didonet. Em seguida, aconteceu a apresentação da monografia “A identidade camponesa da Escola Maria Mata Município de Nina Rodrigues – MA: possibilidades e desafios” do curso de Especialização em Educação do Campo, do IFMA – MA, resultado de uma pesquisa sobre a história do assentamento, realizada por educanda assentada da reforma agrária, liderança da comunidade e educadora popular. A pesquisa monográfica mostrou que naquele território habitavam centenas de famílias,

nascidas e criadas ali, que eram posseiros, porém a terra era de um dono apenas, que oprimia estas famílias, que não tinham liberdade de produzir na terra e viviam em um sistema de exploração, inclusive como já foi abordado neste texto.

Após a apresentação da monografia, os componentes da mesa fazem suas falas, e temos um resgate do histórico a partir dos vários olhares e posições. Algumas são importantes para esse processo de sistematização, e de registro da história dos trabalhadores e trabalhadoras, algo tão raro na história da humanidade, a história contada pelos próprios sujeitos, as quais trazemos para nosso texto.

Figura 11 7º Encontro de Estudo – Seminário sobre o resgate histórico do assentamento e da escola



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

O coordenador pedagógico das escolas do campo do município falou da importância da escola ser do campo, discutir o currículo, planejamento e todas as suas estruturas, e afirma que a escola hoje faz parte da zona 2, pois, antes, pela lei municipal, era considerada escola da sede, por estar situada no raio de 3 km do município, porém, foi preciso considerar a legislação da educação do campo. Enquanto coordenador pedagógico, se comprometeu em fazer também parte da construção do PPP.

O PPP da escola Maria Mata tem que ter esta concepção, de educação do campo, que tipo de escola queremos, qual a sua função? A construção do PPP tem que atender os anseios desse processo, a comunidade tem que se sentir parte desse processo, se não houver esta interação fica fragmentada a história. Os pais não participam da vida escolar, só quando o filho comete uma indisciplina. A comunidade tem que ter voz e vez no âmbito escolar, esperamos que essa escola seja fortalecida.

O representante da Direção Estadual do MST-MA, educador popular, reforçou a ideia de escola do campo, e nos trouxe na sua fala elementos da conquista da terra, afirmando que a história dos camponeses de Nina Rodrigues começou pela história da

revolta da Balaiada, que inclusive faz parte do currículo das escolas do município. Afirma que quando o

MST chegou nesta região em 1999, já tinha uma organização dos trabalhadores, através do grupo de jovens do Pirilam, e da articulação da igreja, e do sindicato. A liberdade da terra permitiu aos trabalhadores o direito de ir e vir, de produzir livremente na terra, criou possibilidade de os trabalhadores viverem no e do campo. O PPP tem que representar esta identidade.

A fala do representante dos pais, que foi um dos primeiros educandos dessa escola, e que sua filha hoje é educanda, conta a satisfação e alegria de fazer parte dessa escola. Ouvindo os relatos, parabenizou a todos pelo esforço de construção coletiva, e ressalta que “o mais importante de falar de concepção de educação do campo, é conscientizar todos dessa importância, principalmente os alunos, eles precisam conhecer esta história. A nossa tarefa é fazer dessa escola uma referência”.

A educadora, representando todos os educadores e educadoras da escola, coloca a satisfação de ter nascido e se criado nesta comunidade, e ser até hoje educadora neste assentamento, “já tive proposta de trabalhar na cidade, mas aqui é o meu lugar, precisamos rever os livros das escolas do campo, pois não trazem os conteúdos de acordo com a realidade do campo”.

A presidente de Associação dos Pequenos Produtores Rurais Trizidela, São Domingos, não conhecia a realidade da escola, começou a conhecer melhor a partir do estudo do PPP. Ressalta a importância do PPP da escola, trabalhar a concepção de campo para os alunos: “nós como presidente de associação devemos chamar os sócios que são os pais dos alunos a ajudar a informar sobre escola do campo”.

O representante da Associação Presidente dos Pequenos Produtores Rurais, povoado São Domingos, falou da importância da luta para se alcançar as conquistas, e do PPP,

Tudo que temos até hoje foi resultado de luta, foi necessário que fizéssemos uma intervenção junto a SEMED, os educadores têm que se atuar na realidade da comunidade, não é necessário que os educadores da cidade deixem de vim dar aula, é preciso apenas tentarmos compreender esta concepção. Eu não sabia o que era o PPP da escola, achava algo estranho, mais depois eu compreendi que é um esforço coletivo.

Além das falas da mesa, houve uma boa participação dos demais presentes no seminário. Um pai, do povoado Mucambinho, falou da importância de termos a escola com o princípio de escola do campo, e “não nos envergonhar de viver no campo, de ser o que somos, de levar o coco para vender na rua. A qualidade do ensino não é só na zona urbana, mas também no campo. Lutar faz parte da vida, quando lutamos somos capazes”.

A educadora, fez um resgate de sua história, na luta pela educação da sua comunidade. Colocou da negação dos alunos em morar e se identificar no campo, da necessidade de se trabalhar a realidade do campo e dos alunos, valorizar a agricultura familiar, e a historicidade dos sujeitos. “Quando perguntamos o que o aluno quer ser ele nunca diz lavrador. Mas até para trabalhar como lavrador é preciso estudar. Busco sempre a esperança, sei que nasci para andar”.

Trazemos a fala de outro pai, também sobre a identidade dos educandos, que têm vergonha em assumir a identidade camponesa, e de que precisamos,

Fazer com que os alunos se identifiquem do campo, mostrando que o campo não é ruim. Temos que lutar por uma melhoria da educação, para isso temos que atuar, pois a luta tem sido sempre de uma minoria, e as conquistas quando chegam é para todos, como foi a desapropriação da terra, a conquista da escola. O papel dessa escola é fazer com que a identidade seja reavivada. A escola Maria Mata seja uma construção coletiva.

A Educadora falou da necessidade de decidir se escola do campo ou cidade, de como era professora há vinte anos dessa escola não conhecia essa realidade, a história de luta. Afirma que agora está entendendo esse trabalho, que não entendia o que a representante do setor de educação do MST queria ali na escola, o que ia fazer. O PPP era uma confusão na sua cabeça, não entendia, mas que agora, depois dos estudos, já tinha clareza do que era.

A Educação do campo requer que estudemos e nos aprofundemos nessa temática. Temos que trabalhar com a gestão democrática, eu não compreendia, mas estou conseguindo me adaptar. Quem faz a transformação social somos nós educadores comprometidos neste processo, e principalmente nossos educandos.

Dentre as intervenções na plenária, foram aparecendo os problemas que a escola e a comunidade precisam resolver, como a insegurança no transporte intra-campo das crianças da educação infantil das comunidades do entorno para a escola Maria Mata, que chegam na escola 11:40 e ficavam até 13:00 na porta da escola sem segurança, sendo necessário um transporte específico para a educação infantil, e pensar a segurança dessas crianças no momento da espera. Outro problema que apareceu foi a falta do transporte escolar, que prejudica o rendimento dos alunos. As falas apontam para a necessidade de continuar lutando por políticas públicas e investimentos na educação, mas também que a comunidade possa acompanhar e fazer as cobranças.

O resgate da história do assentamento e da escola, construído durante o seminário e com a participação das pessoas que estavam presentes, representando os diversos

segmentos, compõe o PPP, para que os profissionais que chegarem para trabalhar na escola possam conhecer a história que deverá ser trabalhada na escola, para que a juventude não perca de vista o que foi a luta pela conquista da terra.

A própria composição da mesa foi estratégica, com representante de todos os segmentos, com falas que se complementam na composição desse resgate, e que revelam saberes, sentimentos, necessidade em estudar, conhecer, desejo em participar da construção do PPP. Foi importante dialogar com o representante da Secretaria de Educação do Município, motivar o coordenador pedagógico da escola a se empenhar em estudar e compreender a educação do campo, pois, ao nosso ver, esse é o primeiro passo para avançar na efetivação da política pública de educação do campo no município.

Afirmamos que não tem como negar o protagonismo do MST na história e conquista da Educação do Campo, e reafirmamos a importância do PPP, como um documento que sistematiza os objetivos da escola, a concepção de educação, de homem, de sociedade, as definições da escola, para que cada professor ao chegar possa conhecer e trabalhar de acordo com o projeto, que deve ser elaborado coletivamente com a participação da comunidade, dos estudantes, dos professores e demais profissionais. A construção do PPP parte do que a escola e a comunidade já têm de vivência, a história, as questões políticas culturais e sociais.

A mística de abertura (figura 12) revelou a riqueza cultural do assentamento, e como a escola vem trabalhando com a matriz da cultura, fortalecendo e mantendo a cultura popular maranhense, através de ações como o boi mirim Pingo de Ouro, composto pelas crianças da escola, que se apresenta todos os anos no mês de junho no município, e em 2016 se apresentou na UFMA em São Luís, em evento de caráter nacional. Foi uma ação que marcou a educação das crianças. Isso é educação do campo.

Figura 12 Mística revelando a cultura popular maranhense vivida pelas crianças na escola



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

O seminário trouxe ainda conceitos que surgiram no debate e que precisam ser aprofundados no coletivo de educadores, e com os estudantes: campo e rural; dicotomia entre campo e cidade; assentamento; identidade camponesa. E que devem estar contemplados no currículo da escola.

A tarde foi para o estudo do marco regulatório onde cada grupo apresentou um documento, dentre os quais: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, Resolução nº 2 de abril de 2008, Decreto nº 7352 de novembro de 2010, que institui a política pública de Educação do Campo, Diretrizes e Estratégias Política Pública do Maranhão, e Resolução CEE de 2011.

No dia 21 de março de 2018, foi realizado o oitavo encontro (figura 13), uma Assembleia entre escola e comunidade para discussão do marco político e filosófico do PPP. Foi utilizado o questionário para facilitar o debate, o coletivo dividido em grupos para discutir as questões e depois socializaram em plenária.

Figura 13 8º Encontro de Estudo – Discussão sobre o marco político e filosófico



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

Deste encontro algumas falas dos participantes são importantes. A gestora afirma que “*a comunidade é o alicerce da escola*”; a professora diz que tem vinte anos enraizada na escola, quer poder contribuir e participar da construção do PPP; a outra diz “sou raiz da comunidade e da escola, quero entender muito o PPP”.

Sobre a concepção de homem/mulher, foi falado sobre um ser humano que respeite a sociedade, que conheça a luta, que seja participativo, que viva em coletivo. Sobre o campo, que seja um espaço igualitário, e no processo educativo possa se trabalhar na perspectiva de superar a imagem negativa de campo. Sobre Educação, que se possa trabalhar na perspectiva libertadora, que se forme um sujeito crítico, num espaço onde se

tenha o direito de ouvir e de opinar. Há uma compreensão de que depende do coletivo para se possa alcançar essa educação.

Que a escola cumpra a função de resgate e manutenção da cultura popular que já é parte da comunidade, dança, tambor de crioula, bumba meu boi, festejos, e para isso, a cultura deve estar no calendário escolar. Que se garanta a organização do ambiente educativo e se trabalhe na perspectiva de formar cidadãos críticos. É preciso trazer a comunidade para participar no contexto da escola, trabalhar a identidade, a história. Entender a escola não como extensão da comunidade ou vice e versa, mas uma coisa dentro da outra, uma interação. Esses foram os elementos trazidos pelos grupos em plenária.

O nono encontro foi realizado com o objetivo de iniciar o estudo sobre “Gestão” no dia 13 de maio de 2018, e teve no seu início a presença da mística (figura 14) onde cada participante escreveu em uma pétala do girassol uma palavra representando a *escola que queremos* acompanhada de uma música da educação do campo, seguida de um abraço coletivo e a oração do Pai Nosso.

Figura 14 9º Encontro de Estudo – Gestão



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

A reflexão sobre a gestão se deu no sentido de que a gestão é a compreensão do mundo em que estamos inseridos e como nos fazemos agir nele, de que a tarefa da gestão da escola não é de uma pessoa só, mas de toda a comunidade. De que precisamos estar atentos sobre as leis que regem nosso país, em todas as instâncias, e ter claro que o princípio do conhecimento está em aplicá-lo na sociedade.

Neste encontro, foram levantados pelos participantes os problemas enfrentados pela comunidade, como o preconceito que existe com os camponeses e a baixa autoestima dos mesmos, o calendário escolar do campo que sempre começa atrasado devido a vários

fatores de ordem administrativa da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e fatores naturais como as enchentes. O pai, presente no encontro, fala que o papel da escola é *“possibilitar o acesso ao conhecimento e por consequência abrir a visão dos participantes (sujeitos), os libertando das amarras ditadas pela gestão municipal que não tem em suas vivências cotidianas o que é ser e viver no campo”*.

Outro representante da comunidade fala a respeito do poder que a comunidade tem em convocar o poder público para embargar algumas decisões e leis aprovadas pelo poder Legislativo. A outra fala da importância de visitar as comunidades anexas da escola, para conhecer a vida e a realidade das famílias dos alunos.

A educadora lembrou a importância de trabalhar a realidade da comunidade e não se prender somente ao currículo definido pela SEMED, inserir a história do assentamento no planejamento escolar, propor que o calendário da escola se ajuste à realidade da comunidade. Falou da importância de ter instrumentos que garantam a participação da comunidade local e escolar, nas decisões e na gestão da escola fazendo valer o princípio da gestão democrática.

Do encontro saiu a definição de refletir sobre a organização na escola do Conselho Escolar; do Grêmio Estudantil; e do Coletivo de educadores e funcionários. Foram encaminhados os textos para aprofundamento da temática.

O décimo encontro aconteceu no dia 30 de maio de 2018, e teve por objetivo a reflexão sobre a prática pedagógica à luz da teoria de Paulo Freire, através do Seminário sobre sua obra *Pedagogia da Autonomia*, como subsídio para a construção do marco pedagógico do PPP. Todos os educadores e educadoras acessaram o livro antes para a leitura e preparação, e fizeram a apresentação do Seminário de forma bastante reflexiva.

Figura 15 10º Encontro de Estudo – Seminário sobre Pedagogia da Autonomia



Fonte: Arquivo da Escola Maria Mata

Passado esse primeiro exercício, e para que pudessem refletir sua prática, foi utilizado um questionário com três perguntas, com base nas quais trazemos algumas falas. A primeira: como tem sido minha prática pedagógica?

P1: Segundo Paulo Freire, ensinar exige consciência do inacabamento, como docente, sou uma “aventureira” responsável, predisposta à mudança, à aceitação do novo. Cada dia procuro fazer o melhor buscando uma nova metodologia de ensino, onde o educando esteja inserido e venha aprender com mais facilidade.

P4: Acredito que a Educação é a única forma de transformar o homem em um ser melhor, minha prática é voltada para que sempre tenha novidades para expor, e acredito que a relação professor aluno é importante para estimular a participação e a interação dentro da sala de aula, aplicando assim, metodologias diversificadas. Buscando sempre novos conhecimentos.

P5: A meu ver a minha prática pedagógica vem principalmente trabalhar o despertar da criticidade dos educandos a fim de que estes entendam que, para que se possa sonhar com profundas mudanças em nosso país, é preciso que se entenda um pouco das suas obrigações e seus direitos enquanto cidadão.

Da segunda questão: Eu tenho contribuído para que meus alunos se eduquem como sujeitos críticos da realidade? Selecionamos algumas falas:

P1: Com certeza, quanto mais eu penso sobre a prática educativa, reconheço a responsabilidade que ela exige de mim como formadora de opinião. Nossos educandos podem e devem ser este sujeito crítico porque ele também é formador de opinião, não basta só o professor ensinar ler e escrever, precisamos estar sempre inovando, buscando um novo. Como fala Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria construção.

P4: Em minha análise particular, sim, pois a disciplina que leciono trabalha bastante o desenvolvimento do senso crítico dos alunos através de debates

promovidos em sala de aula sobre diversas temáticas nos mais diversos campos do conhecimento.

P5: Sim, contextualizo com os educandos em sala de aula todos os assuntos que estão em foco no momento que diz respeito às nossas vidas, discorrendo sobre os nossos direitos (inclusive as manifestações, greves, paralisações, etc..., garantidos pela constituição) e nossos deveres, que, para cobrar nossos direitos, primeiro temos que fazer nossos deveres, criando assim, debates bem produtivos e pertinentes.

A terceira questão: quais os princípios da educação freiriana nós percebemos na Escola Maria Mata? Do debate realizado trazemos as seguintes falas:

P2: Sabemos que Paulo Freire, na sua metodologia de ensino, usava os materiais concretos, na U. I. Maria Cantanhede Mata percebemos estes princípios, onde trabalhamos com algo baseado na realidade dos nossos alunos, principalmente agora que a escola passou a ser escola do campo, e houve muitas transformações nas nossas metodologias no processo de ensino aprendizagem, os alunos estão participando mais e com maior compromisso em suas tarefas escolares.

P3: Através da leitura e ideias, nota-se mais curiosidades, e para melhor desempenho foi criado uma sala de leitura de nosso educador e pai da educação Paulo Freire e com o incentivo dos educadores tem como objetivo levar os educandos a pesquisar e obter um conhecimento mais amplo através da leitura.

P4: A dialogicidade; A educação, contextualização a partir da realidade e dos conhecimentos prévios dos alunos.

P5: Outro princípio percebido é a proposta de uma aula onde tanto o professor quanto alunos devem manter um diálogo para que ambos possam trocar experiências de vida, assim, professor e aluno podem criar um vínculo mais forte diferente da tradicional e vaga relação aluno-professor.

P6: O diálogo aberto em sala de aula dos professores com os alunos; a inclusão dos alunos nos trabalhos; manifestações culturais; a valorização do aluno como sujeito, para assim promover sua autoconfiança.

O décimo primeiro encontro (figura 16) foi o Seminário sobre Gestão Democrática e Instrumentos de participação coletiva, no dia 12 de julho de 2018, que teve por objetivo retomar o estudo do tema da gestão, onde os participantes apresentaram os textos que foram estudados, e definir os instrumentos de participação coletiva. O encontro iniciou com a leitura compartilhada da CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA, resultado do Encontro 20 Anos PRONERA que ocorreu em Brasília, nos dias 12 a 15 de junho de 2018, enfatizando a necessidade de todos os educadores e educadoras do campo, estudantes, pais e mães, se manterem informados da conjuntura educacional brasileira e despertados para a luta pelo direito à educação, totalmente ameaçado nesse contexto de golpe pelo qual passa o país. E a educação do campo se encaminha para um período de total retrocesso e perdas das conquistas que tivemos ao longo dos últimos 20 anos.

Figura 16 11º Encontro – Estudo sobre Gestão Democrática



Fonte: Acervo da Escola Maria Mata

O texto estudado “Gestão Democrática da Educação do Campo”, de Cacilda Cavalcanti, trazia os seguintes temas: Fundamentos legais da gestão democrática nas escolas do campo; Princípios político-pedagógicos da gestão democrática nas escolas do Campo; A gestão democrática como ação pedagógica das escolas do campo; Instâncias de participação na gestão da escola do campo; O papel do Gestor na democratização da Escola do Campo; Os professores e a gestão democrática das escolas do campo. Cada dupla apresentou, e foram feitas reflexões de acordo a realidade. Dentre elas, foi refletido sobre o porquê da pouca participação dos educandos em sala de aula; sobre os projetos que são desenvolvidos na escola não conseguirem se expandir para a comunidade.

O décimo segundo encontro (figura 17) foi de estudo sobre o tema do currículo no dia 17 de agosto de 2018, com a exposição sobre o tema, e, em seguida, estudo em grupos de textos sobre fundamentos teórico-práticos do currículo na relação com a educação do campo, observando a importância deste para desenvolver o projeto de formação humana.

Figura 17 12º Encontro – Estudo sobre Currículo



Fonte: Acervo da Escola Maria Mata

O décimo terceiro encontro (figura 18) aconteceu no dia 7 de dezembro de 2018, e teve como objetivos: a) construir os objetivos da educação; b) refletir que currículo dá conta desses objetivos, já apontando para o plano de ações; c) refletir sobre Planejamento e Avaliação: como estamos desenvolvendo, que planejamento e avaliação dão conta de nossos objetivos.

A metodologia utilizada na parte da manhã foi de um debate teórico sobre os objetivos, apresentação de uma proposta de objetivos, debate em grupos com acréscimos e sugestões, socialização em plenária – que fechou o texto dos objetivos da educação, que estão presentes no corpo do PPP da escola.

Figura 18 13º Encontro – Estudo sobre Avaliação e Planejamento



Fonte: Acervo da Escola Maria Mata

A reflexão se deu inicialmente no sentido de porquê pensar sobre objetivos da educação. Justamente porque vivemos numa sociedade capitalista, dividida em classes sociais, onde existiram sempre dois projetos de educação, uma para a classe trabalhadora,

a quem é preciso ensinar o básico, formar mão de obra necessária para produzir e reproduzir o capital, e um para a classe dominante, educada para usufruir da acumulação do capital. O nosso projeto de escola deve contrapor essa concepção, e por isso devemos; sim, nos perguntar para que estamos educando. E ter claro que devemos educar para a vida, para viver o hoje, para conhecer e compreender a realidade e suas contradições, devemos formar sujeitos críticos e capazes de lutar para transformar essa realidade. É nessa direção que deve ser formulado os objetivos da educação. Para isso, é preciso retomar a concepção de educação, concepção de educação do campo, e a finalidade da educação já discutidos no início do processo de construção do marco filosófico do PPP.

A concepção de educação discutida foi de uma educação omnilateral, entendendo-a como “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012). Quando falamos da formação humana, estamos nos referindo aos processos pelos quais passam os seres humanos para viver e sobreviver, ou seja, os processos de produção e reprodução da vida. Falamos das muitas determinações que o fazem como um ser social, mas que tem suas capacidades, habilidades, criatividade que devem ser estimuladas nos processos educativos.

Segundo Caldart (2018), para pensar a concepção de educação do campo é preciso retomar três questões fundamentais: a luta, a agricultura camponesa e a finalidade da educação, sendo a luta primeiro pilar dessa construção. Não podemos jamais esquecer que foi no contexto da luta pela terra, pela reforma agrária, que conquistamos a educação do campo, luta que permanece tão presente e atual.

A segunda questão é a agricultura camponesa, como uma alternativa de produção de alimentos saudáveis, de forma sustentável, voltada para a soberania alimentar, questão fundamental para manter uma formação social. Tendo aqui a agroecologia um papel fundante nesse modo de produzir, pensada não apenas como forma de produção, mas pensada como a própria vida, do homem, dos seres vivos. Pensada como a cultura do povo camponês, guardião das sementes, da biodiversidade e da mãe terra. Não se pode pensar em educação do campo hoje sem relacionar com a agroecologia, devendo, pois, a escola, desde a educação infantil, inserir no seu currículo o debate e a prática da agroecologia.

A terceira questão é a finalidade da educação, que deve estar relacionada à uma educação emancipatória que forme sujeitos capazes de compreender a realidade, fazer a crítica e tomar atitudes em prol da transformação dessa realidade, sujeitos capazes de dominar o processo de produção, e não apenas uma mínima parte do mesmo sendo alienado do todo, ou seja, uma educação que tenha como finalidade apenas formar para o mercado do trabalho.

Pensar a escola como lugar de formação humana significa intencionalizar seu projeto político pedagógico como construção de um ambiente formativo, humanizador, dos sujeitos que a fazem: educadores/educadoras, estudantes, comunidades. Implica assumir uma matriz de formação multilateral, de construção universal, materializada em cada realidade particular a partir das necessidades sociais e humanas desses sujeitos. Essa matriz inclui, com centralidade, uma forma de trabalhar o conhecimento como parte da totalidade formativa que exige conhecer profundamente os fenômenos da vida natural e social para poder interagir com eles e transformá-los (CALDART, 2018, p. 12).

Com base nessa discussão sobre esses elementos que devem anteceder o exercício de definir os objetivos da educação, o coletivo foi colocado em contato com debate sobre os objetivos de formação, que, segundo Onçay (et.al, 2015), são aqueles relacionados à vida, às atitudes, aos valores e aspectos organizacionais, e que carecem estar conectados a três questões fundamentais: a) a formação crítica, visão de mundo, tomada de posição diante da realidade, organização do conhecimento já apropriados para a interpretação; b) compreensão da realidade e saber agir diante dela, articular teoria e prática; c) envolvimento mais efetivo da juventude na solução de problemas do assentamento e vínculo com alguma forma de trabalho produtivo.

Para os mesmos autores, acima citados, os objetivos de ensino se relacionam aos conteúdos e são construídos de acordo com as disciplinas, estando imbrincados aos objetivos de formação. Para a construção dos mesmos é necessário considerar o nível das crianças para definir o que ensinar; como distribuir os conhecimentos ao longo dos anos e dos níveis e o nível de compreensão que esperamos do estudante de acordo com a idade, sabendo que ele pode apenas conhecer o conceito, como pode conhecer e fazer uso dele na sua vida, dependendo de seu nível e idade. A partir desse debate, foram esboçados coletivamente os objetivos de educação que compõem o PPP.

Foram retomadas as reflexões do currículo, instigando sobre qual o currículo da educação do campo; que conhecimentos e conteúdos selecionamos para atender aos objetivos e finalidades da educação proposta por esse coletivo? Como resultado de todo o debate, foi apresentada a proposta de projetos/ações que podem caminhar na direção de um currículo emancipador, também presente no corpo do PPP.

No turno vespertino, foi feita uma introdução sobre planejamento e avaliação, e em seguida o grupo foi dividido para estudo dos textos Currículo e Avaliação de Claudia

Figura 19 Grupos de estudo sobre avaliação e planejamento durante 13º Encontro



Fonte: Acervo da Escola Maria Mata

de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos Freitas; Avaliação: para além da “forma escola” de Luiz Carlos Freitas e O planejamento como métodos da práxis pedagógica de Celso Vasconcelos (figura19), ficando dois grupos com planejamento, e dois grupos com avaliação, para ler os textos e refletir sobre como isso tem se dado na prática. Em seguida foi feita em plenária a socialização das principais ideias dos textos e síntese da reflexão sobre como tem sido feito o planejamento na escola. Apenas com os professores da educação infantil é feito de forma coletiva, levando sempre em consideração a necessidade de aprendizagem dos alunos ao organizar a rotina, o que não acontece com

ensino fundamental: cada professor faz seu planejamento, apenas o 2º ano que faz coletivamente. Foi definido que o planejamento bimestral será feito coletivamente, sempre com temas de estudo, e será proposto à Secretaria de Educação que o planejamento anual seja realizado em conjunto com as outras escolas do campo, na perspectiva de ir trabalhando o currículo da educação do campo.

Sobre avaliação, a reflexão foi de que deve ser contínua, durante o processo de ensino-aprendizagem e não somente no final do ano, devendo acontecer a cada bimestre, através de trabalhos, pesquisas, seminários, jogos e provas escritas, sendo que os aspectos qualitativos sempre prevalecerão sobre os aspectos quantitativos. No final de cada semestre, será aplicado um provão envolvendo todas as disciplinas. O educador precisa passar pelo processo de avaliação, e para isso será necessário pensar metodologias que permitam os educandos e educandas avaliarem os educadores, e estes se autoavaliarem refletindo sua prática em sala de aula e compromisso com a Escola.

Por fim, o Seminário de encerramento do PPP aconteceu dia 21 de dezembro de 2018, com o objetivo de apresentar ao poder público local, comunidade escolar e comunidade local o produto de um processo coletivo e participativo de construção do PPP da escola, e os desafios que se tem pela frente no enraizamento desta escola como uma escola do campo, através da conferência de abertura, cujo tema foi: “A educação do campo no contexto atual e os desafios na construção do currículo das escolas do campo” (figura 20).

Desde o momento da mística que abriu o seminário, percebeu-se o elemento da participação, dos estudantes que entraram declamando poesia, e com os elementos que estiveram presentes em toda a construção do PPP formando um girassol, símbolo da educação do campo, da comunidade, através da participação de um representante de cada uma das comunidades que são atendidas pela escola, que entrou vestido numa camisa identificando cada uma (figura 21), São Domingos, Gato, Arariba, Santo Antônio, Pirilam, Retiro, Macacos, Volta do Mundo, Mucambinho, Monção, Bacuri, Convento, que compõem o todo da comunidade, na união do diverso, conforme demonstram as figuras abaixo²⁹.

²⁹É importante frisar que em 2017, quando iniciou o processo, a escola atendia nove comunidades, e quando encerrou já eram doze, o que significa que em 2018 quatro escolas foram fechadas no entorno, e seus alunos foram deslocados para escola Maria Mata.

Figura 20 Identificação do Seminário de Encerramento do PPP



Fonte: Acervo Escola Maria Mata

Figura 21 Participação dos representantes das comunidades na mística de abertura



Fonte: Acervo da Escola Maria Mata

O momento seguinte foi da mesa de abertura, onde se manifestou um representante dos pais, dos educandos e educandas, do MST, da Secretaria de Educação do Município, Gestão da Escola, Coordenador Pedagógico, Vereadora local e Secretário de Agricultura do Município.

Em seguida, deu-se início a conferência de abertura proferida pela educadora popular e militante Divina Lopes, cujo tema foi “A educação do Campo no contexto atual e os desafios na construção do currículo das escolas do campo”. Ela discorreu sobre os elementos da conjuntura atual, onde o que reina é o mercado, comandado pela bancada ruralista e empresários nacionais e internacionais. A pauta do trabalho não está colocada para o futuro. A perspectiva é a privatização dos direitos à saúde e à educação, de desestruturação da educação pública, a exemplo da reforma do ensino médio que retira disciplinas importantes que fazem pensar e refletir, como a filosofia e sociologia.

Foi apresentada a proposta curricular que está sendo construída em toda a rede de ensino em Açailândia, com o propósito de inserir em seu currículo os componentes: educação do campo, agroecologia e economia política. É preciso pensar uma proposta curricular considerando o que queremos com as escolas do campo, que, ao organizar os tempos educativos e selecionar o rol de conteúdos, se considere a realidade do campo. Para isso, pode ser realizado um diagnóstico sobre a comunidade e sobre a escola, utilizando o instrumento do inventário da realidade, para esse apanhado de conteúdo. Foi lançado o desafio ao município de Nina Rodrigues de construir o currículo para as escolas do campo do município.

Após a conferência, foi apresentado o resultado do processo de construção do PPP da escola, traduzido nas seguintes questões: a) tratou de um processo de formação intenso do coletivo que participou da elaboração; b) uma maior aproximação da escola e comunidade; c) processo de valorização dos educandos e educandas como sujeitos da escola; d) maior compreensão da educação do campo (histórico, concepção, fundamentos e princípios) e disposição em enfrentar o desafio da construção da escola do campo. E em seguida foi apresentado a estrutura do PPP.

E assim, encerrou-se todo esse processo de elaboração que durou um ano e sete meses, e que foi composto de vários encontros, descobertas e aprendizagens, resultando no início de uma nova construção, que é a educação do campo na escola municipal Maria Mata. Para que ela aconteça, é necessário que esse coletivo de educadores e educadoras e gestoras (figura 22) continue se encontrando, estudando, planejando coletivamente as ações, e encontrando no coletivo as alternativas para a solução dos problemas encontrados no cotidiano do fazer pedagógico da escola.

Figura 22 Coletivo de educadores, educadoras e gestoras da Escola Maria Mata



Fonte: Acervo da Escola Maria Mata

Tivemos até aqui a sistematização de como se deu o processo de construção do PPP, com uma descrição das atividades desenvolvidas. No item seguinte, fazemos uma reflexão desse processo nos apropriando de categorias que nos ajudam a perceber os aspectos positivos, os limites e contradições que fazem parte de qualquer construção, pois não existem processos isentos de contradições, são a partir dessas que vai se definindo o caminho e pensando alternativas de superação através da ação, reflexão e ação.

4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA MARIA MATA

Neste capítulo será feita uma reflexão/análise sobre a experiência de construção do PPP da Escola Maria Mata. Neste sentido, questionamos: como se deu a participação da escola e da comunidade neste processo? Existiu participação de organizações e movimentos sociais? O processo de construção do PPP interferiu de alguma maneira na relação entre a escola e a comunidade? Em que medida pode ser considerado um plano de formação continuada dos professores? Como se deu a participação da Secretaria de Educação do município? Para responder a tais questões, teremos como categorias norteadoras: participação, formação de professores e a relação entre Movimento Social e Estado.

4.1 Reflexão sobre participação dos sujeitos do processo

Para o debate é importante considerar que participar significa “fazer parte na tomada de decisões, [...] acompanhar, durante e ao final, as atividades geradas por meio daquelas decisões coletivas tomadas durante o processo participativo” (GOMES e VILELA, 2004, p. 204), ou seja, a participação implica envolvimento do sujeito participante em todo o processo. Além disso,

Participar é relacionar-se. Relacionar-se é constantemente aprender a estar, decidir, fazer e verificar com o outro sobre o que e como está sendo feito, a favor de quem e com quais finalidades e propósitos. O diálogo é insumo e meio dessas interações e relações para que o aprendizado exista e a própria participação se amplie. (Idem, 2004, p. 241)

Na linha do conceito acima, os autores apontam como um dos pressupostos básicos para que ocorra a participação aprimorar as condições para tomada de decisões e ações coletivas, através da integração e incorporação de saberes, das experiências e das necessidades dos participantes.

Outro pressuposto é a divisão de responsabilidades entre os sujeitos que participam das atividades, e que antecede a decisão coletiva, e possibilita a partilha de saberes, o intercâmbio sobre a visão de mundo e dos sonhos daqueles que fazem parte do projeto.

O aperfeiçoamento das possibilidades de articulação e representação de interesses, em que os participantes “necessitam formar-se pela prática consciente do exercício de seu direito de opinar, falar, ouvir, interceder, avaliar as repercussões das decisões tomadas nas instâncias próprias” (idem, p. 242), alargando seus horizontes através das experiências, é outro pressuposto da participação a que os autores fazem menção.

E, por último, a facilitação dos processos de aprendizado social, onde o aprender e ensinar caminham juntos em busca da emancipação humana, traçando passos coletivos, criando uma cultura que assegure a experiência do convívio democrático, tendo o diálogo como instrumento fundamental que vai “esvaziar os medos de falar, de se comprometer, de receber feedback, de errar e tentar concertar, de se apresentar como se é, de revelar seus talentos” (p.244).

Bordenave (1994) discute os graus e níveis de participação a partir de duas questões-chave, o grau de controle dos membros sobre as decisões e a importância das decisões de que se pode participar. Em relação ao grau de participação, o menor é o da informação, quando os dirigentes informam aos membros da organização sobre as decisões já tomadas, podendo ser ou não tolerado o direito de reação. A consulta facultativa é outro grau de participação, onde a administração pode, se quiser e quando quiser, consultar os membros da organização, para ter, críticas ou sugestões de como resolver determinado problema, sendo a decisão final da administração. A elaboração/recomendação é outro grau de participação, onde os membros podem elaborar propostas e recomendar medidas que podem ou não ser aceitas pela administração. A co-gestão é um grau mais avançado de participação, em que os administradores exercem influência direta sobre a tomada de decisão, mas a administração é compartilhada através de formas colegiadas como comitês, conselhos, usadas para tomar decisões. Outro grau é a delegação, que dá aos delegados autoridade para tomar as decisões sem ter de consultar superiores e estabelece um certo limite aos administradores. E, por fim, o grau mais elevado de participação é a auto-gestão, sob a qual não existe diferença entre administrados e administradores, o grupo define objetivos, escolhe os meios e estabelece os mecanismos de controle.

O autor aponta os níveis de participação, considerando a importância das decisões, que vão da mais alta à mais baixa.

- 1) formulação da doutrina e da política da instituição; 2) determinação de objetivos e estabelecimentos de estratégias; 3) elaboração de planos, programas e projetos; 4) alocação de recursos e administração de operações; 5) execução das ações; 6) avaliação dos resultados. (BORDENAVE, 1994, p. 33).

O mesmo reflete que através da democracia participativa é possível elevar o nível de participação da população nas decisões, acabando com a divisão das funções entre quem planeja e decide as ações no topo, e quem as executa cá em baixo.

Nessa perspectiva, é importante a experiência protagonizada pelo MST, que vem construindo, ao longo dos trinta e seis anos, uma pedagogia pautada na formação humana e no enraizamento do sujeito Sem Terra, sendo o próprio Movimento o sujeito educativo, através de seus princípios, das suas ações e de sua forma de conduzir a luta pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra.

Dentre os princípios da educação do MST³⁰, está a gestão democrática, dada a compreensão de que é preciso fazer dos espaços educativos, espaços de vivência e participação democrática na perspectiva do exercício da democracia no conjunto da sociedade. Para isso, é preciso trabalhar a dimensão da direção coletiva e a participação de todos os envolvidos no processo de gestão, ajudando a tomar as decisões, a respeitar as decisões tomadas coletivamente, executá-las e avaliar os resultados das ações desenvolvidas.

Trabalhar a auto-organização dos educandos é um outro princípio da educação do MST, que está relacionado à participação, sendo muito presente nos cursos formais e não formais, mas também em algumas escolas, e acontece a partir da organização dos educandos em coletivos, que se reúnem para tomar decisões, discutir os problemas e encontrar alternativas para solucioná-los, desenvolver as atividades orientadas para o grupo.

No que concerne à legislação, na seção que tratamos de projeto político pedagógico, apontamos o Artigo 14 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que trata dos princípios da gestão democrática do ensino público na educação básica, orientando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com base no supracitado artigo, encontramos, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, no art. 10º, já citado neste trabalho na seção que trata da educação do campo, o elemento da gestão democrática com a orientação de que sejam

³⁰ Ver Caderno de Educação nº 8 – Princípios da Educação do MST. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

constituídos “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade”(MEC, 2002, p. 2).

Conforme o Artigo 11º das Diretrizes, tais mecanismos contribuirão:

- I – para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;
- II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (MEC, 2002, p. 2).

O Art. 2º do Decreto nº 7.352/2010, sob o qual já fizemos referência, evidencia os princípios da educação do campo, e no Inciso V trata do “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (MEC, 2010, p. 1).

Tomando como base o referencial sobre participação e a nossa vivência no processo de construção do PPP, elencamos alguns destaques de como se deu a participação dos sujeitos, identificando-os em primeira instância, e em seguida demonstrando de que maneira participaram desta elaboração.

a) Participação da Comunidade local

Pelo planejamento inicial realizado junto com os educadores e educadoras no quarto encontro, conforme quadro apresentado na seção da sistematização, ficou acertado de fazer quatro encontros com a comunidade, um após a construção de cada etapa do projeto, e um seminário ao final para apresentar o PPP.

Dos encontros planejados, identificamos, pelos relatórios, a participação da comunidade no encontro realizado com os segmentos: pais, jovens e mulheres, para a discussão do PPP, e da escola que temos e a escola que queremos; no encontro que discutiu o marco filosófico; e no encontro para apresentação do produto, denominado de Seminário de encerramento.

Além destes que faziam parte do planejamento inicial, foi realizado o seminário para resgate da história da comunidade e da escola, que não havia sido planejado, mas que no processo houve a necessidade de acontecer, cumprindo um papel importante de ouvir as vozes dos sujeitos da história, e da reflexão sobre o limite apresentado por

Almeida (2016) durante a pesquisa realizada sobre a escola, de que, mesmo estando situada em assentamento de reforma agrária, era, até então, considerada escola da sede.

Podemos afirmar com base nos relatórios e anotações dos encontros que trataram dos fundamentos da educação do campo e do marco regulatório, e nas reflexões realizadas durante este seminário, que o processo de construção do PPP contribuiu para que fosse agilizado junto ao poder público local a mudança de Escola Trizidela para Escola do Campo, e considerar a importância da participação da comunidade nesta mudança, que se constitui no primeiro passo para a transformação da escola: o reconhecimento pela comunidade e poder público de que a U.I. Maria Mata é uma escola do campo.

Tivemos assim, graus diferenciados de participação da comunidade, o de consulta facultativa nos encontros acima mencionados, em que contamos com a participação de muitas pessoas das comunidades, as quais foram informadas e consultadas sobre o processo de construção do PPP, dando sugestões acerca de questões como a da segurança dos educandos/as que são deixadas na escola muito antes do horário definido, o transporte escolar, dentre outras questões que permeiam o cotidiano da escola.

Uma participação mais efetiva do processo através da presença dos representantes das Associações de São Domingos, Gato e das demais comunidades do entorno: Retiro, Pirinã, Mucambinho, Volta do Mundo, Monção, Santo Antonio, Convento, Macacos Arariba, e Bacuri nas demais ações que culminaram com o projeto, o que caracteriza um grau um pouco mais avançado, em que o processo é compartilhado com esse coletivo que acompanha todos os passos, na perspectiva de uma co-gestão, participando de decisões, como, por exemplo, a criação dos instrumentos que apontam para uma gestão democrática e participativa: Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e Coletivo de Educadores e Funcionários.

Assim, podemos afirmar que de modo geral a participação da comunidade no todo do processo foi representativa, não se conseguiu alcançar a totalidade da população de todas as comunidades, pois, para isso, fazia-se necessário a mobilização corpo a corpo em cada uma delas, até mesmo fazendo reuniões em cada uma. Porém, as reuniões foram realizadas na sede da escola, com os segmentos acima descritos, e a participação nas demais ações se deu por representação de cada comunidade — o que já se constitui um avanço, pois estas pessoas foram envolvidas nas discussões político-pedagógicas e questões práticas da escola, o que faz com que se sintam parte da mesma.

Apontamos como contradição a tradição de não participação das comunidades camponesas nos processos de construção da escola, que pode estar relacionado a vários

fatores como as relações culturais de autoritarismo históricas no campo, o nível de escolaridade das famílias em geral, que faz com que se sintam inibidos e incapazes de colaborar, quando na verdade sabemos que não é somente o nível de instrução que permite a participação, mas também a vivência, o conhecimento da realidade, a consciência de classe e disposição em participar. Muitas famílias ainda acreditam que a educação é responsabilidade da escola, dos educadores e educadoras, e que não é necessário que pais e mães se envolvam com os processos educativos, se façam presentes na escola para ajudar a pensar o seu funcionamento. Mas também existem os limites da própria escola na sociedade capitalista, em possibilitar que a comunidade adentre a escola e participe do todo seu processo de organização.

Como forma de superação dessa contradição, apontamos como uma possibilidade o trabalho de organicidade feito pelo MST, que direciona para uma nova cultura de participação política, de decisões coletivas, que pode ser intensificado no assentamento na perspectiva dessa atuação mais permanente da comunidade no cotidiano da escola.

b) Participação da comunidade escolar

No que se refere à comunidade escolar, contamos com a participação dos educadores e educadoras desde os primeiros encontros que foram de mobilização, e desde então os mesmos se envolveram na condução do processo de elaboração, desempenhando várias tarefas, divididas entre eles, conforme mostramos na sistematização: organização das reuniões com os segmentos para discussão do PPP; organização do ambiente educativo, o que foi possível presenciar em quase todos os encontros a ambientação de acordo com os temas trabalhados; organização da mística presente na escola a partir do quinto encontro; sistematização do histórico da escola; levantamento estatístico dos últimos três anos, e o histórico do assentamento, sistematização dos encontros e elaboração do PPP, numa clara demonstração de co-responsabilidade e compromisso coletivo com a construção

Em relação aos educandos e educandas, percebemos a presença dos mesmos, a partir do quinto encontro sobre questão agrária, já com elementos da mística através da leitura de poesia para abertura da atividade. E, de forma mais sistemática, a partir do nono encontro que definiu pela criação do Conselho Escolar e pela participação dos estudantes neste Conselho e no Conselho de Classe compreendendo que,

Para que haja uma gestão democrática na escola é fundamental a existência de espaços propícios para que novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Assim, também na Escola do Campo parece importante constituir esses espaços de participação, onde o Conselho Escolar, juntamente com o conselho de classe, grêmio estudantil, associação de pais e mestres e os movimentos locais possam garantir a co-responsabilidade de todos com a proposta educacional da escola” (GRACINDO, et. al, 2006, p. 49).

A partir de então, os estudantes representantes passaram a participar de todos os encontros seguintes, inclusive da mesa do seminário de encerramento do PPP, conforme vimos na sistematização. Tiveram como tarefas compor a organização e execução das místicas nos encontros, compor a equipe de ornamentação e ambientação dos encontros, participar de algumas reuniões de planejamento, a exemplo dos encontros sobre Pedagogia da Autonomia, resgate histórico e seminário de encerramento.

Não houve a participação dos demais funcionários, auxiliar operacional de serviços diversos e vigias nos encontros de formação. Estiveram presentes na escola nesses dias, colaborando com a realização das atividades desde as suas funções — abrir a escola, deixar o ambiente limpo e organizado, preparar e servir alimentação — porém, não foram convocados para participar das discussões, o que apontamos como um limite, pois os mesmos são parte da comunidade escolar e devem ajudar a pensar os processos. Esse é um limite que pode ser superado no processo de efetivação do PPP, considerando que o mesmo estará em permanente processo de avaliação e sujeito a alterações quando houver necessidade.

c) Participação do Movimento Social

O processo contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra através de duas representantes do Setor de Educação do Movimento que acompanharam todo a construção do PPP, desde a proposição de um plano de ações, o planejamento e execução das atividades (organização dos encontros, definição das temáticas a serem estudadas, e dos palestrantes) que culminaram com o produto final, assumindo o papel de coordenação do processo.

Além dessa participação mais ativa e permanente, teve a representação do MST no seminário de resgate da história do assentamento e da comunidade, como um sujeito que é parte da história, e no seminário de encerramento inclusive com uma contribuição importante para a continuidade do debate do PPP da escola, especialmente no que se refere à questão do currículo, apontando a necessidade de se trabalhar o currículo

específico para as escolas do campo, inserindo de forma prioritária a disciplina da agroecologia, trazendo o exemplo concreto do município de Açailândia, onde essa construção vem se dando numa parceria entre as escolas do campo, o Movimento Sem Terra e a Secretaria de Educação daquele município.

Apontamos como destaque na participação do Movimento a oportunidade que o mesmo teve em adentrar a escola para contribuir com essa construção, mostrando a importância da participação do movimento na conquista da terra, e a partir dos estudos temáticos que evidenciaram a participação deste importante Movimento na concepção originária da educação do campo. Avaliamos que houve uma aproximação entre o Movimento e os vários segmentos presentes no processo.

Refletimos como contraditório o fato de que o MST, mesmo sendo o movimento responsável pelo processo de luta e conquista do assentamento, que luta pela reforma agrária, e é protagonista na construção da educação do campo, sofre resistência por parte de alguns professores e profissionais da escola. Por quê? Dentre outras razões, pelo processo de formação, educação elitista e conservador que desmerece as organizações sociais, que descaracteriza o papel político da educação, que desconsidera os saberes populares, o que sinaliza para a necessidade em repensar a formação continuada dos educadores e educadoras com base nos valores emancipatórios.

d) Participação do Estado/Secretaria de Educação do Município

A participação do Estado se deu através da Secretaria Municipal de Educação, em primeira instância a partir de uma deliberação de que todas as escolas do município deveriam construir seu PPP no tempo estipulado, dezembro de 2017; em segunda instância, através da participação do coordenador pedagógico em alguns dos encontros, como o do resgate histórico, dando inclusive contribuições importantes no que se refere à memória histórica da escola; e do seminário de encerramento que contou com a presença, além do coordenador pedagógico, da Secretária de Educação do município.

Contudo, não houve uma participação ativa da Secretaria de Educação, no sentido de planejar junto e acompanhar os passos, de pensar conjuntamente as ações, de conceber o PPP, discutindo e encontrando os caminhos para a transformação da escola Maria Mata em uma escola do campo, construindo um currículo específico de acordo com a realidade, necessidade e cultura dos povos do campo. Embora tenham deixado a gestão livre para a elaboração com as orientações e acompanhamento do MST, exigiu muito o cumprimento

dos prazos estabelecidos, o que apressou um pouco o término, ficando algumas questões, como o próprio currículo, sem a devida maturação.

Em se tratando do currículo, não houve grandes alterações na proposta curricular, seguiu conforme já trabalhavam, o que alterou e consideramos positivo foi a inserção de temas importantes que a escola não discutia, e que passaram a compor o plano de ação da escola para ser desenvolvidos através de projetos organizados coletivamente, como: dia internacional da luta camponesa (17 de abril), na ideia de trabalhar durante uma semana, trazendo a questão agrária do geral ao específico, incluindo a história do assentamento; o dia 8 de março, dia Internacional da mulher; a semana Paulo Freire trazendo o resgate do legado deste tão importante educador popular, principalmente nessa conjuntura atual onde o governo brasileiro nega-lhe o título de Patrono da educação brasileira; o resgate e fortalecimento da cultura popular; jornada de alimentação saudável, trazendo os temas: soberania alimentar, segurança alimentar, transgênicos, lixo, desmatamento, agrotóxicos, agricultura camponesa, sementes crioulas, embelezamento, meio ambiente, água, fossas, culminando com a feira de ciências; semana da consciência negra; revolta popular da Balaiada; semana da juventude camponesa, que deve conter atividades de luta e estudo sobre as Políticas Públicas com a juventude, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 4: Proposta de Projetos e Atividades de acordo com as Datas Comemorativas Nacional, Regional e Local.

MÊS	PROJETOS / ATIVIDADES
Fevereiro	Projeto de leitura: Viajando no mundo mágico da leitura – cada turma trabalhar Um gênero literário.
Março	Trabalhar a semana de 8 de Março – resgate da memória história das mulheres de Luta em nível Local, Regional, Nacional e Internacional. A história de 8 de Março. Discussão sobre gênero , violência doméstica, saúde da mulher, sexualidade.
Abril	Semana de 17 de Abril – Dia Internacional da Luta Camponesa. Estudar as principais lutas de Resistência Camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas. Estudar a natureza da luta pela Terra no Brasil, e pela Reforma Agrária. (Descobrimento do Brasil).
Mai	Semana Paulo Freire – Resgate da história e contribuição de Paulo Freire para a Educação no Brasil, vida e obra. Educação Popular, Pedagogia do Oprimido. Resgate da história do Assentamento e da Escola, culminando com o aniversário do Assentamento. 1º de Maio: Dia do Trabalho.
Junho	Atividades da Cultura e Popular – Boi Pingo de Ouro, Tambor de Crioula, São Gonçalo.
Agosto	Jornada de Alimentação Saudável – trabalhar os transgênicos, o lixo, desmatamento, agrotóxicos X Agricultura Camponesa, sementes crioulas, embelezamento, Meio Ambiente, água, fossas. (Feira de ciências) Semana da juventude Camponesa (Políticas Públicas); Dia dos Pais.

Setembro	Semana da Pátria / Grito dos Excluídos.
Outubro	Semana da criança; Dia dos Professores.
Novembro	Projeto da Consciência Negra.
Dezembro	Revolta Popular da Balaiada.

Fonte: PPP da Escola Maria Mata

Ainda no que se refere a participação da Secretaria de Educação do município, avaliamos que houve muita cobrança pelo produto final, sem um envolvimento com o processo, o que apontamos como um limite que pode vir a ser superado com uma continuidade do diálogo entre os sujeitos que elaboraram a proposta: a comunidade escolar, o movimento social e comunidade local, e a Secretaria de Educação do Município, para que se possa avançar na construção do currículo do campo.

Avaliamos, ainda, que o alcance da ação poderia ter sido bem maior se a Secretaria de Educação do Município tivesse articulado o conjunto das escolas para participar dessa elaboração. O que ocorre é que a Secretaria estabelece a meta de que até um determinado período todas as escolas devem entregar seu PPP, mas não tem uma estratégia de atuação junto a estas escolas, para que a meta seja cumprida, e, mais que isso, para que o PPP seja elaborado dentro da modalidade da Educação do Campo. Sobretudo quando, como já avaliamos anteriormente, os profissionais destas escolas não têm a formação na área da educação do campo, o que direciona para elaboração de um PPP sem as especificidades necessárias.

Apresenta-se como uma contradição o papel que a Secretaria de Educação cumpriu nesse processo, apenas de demandar a ação e cobrar sua execução, não havendo efetivamente a participação no sentido de conhecer a proposta, de estar junto no planejamento das atividades, de ser e fazer parte do processo, como se fosse uma ação apartada da Secretaria, como se a escola não estivesse diretamente vinculada às suas orientações e coordenadas. Fica a indagação de como a Secretaria vai cobrar a execução do que não conhece, do que não ajudou a construir. Ou se vai desconsiderar o processo e continuar fazendo a mesma formação de educadores e educadoras para campo e cidade. Orientar o mesmo currículo para as escolas da zona urbana e zona rural como costumam

chamar. Trata-se de um Estado burocrático, que desconhece as necessidades e a cultura do povo do campo.

Apontamos como contradição as diferentes perspectivas de construção do PPP: enquanto para a Secretaria de Educação do Município tratava-se de uma ação regulatória ou técnica, com prazo definido para a entrega de um produto pronto e acabado, sem interessar o processo, a dimensão política e sociocultural, a diversidade dos sujeitos, a construção coletiva, e com a especificidade que requer a educação do campo, para o coletivo que se envolveu com a construção, a perspectiva era de uma ação para transformação, onde processo e produto estavam interligados, onde se tinha objetivos claros e o produto apontaria para novos rumos, para uma nova organização do trabalho pedagógico baseado nos princípios da educação do campo.

Na nossa leitura, essa diferença de perspectiva refletiu tanto no processo de construção, quanto no produto final, dado a relação de cobrança por parte da Secretaria, sem uma participação mais ativa, que acelerou para a finalização sem a devida maturação do currículo, elemento chave para se construir a escola do campo.

Por outro lado, podemos afirmar que a ausência da Secretaria de Educação na condução do processo, permitiu que o coletivo que estava à frente da construção do PPP pudesse pensar e organizar todos os encontros de estudo, os temas, debates com reflexão sobre questões problemas da escola, que se converteram em encaminhamentos a exemplo da escolha por voto de um representante de cada turma do 5º ao 9º ano para compor o conselho de classe, e a criação do Conselho Escolar com representação de cada comunidade, dos educadores e educadoras, dos estudantes e gestão. O coletivo teve liberdade de definir intencionalmente os objetivos, as ações educativas que dessem conta de tais objetivos, do propósito e intencionalidade da escola. Resta saber se a escola vai ter liberdade para a efetividade das ações previstas no PPP, questão para posterior pesquisa.

Assim se deu a participação de cada segmento acima mencionado em direção a uma construção coletiva, embora em níveis diferenciados, porém, aproximando-se do grau de participação denominado co-gestão, que implica numa gestão compartilhada durante o processo de construção do PPP. Houve um esforço em envolver todos esses segmentos na reflexão sobre a escola que se quer construir, num exercício de democracia participativa, onde os sujeitos se sentiram parte daquele processo.

Destacamos que no encontro sobre gestão, quando se refletia sobre a pouca participação da comunidade na escola, fora colocado que já se percebia sinais de mudança a partir do processo de construção do PPP, como exemplo, a participação da comunidade na culminância do “Projeto Consciência Negra”, em novembro de 2018, conforme registro abaixo (figuras 23 e 24):

Figura 23 Apresentação do Maculelê pelos estudantes



Fonte: Acervo da Escola Maria Mata

Figura 24 Apresentação do Tambor de Crioula pela comunidade



Fonte: Acervo da Escola Maria Mata

É uma prática que se aproxima dos fundamentos da gestão democrática no que se refere ao marco regulatório, nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96, e seus respectivos incisos VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No que se refere aos instrumentos de participação, a escola conta com o Conselho de Classe, que reúne frequentemente para discutir os problemas de cognição, problemas de alfabetização. Definiu-se, nesse mesmo encontro, que seria votado nas turmas de 5º ao 9º os representantes dos estudantes para compor o conselho de classe, e que seria constituído o Conselho Escolar com a participação de representantes das comunidades que fazem parte da escola, de professores, estudantes e da gestão. Ficou ainda de ir

amadurecendo o elemento da autogestão dos educandos, sendo apontado algumas tarefas que podem assumir na escola, como ornamentação, música, comunicação, cultura, cuidar das plantas. Ou seja, a escola caminha na direção do que orienta a LDB no seu Artigo 14,

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Consideramos o processo de construção do PPP um amplo Movimento pelo qual perpassou a formação da base, dos educadores e educadoras, dos estudantes, na perspectiva de se percebem construtores da educação, da escola, de se sentirem parte importante no processo educativo.

Acreditamos que despertou nos sujeitos a necessidade de participar, a vontade em estudar, aprender, se expressar, isso pôde ser observado a partir das falas dos representantes das comunidades, dos estudantes, das educadoras e educadores na mesa do Seminário de encerramento do PPP, mas também em outros momentos da formação, que expressam a importância que foi o processo de construção, a aproximação com a discussão da educação do campo, da construção de uma gestão democrática. Enfatizamos a participação da educanda (figura 25) que falou da importância daquele momento e de ter participado da construção do PPP, sobre o processo de ter assumido tarefas, de representar seus colegas e participar das decisões da escola.

Figura 25 Mesa de abertura do Seminário de Encerramento do PPP



Fonte: Arquivo Escola Maria Mata

Neste item fizemos o esforço de analisar o nível de participação de cada segmento envolvido no processo de construção do PPP, na certeza de que o enraizamento dessa participação na escola implica em fortalecer os instrumentos criados para possibilitar esse

envolvimento das comunidades local e escolar na condução da escola. O item seguinte vai tratar da formação de educadores e educadoras, um dos pilares para a efetivação do PPP no chão da escola.

4.2 Reflexão sobre formação de educadores e educadoras

Seguindo a reflexão de Cunha (2013), a formação de educadores acontece em um continuum, que parte da educação familiar e cultural do educador, perpassando sua trajetória formal e acadêmica, enraizando-se no ciclo profissional, sendo o trabalho docente uma fonte de saberes. Existem duas possibilidades de desenvolvimento profissional dos educadores, que se dão de duas formas complementares: a formação inicial e a formação continuada.

A formação inicial se dá por meio de processos institucionais que preparam para uma determinada profissão, habilitam os profissionais para o seu exercício, e dão reconhecimento legal e público. A formação continuada acontece de forma processual, a partir de iniciativas instituídas que acompanham o tempo profissional dos educadores, sendo que, para além dos estímulos externos, é importante considerar o significado que o educador atribui à estas iniciativas.

A formação de educadores e educadoras deve ser pensada levando-se em consideração os períodos históricos e as especificidades de uma determinada formação social. Deve-se delinear a partir dos objetivos a que se pretende o sistema de educação, tendo claro que a educação é pensada a partir do contexto social no qual está inserida.

Existem duas perspectivas, a de uma educação tecnicista, direcionada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, que necessita de profissionais formados tecnicamente, com a tarefa de transmitir conhecimentos específicos, ensinar técnicas, capacitando os sujeitos para a demanda existente; e a de uma educação voltada para a formação humana dos sujeitos, numa perspectiva emancipatória que beneficie a toda população, inclusive as classes mais pobres, que regra geral são colocadas à margem do processo, que necessita de profissionais comprometidos com as questões sociais e políticas, e que tenham não apenas o conhecimento técnico específico, mas também o conhecimento político-pedagógico. Nesse sentido, a formação de educadores tem se constituído um campo de disputas, de concepções de acordo com os interesses de classes.

No âmbito do CNE, os estudos e discussões sobre a formação dos profissionais da educação básica têm uma trajetória desde os anos de 1990, com aprovação de várias Resoluções. Com o objetivo de aprofundar essa temática, foi criada a Comissão Bicameral, e após muitas reuniões, discussões, audiência pública, com a participação das entidades acadêmico-científicas, apresentou diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. As novas DCNs foram aprovadas pelo CP/CNE, em 09/06/15, e sancionadas pelo MEC, em 24/06/15, e apresentam os aportes para a melhoria da formação, dentre os quais destacamos:

A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização a experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (DOURADO, 2015, p. 305).

Apresentam, ainda, os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (idem).

A formação dos educadores deve dar conta dos elementos pedagógicos e dos aspectos políticos numa relação complementar, uma vez que “a formação técnica do educador adquire todo o vigor quando plantada no solo pedagógico, fecundado pela sua consciência política e sua participação na luta dos trabalhadores” (SILVA, 1992, p. 71).

Outro elemento é a interação teoria e prática que, segundo Freitas (1992), devem estar imbricadas através do trabalho, e devem perpassar todo currículo de formação do educador. Entende-se que as questões teóricas são relevantes, por darem embasamento para os educadores identificarem os dilemas e dificuldades que surgem no processo ensino aprendizagem e encontrarem as alternativas de superação, mas que apenas a base teórica não é suficiente para dar conta dessa dimensão, é necessário durante o processo de formação fazer sempre a relação entre a base teórica e a prática dos educadores.

A relação entre teoria e prática é condição para o desenvolvimento de uma educação transformadora, a partir de uma concepção marxista de que “é na práxis que o

homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX, 1991 p. 126), entendendo como práxis a ação pela qual os homens se firmam no mundo, transformando-se a si mesmos e a realidade. Ou seja, as verdades advindas das teorias devem ser remetidas à ação no sentido de refleti-las e questioná-las, podendo se verificar acertos, desacertos, que poderão ser retomados numa nova ação.

Existe ainda outro elemento salutar para a formação dos profissionais de educação, que é a própria relação entre os processos de formação e a realidade do cotidiano escolar. Reside nesse aspecto, de forma enfática, a intencionalidade do processo que deve permear todo o planejamento das ações.

Freitas (1992) enfatiza ainda a importância da formação teórica e da pesquisa como suporte, tanto para uma intervenção de qualidade na realidade e na prática social, conforme já fora mencionado, como para a produção de conhecimento, pois defende que os cursos de formação de educadores devem ser espaços de construção do conhecimento.

O processo de formação extrapola o cotidiano da sala de aula, exigindo uma articulação entre os profissionais na perspectiva de uma organização coletiva da categoria e de sua vinculação com os anseios políticos, sociais e econômicos da classe trabalhadora, através das lutas dos movimentos sociais atualmente existentes na sociedade civil.

Na contramão dessa concepção, temos o Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, e a formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituindo a BNCC – Formação, que tem por objetivo alinhar a formação de educadores e educadoras à necessidade de implementação da BNCC e suas dez habilidades e competências³¹, numa elaboração que desconsidera as críticas e proposições encaminhadas pelas entidades educacionais, e inclusive as DCNs estabelecidas pelo CNE em fevereiro de 2015.

³¹ Para Phillippe Perrenoud, um dos autores da Pedagogia das Competências, educar sobre a lógica das competências exige uma mudança no papel e postura do professor que deve trabalhar os saberes fundamentais para a autonomia das pessoas, para isso a escola deve diminuir a carga de conteúdos, e é preciso em nível de sociedade definir as “competências que devem ser desenvolvidas no âmbito escolar, ou seja, o desenvolvimento das competências do educando corresponda a uma demanda do processo produtivo. O professor, nesse sentido, deve adequar a sua prática pedagógica para o desenvolvimento dessas competências e trabalhar com resoluções de problemas e elaboração de projetos”. Essa lógica empresarial está relacionada ao conceito de empregabilidade e empreendedorismo, à capacidade que o indivíduo deve ter para se adequar às necessidades do mercado de trabalho, de gerir seus próprios negócios ou criar novos postos de trabalhos para si mesmos (HOLANDA, FRERES, GONÇALVES, 2009, p. 8, 9).

Trata-se de um Parecer elaborado sob a justificativa de que a formação de educadores e educadoras é estratégica para a melhoria da qualidade da educação básica, porém, concordamos com a reflexão de Tafarel (2019), de que o relator do Parecer, membro do Conselho Nacional de Educação, Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, Professor Mozart, faz

Uma inversão sobre a qualidade da educação básica, colocando nos ombros dos professores a responsabilidade pela aprendizagem, quando sabemos que isto depende de um conjunto de fatores onde pesam: os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas, a situação socioeconômica cultural das famílias, o acesso as tecnologias, as carreiras, os salários, e materiais didáticos, a gestão e administração democrática, inclusiva, participativa das escolas (TAFFAREL, 2019, p. 5).

A linha do CNE, no atual contexto, que tem um perfil composto por empresários da educação é de priorização do setor privado, “e vem aprovando normativas que fortalecem a educação à distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação” (TAFFAREL, 2019, p.4), configurando-se em mais um retrocesso na história educacional brasileira.

Conforme já discutimos na seção referente à educação do campo, houve, ao longo dos últimos vinte e dois anos, muitas conquistas nessa área, especialmente no tocante ao marco regulatório, existindo ainda uma distância entre o que está posto na legislação e a efetividade no chão das escolas.

Nesse sentido, vamos inicialmente refletir a formação de professores a partir da ótica da legislação, partindo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 que, no Art. 67 nos incisos V e VI, prevê período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária e condições adequadas de trabalho.

O Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores, trata da especificidade da formação de professores para o campo nos Artigos 3º e 11º:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; (BRASIL, 2009)

Art. 11º A CAPES fomentará, ainda:

II – projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do

campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2009).

O Art. 13. das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03/04/2002)

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”. (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, no seu Art. 4º, nos incisos VI e VII, que trata da formação inicial e continuada específica de professores e gestores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo, e no Art. 5º, com destaque para os parágrafos:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

E nos deparamos com uma realidade em que “grande parte das universidades não possui nos seus planos acadêmicos curriculares das licenciaturas a disciplina Educação do Campo” e “nos cursos de formação inicial pouco ou nada é problematizado da realidade rural do Brasil e das escolas públicas que atendem [ou não atendem] os povos do campo” (SANTOS e SOUSA, 2015, p. 2 e 4). As autoras afirmam com base em pesquisas realizadas nos estados do Paraná e Bahia, que

A grande maioria de professores que trabalha nas escolas localizadas no campo não teve acesso aos fundamentos da educação do campo no momento de sua formação inicial. São professores que acessam processos de formação continuada ofertados por secretarias municipais também desprovidas dos conhecimentos produzidos no movimento nacional da Educação do Campo. (idem, p. 7)

Ou seja, a formação continuada organizada pelas redes municipal e estadual de ensino, de modo geral não dá conta de uma formação específica para os educadores e educadoras do campo. Estes participam da mesma formação realizada com o público docente do meio urbano “em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas” (ARROYO, 2007, p. 5).

Para o citado autor, esta especificidade da formação está relacionada com a “força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (idem, p. 7), sendo necessário incluir nos programas de formação temas que fazem parte da realidade como agroecologia, cooperação, questão agrária, reforma agrária, agronegócio, agricultura camponesa.

Enquanto que,

Esses modelos de formação inicial como de formação continuada estão desarticulados da realidade e das demandas culturais, políticas, econômicas, espaciais e sociais do meio rural, e repercutem no despreparo dos docentes que atuam nas escolas do campo para intervenção pedagógica emancipatória. Como ser professor nas escolas do campo, se há um distanciamento entre a prática social e o trabalho docente? (SANTOS e SOUSA, 2015, p.8).

A reflexão se dá no sentido da dificuldade, ou até mesmo inviabilidade desses educadores em dar conta de propostas pedagógicas alicerçadas na diversidade cultural e em processos de interação e de transformação do campo, como define a supracitada lei, de realizar atividades que vão de encontro com a realidade e com a necessidade de desenvolvimento do campo. Como trabalhar por exemplo, a agroecologia na perspectiva teórico e prática, sem ter passado por uma formação mínima sobre o tema?

Teixeira (2012), em estudo realizado sobre a formação de educadores do campo, a partir da análise de documentos da educação do campo, como manifesto do I ENERA, Texto Preparatório para a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, destaca, dentre os aspectos que fundamentam a luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação de educadores do campo, a defesa por uma formação que:

- a) Parta da compreensão do educador enquanto sujeito fundamental no processo de construção das políticas educacionais;
- b) Veja o educador do campo enquanto sujeito capaz de pensar sobre que práticas formativas possam levar à transformação da ação política e pedagógica;
- c) Esteja comprometida com a formação humana, crítica e contextualizada, que considere a cultura camponesa, a história do sujeito do

campo, seus anseios e necessidades como ponto de partida para a formação e para a ação dos educadores;

d) Esteja comprometida com a democratização do saber, a partir da garantia de acesso à educação e aos saberes universais dos sujeitos do campo. (TEIXEIRA, 2012, p. 124)

Nessa perspectiva, os movimentos sociais em luta conquistaram dois importantes espaços de formação de educadores e educadoras do campo, os programas aos quais já fizemos referência na seção sobre educação do campo, o PRONERA e PROCAMPO, que cumprem um papel importante na superação dessa lacuna acima tratada em relação à formação específica para esse público.

Assim, muitos foram os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra e Licenciatura Plena em Geografia, História, Letras, pelo PRONERA, através de parceria entre os Movimentos Sociais e Instituições de Ensino Superior, desenvolvidos de acordo com os objetivos do Programa, no sentido de

I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
 II – melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
 III – proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010, p. 3).

Trata-se de um programa importante, que, apesar de constituir uma grande conquista, atinge apenas uma parcela do campesinato, que são os assentados e assentadas da reforma agrária.

Em relação ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, foi aprovado em 2006 pelo MEC, iniciou-se em 2007, com projeto piloto do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo em quatro Universidades (UnB, UFMG, UFS e UFBA). E seguiu com os editais em 2008 e 2009, abrangendo outras universidades, e foi se encaminhando para a institucionalização, saindo então, da condição de programa para política pública de formação de educadores e educadoras do campo, ou seja, passou a ser um curso regular dentro das instituições abrindo turmas anualmente. Isso significa que já existem muitas pessoas formadas para o exercício da docência em escolas do campo, porém, há uma enorme contradição, que é o fato de que, nos concursos públicos e processos seletivos das redes de ensino, não é levado em consideração a formação específica, ocasionando uma situação em que são lotados para as escolas do campo pessoas sem a formação específica e os formados na área estão fora das escolas.

Compreendemos que tais conquistas são resultantes da luta dos movimentos sociais por políticas públicas de formação de educadores do campo, ao mesmo tempo em que desenvolvem várias ações formativas nessa direção, como as Casas Familiares Rurais, as Escolas Famílias Agrícolas e o MST. É importante frisar que em muitos lugares desse país são firmadas parcerias entre os Movimentos Sociais e Instituições de Ensino Superior que defendem a luta por uma educação do campo, e desenvolvem projetos de extensão, de intervenção, contribuindo com a formação dos educadores e educadoras do campo.

Para exemplificar o que estamos afirmando, trazemos presente a experiência do MST com a formação de educadores e educadoras dos assentamentos e acampamentos, numa clara demonstração de que ao mesmo tempo em que se faz a luta pelo direito negado, é preciso ir construindo caminhos de formação e transformação da escola.

O Movimento vem ao longo de sua construção histórica trabalhando a formação dos educadores e educadoras de assentamentos e acampamentos através de encontros³², seminários e cursos de formação, através das reuniões do setor de educação em nível estadual, regional e nacional, que reúnem representantes de todas as áreas de atuação, de todos os locais onde estão organizados os coletivos de educação³³, para a socialização das principais dificuldades, os avanços, as descobertas e para traçar as linhas e estratégias de ação, de acordo com cada temática discutida e das reflexões coletivas a cerca destas.

Dentre as ações de formação promovidas pelo Movimento para educadores e educadoras, destacamos o Curso Nacional de Pedagogia do Movimento³⁴, realizado uma vez por ano, e que congrega educadores e educadoras de vários estados do país para estudar temas relacionados à Pedagogia do Movimento, seus princípios e fundamentos, sua base teórica, a história do MST, a pedagogia socialista, pedagogia do oprimido, a construção teórica da educação do Movimento (educação infantil, educação básica, educação de jovens e adultos), além de temas como cooperação, agroecologia, ofensiva do capital na agricultura, reforma agrária popular, literatura e formação humana, diversidade sexual.

³² Fazemos destaque ao I e II ENERA, realizados em 1998 e 2015, respectivamente. O primeiro faz emergir o debate sobre a educação do campo, e o segundo traz com muita força o debate sobre a mercantilização da educação e o avanço do agronegócio nas escolas do campo. Ambos foram espaços de socialização de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

³³ Faz parte da organicidade do Setor de Educação do MST a criação dos coletivos locais de educação formados por representantes dos núcleos de famílias, dos educandos, e pelos educadores.

³⁴ Foi realizado recentemente, de 7 a 21 de janeiro de 2020, a VIII turma, em Teresina – PI.

Outra forma de trabalhar a formação é a partir da produção coletiva de materiais pelo setor de educação, que devem circular por todos os coletivos de educadores e educadoras. Materiais que são elaborados a partir da sistematização das experiências vivenciadas ao longo da construção da Pedagogia do Movimento, e da necessidade de aprofundar temas como ensino médio nas áreas de reforma agrária³⁵, alimentação saudável³⁶, literatura³⁷ ou de preparar, através da organização de textos de subsídios, grandes encontros como o II ENERA³⁸.

Para facilitar o diálogo com os educadores e educadoras, o Movimento criou os coletivos pedagógicos, tendo em vista que, sem os coletivos de educadores organizados, refletindo, estudando, se formando, se capacitando para dar conta dos desafios do processo ensino aprendizagem que lhes são colocados cotidianamente, tomando decisões, não será possível fazer avançar os processos educativos na perspectiva da Pedagogia do Movimento, da vivência dos princípios definidos ao longo da formulação teórica da educação no Movimento.

Makarenko defende que,

[...] Tal coletivo não pode ser formado por um decreto, nem criado num lapso de dois ou três anos: a sua criação exige mais tempo. É uma coisa excepcionalmente cara, mas, quando tal coletivo existe e funciona, é necessário guardá-lo, cuidá-lo e, então, todo o processo educativo decorre com muita facilidade (CAPRILES, 1989, p. 156).

Defende ainda que é necessário que o coletivo pedagógico tenha domínio do conhecimento real do processo educativo e tenha competência e qualificação para o desenvolvimento da prática educativa.

O princípio do coletivo pedagógico foi inspirado nas lições desse renomado pedagogo russo, que nos deixou o importante legado da coletividade, onde todos os que participam de um determinado grupo têm suas tarefas definidas e são partes importantes para o funcionamento do coletivo, ou seja, o coletivo não significa apenas um aglomerado de pessoas, mas um conjunto de pessoas que desempenham funções e papéis importantes

³⁵ Boletim de Educação nº 11, Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. MST, São Paulo, 2006. Disponível no site: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>>. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

³⁶ Boletim de Educação nº 13, Alimentação Saudável: um direito de todos. MST, São Paulo, 2015.

³⁷ Boletim da Educação nº 14, Literatura, sociedade e formação humana. MST, São Paulo, 2018.

³⁸ Boletim de Educação nº 12, II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária: Textos para estudo e debate. MST, São Paulo, 2014. Disponível no site: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>>. Acesso em 23 de janeiro de 2020.

na construção deste, sendo que se alguma deixa de cumprir sua parte, prejudica o funcionamento do todo.

A participação dos educadores e educadoras nas lutas e mobilizações, desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, também é considerada instrumento de formação, onde os mesmos são convocados a participar da luta da classe trabalhadora, em consonância com a matriz pedagógica da luta social.

Até aqui nos reportamos ao que chamamos ações formativas não formais³⁹, ou seja, que não fazem parte do currículo formal, mas são parte do planejamento do Setor de Educação do MST, com a intencionalidade de formar educadores e educadoras comprometidos com os objetivos gerais do Movimento, tendo claro que

[...] ao se colocar a prioridade da formação do educador no desenvolvimento de sua consciência política, torna-se necessário incorporar os instrumentos de formação política ao contexto dos agentes de formação do educador. Entre esses agentes, há aqueles que estão voltados mais direta e imediatamente para os elementos pedagógicos, e há aqueles que têm nos aspectos políticos sua maior preocupação. O inter-relacionamento e a complementaridade são indispensáveis para o êxito da formação do educador (SILVA, 1992, p. 72).

Além das atividades e instrumentos acima colocadas, o MST conquistou ao longo de seus trinta e seis anos de lutas os cursos formais. Em primeira instância, a experiência do magistério, com a primeira turma no Rio Grande do Sul, em 1990, espalhando-se em seguida pelos demais estados. E mais tarde, em 1998, através do PRONERA, o curso de pedagogia da terra com a primeira turma em Ijuí, Rio Grande do Sul, expandindo-se por vários outros estados, com a abertura de novos cursos que foram sendo conquistados ao longo da história do PRONERA, como as licenciaturas, os cursos de residência agrária, de especialização e pós-graduação através de parecias com as Instituições de Ensino Superior.

Esses cursos são para o MST espaços de vivência, discussão e aprofundamento da Pedagogia do Movimento, da educação do campo, agroecologia, questão agrária, dentre outros temas importantes, e têm por objetivo não apenas a formação acadêmica, mas também a formação política dos educadores das escolas de assentamentos e acampamentos e integrantes do Setor de Educação, na perspectiva de que,

[...] o que a dinâmica do Movimento pede é a preparação de pessoas capazes de compreender e de implementar a Pedagogia do Movimento, na escola e fora

³⁹ Gohn, define a educação não formal a partir de quatro dimensões, que envolvem a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de habilidades e ou desenvolvimento de potencialidades; aprendizagem e exercício de práticas que capacitem os indivíduos a organizarem-se para a resolução de problemas coletivos cotidianos, e a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal, escolar em formas e espaços diferenciados. (1993, p. 156).

dela, pedagogos e pedagogas que consigam ajudar o conjunto da organização a ter mais claro o que significa fazer a educação do povo na perspectiva de torná-lo sujeito das transformações, que façam o próprio Movimento o pedagogo referência para sua tarefa de educar, e ainda que demonstrem um certo traquejo para participar dos embates da construção de políticas públicas de educação do campo [...] (CALDART, 2002, p. 86).

Com essa intencionalidade o Movimento vem construindo historicamente a formação de educadores, e tem claro que são vários os espaços e tempos de formação pelos quais passa cada sujeito, sendo, pois, necessário planejar cada ação intencionalmente na perspectiva da elevação da consciência de classe, fazendo com que esses sujeitos sejam capazes de pensar criticamente a realidade e se manterem vinculados à realidade vivida pelo homem e mulher do campo; sejam capazes de ajudar a cultivar e preservar a cultura camponesa, inovando-a e recriando-a a cada ação educativa junto à escola e à comunidade.

4.2.1 A formação de educadores e educadoras no processo de construção do PPP da escola Maria Mata.

Percorremos esse caminho no tangente à formação de educadores e educadoras, passando pela formação de educadores do campo, e pela formação de educadores do MST, para chegar até à escola Maria Mata, e mais especificamente à leitura de como se deu a formação dos educadores e educadoras durante o processo de construção do projeto político pedagógico.

A leitura que fazemos com base na nossa participação na construção do PPP é de que houve um processo de formação continuada dos professores, a partir da realização dos treze encontros, numa sequência de estudo de temas organizados intencionalmente, a partir da necessidade de cada etapa de construção do projeto, nos quais foram realizadas leituras individuais e coletivas, trabalho em grupo, painéis, exposição dialogada, exposição de vídeos. Todos esses momentos de estudo e debates foram sendo sistematizados na perspectiva da elaboração do texto do PPP.

Chamou-nos a atenção o fato de que, mesmo acontecendo naquele período, a discussão da BNCC, que teve sua terceira versão aprovada pelo CNE no final de 2017, tendo em seguida um esforço de gestores, educadores, coordenadores pedagógicos para compreendê-la, entender suas proposições, e redefinir seus currículos, propostas

pedagógicas e práticas educativas de acordo com as novas orientações normativas, isso não foi colocado em pauta durante os encontros. Entendemos que seria papel da Secretaria de Educação do Município, a quem é delegado a tarefa de implementação da Base na rede municipal de ensino, demandar essa discussão.

Com isso, temos um limite na questão específica da construção do PPP, que reflete na contradição entre projetos de educação. Enquanto todo o sistema de ensino estava voltado para o estudo e compreensão da Base Nacional Curricular Comum⁴⁰, buscando mecanismos de aplicabilidade de acordo com as habilidades, competências e aprendizagens essenciais⁴¹ definidas para todas as modalidades de ensino em todo o território brasileiro, na direção da teoria do capital humano assentada na ideia da educação como fator chave para o desenvolvimento econômico⁴², o processo de construção do PPP se deu em torno da discussão de uma educação omnilateral⁴³, de uma educação para a transformação, da formação humana, da especificidade da educação do campo voltada para três pilares: a luta, agricultura camponesa e agroecologia⁴⁴, evidenciando a contradição onde,

Educação, escola e currículo organizam-se em campos de disputa; de um lado, a classe trabalhadora que busca garantir seu direito de apropriação do saber construído ao longo da história da humanidade; de outro, um campo restrito a prescrições burocráticas ou restrito a especialistas, indicando a estes uma

⁴⁰ Dentre as críticas à BNCC está a de que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica, a partir de pressupostos como: o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico, valorização do caráter salvacionista da educação, redução da educação aos níveis de aprendizagem, onde alunos e alunas terão credenciais, padrões de aprendizados uniformes, ideia e que os professores não sabem o que fazer em sala de aula por isso precisam de uma Orientação Curricular Comum. A BNCC passa a ser considerada necessária para desenvolver as desigualdades do sistema de educação, e seus defensores acreditam que se todas as escolas tiverem o mesmo currículo e a mesma orientação pedagógica as metas de aprendizagem serão garantidas. Enquanto sabemos que as desigualdades existentes são provenientes de “investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas”. Outra crítica é a de que a qualidade da educação passa a “ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem” e de um currículo dirigido pelas avaliações, quando muito importa os resultados positivos dos exames nacionais e internacionais. (LOPES, 2018, p. 26, 27).

⁴¹ Estudiosos têm alertado que o mote dos direitos de aprendizagens que se desdobram em torno das dez competências gerais, “representativas dos valores e desejos do mercado”, contém três armadilhas: abre mão do princípio constitucional do direito à educação, a judicialização do docente e a perda de autonomia. (SENA, 2019, p. 14, 27, 28 e 29).

⁴² De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”. (ADRIÃO, PERONI, 2018, p.52)

⁴³ Faz parte do referencial teórico do PPP da escola, no tangente à concepção de educação. (PPP, 2018, p. 25)

⁴⁴ Compõe os objetivos formativos da escola: “Desenvolver atividades pedagógicas valorizando a realidade camponesa reconhecendo a escola como um espaço de fortalecimento do Campo, da Agricultura Camponesa e da Agroecologia, através de atividades que relacionem Educação, Trabalho e Produção”. (PPP, 2018, p. 32)

educação seletiva, aligeirada, baseada nas competências, atendendo às necessidades imediatas do mercado, de forma a garantir a manutenção da “ordem social” (CHIZZOTTI, SILVA, 2018, p. 5)

O que indica uma questão para ser administrada na efetivação do PPP no chão da escola, pois, o projeto aponta para a especificidade da educação do campo, enquanto a Secretaria de Educação do Município vai estar voltada para a aplicabilidade da BNCC que está na contramão da luta por essa especificidade, pois, são interesses opostos, que se desencontram.

Para que a especificidade da educação do campo seja considerada na organização do trabalho pedagógico das escolas, faz-se necessário que a formação de educadores nas suas duas formas complementares, inicial e continuada apresente na sua formatação os elementos dessa especificidade conforme aponta o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores no seu art. 3º e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03/04/2002) no seu Art. 13 e o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, no seu Art. 4º, nos incisos VI e VII, que trata da formação inicial e continuada específica de professores e gestores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo, e no Art. 5º.

Porém, ao contrário disso, a pesquisa evidenciou que dos vinte e quatro educadores e educadoras da escola Maria Mata, apenas uma já havia tido contato com o tema da educação do campo, através do curso de Residência Agrária: Educação do Campo, Questão Agrária e Agroecologia, em parceria entre IFMA e MST. Os demais nunca tinham tido contato com o tema, mesmo àqueles que já estão na escola há muitos anos, confirmando o que já foi mencionado no texto, conforme pesquisas anteriores, de que os planos acadêmicos das licenciaturas não contemplam a disciplina Educação do Campo e os temas relacionados como agroecologia, cooperação, questão agrária, reforma agrária, agronegócio, agricultura camponesa, e pouco discute as questões referentes à realidade do campo, ao rural brasileiro.

Da mesma forma acontece a formação continuada, descolada da realidade do campo, da concepção de formação de educadores do campo presente nos documentos que fundamentam a educação do campo desde a sua construção inicial, sem esse olhar para a especificidade, para os fundamentos da educação do campo, conforme refletem as autoras

Santos e Sousa (2015) de que os professores não têm acesso aos fundamentos da educação do campo, nem na formação inicial nem continuada. Realidade com a qual nos deparamos ao desenvolver o acompanhamento às escolas de assentamentos de reforma agrária no Maranhão, e que reflete um limite na efetivação da educação do campo nessas áreas.

Nesse sentido, foi de muita relevância o estudo sobre os fundamentos da educação do campo e o marco regulatório que colocou o coletivo de educadores e educadoras em contato com esse novo paradigma, com a identidade da escola do campo, com a exigência de, ao trabalhar a escola do campo, se pensar o currículo específico considerando a realidade do campo, de refletir o papel do educador do campo.

Outro aspecto que consideramos relevante no processo de formação ora vivido pelo coletivo de educadores, educadoras, gestores e demais partícipes, foi a reflexão sobre a importância da relação entre a escola e a comunidade, sendo inclusive colocado durante o 11º encontro, sobre gestão, de que os projetos desenvolvidos pela escola não se estendiam à comunidade, e que durante o processo já era possível perceber sinais de mudança. Exemplo da integração entre escola e comunidade aconteceu durante o “Projeto Consciência Negra” conforme demonstraram os registros na sistematização dos encontros.

A sequência dos encontros possibilitou que o coletivo de educadores e educadoras se encontrassem com regularidade, para o estudo, para a reflexão sobre a prática, sobre o cotidiano da escola, sobre o desafio de tornar aquela uma escola do campo. E foi se constituindo no processo o coletivo de educadores, educadoras e funcionários, sendo a criação do coletivo efetivado durante o nono encontro.

Observamos a relação entre o processo de formação vivenciado durante a construção do PPP e a realidade do cotidiano escolar, à medida que durante as discussões foram aparecendo problemas como: o transporte escolar, que ao transportar adultos ocasiona a falta de assentos para as crianças que vão de pé correndo risco de cair; a insegurança das crianças pequenas que são deixadas no portão da escola às 11:40 e ficam até às 13:00 aguardando para entrar no prédio; a reflexão sobre a pouca participação dos alunos em sala de aula, e, o atraso no calendário escolar das escolas do campo.

Comprendemos, a partir da vivência desse caminhar conjunto com o coletivo de educadores e educadoras, que houve um processo de formação continuada, através do qual foi possível introduzir o debate acerca da educação do campo na sua complexidade, que vai desde pensar o campo, os projetos de campo, e o papel da educação na

consolidação do projeto da agricultura camponesa, desde a discussão da agroecologia na sua essência que é a defesa à vida. Nos depoimentos, falas dos educadores educadoras durante os encontros, há claras indicações de que houve um despertar para a necessidade de compreender a educação do campo e fazer da escola uma escola do campo, porém, será necessário dar continuidade a esse processo de formação, para que saíamos da fase de introdução, e passemos à fase de aprofundamento e concretização dos princípios da educação do campo.

O PPP no que se refere ao processo de construção, cumpriu o papel de colocar em pauta os fundamentos e princípios da educação do campo, sua concepção originária, calcada na luta dos trabalhadores, trazendo para a roda de debate a luta geral dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e a sua luta específica no território do assentamento São Domingos, fazendo com que os sujeitos se reconhecessem nessa luta, fazendo-os se perceber como sujeito do campo, perceber a importância de esta ser uma escola do campo, pois está diretamente relacionada à realidade do campo, atende os filhos e filhas do campo.

Enfatizamos a mística como elemento de formação, presente na construção do PPP a partir do encontro que discutiu a história do assentamento e da escola, com destaque para a de abertura do seminário de encerramento, que contou com a participação ativa e significativa dos pais que entraram representando suas comunidades, das crianças que entraram com os elementos do processo de construção formando o girassol (figura 26) que representa a educação do campo, dos jovens que trouxeram a poesia, a música como elementos da luta da conquista da educação do campo que devem estar presentes no cotidiano da escola.

Figura 26 Girassol símbolo da Educação do Campo



Fonte: Acervo Escola Maria Mata

Percebemos, a partir das reflexões feitas pelos educadores e educadoras durante os encontros, a disponibilidade do coletivo em seguir estudando, e se desafiando a colocar em prática as definições tomadas durante o processo no que se refere à adaptação à modalidade da educação do campo, o que se traduz num desafio para a continuidade desse processo de formação, até como requisito para efetividade do PPP, conforme já mencionamos.

Porém, existe um limite no que se refere ao currículo da escola do campo, por isso, a ideia de fazer a conferência com o tema “A educação do Campo no contexto atual e os desafios na construção do currículo das escolas do campo”, no intuito de chamar a atenção de todos presentes, inclusive o poder público, de que é preciso avançar no sentido de construir a proposta curricular para as escolas do campo do município, não tem como uma escola apenas trabalhar esse currículo diferenciado de todo o sistema, precisa ser uma construção por dentro do sistema, como foi em Açailândia, Maranhão, como bem colocou a conferencista.

Ou seja, na nossa leitura o processo de elaboração do PPP sinaliza para possíveis mudanças na organização do trabalho pedagógico na escola Maria Mata, a depender da continuidade do processo de formação dos sujeitos envolvidos, especialmente os educadores e educadoras, até para aprofundar temas da educação do campo como as pedagogias que aconstituem, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento, e Pedagogia Socialista, o marco regulatório, e especialmente o currículo das escolas do campo, que no curto espaço de tempo, não foi possível aprofundar. Nesse sentido, ficou definido no item 7.1, Metas Pedagógicas do PPP, “quatro encontros de formação de educadores e educadoras por ano” (PPP, 2018, p.33).

Houve um processo de formação durante a vivência de construção do PPP, mas existem as contradições e limites que estão colocados, como a descontinuidade dessa formação que permita enraizar o projeto no chão da escola, tendo em vista que estes educadores e educadoras participam do mesmo plano de formação que a Secretaria de Educação prepara para os que trabalham na zona urbana. As formações aligeiradas via EAD, com pouco acesso à material bibliográfico e dificuldade no acesso à internet. Dificuldade em cursar uma pós pública, que trate das problemáticas do campo e em especial da educação do campo, que discuta currículo, processos pedagógicos, havendo um verdadeiro desestímulo ao estudo pelos professores. A questão salarial, os contratos temporários e o trabalho precarizado que levam os professores a duplas jornadas de trabalho em busca de sobrevivência, e se tornam fatores limitantes no processo de formação.

No item seguinte, vamos refletir a relação entre movimento social e estado na construção do PPP, expressa na figura do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Secretaria de Educação do Município de Nina Rodrigues.

4.3 Reflexões sobre a relação entre movimento social e estado

Iniciamos a reflexão sobre a categoria Estado e Movimento Social a partir da concepção de Marx e Engels, que compreendem a gênese do Estado na divisão da sociedade em classes, cuja função é manter essa divisão “assegurando que os interesses particulares de uma classe se imponham como o interesse geral da sociedade” (COUTINHO, 2011, p. 23). Eles definem o Estado como essência alienada da sociedade civil, de natureza classista, e afirmam que a natureza de classe é mantida pela repressão que se dá ou pela forma legal, ou pela coerção e violência utilizada pelos aparelhos estatais.

Gramsci, a partir da concepção de Marx e Engels, elabora uma nova teoria marxista do Estado e da revolução, tendo como pressuposto metodológico a filosofia da práxis, e concebe “de modo novo a relação entre economia e política, entre infraestrutura e superestruturas, destacando sempre o papel da ação humana em face das determinações objetivas.” (COUTINHO, 2011, p. 20-21).

Segundo o citado autor, não há separação entre o conjunto de relações que estruturam a base da sociedade, e as ideias, ou seja, entre estrutura e superestrutura. Trata-

se de uma junção da sociedade civil e a sociedade política. Ambas funcionam de maneira imbricada e têm um caráter molecular de dominação, mas se encaminham de formas diferenciadas. Na sociedade civil, o principal instrumento utilizado para uma adesão voluntária aos organismos é o convencimento, o consenso, a direção político-intelectual, através dos quais as classes buscam aliados para suas posições, e vão construindo a hegemonia.

A sociedade civil é formada por um conjunto de instituições responsáveis pela elaboração e difusão de valores simbólicos, de ideologia, os chamados aparelhos privados de hegemonia (escola, partido político, organizações profissionais, sindicatos, meios de comunicação, instituições de caráter científico e cultural). Organizações que difundem valores de uma classe dominante, e garantem a dominação através do convencimento e a partir dos interesses de frações dessa classe. Trata-se, para Gramsci, “de uma arena de luta de classes, na qual os diferentes grupos sociais lutam para conservar ou conquistar hegemonia” (COUTINHO, 2011, p.25).

A classe não mantém seu domínio só pela força, mas também pelos interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual sob o conjunto da população, conformando o conjunto da sociedade segundo as formas de pensar, de sentir e agir da classe dominante. Para isso se organiza na forma de partido, como grande intelectual orgânico coletivo, com a função de organizar a coesão, dando sentido e direção a esse grupo na conquista de um espaço hegemônico.

O Movimento Todos pela Educação é um exemplo disso, trata-se de um intelectual orgânico da classe dominante, um poderoso aparelho de hegemonia, guarda-chuva que reúne várias entidades de classe: Confederação Nacional da Indústria – CNI, Confederação Nacional da Agricultura – CNA, Associação Brasileira do Agronegócio – ABAG e corporações Vale, Monsanto, Syngenta, e tem por objetivo formar capital humano, numa perspectiva em que a educação passa a ser pensada a partir de três pilares: metas, avaliação e qualidade, e tem como instrumento de avaliação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para avaliar se a educação é ou não eficiente, sendo a suposta eficiência recompensada com a premiação. A preocupação é formar os descritores da aprendizagem e avaliar se as metas estabelecidas foram ou não cumpridas.

É um instrumento que está para além da avaliação, tendo também como fim estabelecer as metas e interferir no planejamento das escolas. Para o fim da avaliação, ele se esgota dentro da sala de aula, e representa para a classe trabalhadora uma derrota estrutural, pois, ao aceitar essa forma de avaliação, aplicada para todos de maneira igual, como se a educação fosse ofertada de maneira igual para todos, estamos aceitando que não existem classes sociais nas escolas, quando sabemos que na sociedade capitalista a escola sempre foi dual, uma para os filhos da burguesia, outra para os filhos dos trabalhadores.

Toda relação de hegemonia pressupõe, como possibilidade, a existência de experiências, relações e atividades contra-hegemônicas, que só podem haver com auto-organização, autoconsciência, e pautadas no conjunto das relações sociais de produção. Nessa perspectiva, o intelectual orgânico tem uma função pedagógica e prática de organização da classe, de dar organicidade à classe de acordo com a necessidade de construção da contra-hegemonia.

Nesse sentido, da construção da contra-hegemonia, trazemos o exemplo do Movimento Sem Terra, que faz a luta por terra, reforma agrária e transformação da sociedade, sendo a educação um dos principais instrumentos utilizados para se alcançar esses três objetivos. No seu projeto educativo, o Movimento já conquistou mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos; 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida; 50 mil adultos alfabetizados; 2.000 estudantes em cursos técnicos e superiores; mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país⁴⁵. Construiu, há quinze anos, uma escola de formação de quadros, a Escola Nacional Florestan Fernandes; e as escolas de agroecologia construídas nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Bahia e Maranhão. São experiências que articulam a educação a mudanças radicais no projeto societário, que vão na contramão do projeto educativo da classe dominante e de suas “noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo”. (FRIGOTTO, 2010, p. 11).

Para o citado autor,

⁴⁵ Informações retiradas do site do Movimento Sem Terra, <<https://mst.org.br/educacao/>>. Acesso em 28/05/2020.

O projeto societário e educacional defendido e lutado na prática pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) engendra o gérmen mais avançado da luta contra-hegemônica hoje no Brasil, não só para a educação do campo, mas para a classe trabalhadora no seu conjunto”. (FRIGOTTO, 2010, p. 2).

É nesse processo de luta de classes, de construção da contra-hegemonia à hegemonia burguesa, que se constituem os movimentos sociais, identificados segundo a abordagem marxista pelos seguintes eixos:

Necessidade de organização e da comunidade de interesse de classe; a exigência de uma vanguarda para o movimento; o desenvolvimento de uma consciência de classe e de uma ideologia autônoma; uma proposta e um programa de transformação social. (Scherer-Warren 1984:12-13 citado por PICOLOTTO 2007, p. 159).

Ao caracterizar os Movimentos Sociais nesse novo milênio, Gohn (2013) destaca quatro aspectos : 1ª – as lutas de defesa das culturas locais contra os efeitos devassadores da globalização; 2ª – reivindicação de ética na política e vigilância sobre a atuação estatal/governamental; 3ª – atenção a áreas do cotidiano de difícil penetração por outras entidades ou instituições, como questões relacionadas a aspectos da subjetividade das pessoas, relativos a sexo, crenças, valores; 4ª – entendimento de autonomia como capacidade de “ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter a crítica, mas também a proposta de resolução para o conflito que está envolvido” (GOHN 2013, p. 2).

A autora chama a atenção para a questão do associativismo na década de 1990, cujo conceito básico é o da Participação Cidadã, que implica na ampliação do conceito de cidadania e uma nova compreensão sobre o papel e caráter do estado, de provedor das políticas públicas e sociais, mediante a ampla participação entendida como intervenção social, periódica e planejada, em todo o processo de formulação de uma determinada política pública, que passa a ter um papel importante na dinamização dos canais de participação, sendo os Conselhos Gestores espaços fundamentais para isso. Para a autora,

A Participação Cidadã funda-se também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social sem desigualdades, exclusões de qualquer natureza. Busca-se a igualdade, mas reconhece-se a diversidade cultural. Há um novo projeto emancipatório e civilizatório por detrás dessa concepção que tem como horizonte a construção de uma sociedade democrática e sem injustiças sociais (GOHN, 2013 p. 4).

A autora defende que, para que haja uma democracia participativa, é necessário combinar lutas sociais com lutas institucionais, e a área da educação é um grande espaço para o exercício da participação, que pode se dar através dos conselhos, fóruns e outros espaços. Porém, para que isso aconteça, é necessário vontade política por parte dos governantes que foram eleitos para representar o povo, não depende apenas de ações dos cidadãos. Tendo claro que essas ações não substituem os movimentos de pressão, as mobilizações necessárias para que as políticas públicas sejam efetivadas.

Nesse sentido, podemos refletir que a política pública de educação do campo, resultante da luta política, da luta de massas, da luta dos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais, precisa ser combinada com as lutas institucionais, no sentido de se ocupar os espaços de gestão dessa política, a exemplo da operacionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelas Secretarias de Educação do Estado e Municípios, e, por conseguinte, pelas escolas situadas no campo que seguem orientação das mesmas, o que não será possível sem que haja, nesses setores, intelectuais orgânicos atuando nessa direção.

Trazendo a reflexão para o objeto em estudo, o que temos é a ausência de uma conexão entre o universal, a política pública de educação do campo na visão macro, na sua essência de construção coletiva enraizada na luta, e o particular, a forma como a Secretaria de Educação do Município de Nina Rodrigues concebe, ou não concebe a política, trabalha a modalidade da educação do campo, a forma como desenvolve o planejamento e a formação de educadores e educadoras, sem considerar o que está colocado na marco regulatório.

E temos, por parte da comunidade escolar e local, lócus da pesquisa, um desconhecimento da política, e por conseguinte, nenhuma reação frente à forma de tratamento da Secretaria à política pública de educação do campo, nenhuma cobrança pela sua efetivação. O que poderíamos chamar de um descompasso entre a luta social e a luta institucional, no sentido da pressão, da mobilização pela efetivação, mas também de ocupação dos espaços institucionais pelos sujeitos da política, garantindo a discussão de mecanismos de sua implementação no chão das escolas.

Podemos afirmar a partir da pesquisa em referência que, na relação estado e movimentos sociais, o estado ignora a participação que teve o movimento social na formulação da política, e o importante papel que pode cumprir para a sua implementação

nas escolas do campo do município, ao mesmo tempo em que os Movimentos Sociais não conseguem mobilizar os trabalhadores no mesmo nível e com a mesma força que mobilizou quando da conquista da educação do campo, para a luta pela efetivação da política pública.

Entretanto, a experiência evidenciou o papel do Movimento Sem Terra na construção do paradigma da educação do campo a partir das práticas pedagógicas realizadas nesta direção, abrindo possibilidade de diálogo entre o estado/Secretaria de Educação e Movimento Social/MST para uma possível construção do currículo da educação do campo no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou o estudo da questão agrária e a educação do campo no Brasil e no Maranhão, fazendo um percurso que vai do geral ao específico, evidenciando a forma como está organizada a posse o uso e a utilização das terras, na sociedade brasileira e maranhense, e como se deu o caminho de transição da educação rural à educação do campo em nível nacional, apontando os elementos da realidade estadual.

Vimos que em todos os períodos históricos no Brasil houve disputa por terra e território, e que, em cada modelo de agricultura adotado pelo Estado, a prioridade era e é a produção para exportação, desde a colônia até os dias de hoje, em que a produção agrícola em grande escala é destinada a esse fim, e não ao fim de saciar as necessidades da população brasileira. Por outro lado, houve luta e resistência por parte dos indígenas, dos negros escravizados e trabalhadores rurais, luta que permanece hoje no campo pelo reconhecimento dos territórios indígenas, quilombolas e tradicionais, pela realização da reforma agrária, pelo reassentamento dos atingidos pelas grandes obras do capital.

O atual modelo de agricultura dominante, denominado agronegócio, coloca o Brasil na condição de país de maior concentração de terras do mundo, o que se comprova com os dados do Censo Agropecuário de 2017, que mostram um aumento na concentração de terras, diminuição no número de empregos no campo, diminuição no número de estabelecimentos rurais e diminuição na população rural. Com esses índices, por conseguinte, eleva-se também o índice de violência no campo.

Necessário enfatizar a relação entre a questão agrária e a educação do campo, a interferência direta da primeira sob a segunda. Para isso, basta analisar a situação atual de avanço do agronegócio, que desencadeia na expulsão do homem do campo, num processo inclusive de desassentamento, em que as pessoas que conquistaram a terra através da luta, ou por programas como crédito fundiário, foram assentadas, e, depois da Lei 13.465/17 que trata da regularização fundiária e urbana, receberam o título da terra: a partir de então, o Estado se desresponsabiliza das áreas, independentes de já terem ou não acessado os créditos de implantação e investimento, e passam a não receber mais nenhum incentivo do estado, e deverão, no prazo estabelecido, pagar o título da terra.

A lei garante o direito de venda no mercado de terras contribuindo para a reconcentração da terra, pois, muitos camponeses, encontrando-se sem condição de produzir e sobreviver, e aparecendo alguma proposta tipo arrendamento ou venda, vinda de empresas do agronegócio, aderem a proposta e se desfazem de seus lotes, beneficiando as empresas, e colaborando para o esvaziamento do campo. Diminuindo a população do campo, aumenta-se o fechamento das escolas, num índice que já tratamos nesse texto, de 32.000 escolas fechadas nos últimos dez anos.

Foi importante o estudo sobre a educação rural, para perceber a relação direta com os projetos de desenvolvimento do campo, com objetivo ora de fixar o homem no campo, para resolver o problema do inchaço das cidades e não absorção da mão de obra pelo mercado de trabalho urbano, sendo necessário que a escola estivesse associada à agricultura, para formar os filhos dos agricultores para permanecerem na terra, ora para qualificar mão de obra para o mercado, numa perspectiva de manter os trabalhadores do campo subordinados aos interesses da classe dominante e do desenvolvimento do capital internacional a partir das potencialidades encontradas no território brasileiro.

A situação da educação do campo no Brasil, como vimos, é resultado da luta dos povos do campo, através da qual se alicerça esse novo paradigma em transição ao paradigma da educação rural. Porém, observamos que, na sua concretude, em muito se distancia das conquistas obtidas ao longo dos últimos vinte anos, especialmente no que se refere ao marco regulatório que garante a especificidade da educação do campo, regulamentada desde 2010 como uma modalidade de ensino, porém não é considerada nos estados e municípios, e, no momento de planejar e gestar o ensino para as populações

do campo, o fazem da mesma forma que para a cidade, sem observar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essa observação foi possível, para além do nosso convívio com a educação do campo em áreas de assentamentos, através do estudo que realizamos sobre PPP das escolas do campo, quando nos deparamos com várias situações de pesquisa e intervenção, no período de 2010 a 2018 na perspectiva de fazer valer na prática as Diretrizes.

Assim, a constituição e consolidação do paradigma da educação do campo vem se dando através da conquista das políticas públicas e das ações desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo, os movimentos sociais em parceria com as mais diversas instituições de ensino. A materialidade da educação do campo está na ação desses sujeitos, expressa nas escolas quilombolas e indígenas, nas escolas de assentamentos, nos Centros de Formação por Alternância dos quais fazem parte as Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas, que fazem o contraponto à educação rural e sua concepção de um campo e camponês atrasados e subservientes às necessidades do capital. Foi esse movimento de luta e de práticas pedagógicas que conquistou esse novo paradigma que tem como um de seus princípios a valorização dos sujeitos, sua realidade e cultura.

Essa afirmação é evidenciada na pesquisa que fizemos sobre os PPPs de escolas do campo, que demonstra claramente a não efetivação da política pública nos territórios camponeses, e as ações de intervenção, extensão, pesquisa-ação, no esforço em dar visibilidade da situação da educação do campo a partir da produção científica, mas, também de preencher parte dessa lacuna deixada poder público local, pelos órgãos responsáveis pela gestão da educação nos municípios e estados.

O processo de construção do PPP e a pesquisa em si possibilitaram conhecer o território em estudo, o assentamento de reforma agrária, e as contradições que permeiam aquele território, como o do não reconhecimento do processo histórico de luta e da importância dos movimentos sociais para a conquista da terra por parte dos moradores, sendo que todos foram beneficiados pela luta de uma parte dos trabalhadores e trabalhadoras. Nesse sentido, o seminário de resgate da história do assentamento e da comunidade foi de muita relevância, pois foi feito a partir dos vários sujeitos que fizeram parte da luta, e também dos que não concordaram com a luta, em romper com a relação de subserviência, mas são parte do assentamento, estão à frente de associações, e tem um olhar sob a história.

Consideramos que o PPP da escola Maria Mata foi proposto pela Secretaria de Educação do Município, como uma ação regulatória, tendo como meta um produto final elaborado num prazo estabelecido, sem a preocupação com a diversidade dos sujeitos, com a construção coletiva e com a especificidade que requer a educação do campo.

Porém, o rumo de sua construção encaminhou para ação cuja ênfase se deu ao processo, planejado com intencionalidade, tendo objetivos claros e bem definidos, na perspectiva de uma ação para a transformação. Ambos, processo e produto, apontaram para possíveis inovações, dentre elas o reconhecimento da escola como escola do campo, a inserção de temas relacionados à realidade e cultura camponesa no plano de ação da escola, a definição pela criação dos instrumentos de participação e gestão democrática como o Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil e Coletivo de Educadores e Funcionários.

Consideramos que o processo de construção do PPP deu conta de iniciar um processo de formação dos educadores, conforme demonstramos na apresentação dos encontros e das temáticas estudadas em cada um destes. Porém, será de fundamental importância a continuidade desse processo, pois os educadores e educadoras foram colocados em contato com temas que nunca tinham estudado antes; existem temas da concepção, fundamentos e princípios da educação do campo que precisam ser aprofundados, dentre eles destacamos o trabalho como princípio educativo, auto organização dos educandos e educandas, e a agroecologia.

Nesta perspectiva, consideramos positiva e determinante para a efetivação do PPP no cotidiano da escola a inclusão da formação continuada dos professores nas metas anuais do projeto, sendo prevista a realização de quatro encontros de formação por ano, definição importante, considerando a necessidade da formação específica, para que se construa uma escola com base nos princípios da educação do campo.

Ainda no referente à formação, entendemos que a caminhada do PPP se traduziu em um processo de formação dos educadores e educadoras, mas também da comunidade local e escolar e de todos e todas que estiveram juntos nessa construção, desde o planejamento dos encontros, a organização dos espaços para cada encontro, os encontros em si, a preparação dos seminários, a preparação das místicas, enfim, em todos os passos dados ocorreram aprendizagens e reflexões.

Apontamos como um limite o fato de, em sendo uma escola sediada em assentamento de reforma agrária, não reconhecer a história da luta pela terra, o território como uma conquista da luta dos trabalhadores e trabalhadoras, não se reconhecer enquanto escola do campo, não ter essa identidade presente no seu cotidiano, ser considerada escola sede, e isso não ser questionado pelas famílias. Ressaltamos que essa situação foi alterada no mesmo ano em que se iniciou o processo de construção do PPP.

Esse não reconhecimento se dá não só no âmbito da escola, mas, também no seio da comunidade, e pode estar relacionado à visão que têm, ou não têm do processo de conquista da terra, da importância que teve o movimento social, o sindicato, a igreja nessa trajetória de luta. Isso ficou evidente durante algumas falas de pessoas que participaram da construção, já reproduzidas nesse texto.

Então, se a comunidade local, dividida em várias associações, fato que demonstra as diferenças existentes seja no modo de ver a realidade, no jeito de se organizar, não reconhece essa dinâmica da luta, não é de se estranhar que a comunidade escolar também a desconheça, e por conseguinte, que a escola não emita sinais da educação do campo, da pedagogia do movimento, da pedagogia do oprimido e muito menos ainda, da pedagogia socialista.

Consideramos que o fato de uma escola de assentamento, fruto da luta dos trabalhadores em conjunto com o movimento social e sindical e a igreja, não se intitular como escola do campo, não está embrenhada dos princípios da educação do campo, e apenas dezessete anos depois de sua fundação, é que a partir da construção do PPP se começa a discutir essa temática e despertar para a especificidade garantida em lei, tendo já vinte e dois anos de educação do campo, é reflexo da não ocupação da escola por pessoas que já tenham o conhecimento e defenda essa conquista, da não ocupação dessa escola pelo Movimento Social protagonista da luta pela educação do campo.

Reside aqui outro limite, se existe uma ausência na formação de educadores do campo, existe, por outro lado, o PRONERA e PROCAMPO como conquista dos Movimentos Sociais, que já formaram muitos educadores nessa perspectiva, porém, onde estão esses formandos? Por que não estão ocupando as escolas do campo? Justamente porque não existe, por parte do estado, interesse em qualificar o trabalho nas escolas do campo, e o tratamento dado à essas escolas é o mesmo dado às escolas urbanas, no que se refere a currículo e formação de professores. Não existe seleção específica para

educação do campo, que coloque como critérios essa formação específica, que considere a Licenciatura em Educação do Campo exigência para atuação nas escolas.

Apontamos com uma contradição a falta de diálogo entre o Estado (Secretaria de Educação do Município) o Movimento Social, e a comunidade. Há um descompasso entre a exigência do Movimento Social, entre o que já foi conquistado como diretriz, como política pública, e a postura do Estado, que tem sido de desconhecimento ao paradigma da educação do campo, de negação a essas conquistas. Não há determinação política em fazer acontecer a educação do campo nos municípios, e mesmo em nível de estado.

A forma de superação disso será possível através da luta em defesa da educação do campo na sua concepção originária, da implementação das diretrizes no chão da escola, num processo que envolva toda a comunidade local e escolar — combinado com a continuidade do estudo, da formação dos educadores e demais profissionais da escola, aprofundando os temas que foram introduzidos durante a construção do PPP, através do fazer pedagógico que direcione para a mudança da concepção de educação, para o amadurecimento da concepção de educação do campo, o que só será possível pela práxis, a ação e reflexão da prática de forma permanente em constante relação com a comunidade. Nesse sentido, será fundamental que se desenvolvam ações que aproximem a escola da comunidade, numa continuidade do exercício que foi feito durante a construção do PPP.

Destacamos o elemento da participação como fundamental nesse processo de construção do PPP da escola, uma vez que fez parte dele os representantes das associações do assentamento, e das comunidades do entorno que tem seus filhos matriculados nesta escola, todos os educadores e educadoras e representantes dos pais e dos estudantes.

Consideramos que a sistematização da experiência pode vir a ser um instrumento de motivação e orientação à construção de outros PPPs de escolas do campo, de incentivo à Secretaria de Educação do Município para pensar o currículo da educação do campo, contando inclusive com experiências citadas neste trabalho, com a do município de Açailândia. Nesse sentido, enfatizamos que o processo de construção do PPP não deu conta do currículo específico, e entendemos que apenas uma escola não dará conta, é preciso que seja uma ação de abrangência municipal, para todas as escolas do campo do município, que depende de decisão política, e de luta para que isso se efetive.

A sistematização da experiência vivida possibilitou lições importantes para a continuidade da luta, desde a bandeira da educação, dentre as quais, a persistência na construção dos processos; a capacidade de encantamento pelo trabalho coletivo, de ir constituindo coletivos que se responsabilizem pelas tarefas formando um corpo orgânico que dê conta dos objetivos e metas estabelecidas coletivamente; o significado da participação apreendendo desde o conceito e formas de participação, na relação com a prática vivida; que a formação de base e de educadores e educadoras deve ser permanente; e, por último, o papel do MST na implementação da política pública e na proposição do currículo da Educação do Campo.

Consideramos, por fim, que outras pesquisas, também com foco na intervenção, sejam realizadas e possam dar conta de sistematizar a implementação do PPP da referida escola, e, quem sabe, sistematizar a construção do currículo da educação do campo no município.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera. **A formação das novas gerações como campo para os negócios?** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/>>. Acesso em 12/06/2020.

ALMEIDA, Maria Leda Riberio Silva. **A identidade camponesa da Escola Maria Mata Município de Nina Rodrigues – MA: possibilidades e desafios.** Monografia (Especialização em Educação do Campo). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís/ Maracaná, 2016

AÑAÑA. Gisiane. **A construção dos Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Municipal de Arroio Grande/RS, Brasil.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão, 2014. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 29/09/2019.

ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu. **Estado/movimentos sociais no campo: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão.** Helciane de Fátima Abreu Araújo. Tese de Doutorado em Sociologia. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do CE, 2010. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br>. Acesso em: 01/05/2020.

_____. **Movimentos Sociais e Lutas Camponesas no Maranhão.** In: CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues, TEIXEIRA, Michele F., SILVA, J.R.S. (Orgs.): **Movimentos Sociais do Campo: História e luta por política pública. Módulo 3.** UFMA, São Luís, 2012.

ARROYO Miguel G. **Política de Formação de Educadores do Campo.** Caderno do Cedec, vol 27, nº 72, p 157-176. Campinas, 2007.

ARAUJO, L. A. **A participação da Fundação Vale na educação do Maranhão: estratégia de dominação e construção de hegemonia da classe dominante.**

Monografia. Curso de Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2015.

_____. **A concretude da educação do campo na formação de jovens camponeses pelo PRONERA.** Artigo/TCC (Especialização em Educação do Campo) – UEMANET – UEMA, São Luís - MA, 2012.

AZAR, Zaira Sabry. **A organização da produção da Vila Diamante na luta pela terra no Maranhão,** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa Pós-Graduação, Universidade Federal do Maranhão, 2005.

BELUZO, Maira Ferreira, TONIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro – SP, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/>>. Acesso em: 10/05/2020.

BERNAT, Isaac Giribet. **MST na Regional Itapecuru: uma história da luta pela terra no Maranhão.** VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 6 – Debatendo a(s) reforma(s) agrária(s) e os assentamentos rurais. Curitiba, 1 a 5 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://singa2017.files.wordpress.com/>>. Acesso em 30/04/2020.

BRASIL / INCRA. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na reforma Agrária – II PNERA.** Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 09/09/2016.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado.** Brasília, 1995.

BRASIL/MEC. **Conselho Escolar e a Educação do Campo.** Elaboração Regina Vinhaes Gracindo [et. al.] Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29/01/2020.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2003.

_____. **Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política nacional de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União. Brasília, n 5, nov. 2010.

CALDART, Roseli. S. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular**. In: Caldart, Stédile, M., Daros D. (orgs.). *Caminhos para Transformação da Escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*, São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. *A pedagogia da luta pela terra: O movimento social como princípio educativo*. In: 23ª reunião anual da ANPED. 2002.

_____. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo**. Revista Trabalho Necessário, Ano 2, nº 2, 2004.

_____. **Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo**. Para publicação em: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (orgs). Coleção *Caminhos da Educação do Campo*, n.9. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 (no prelo).

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

CASTILHO, Inês. **A destruição por trás de certa cultura alimentar**. 30 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://mst.org.br/2016/09/30/a-destruicao-por-tras-de-certa-cultura-alimentar/>>. Acesso em: 20/01/2020.

CAVALCANTI, Rodrigues Cacilda. **O Movimento nacional por uma educação do campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão.** In: COUTINHO, Adelaide Ferreira(org.). Sobre Políticas Educacionais no Brasil. São Luís: EDUFMA, 2009.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues, TEIXEIRA, Michele F., SILVA, J.R.S. (Orgs.) **Gestão Democrática da Educação do Campo: Módulo 4.** UFMA, São Luís, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio, SILVA Rosa Eulalia Vital da. **Base Nacional Comum Curricular e as Classes Multisseriadas na Amazônia.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, p.1408-1436 out./dez.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/>>. Acesso em: 11/06/2020.

COSME, Claudemir M. **Luta camponesa, indígena e quilombola face à barbárie do agronegócio no Brasil: a contrarreforma agrária se aprofunda em tempos-espacos de golpe.** In: Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no Campo – Brasil 2017. Goiânia, 2017.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação inicial do educador do campo: Um estudo sobre a Licenciatura em Educação do Campo/Procampo.** In: Dossiê Formação Docente. Vol 10, nº 14, junho de 2016. (p.95-111). MARGENS – Revista Interdisciplinar, Versão Digital – ISSN: 1982-5374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/>>. Acesso em: 21/01/2020

COSTA, Luciélío Marinho da. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo.** Universidade Federal da Paraíba, PB, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em 01/10/2019.

COUTINHO, Adelaide F. & CAVALCANTI, Cacilda R. **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo** (orgs.), Curitiba, PR: CVR, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci,** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011 – págs. 13 a 32.

CRUZ, Rosana Aparecida da. **Reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul**. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 29/09/2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 12/05/2020.

DILLEMBURG, Carla Inês. **Escolas do interior do Município de Cerro Largo: uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul. Cerro Largo, RS, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 01/10/2019.

DARDOT, Pierre & LAVVAL Crisitan. **Autonomia do novo neoliberalismo**. Revista Viento Sur n. 164. 2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>>. Acesso em: 07/08/2019.

DIAZ, Bordenave Juan E. O que é participação. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIAS, Cristiane Francelina. **Modernizações conservadoras: entidades orgânicas do agronegócio (ABAG: 1993-2013)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.mstemdados.org/sites/default/files/2015%20Dissertacao%20UFRJ%20Cristiane%20Dias.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

DOURADO, Luis Fernando. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n°. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 07/05/2020.

ENTENDA a polêmica que envolve a cobrança de royalties da Monsanto sobre soja transgênica no Brasil. **RuralBR**, São Paulo, 24 de julho de 2013. Disponível em: <<https://www.canalrural.com.br/noticias/entenda-polemica-que-envolve-cobranca-royalties-monsanto-sobre-soja-transgenica-brasil-28294/>>. Acesso em: 20/01/2020.

FREITAS, Luis Carlos de. **Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: SOARES, Magda Becker, KRMER, Sônia, LUDKE. Menga e outros. Escola Básica. Campinas: Papirus, Cedes, São Paulo. Anped, 1992

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Sistematização... juntando cacos, construindo vitrais.** Cadernos UNIJUÍ. Série Educação 23. Ijuí, UNIJUÍ, 1995.

FASE. **Que agronegócio é esse? Porque a agricultura e a pecuária crescem sem beneficiar a população brasileira?** Rio de Janeiro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA Maria. **Trabalho como princípio educativo.** In: Caldart, Roseli S. et.al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral.** In: Caldart, Roseli S. et.al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma.** In: MONARIM, Antonio. *Educação do campo.* Reflexões e perspectivas. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

FRANÇA, Caio Galvão, GROSSI, Mauro Eduardo Del, MARQUES, Vicente P.M Azevedo de (Orgs.) **O Censo agropecuário 2006 e a agricultura familiar no Brasil**. Brasília: MDA, 2009.

GANDIN e GEMEROSCA. Planejamento Participativo na Escola. O que é e como se faz. Coleção fazer e transformar. Vol. 3. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

GOHN, Maria Glória. **Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/88583/1/2-s2.0-84888118760.pdf>><http://repositorio.unicamp.br/bitstream/reposip/88583/1/2-s2.0-84888118760.pdf>>. Acesso em 28/05/2020.

GOMES, Marcos Affonso Ortiz e VILELA, Gisele Freitas. **Uma dimensão subjetiva da participação: o aprendizado como motivação nos processos participativos da extensão rural**. In: BROSE, Markus (org.) Participação na extensão rural: experiências inovadoras de desenvolvimento local. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

GORGEN, Frei Sérgio A. **Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA**. In: Caldart, Roseli S. et.al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GORENDER, Jacob. **Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro**. In: Stédile João Pedro. A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: o debate na década de 1990. São Paulo. Expressão Popular, 2013

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para Sistematizar Experiência**. In: Instituto Brasileiro de Meio Ambiente. Brasília: MMA, 2006

IBGE. **Censo Agropecuário: Resultados Preliminares 2017**. Rio de Janeiro, 2018.

KOLLING, E.J.; NERY, I.; MOLINA, M.C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEHER, Roberto. **Análise preliminar do “FUTURE-SE” indica a refuncionalização das Universidades e Institutos Federais**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/07/sobre-o-future-se-notas-prelim-rleher-24-07pdf.pdf>>. Acesso em: 09/08/2019.

_____. **Atualidade da política educacional e desafios da educação dos trabalhadores.** In: Paludo, C. (Org.) Campo e cidade. Caminhos Comuns. Pelotas, UFPel, 2014.

_____. **Marxismo, Educação e Politécnica.** In: Stauffer, Anakeila de Barros (Org.) Hegemonia burguesa na educação pública: problematização no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

LIMA, Matilde de Oliveira de Araujo. **Contribuição para a construção do projeto político pedagógico da Escola Antônio Carlos do assentamento Margarida Alves.** Dissertação (Mestrado). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em 01/10/2019.

LOMBARDI, Claudinei, SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e Educação.** Debates Contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo.** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/>>. Acesso em 12/06/2020.

MACEDO, Marinalva Sousa. **A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, 2013. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 01/10/2019.

MAIA, Cláudio. **Assassinatos e Violência no Campo: a singularidade de 2017.** In: Comissão Pastoral da Terra. Conflitos no Campo – Brasil 2017. Goiânia, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª edição.

MARX, Karl. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Hucitec, 1991.

MAURO, Gilmar. **Questão Agrária no Brasil e Reforma Agrária Popular.** In: NOGUEIRA P. FRANZONI Tereza M.; (orgs.). São Paulo, Outras Expressões, 2016.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns escritos.** Niterói/Rio de Janeiro: Vício de Leitura/ FAPERJ, 2007

MOVIMENTO SEM TERRA. **Os desafios da luta pela reforma agrária popular e do MST no atual contexto.** Caderno de debate nº 1. São Paulo, julho 2009.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **A campanha nacional de educação rural no Maranhão (1952-1963): origem e contradições sócio políticas.** XXIX Simpósio Nacional de História – Contra os Preconceitos, História e Democracia. 2017.

NASCIMENTO, Silvane Magali Vale. **A reprodução do campesinato em Brejo (MA) e a participação das agricultoras familiares camponesas frente à expansão da monocultura de soja: duas lógicas de desenvolvimento.** São Luís: UFMA, 2011.

NICOLA Eduarda. **Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura? Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste – PR.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus Francisco Beltrão, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 01/10/2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estudos Avançados 15 (43), 2001.

ONÇAY, Solange T.V., DALMAGRO, Sandra L., OLIVEIRA, Daniela C., SILVA, Janaine Z. **Reflexões sobre os objetivos da educação na Escola Itinerante.** In: SAPELLI, Marlene L.S, Freitas, L.C, CALDART, Salete R. (orgs.) Caminhos para a transformação da escola 3 – Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** (Guia da Escola Cidadã, V. 7) São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAGEL, Valdivina Vilela Bueno. **A organização do trabalho pedagógico da educação do campo gestada em salas anexas, no distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres/MT, 2012. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 29/09/2019.

PAIVA, Irene Alves de. **A construção do projeto político pedagógico**. In: FOERSTE, Erineu, FOERSTE, M. S., DUARTE, L. M. S (orgs.). Projeto político pedagógico da educação do campo. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, 2008.

PALUDO Conceição, DARON, Vanderléia L.P. **Movimento das Mulheres Camponesas (MMC BRASIL)**. In: Caldart, Roseli S. et.al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAVANI, Greti Aparecida. **O campo na escola (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 01/10/2019.

PETRAS, James. **Ensaio contra a ordem**. São Paulo: Editora Página Aberta Ltda, 1995.

PICOLOTTO, E. Lazzaretti. **Movimentos Sociais: abordagens clássicas e contemporâneas**. CSO Online. Revista Eletrônica de Ciências Sociais. Ano I, Edição 2, Nov. 2007

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRODANOV, CLEBER Cristiano; FREITAS Eranir César de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base. Discurso e Prática, 1961-1967**. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. (Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1).

RIBEIRO, MARLENE. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios, fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Arlete Ramos dos., SOUZA Maria Antonia de. **Formação inicial e continuada de educadores do campo**. EDUCERE XII Encontro Nacional de Educação, PUC, Paraná, 205. Disponível em: <educere.bruc.com.br>. Acesso em: 21/01/2020.

SANTOS, Ednaldo Alves dos. **Construção e implementação do Projeto Político Pedagógico na escola do campo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 01/10/2019.

SANTOS, Pascoal João dos. **A educação do campo no município de Ilhéus: o caso do projeto político pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba**. Dissertação (Mestrado). Ilhéus: UESC, 2017. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 29/09/2019.

SILVA, Enayde Fernandes. **As políticas públicas para o ensino primário no meio rural piauiense (1964-1983)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpi.br/>>. Acesso em: 17/06/2020.

SILVA Francisca Erenice Barbosa da. **“A construção coletiva do projeto político-pedagógico: contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2018. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 29/09/2019.

SILVA, Iorim Rodrigues da. **Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas**. Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 01/10/2019.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. *Formação de educadores e educação política*. São Paulo: Cortez, 1992.

SMANHOTO, Waldemir Aparecido. **O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes e Suas Relações Com o Cotidiano do Assentamento 12 de Outubro**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Cáceres, 2018. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 29/09/2019.

SOUSA, Jaqueline Poliana Costa de. **A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 01/10/2019.

SOUZA, Maria do Rosário Santos. **A contribuição do projeto político - pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o Subsistema de Maricoabo - Valença-Bahia.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa, BA, 2016. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 29/09/2019.

STAUFFER, Anakeila de Barros. Projeto político-pedagógico: Instrumento consensual e/ou contra hegemônico à lógica do capital? Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

STÉDILE, J. Pedro. **A Questão agrária no Brasil: debate tradicional – 1500 – 1960.** São Paulo. Expressão Popular, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4ª edição.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar.** Formação em Movimento v.1, n.2, p.613-620, jul./dez. 2019. In: <http://www.anfope.org.br/#> Acesso em 7 de maio 2020.

TEIXEIRA, Michele F. **A Luta dos Movimentos Sociais Camponeses pela Educação e sua Concepção de Formação dos Educadores do Campo.** In: COUTINHO, Adelaide F. & CAVALCANTI, Cacilda R. Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo (orgs.), Curitiba, PR: CVR, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/>>. Acesso em: 14/06/2020.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 5ª edição, São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. **Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 de outubro de 2019.

_____ (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14ª edição Papirus, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007

VIA CAMPESINA BRASIL. **A natureza do agronegócio no Brasil.** Brasília, maio de 2005.