



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELIENE COUTO DOS SANTOS VITÓRIA

**A ESCOLA DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM
ESPAÇO CONTRA-HEGEMÔNICO**

AMARGOSA-BA

2018

ELIENE COUTO DOS SANTOS VITÓRIA

**A ESCOLA DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM
ESPAÇO CONTRA-HEGEMÔNICO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia, apresentado à banca
examinadora da Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia, como obtenção do título
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

AMARGOSA- BA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Vitoria, Eliene Couto dos Santos.

A ESCOLA DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESPAÇO
CONTRA-HEGEMÔNICO

Amargosa/Ba – Brasil

Trabalho de conclusão de Curso - TCC apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Centro de Formação de Professores - CFP como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, 2018.

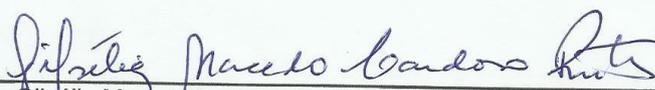
Orientadora: Prof. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

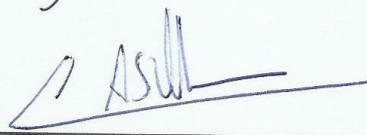
Folha de Aprovação

ELIENE COUTO DOS SANTOS VITÓRIA

A ESCOLA DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM
ESPAÇO CONTRA-HEGEMÔNICO

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.


Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas - Orientadora


Msc. Carlos Adriano da Silva Oliveira- UFRB

Esp. Lúcia Barreto da Silva- UNEB

AMARGOSA- BA

2018

Dedicatória

Dedico este trabalho,

Aos meus pais, Valdelice Couto e José Inácio, pelo amor, dedicação, ensinamentos, pelo apoio irrestrito em todos os momentos da minha vida. E ao meu esposo que muito contribuiu e contribui na minha formação profissional e pessoal. Amos vocês!

Agradecimentos

Ele é assim, um sonho para mim, o mais lindo dos sonhos que por três vezes seu rosto o vi, sua ternura, doçura e compaixão através desses sonhos senti. Então carinhosamente agradeço a Ele, DEUS por cada respirar, cada momento que me faz caminhar, sorrir, chorar, pensar, refletir, por minha família, meu lar, meus amigos...

Agradeço ao meu amado e querido esposo, *Dilson Vitória*, que soube conduzir os momentos difíceis com paciência e sabedoria, caminhou ao meu lado, mostrando-me a luz no momento da escuridão, a paz no momento das angustias, além de companheiro e a pessoa que me compreende e luta comigo, dia após dia.

A minha mãezinha *Valdelice Couto* e paizinho *José Inácio* razões do meu viver, aos meus 14 irmãos: *Juarez, Crêuzá, Noélio, Mário, Maria do Bom Conselho, Derval, João, Neilton, Raimundo, Edson, Josenildo, Joselita, Marina e Valdir* que com orgulho posso dizer, vocês são mais que especiais e sou feliz por a esta família pertencer.

De tudo que vivi, compartilhei e aprendi, fica-me a confiança de que o mundo planejou secretamente a meu favor quando presenteou-me com o companheirismo da minha querida professora *Gilsélia Freitas* para ser a interlocutora e orientadora desse trabalho. Um ser humano ímpar, que é para mim muito mais que professora e orientadora, uma amiga, companheira, pessoa meiga e gentil. Agradeço por ter acreditado na relevância desse trabalho e por compreender minhas limitações.

A todos os/as colegas de curso e de caminhada, em especial, minha irmã de coração, *Josecleide Arcanjo* pelo imenso carinho e atenção, por todos os momentos de ouro que compartilhamos e pelos momentos de dificuldades, principalmente no período dos estágios, da insegurança das primeiras aulas, do choro e da alegria ao finalizar cada etapa do curso. Companheira e amiga que colaborou na confecção de vários trabalhos envolvendo a arte, inclusive as telas que fazem parte dessa monografia. A você minha amiga e companheira, fica o desejo de continuar sendo para sempre sua amiga.

Aos excelentes professores que tive oportunidade de conhecer, não apenas como profissionais, mas também como companheiras e companheiros de caminhada. Em especial à professora *Maria Eurácia* e coordenadora do curso de Pedagogia, pelo apoio, pela compreensão, pela amizade e doçura de um ser humano.

Ao professor *Carlos Adriano* que com sabedoria inspirou-me e inspira a

confiança do caminhar em busca de ideais e lutar em prol de uma sociedade mais humana. A Você, professor que dialoga a simplicidade da “arte popular”, da representação do ser humano com o mundo, do encontro e do caminhar juntos, do respeito pelos conhecimentos dos povos, pelo fazer junto à comunidade e com a comunidade, meu muito obrigada.

À professora Lídia Barreto, que tive a oportunidade de conhecer em um discurso sobre a Arte Naif, que com simplicidade e sabedoria me ensinou outros caminhos trilhados a partir da arte e conseqüentemente na confecção de uma cocha de retalhos, trabalho esse, que muito colaborou para outros trabalhos envolvendo a arte que foram realizados durante o curso, assim como, na realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação e da realização dessa conquista.

Epígrafe

“Gostaria de uma sociedade mais justa, menos corrupta, com menos hipocrisia, mais digna, com mais amor ao próximo, menos preconceito, menos rancor e principalmente mais paz na alma. ”

(Albert Einstein)

VITORIA, Eliene Couto dos Santos. **A Escola do Campo da Perspectiva da Educação do Campo: Um Espaço Contra-Hegemônico**. Amargosa, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

RESUMO

Constitui nosso interesse neste trabalho abordar “A escola do campo numa perspectiva da Educação do Campo: um espaço contra-hegemônico”, em que pretendemos tecer reflexões sobre a Educação do Campo, bem como a escola do campo, problematizando questões acerca desse espaço enquanto horizonte de contra-hegemonia, evidenciando a disputa do projeto capitalista na manutenção da classe burguesa. Objetivamos compreender a escola do campo enquanto espaço possível de enfrentamento ao projeto do capital, sobretudo ao pesquisar a base epistemológica que sustenta a Educação do Campo a partir das concepções e princípios que atravessam o Movimento Nacional *Por Uma Educação do Campo*. A indagação desse estudo é como a escola do campo pode se constituir enquanto espaço contra-hegemônico de enfrentamento ao projeto do capital. O presente estudo tem como referenciais teóricos, a pesquisa bibliográfica que é fundamentada nos estudos de Gil, (2008) e Tozoni-Reis, (2009) e no estudo das teorias de Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2015), Caldart em *Pedagogia dos Movimentos* (2000), Capriles em *o Nascimento da Pedagogia Socialista* (1989), Freitas e Caldart em *A construção da Pedagogia Socialista* (2017), entre outras fontes, possibilitando assim, um conhecimento teórico que servirá como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvam a escola do campo, a educação do campo. De qualquer modo, a educação reflete uma visão de mundo do sistema ao qual estamos inseridos, assim, o chamado sistema capitalista encontrar-se-á vinculado aos projetos de educação de interesse da classe burguesa. Baseado nos teóricos que sustentou o estudo e as reflexões das principais categorias conceituais, conclui-se a urgência de políticas públicas mais adequadas aos interesses da classe trabalhadora, e a materialidade da Educação do Campo, haja vista, as várias conquistas. A pesquisa aponta que ainda há uma longa trajetória de luta por novas conquistas e direitos não garantidos. Além disso, ganha destaque o fenômeno avassalador do fechamento das escolas do campo. Fenômeno esse que traz consigo vários fatores negativos para o campo, sendo um deles a causa do empobrecimento da agricultura familiar e fortalecimento do agronegócio. Por fim, a constatação de que a escola pode ser um espaço de luta e importante ferramenta contra-hegemônico.

Palavras-chave: Escola do campo. Educação do Campo. Espaço contra-hegemônico.

VITORIA, Eliene Couto dos Santos. **The Rural School from the Field Education Perspective: A Counter-Hegemonic Space**. Amargosa, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

Advisor: Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

ABSTRACT

It is our interest in this work to address "The rural school from the field education perspective: a counter-hegemonic space", in which we intend to make reflections on the field education, as well as the rural school, problematizing questions about this space as horizon of counter-hegemony, evidencing the dispute of the capitalist project in the maintenance of the bourgeois class. We aim to understand the rural school as a possible space to confront the capital project, especially when researching the epistemological basis that sustains the field education from the conceptions and principles that cross the National Movement for a Field Education. The question of this study is how the rural school can be constituted as a counter-hegemonic space of confrontation with the capital project. The present study has as theoretical references, the bibliographical research that is based on the studies of Gil, (2008) and Tozoni-Reis, (2009) and in the study of the theories of Freire in *Pedagogia do Oprimido* (2015), Caldart in *Pedagogy of Movements* (2000), Capriles in *The Birth of Socialist Pedagogy* (1989), Freitas and Caldart in *The Construction of Socialist Pedagogy* (2017), among other sources, thus enabling a theoretical knowledge that will serve as a foundation for reasons concepts involving rural school, field education. Anyway, the education reflects a world view of the system which we are inserted, so, the called capitalist system will be linked to educational projects of interest to the bourgeois class. Based on the theory that supported the study and reflections of the main conceptual categories, the urgency of public policies more adequate to the interests of the working class and the materiality of the Field Education is concluded, given the various achievements. The research indicates that there is still a long trajectory of struggle for new achievements and unsecured rights. In addition, the overwhelming phenomenon of the closure of rural schools is highlighted. This phenomenon brings with it several negative factors for the countryside, one of which is the cause of the impoverishment of family agriculture and the strengthening of agrobusiness. Finally, the realization that the school can be a space of struggle and an important counter-hegemonic tool.

Keywords: Rural School. Field Education. Counter-hegemonic space.

Lista de Siglas

CFP- Centro de Formação de Professores

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEB - Movimento de Educação de Base.

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.

PNATE - Programa Nacional de Transporte do Escolar.

UnB - Universidade de Brasília.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

PPP- Projetos Políticos Pedagógicos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	22
1.1 AS ESCOLAS (<i>DO E NO CAMPO</i>) SOB O OLHAR DAS PEDAGOGIAS DO MOVIMENTO, DO OPRIMIDO E SOCIALISTA	31
1.2 ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO.....	40
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO E A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO (CONTRA) HEGEMÔNICO: ENTRE A OPRESSÃO E A EMANCIPAÇÃO	45
2.1 A CULTURA COMO FERRAMENTA CONTRA A OPRESSÃO, EM PROL DA EMANCIPAÇÃO.....	49
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA	52
3.1 EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA, PAUTADA EM UM PROJETO DE ESCOLA DO CAMPO QUE SEJA SOCIALMENTE REFERENCIADO NA REALIDADE DOS CAMPONESES.....	53
CAPÍTULO 4 - <i>FINALIZANDO SEM CONCLUIR</i>	58
REFERÊNCIAS	62

INTRODUÇÃO

Penso¹ que quando escolhemos algo, o mesmo de certa forma, já nos escolheu. Está apenas guardado dentro de nós, lá na arca do tempo, tempo que nos fazem reviver nosso lugar de pertencimento e de tudo que aprendemos por lá. Lá no subconsciente registrado está nossa infância, as brincadeiras, família, escola, casa, nosso lugar. Lugar onde ficaram pedacinhos de nossas raízes nos pedindo para regressar. Então, regressei para daqui falar, falar do meu lugar, das minhas raízes que no campo está, bem como, compreender através de estudos e análises um pouco mais sobre este espaço. Desta maneira, pretendo tecer algumas reflexões e considerações acerca da pesquisa intitulada: **“A escola do campo numa perspectiva da Educação do Campo: um espaço contra-hegemônico”**, tema que me faz pensar e de certo modo, ajuda a confirmar o lugar de pertencimento, lugar de mulher campesina, pertencente à classe trabalhadora, de povos lutadores que dias após dias seguem lutando contra dragões, ou seja, contra ao sistema capitalista excludente.

Então, estudar sobre as escolas do campo é algo bastante familiar já que sou descendente de família humilde, de origem rural e numerosa. Meus pais moravam num “lugarejo” bem afastado de tudo e todos, sem vizinhos, sem TV, sem energia elétrica e muito menos com as novas tecnologias.

Devido à localização da minha casa, a vida escolar era algo difícil, por não haver escola próxima e por vários outros fatores, os primeiros irmãos não tiveram oportunidade de estudar e os que conseguiram não ficaram por muito tempo. Por ser mais nova, tive mais oportunidades, que também não foram muitas, pois quando fui à “escola” já tinha nove anos. E não era bem uma escola, mas sim uma casa, onde a filha de uma senhora lecionava para uma turma multisseriada,² não lembro quantas séries estavam presentes, porém lembro-me bem que a lousa onde a professora escrevia era tão dividida que mais parecia um casco de tartaruga e que muitas vezes

¹O uso da primeira pessoa do singular se justifica por tratar da inserção da pesquisadora na temática a ser investigada.

²Segundo Hage, (2005), um dos principais desafios colocados à Educação do Campo está relacionado ao ensino das escolas com salas multisseriadas. Essas escolas agregam alunos de diferentes comunidades, séries, idades, aprendizagem e níveis de conhecimentos. São turmas heterogêneas, que têm como característica central a diversidade.

eu ficava perdida naquele labirinto de palavras e riscos. Essa primeira escola, ficava a 3 quilômetros de casa e o caminho era por entre os pastos e as trilhas que os animais faziam em suas trajetórias diárias.

Assim, oriunda de classes multisseriadas e de pais não alfabetizados, tive muitas dificuldades para fazer minhas atividades em casa. Voltava no dia seguinte com dúvidas para a sala, pois não dava para a professora oferecer uma atenção “especial” a cada aluno. Então, as dúvidas continuavam comigo e assim foram se acumulando, por isso, muito atrapalhou minha trajetória escolar.

Caminho estudando e hoje depois de muitas trilhas percorridas me encontro no espaço acadêmico, espaço esse em que tive oportunidades através de projetos e de uma única disciplina optativa, intitulada: “Educação do Campo” conhecer melhor a minha realidade enquanto camponesa e estudante desse lugar. Participei por três anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto: Pedagogia- A organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação Infantil e das Classes multisseriadas. Este Programa que muito contribui na formação de professores, nos dá oportunidade de estar em sala de aula no período do curso, ou seja, o aluno que não leciona ou que nunca esteve em sala de aula, através desse Programa consegue não só adentrar nos espaços escolares como também fazer intervenções nas aulas. O PIBID, contribuiu de forma significativa para a minha formação acadêmica, proporcionando ao mesmo tempo, mais oportunidades de participar de eventos, palestras, elaborações de trabalhos, produção de artigos, intervenções pedagógicas, entre outros.

Diante do exposto, o trabalho sugere a inserção no campo teórico com o debate da categoria escola, que segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - (MST), “a escola é um lugar próprio ao aprendizado de juntar teoria e prática, através da apropriação/produção de conhecimento que se articula à reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores” (MST, apud VENDRAMINI & MACHADO, 2011, p.47). Assim, o MST tem a preocupação de transformar instituições históricas como a escola em lugares que possa reconhecer a história concreta de cada aluno, do coletivo e da diversidade de gêneros. Bem como, esse Movimento³ segue lutando por escolas que possa potencializar os elementos

³Empregamos as sentenças “Movimento”, grafada em maiúscula, MST ou Movimento Sem Terra quando nos referirmos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

presentes na cultura e identidade dos povos, uma escola que ajudem no processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos camponeses como sujeitos de sua própria história. A escola, passou a ser vista pelo MST como uma questão também política, ou seja, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e pela emancipação dos sujeitos acampados e assentados.

De outro lado e contrapondo o projeto do capital temos como contribuições os estudos e reflexões de Paulo freire. Para esse autor, a educação libertadora, pode servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, demonstrando assim, sua preocupação perante a realidade vivida pelo educando. Pois, a pedagogia libertadora, desvela o mundo opressor e tem compromisso de transformar a sociedade desumanizada em sociedade humanizada. (FREIRE, 2015)

Ainda refletindo sobre o sistema capitalista, surgem inúmeras indagações, e sozinha fico a pensar. Como este sistema pode modificar a vida do homem, a nossa educação, nossa cultura? Por que uma boa parte da população vive em função de uma minoria que favorecidos pelo capitalismo, causa a desumanização da sociedade? Uma educação que a todo o momento está sendo articulada, pensada e elaborada para atender as demandas desse sistema? Uma educação que a meu ver, está sendo administrada em doses homeopáticas, que muito pouco vai melhorar à vida da classe trabalhadora.

Para Bogo (2009, p. 78), foi deixada pelos precursores do capitalismo uma “herança da miséria, do analfabetismo, da destruição, da indigência, da exclusão social, da deformação do comportamento e das relações sociais”. Será que as mãos que acalentam não são as mesmas que asfixiam? Ou quem sabe, vivemos no mundo dos contos de fadas, mundo da fantasia, do “faz de conta” onde boa parte da população que sabe ler e escrever sequer consegue interpretar e compreender um texto simples? Principalmente se pensarmos na população camponesa; quilombolas, nas nações indígenas, ribeirinhos, entre outros trabalhadores e trabalhadoras; que estão em diferentes espaços, ou seja, pessoas exploradas, oprimidas que vivem à margem da sociedade. Será que a escola localizada nesses espaços dialoga com a vida dos povos, valoriza suas memórias, culturas e identidades? Como pensar em uma educação que consiga dar conta dessas especificidades? Será possível pensar em uma força contra-hegemônica que consiga modificar as estruturas da sociedade, dito de outro modo, modificar a preponderância da classe social dominante? Essas são as indagações iniciais que movem esse estudo.

Ainda, na busca de compreender os processos formativos pelos quais fui submetida, sob a lógica do capital, a pesquisa se desenha através do estudo bibliográfico sobre o panorama da Educação do Campo no Brasil; a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento e Pedagogia Socialista numa perspectiva crítica. Deste modo, analisaremos também, sites/documentos oficiais, meios eletrônicos, para levantamento dos dados secundários sobre os fechamentos das escolas do campo enquanto elemento que potencializa a criminalização da Educação do Campo.

A pesquisa tem como objetivo compreender a escola do campo como espaço possível de enfrentamento ao projeto do capital, sobretudo ao pesquisar a base epistemológica que sustenta a Educação do Campo a partir das concepções e princípios que atravessam o Movimento Nacional *Por Uma Educação do Campo*. Nesta perspectiva, pretendemos problematizar, como a escola do campo pode se constituir enquanto espaço contra-hegemônico e de enfrentamento ao projeto do capital?

Assim sendo, o embasamento teórico será em autores como: Roseli Caldart (2000); Paulo Freire (2015); René Capriles (1989); Ciavatta e Lobo (2013); Miguel Arroyo (2003), que discute sobre o contexto das escolas do campo e movimentos sociais; Pronko e Fontes (2013), que buscam em Gramsci (2001), contribuições para entender o conceito de hegemonia em uma nova perspectiva e de pensar as classes subalternas. Uma hegemonia⁴ criada e recriada nas relações sociais e nas ideias, isto é, “uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.” (GRAMSCI, 2001, p. 399 *apud* PRONKO e FONTES, 2013, p.391).

Para melhor interlocução, descrevo um pouco sobre as principais obras que subsidiará esse trabalho, a exemplo do livro de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2015), obra que nos faz refletir sobre duas grandes classes sociais, a classe dos opressores e a classe dos oprimidos, nesta obra, o autor discorre também sobre concepção

⁴De acordo com Alves (2010), a noção de hegemonia foi criada no seio da tradição marxista para pensar as distintas formas sociais que se apresentavam em diferentes questões no tempo e no espaço. Apesar de ter suas origens na social-democracia russa e em Lênin, é Gramsci que apresenta uma noção de hegemonia mais elaborada e adequada para pensar as relações sociais, sem cair no materialismo vulgar e no idealismo encontrado na tradição. Desse modo, a hegemonia liga os diferentes momentos da vida social, unificando-os as articulações das classes dominantes. Essa categoria conceitual será mais bem detalhada nos capítulos seguintes.

bancária de educação e educação libertadora que tem como objetivo desvelar o mundo opressor com compromisso de transformar a sociedade desumanizada, em uma sociedade mais humana. A obra de Caldart (2000), *Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, este Movimento segundo a autora, nasceu na luta de convocar o ser humano marginalizado a ser protagonista da sua própria história.

Conforme Caldart (2000), a educação precisa estar vinculada à consolidação de uma cultura que englobe: igualdade, direito a terra, ao trabalho, bem com o direito de todos os sujeitos terem uma vida digna. Assim, nos chama a atenção para o papel formativo dos processos sociais, destacando os movimentos como princípio educativo. Bem como, compreender que é necessário pensar uma escola que garanta uma educação mais qualificada, uma escola pensada juntamente com os educandos e educadores, comunidade, familiares, com o povo, uma educação problematizadora, que consiga de fato emancipar politicamente os indivíduos. Segundo Gonçalves (2016), os movimentos de origem popular vêm se destacando enquanto impulsionador de políticas públicas, pleiteando que os recursos estatais sejam propostos a medidas que cooperem para a erradicação da pobreza, a superação das desigualdades sociais e a efetivação dos direitos fundamentais, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Falaremos também da obra de René Capriles, *O Nascimento da Pedagogia Socialista* (1989), uma pedagogia voltada para as experiências de luta social e política, que defende concepções diferenciadas de formação humana entre a concepção hegemônica do capital. Uma concepção que segundo Ciavatta e Lobo (2013), impõem ao homem a forma de mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica. Diante do exposto, compreendemos a necessidade de escolas e educação pensada no contexto dos movimentos, educação contra-hegemônica que tem com base processos de construção histórica, possibilitando assim, autonomia, valores e conhecimentos de forma crítica e reflexiva, uma educação libertadora como bem diz Paulo Freire.

Do ponto de vista do trato metodológico a pesquisa será de cunho bibliográfico, fundamentada nos estudos de Gil, (2008) e Tozoni-Reis, (2009). A mesma está baseada em uma abordagem qualitativa em que se aprofunda naquilo que não é aparente, “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 2009, apud Tozoni-Reis, p. 07). A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais

compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los. Entretanto, podemos considerar que, se a educação investiga os fenômenos educativos na educação formal ou não-formal, esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Assim sendo, “a pesquisa em educação produz conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora” (TOZONI-REIS, 2009, p. 07).

Segundo Tozoni-Reis (2009), a pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados e a própria bibliografia. Assim, o procedimento metodológico da mesma será bastante específico, baseando na leitura, na análise e interpretação de textos, livros, artigos, entre outros materiais que possa auxiliar o trabalho para este tipo de pesquisa.

Interpretar, num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a uma diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 1985, P.60, apud TOZONI-REIS, p. 26).

Nesta perspectiva, faz-se necessário contextualizar o autor e suas produções de acordo com a história. Ademais, esse estudo se propõe a interpretação e compreensão das ideias das obras pesquisadas, bem como, as reflexões expostas pelos autores que irão fundamentar a pesquisa. Assim, a leitura apresenta-se como a principal técnica e ferramenta para a elaboração da pesquisa bibliográfica. Para além das leituras reflexivo-críticas, buscaremos respostas aos objetivos da monografia, conseqüentemente chegaremos a conclusão do problema que move o interesse em pesquisar o respectivo tema.

Socialmente, esta pesquisa busca estudar os limites e as potencialidades da escola do campo enquanto mecanismo para emancipação dos sujeitos do campo, do mesmo modo que, possibilitará reflexões em torno do fechamento das escolas localizadas nas áreas rurais.

No cenário acadêmico, a pesquisa aparece como uma possibilidade de investigação e reflexão para ampliação dos estudos futuros sobre o referente tema pesquisado, proporcionando novos caminhos a serem descobertos pela pesquisadora, assim como, conhecimento teórico que servirá como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvam a escola do campo, a Educação do

Campo e espaços contra-hegemônico.

O presente estudo apresenta obras produzidas especialmente para este trabalho que procura traduzir a cada capítulo. Então, antes de cada capítulo existe uma obra fundamentada na Arte Naif⁵ que traz na sua essência a liberdade estética podendo ser resumida como uma arte livre de convenções. Isto é, uma arte espontânea, criativa e autêntica. O primeiro capítulo, intitulado: Educação do Campo: histórico, concepções e princípios, apresenta uma reflexão sobre o contexto e concepção da Educação do Campo, bem como suas especificidades.

O segundo Capítulo trata da educação e a escola enquanto espaço (contra) hegemônico entre a opressão e a emancipação. Neste capítulo, procuraremos contextualizar em Caldart algumas reflexões acerca da educação e as escolas do campo a partir da experiência dos movimentos sociais no meio rural, problematizando espaços (contra)hegemônico, de enfretamento ao projeto do capital.

Já o terceiro Capítulo, aborda a escola do campo na construção de uma educação contra-hegemônico. Pretendemos, nesta parte da pesquisa, compreender através de estudos o conceito de hegemonia e espaço contra-hegemônico, possibilidades de novos aprendizados, bem como a escola enquanto ferramenta essencial par a construção de uma sociedade menos opressora e mais humanizada.

O quarto capítulo é reservado para apresentar o contexto e resultados da análise da pesquisa. Assim, a escrita deste capítulo expressará o percurso trilhado para o alcance dos resultados obtidos através de reflexões teóricas que fundamentaram a pesquisa.

Enfim, espera-se que os resultados obtidos através da pesquisa contribuam para abranger o debate sobre a Educação do Campo e as escolas do campo em uma perspectiva crítica/reflexiva.

⁵Para Anna Adami, o significado de Arte Naif, também denominada de Arte Primitiva Moderna pode ser interpretado como um tipo de arte simples, desenvolvida por artistas sem preparo e conhecimento das técnicas acadêmicas. É considerada uma arte com elementos sem conteúdo. O termo inglês Naif pode ser traduzido como ingênuo e inocente, por isso a compreensão simplista. A falta de técnica não retraiu o desenvolvimento desta arte, que recebeu grande destaque, ao ser valorizada por apreciadores da estética e pessoas comuns.



Comunidade & escola: interação vital⁶

⁶A obra de arte acima, intitulada Comunidade & escola: interação vital, dialoga com as principais categorias conceituais escola do campo e Educação do Campo presente na pesquisa. A escola representada na tela, nos faz pensar em uma educação fundamentada nas Pedagogias do Movimento, Oprimido e Socialista. Uma escola sem muros ou cercas que compartilha suas práticas pedagógicas com a comunidade, com crianças, jovens, adultos e idosos.

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Todos os povos, todas as sociedades, em todos os tempos tiraram da terra o seu sustento. Não importa se coberta de neve, areia ou densa e impenetrável floresta, a terra é a provedora não só das sociedades humanas mas de quantos animais aves e plantas existam. Limitar a terra a mera produtora de mercadorias é coisa recente, localizada e injusta.

Carlos Marés

Compreendemos que a educação é uma ferramenta essencial nos processos de transformação da sociedade. É através desse processo que o sujeito ganha autonomia, se emancipa e com suas ações consegue transformar o mundo, e, conseqüentemente ser transformado. A essa compreensão, Silva (2006), acrescenta ao conceito de educação a construção da identidade individual e coletiva ao afirmar que:

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano (SILVA, 2006, p. 63).

A citação acima, faz refletir também o conceito de Educação do Campo, uma vez que, o mesmo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses, uma luta que engloba a construção de uma sociedade sem desigualdades e com justiça social, portanto é uma prática social intencional. Ainda, o conceito é atravessado do protagonismo da classe trabalhadora que segue lutando para garantir o direito à escolarização, às políticas sociais construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade.

Diante disso, compreendemos que o conceito de Educação do Campo começou a ser construído em julho de 1997, durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

(UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A realização de várias conferências, encontros e seminários, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, a aprovação das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Brasil, 2001), a instituição de programas como Saberes (2005), Projovem Campo Saberes da Terra e o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo, 2008), além das lutas e experiências educativas realizadas no campo, foram fortalecendo o movimento por uma educação do campo. Assim;

A partir desse contexto de mobilização social, a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região (SECAD/MEC, 2007, p. 12).

Percebe-se que, para conceber uma educação do/no campo, faz-se necessário a mobilização, bem como, contextualizar as ideias e conceitos há muito constituídos pela população camponesa. Além disso, como traz a citação, é fundamental a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada sujeito pertencente a determinado grupo. Assim, compreendemos que a Educação do Campo trabalha com princípios que envolvem a participação das populações da Zona Rural na elaboração e acompanhamento dos projetos políticos pedagógicos (PPP) e das políticas públicas que possam está vinculada ao campo.

Para Oliveira e Campo (2013), o contexto educacional recente do campo vem sendo transformado por movimentos constituídos que começaram a se articular no final dos anos de 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a Educação do Campo. Logo, essa educação passa a ser considerada como Política Pública em 2010, a partir do Decreto nº 7.352/2010 de 4 de novembro, que afirma no seu (Art. 1º), que:

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

(BRASIL, 2010).

Além disso, o mesmo decreto (Art. 2º) destaca os princípios da política da educação do Campo, como:

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

A partir da citação, compreendemos que foi a partir das lutas pelo direito à uma educação pensada e elaborada no contexto do campo que a Educação do Campo ganha um novo contexto. Pois, segundo Caldart (2012), não basta ter apenas escolas, é preciso ter escolas com políticas públicas que garanta aos educandos não só o acesso nesses espaços, mas a permanência dos mesmos. Uma educação que respeite à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, entre outros, fortalecendo a luta pela efetivação e garantia das escolas do campo como espaços de reflexão das práticas desenvolvidas dentro do contexto em que sobrevivem os diferentes povos e comunidades.

Diante do exposto, entendemos que a Educação do Campo tem um papel fundamental na formação e nas práticas desenvolvidas no cotidiano dos sujeitos que vivem nos diferentes lugares no/do⁷ campo. Como os agricultores familiares, os

⁷Segundo Caldart (2009), na sua origem, o 'do' da Educação do campo tem a ver com o protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. Já a Educação no campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá

ribeirinhos, os extrativistas, os assentados e acampados da reforma agrária, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos entre outros povos que produzam suas condições materiais de vivência a partir do trabalho realizado no lugar de pertencimento.

A escola precisa fazer parte da história concreta dos sujeitos, valorizando-o tanto o individual quanto o coletivo. Uma escola e educação que consiga dialogar sua metodologia de ensino às características da vida e cultura do campo. Diante disso, compreende-se que é a partir das mobilizações e lutas que se garantem os direitos, assim como a determinação que o Estado cumpra seus deveres. Pois, o direito de todas as crianças se prepararem para o exercício da cidadania e qualificarem-se para o trabalho estão expressos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Sendo responsabilidade do Estado e da família incentivar as crianças e fornecer os subsídios necessários para alcançarem esse fim. Nessa perspectiva Haddad escreveu:

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal (HADDAD, 2013, p. 215).

O direito a Educação do Campo é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que indica pistas para uma intervenção diferenciada nas escolas do campo a partir dos artigos a seguir explicitados:

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.

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;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2012).

De acordo com Caldart (2013), a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a

em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas.

luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola e a uma educação que possa ser no/do campo. Dito de outro modo, uma educação que contraponha a hegemonia da sala de aula da escola burguesa, inclusive na forma de organização do trabalho escolar e pedagógico. Segundo a mesma autora, o surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado.

Nasceu primeiro como “Educação Básica do Campo” no Contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2013, p. 257/259).

Ainda com Caldart (2013), essa constituição de Educação do Campo que se estende até hoje, baseia-se nas lutas pela modificação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas em especial pelo MST, para lutas mais amplas pela educação da classe trabalhadora⁸.

Além disto, era preciso articular experiências históricas de lutas e resistências, como as das Escolas Família Agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local. Para Caldart (2008), o nascedouro da Educação do Campo no cenário nacional se dá através de:

Mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Conforme a citação acima, as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas lutam em prol de terra para a sustentação da vida e educação de qualidade⁹, educação e escola que seja do/no campo e que consiga dar

⁸Segundo Ayla (2017), Classe trabalhadora é um conceito mais amplo da categoria clássica de proletariado, definida por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista de 1848. O conceito de classe trabalhadora abrange não só o proletariado, mas todas as camadas sociais que vivem da venda da sua força de trabalho

⁹O conceito de qualidade da educação é “polissêmico”: do ponto de vista social a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à

conta da diversidade dos povos e suas culturas, assim como, na contribuição da formação para a transformação e emancipação social dos sujeitos. Ou seja, uma educação omnilateral que segundo Frigotto (2013), significa “a concepção de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que consistem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2013, p. 265).

Portanto, precisa-se incluir nas escolas a cultura dos povos, a valorização de identidades, bem como, dos diferentes lugares e grupos sociais. Logo, a categoria qualidade evidenciada nesse trabalho não dialoga com a perspectiva do capital, ela vai além da sala de aula, ultrapassa fronteiras, não sendo possível separá-la da vida escolar e da comunidade, sobretudo no exercício da práxis¹⁰. Esta qualidade, encontra-se baseada uma educação contextualizada no espaço em que vivem os povos, que seja reflexiva e corrobore na construção da história dos seres humanos, seres inacabados que somos. Pois, “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados” (FREIRE, 2015, p. 57). Com base em proposições semelhantes, propõe Leite:

Constantes nos sistemas sociais, a educação estabelece-se como valor cultural que permeia as ações humanas e, como fenômeno universal, está presente na transmissão das experiências histórico-sociais. De maneira formal ou informal, a educação como “valor” permanente instrui comportamentos e práxis, dado seu papel de produção e reprodução de conhecimento. Necessários para a vida em comunidade, esses conhecimentos são básicos para o desenvolvimento político, paralelamente às necessidades materiais e à produção dos meios que permitem a sobrevivência humana (LEITE, 2002, p.75).

A partir da reflexão da citação acima, compreende-se que a educação estabelece como valor cultural que são necessários para a vida em comunidade, e também, para a formação de conhecimentos que são básicos para o desenvolvimento político, paralelamente às necessidades materiais e à produção dos meios que permitem a sobrevivência humana.

Diante do exposto, compreende-se que os sujeitos, enquanto seres

eficiência no uso dos recursos destinados à educação” (DOURADO, p. 12, 2007, apud Santos, 2017, p.123).

¹⁰ Práxis é entendida, desde Marx, como “a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (Caldart, 2000 apud, Konder, 1992, p. 115).

inacabados, está sempre em busca de conhecimentos, pois, as mudanças fazem parte da vida, “sedo impossível estar no mundo sem fazer histórias, sem por ela ser feita” (FREIRE, 2015, p. 57). Logo, a aprendizagem, os conceitos, o patrimônio cultural, tudo isso está em constantes transformações e o homem precisa se apropriar desse patrimônio cultural para que o movimento da busca seja incessante. Assim, a relação trabalho-escola encontrar-se presente na vida dos sujeitos, principalmente, na vida dos camponeses. Conforme Leite (2002), no espaço rural trabalho e escola são responsáveis pela continuidade ou não de processos socioculturais e de produção para a sustentação da vida dos sujeitos. Para Frigotto,

A escola, assim, terá um papel revolucionário na medida em que construa – por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais. Estas serão bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida, no horizonte de abolir para sempre a cisão da humanidade em classes sociais. É nesta práxis e na luta política concreta que se forjam a identidade e consciência de classe (FRIGOTTO, 2013, p. 270).

Refletindo com Frigotto (2013), percebe-se que a práxis é uma ação, uma intervenção orientada pela luta política, pelos fenômenos da natureza e as relações sociais entre os sujeitos. Dito de outra maneira, um posicionamento político que os sujeitos aderem para firmarem sua identidade e consciência de classe.

Lutas políticas que vão muito além da educação escolar, suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, sejam elas na forma de trabalho, nas produções culturais, nas formas de lutas de resistências, etc. assim, “Pelo trabalho o educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência” (BENJAMIN; CALDART, 2000). Da mesma forma:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2013, P. 263).

Diante do exposto, compreende-se que a Educação do Campo apropria-se da diversidade de conhecimentos que existem dentro e fora dos muros das escolas, para desenvolver diferentes práticas pedagógicas que conecte coletivamente a classe

trabalhadora no processo de formação para a transformação e emancipação. Esta educação tece diálogos inseparáveis entre comunidades e escolas, valorizando identidades e construindo histórias a partir do lugar de pertencimento de cada sujeito. Desse modo, Silva (2006) discorre sobre uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de aprendizagem no interior da escola. Esta educação que atravessa os muros das instituições é referendada legalmente no art. 1º da LDB, (9.394/96):

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

Ainda conforme a LDB, os sujeitos podem ser educados e se tornar homens e mulheres na convivência, na organização social, na cultura, no trabalho e na escola. Assim, como já mencionado antes, é de suma importância que os processos de ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos a partir da realidade dos educandos. Pois, a educação como bem diz Brandão (2007), perpassa por vários lugares, ambientes e gerações. Mas afinal, o que é mesmo educação? Segundo Brandão (2007), todos nós seres humanos aprendemos uns com os outros através da socialização. "Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela" (BRANDÃO 2007, p. 4). Assim, a educação tem um papel importantíssimo em nossas vidas, pois ela nos oferece as necessidades reais para vivermos em sociedade. Ainda de acordo com Brandão:

Nos dois dicionários brasileiros mais conhecidos a educação aparece definida assim: "Ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais da criança e, em geral, do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino." (Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, Caldas Aulete) "Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social; trabalho sistematizado, seletivo, orientador, pelo qual nos ajustamos à vida, de acordo com as necessidades ideais e propósitos dominantes; ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas, polidez, cortesia." (Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Aurélio Buarque de Hollanda) (BRANDÃO, 2007, p.54).

Diante disso, a educação é considerada uma prática ligada à produção e reprodução da vida em comunidade, condição para que os sujeitos se desenvolvam para a continuidade da vida social. Portanto, à produção e reprodução da vida em comunidade está atrelada a formação para o trabalho aos quais os movimentos

sociais defendem, porém este trabalho não pode pôr hipótese nenhuma, estar associado ao mercado capitalista que exacerba o trabalhador braçal, diminuindo a capacidade de pensar e refletir dos sujeitos.

A proposta educativa do MST, contrapõem a perspectiva do capital, por estar fundamentada nas ideias da Educação Popular, na Pedagogia Socialista, Pedagogia do Movimento, Pedagogia do Oprimido e na Educação do Campo, sendo estas teorias pedagógicas situadas no caminho da contra-hegemonia, que busca formar os sujeitos coletivamente para a transformação social.

Entretanto, para que haja uma transformação social de fato, a educação é um caminho preciso, que encontra-se ligada à produção e reprodução da vida de homens e mulheres pertencentes a diferentes lugares, com diferentes sujeitos, culturas, identidades e valores. Logo, é preciso pensar e desenvolver distintas práticas educativas que consiga dialogar com os diferentes grupos sociais existentes no campo. Segundo Molina, a multiplicidade de experiências educativas, “convocou a escola e seus profissionais a dialogar com o mundo do campo e com seus sujeitos sociais, a construir uma escola diferenciada e contextualizada na vida, no trabalho e na cultura do povo” (MOLINA, 2006, p. 90).

Do mesmo modo, Silva 2006, traz algumas contribuições no tocante à concepção de Educação do Campo.

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se à uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas (SILVA, 2006, p. 61).

Diante do exposto, percebe-se a importância da multiplicidade de experiências educativas que estão atreladas à Educação do Campo, bem como o objetivo de elaborar propostas pedagógicas contextualizadas nas práticas das comunidades e na educação do/no campo. Uma escola voltada para os interesses dos povos camponeses, quilombolas, nações indígenas, ribeirinhos, entre outros trabalhadores e trabalhadoras nos quais estão em distintos lugares, vivendo à margem da sociedade e que, de certo modo, são explorados, oprimidos pela classe dominante. Mas, será que a escola localizada nesses lugares dialoga com a vida dos povos, valoriza suas

memórias, culturas e identidades?

Para os movimentos sociais, às escolas construídas para a classe trabalhadora devem estar ligadas à vida, bem como ao trabalho humano. Ser de qualidade e ter um papel fundamental na luta por uma sociedade mais democrática possível. Exercitar constantemente a práxis como participação ativa da formação e desenvolvimento do ser social. Pois, segundo Nobre (2015), a práxis permanece no conjunto das atividades humanas, sendo intensamente ligada ao desenvolvimento dos grupos sociais, “atuando em suas manifestações artísticas, culturais, dentre outras e seguindo como a mola propulsora que caracteriza as mudanças ocorridas historicamente” (NOBRE 2015, p. 23).

Seguindo com o debate ao qual este trabalho se propõe fazer, trataremos da categoria escolas do/no campo sob o prisma das Pedagogias do Movimento, do Oprimido e Socialista.

1.1 AS ESCOLAS (DO E NO CAMPO) SOB O OLHAR DAS PEDAGOGIAS DO MOVIMENTO, DO OPRIMIDO E SOCIALISTA

A educação reflete uma visão de mundo do sistema ao qual estamos inseridos, desse modo, o chamado sistema capitalista encontrar-se-á vinculado aos projetos de educação de interesse da classe burguesa. Haja vista que, o sistema capitalista favorece a classe burguesa quando contribui para que as escolas do/no campo ou da cidade destinadas à classe trabalhadora seja refém do descaso histórico.

Sendo a escola uma ferramenta de luta e categoria central desse estudo, nos apoiamos na afirmação de Molina e Sá (2013), ao abordar que a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve dentro do movimento da Educação do Campo. Conforme as autoras, este desenvolvimento acontece a partir das experiências e da formação humana amadurecidas na luta dos movimentos sociais e das práticas educativas dos camponeses. Sendo assim, a escola do campo devem ser opostas ao projeto do capital, pois esta escola é pensada na perspectiva de romper com a sociedade classista e excludente. Ainda, conforme Molina e Sá (2013);

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da

classe trabalhadora (MOLINA E SÁ, 2013, p. 325).

Logo, a escola do campo faz parte de movimentos sociais que comungam uma formação humana contra-hegemônica, uma educação forjada no seio dos movimentos, que busca através do processo histórico da luta de classe trabalhadora a superação do sistema capitalista.

Por certo numa sociedade capitalista e classista, impera a figura do opressor, que segundo Paulo Freire (2015), o opressor é um ser humano que passa a ser desumanizado quando impõem regras sobre o oprimido em busca da manutenção de seus interesses e de poder, assim sendo, o opressor é visto com um “Ser mais”. Em contrapartida, temos o oprimido que por vários fatores está em situações desfavorecidas em relação à classe opressora.

O oprimido almeja a transformação social, este “Ser menos” luta em prol de uma sociedade mais igualitária. Para Freire (2015), o oprimido não deve ser o opressor do opressor, mas o restaurador das relações humanizadas. Portanto, o oprimido deve desvelar o mundo opressor e através da libertação, transformar a sociedade oprimida em sociedade humanizada. Segundo Paulo Freire (1987), conforme citado por Forgiarini e Silva.

É preciso pensar em uma educação que lute para a libertação do homem de sua condição de oprimido, atribuindo-lhe maior autonomia intelectual, a fim de que deixe de ser mero objeto de manipulação e resgate a sua condição de sujeito, de “Ser Mais”. Portanto, a educação deve ser respaldada em uma “Pedagogia do Diálogo”. Nessa pedagogia muda-se a relação de poder do professor sobre o aluno e estabelece uma relação educador-educando, em que ambos se entendem e se fazem simultaneamente educadores e educandos. Entendemos que os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo e são seres inconclusos, inacabados, históricos (FORGIARINI E SILVA, 2008, P. 8).

Nessa perspectiva em Freire, o mesmo dialoga sobre uma pedagogia que tem como objetivo libertar o homem de sua condição de oprimido. Sendo a Pedagogia da Libertação um permanente processo de desalienação da sociedade explorada e em prol da autonomia intelectual humana. Assim, o diálogo torna-se fundamental na relação educador e educando, bem como será impossível entender o educador como aquele que é o detentor da sabedoria e do conhecimento. Por essa razão a relação entre ambos deve ser horizontal e não vertical. Essa relação precisa ser e acontecer a partir do diálogo, das reflexões e problematizações, sobretudo porque, conforme dito no capítulo anterior, coadunamos com a afirmativa freiriana que somos sujeitos históricos, inacabados e estamos em constante desenvolvimento intelectual e social.

Sob o mesmo ponto de vista, a Pedagogia do Oprimido nos ensina que todo conhecimento é essencial aos sujeitos históricos que com as experiências elaboradoras de conhecimentos, valores, cultura e de emancipação, conscientizam-se e se libertam do mundo opressor, assim como, das relações de opressão.

Pois, segundo Freire (2015), as experiências da opressão não são apenas culturais, mas de necessidades vitais, de povos carentes que lutam para manter a vida humana porque são oprimidos, sem moradia, sem territórios, sem trabalho, nos limites da sobrevivência. Contraindo a opressão temos os movimentos sociais que reafirmam identidades, ações, movimentos coletivos, de sujeitos sociais, de políticos e de educadores coletivos.

Em Arroyo (2013), a Pedagogia do Oprimido é uma concepção e prática pedagógica desenvolvida nas experiências sociais dos movimentos que lutam pela libertação de diferentes formas insistentes de opressão. Portanto, esta pedagogia nos revela que todo conhecimento é inseparável às experiências e práticas elaboradoras pelos sujeitos. Logo, esta Pedagogia foi adotada pelos movimentos sociais por que a mesma dialoga diretamente com as bandeiras de luta desses movimentos que luta por uma escola do campo que seja capaz criar possibilidades para a emancipação humana. Conforme Arroyo (2013),

O próprio enunciado de Paulo Freire, pedagogia do oprimido, aponta para essa relação entre experiências de opressão, entre sujeitos que padecem e reagem à opressão e à radicalidade deformadora-formadora desses processos sociais. Não mais uma pedagogia reconceituada, entendida e praticada para educar, politizar e conscientizar os povos oprimidos, mas uma pedagogia do oprimido, de tantos oprimidos por relações sociais, econômicas e culturais, por padrões de trabalho, de propriedade e de apropriação-expropriação-exploração da terra e do trabalho – trabalhadores, mulheres, indígenas, negros; pedagogias desses coletivos que se formam, conscientizam-se e se libertam nas brutais e opressoras experiências e relações de opressão, de resistência e de libertação (ARROYO, 2013, p. 554).

Nesse sentido, a Pedagogia do Oprimido, atende os anseios da classe popular e trabalhadora que busca a libertação da opressão a qual são submetidas à exploração pela classe burguesa. Assim; Dalmagro afirma.

Educar para a transformação social significa que a formação para o trabalho não pode se ater ao mercado capitalista, mas à busca por superá-lo; conhecer cientificamente a realidade é fundamental para poder mudá-la. Então é educar também para a ação, não qualquer ação, mas a atividade planejada, coletiva, coerente e fundamentada (DALMAGRO, 2011, p. 61).

Segundo ainda Dalmagro (2011), o capitalismo exacerba o trabalho braçal,

manual, diminuindo capacidade de pensar de educandos e educadores, e as escolas tradicionais acaba reforçando essa formação mecânica e fragmentada. Essas escolas na maioria das vezes estão incumbidas de encher os educandos de conteúdos que nem sempre os levarão a compreender o mundo.

O entendimento da teoria freiriana é que esse processo se assenta numa educação bancária em que a memorização mecânica está atrelada as concepções de educação do opressor que através de informações e de sua cultura manipula o oprimido. Na perspectiva da educação bancária, as informações que são transmitidas aos educandos são produzidas a partir da cultura da elite, cultura que ao decorrer dos tempos, será adotada como única e verdadeira pela escola fundamentada nas ideias da classe burguesa.

No entanto e, contrapondo a esta concepção bancária de educação temos a elaboração teórica e prática de uma Pedagogia Socialista que segundo Ciavatta e Lobo (2013), sempre esteve ligados aos conhecimentos de luta social e política delimitando distintas concepções de formação humana que luta a favor de uma sociedade menos opressora.

Dentro da Pedagogia Socialista temos experiências de outras pedagogias fundadas em países distintos, como a Rússia, México, Cuba, Espanha e Brasil, que buscam na essência da educação a libertação e a luta por escola e educação que seja elaborada a partir dos interesses da classe trabalhadora. Essas pedagogias são desenvolvidas a partir de princípios que tem como base uma educação para a classe trabalhadora, para a população carente que vivem à margem da sociedade. Entretanto, ao se referir a influência da pedagogia libertaria no Brasil, Ciavatta e Lobo (2013), afirmam que:

No Brasil há uma lacuna no que diz respeito ao conhecimento acerca das experiências de educação libertária. Existe um movimento recente nas áreas da filosofia e da educação em busca da socialização deste conhecimento, mas ainda é necessário ampliar a pesquisa, bem como socializar estes conhecimentos no campo da militância social (CIAVATTA E LOBO, 2013, P. 567).

Conforme as autoras, a educação libertaria tem como base o princípio de um ensino antiautoritário que encontra-se aliado ao princípio da integralidade, que também são comuns aos marxistas e aos liberais progressistas.

Tal princípio estava associado a três dimensões: a dimensão do desenvolvimento pleno da criança; a dimensão da divisão social do trabalho com base na autogestão e da negação da reprodução do domínio das classes

sociais por meio da separação entre trabalho manual e intelectual; e a dimensão da integração da vida social nas atividades e reflexões dos educandos. Como base dos princípios e das relações libertárias, estão a solidariedade e o apoio mútuo, que fortalecem não apenas um projeto de educação, mas um projeto societário (CIAVATTA E LOBO, 2013, p.566).

Diante do exposto, conforme Capriles (1989), o professor ucraniano Anton Makarenko, propõe uma escola com base no trabalho produtivo em substituição à escola burguesa baseada em métodos lúdicos, fundamentada na Pedagogia Socialista. Este professor buscava uma educação que pudesse englobar todos os sujeitos aos mesmos direitos. Dito de outra maneira, em uma sociedade sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens em prol das necessidades vitais dos mesmos.

Conforme Capriles, (1989), a pedagogia do professor ucraniano teve um papel fundamental na reforma educacional soviética após a Revolução de 1917, que idealiza o ser humano integrado numa comunidade, vivenciando suas culturas e valorizando seus povos. Daí a ideia de que a vontade do grupo deve prevalecer sobre a vontade individual. Diante disso, a escola tem um papel fundamental na concepção dos educandos para o presente e futuro que o mesmo constrói junto à sociedade. Esta formação será concebida coletivamente pois, para Freitas e Caldart, “entre as habilidades que devem ser dadas ao estudante pela escola soviética, a habilidade principal é o hábito do ativismo social, porém, não o ativismo-solitário, mas o ativismo-coletivo” (FREITAS E CALDART, p. 131).

A escola deve nos formar como totalidade de múltiplas dimensões para compreensão do mundo, rompendo com a hegemonia da sala de aula da escola burguesa a qual a preponderância do ensino é forjada na verticalização e memorização, concentrando assim o poder de uma classe sobre a outra.

Assim como, na preservação do modelo de educação que está posto no campo e convém para reforçar o êxodo rural, fracassar a Agricultura Familiar e causar o esvaziamento do campo, sobrepondo as periferias dos grandes centros urbanos. Nessa perspectiva, Ademar Bogo, escreveu:

É possível estabelecer um novo tipo de propriedade da terra, produzir sem prejudicar a natureza, preservando as florestas e cuidar da vida das espécies; transformar os latifúndios em lugares agradáveis, bonitos e recompor as florestas, devolvendo a água aos córregos secos; estender para as comunidades próximas nossas conquistas; avançar nas relações pessoais e no aperfeiçoamento da democracia interna; iniciar a gestação de um novo tipo camponês com novos homens, novas mulheres, jovens e crianças; desenvolver a solidariedade de classe; participar de todas as lutas contra a

opressão; ensaiar a convivência de valores com novos conteúdos; enfim, estabelecer embriões do novo para que se antecipe as características da sociedade socialista e quando lá chegar, não tenhamos que desmanchar tudo por estar contaminado com o vírus do capitalismo ou então nunca chegar, porque o peso dos vícios, desvios e interesses pessoais, dobram nossas pernas impedindo que demos passos em direção à libertação, sempre aperfeiçoando e diversificando as formas de luta. É isto que entendemos por revolução cultural e acreditamos ser possível desencadeá-la para, de fato, não sermos apenas referência de força, mas também de alternativas, valores, virtudes e ternura (ADEMAR BOGO, 2009, p. 77).

Diante do exposto, as lutas contra a opressão, amplia a solidariedade de classe, erradica os vírus do capitalismo para que possamos estabelecer novas características em prol de uma sociedade mais humana. Assim, teremos um mundo menos opressor em que a classe trabalhadora possa ser vista não apenas através da força braçal e do lucro, mas também na condição de protagonista da sua história.

Contra o modelo capitalista de educação, Caldart (2013), nos revela uma pedagogia que dialoga com a vida dos camponeses, vinculando a escola e ao movimento social transformador. Esta pedagogia com nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) identifica uma síntese de compreensão do trabalho e de educação desenvolvido por este Movimento. A Pedagogia do Movimento, nos chama atenção para o papel formativo dos processos sociais, destacando o Movimento como princípio educativo, desnaturalizando o olhar para a história e o processo formativo do novo sujeito educativo que vai surgindo junto aos movimentos.

Ainda conforme as reflexões da autora, a Pedagogia do Movimento assegura os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana. Segundo Caldart (2013), faz-se necessário num primeiro momento compreender a experiência mais ampla de formação humana que se dá no Movimento Sem Terra, reconhecendo que a escola é apenas uma parte desta experiência, entretanto ela se constitui enquanto ferramenta de luta e de transformação social.

Para a autora, com a formação dos Sem Terra, disciplinou-se não só um novo sujeito social como também um novo sujeito cultural, que se incorpora através da convivência diária, dos valores compartilhados nas lutas sociais, dando mais sentido à vida de cada ser humano que antes eram vistos como sujeitos marginalizados e desenraizados. Assim, o trabalhador passa a construir sua história de vida, seus valores e conseqüentemente a cultura que para Caldart, tem uma definição específica,

essa cultura é compreendida pela autora “enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais, e como parte de determinadas formas históricas de luta de classe” (CALDART, 2000, p. 28).

Já, o sentido sociocultural do MST, está voltado para uma dimensão do processo histórico mais longo e complexo, “diz respeito bem mais ao extraordinário do que ao cotidiano, entendido este no sentido daquilo que se repete todos os dias, dos costumes mais estáveis, rotineiros” (CALDART, 2000, p. 28). Desse modo, o MST passa a ser visto como fundador de uma nova cultura, que vai de encontro à desumanização e individualização provocada pelo capitalismo. “Trata-se de um movimento social que foi se constituindo historicamente também pela força de seus gestos, pela postura de seus militantes e pela riqueza de seus símbolos” (CALDART, 2000, p.31). Nessa perspectiva, Silva nos relata que:

A educação como ação cultural que se produz por meio de relações mediadas pela forma de produzir a vida, na relação com o meio ambiente e o trabalho. Toda possibilidade para o ser humano está diretamente ligada com a possibilidade de criar cultura na sua relação com o mundo e com os outros seres humanos. Tem como proposta um mergulho revitalizador nas próprias raízes culturais, tanto do passado como contemporâneas, indicando um movimento de tornar mais consciente o que a gente vive e faz como cultura (SILVA, 2006, p. 76).

Certamente, a partir da dinâmica e das ações do Movimento a educação passa a ser abordada com outro olhar. Uma educação emancipatória que possibilite ao sujeito estar diretamente envolvido com a possibilidade de criar cultura na sua relação com o mundo e com os outros sujeitos. Reconhece-se a educação como formação humana, ou seja, uma educação como processo social, no qual se destacam as relações entre educação e história, formação humana e cultura, assim como, a relação entre educação e vida produtiva.

Diante disso, a escola precisa ser adequada à realidade dos trabalhadores, ao tipo de formação humana que está em concordância ao projeto do MST. Esta luta por escola, e por uma educação que represente os integrantes do Movimento são vistas como parte da estratégia da luta pela Reforma Agrária. Assim, Caldart escreveu:

Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica história (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que educação pode ser mais que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade (CALDART, 2000, p. 143).

Nesse sentido, compreendemos que o processo educativo perpassa o conjunto

das ações do Movimento e da vivência de cada sujeito acampados ou assentados na dinâmica de suas histórias, haja vista que:

A ocupação da escola foi identificada como uma destas vivências educativas, cujo sentido mais profundo somente pode ser compreendido no seu entrelaçamento com as demais ações substantivas que participam deste mesmo processo de formação do sem-terra brasileiro (CALDART, 2000, p. 144).

Para Caldart (2000), a ocupação da escola trouxe dois impactos principais na formação dos integrantes do Movimento atualmente. Um deles foi à inclusão de novos sujeitos ao Movimento, como os educadores e as crianças, essas crianças passaram a ter uma participação ativa e um papel representativo muito forte. O outro foi à transformação dos integrantes do MST, que passaram a ser sujeitos que não só estudavam, mas também construíam sua própria pedagogia, uma pedagogia produzida pelo Movimento.

Ainda, Segundo Caldart (2000), existem cinco processos educativos básicos dentro desta pedagogia criada pelo Movimento, que são as matrizes pedagógicas do MST. Essas matrizes envolvem a luta social, a organização coletiva, a relação com a terra, o trabalho, a produção, a cultura e com a educação que se dá através da compreensão da história mais ampla e do cultivo exclusivo da memória do Movimento.

Contudo, a Pedagogia do Movimento é mais que a escola e esta deve estabelecer-se “não como modelo pedagógico ou um método ou uma estrutura; e sim como um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo” (CALDART, 2000, p. 247). Nesse sentido, precisa-se lutar por uma pedagogia fundamentada na formação humana, assim como nos valores, para que possa ser reservado ao papel da escola no processo formativo da classe trabalhadora.

Para Caldart (2000), o campo brasileiro está e sempre esteve vivo, e que este campo tem sua dinâmica social, sua cultura própria, em que o MST aparece para questionar as estruturas sociais e culturais que as legitima, assim como questionar a estrutura escolar e a concepção pedagógica compatível com o modo de vida dos Sem Terra. Dessa maneira:

Quando a vida da escola se integra à vida do Movimento temos, pois, não a construção de uma nova escola, mas a possibilidade de que a escola seja mais do que escola, porque será um lugar movido pelos valores de uma grande luta, uma luta de vida por um fio, fio de raiz, de vida inteira, em todos os sentidos (CALDART, 2000, p. 248).

Dessa forma, a trajetória do Movimento citado pela autora, nos mostra que a educação pode ser um importante aliado como recurso em favor da mudança de mundo, mudança instaurada pela formação política e pela ação cultural. Essa proposta educativa traz em sua essência a construção e a consistência da aspiração da adesão ao Movimento pela Reforma Agrária.

Ainda, segundo Caldart (2000), o movimento social se constitui como sujeito pedagógico e como educador das circunstâncias e de práxis, pois põem em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da luta social e da organização coletiva, em sua articulação necessária com as matrizes do trabalho, da cultura e da história.

Assim, compreendemos que as Pedagogias estudadas defendiam/defendem uma educação que devem tomar como ponto de partida os problemas dos sujeitos, da produção local e da vida cotidiana. Uma educação contextualizada nas experiências, culturas e valores dos movimentos sociais que vem lutando há muito tempo por uma sociedade sustentável, ou seja, por projetos educativos que colaborem para a formação de sujeitos em consenso com a visão da sociedade a qual acreditam.

Além do mais, as respectivas pedagogias devem partir dos setores oprimidos, não podendo ser elaborada pelos dominadores e nem pelo Estado¹¹. Este Estado que se encontra dentro de uma sociedade capitalista, tende a priorizar mais a classe burguesa que a classe proletária, mantendo assim a ideologia dominante, a ideologia da elite. Que segundo Caldart,

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação corporativa (CÁLDART, 2013, p. 260).

Mesmo, os movimentos sociais se aparando no Estado para levantar suas bandeiras de luta, eles almejam um Estado que possa servir mais a classe trabalhadora, cooperando com a escola e a educação que os movimentos defendem.

Uma educação e uma escola forjada pelos sujeitos coletivos, ela não nasceu e nem poderia ter nascido em gabinete fechado. Porquanto, esta educação, assim

¹¹Segundo Santos, o Estado democrático de direito é um conceito que designa qualquer Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica.

como a escola, não foi pensada para atender as demandas da classe burguesa. Mas, uma educação e escola pensada a favor da emancipação dos sujeitos marginalizados, oprimidos. Como afirma Caldart (2013, p. 261), “a Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do Oprimido”. Logo, as pedagogias que fundamentam esta pesquisa é a base epistemológica da Educação do Campo, sobretudo porque é dessas pedagogias que nasce e se desenvolve o pensamento desta educação.

1.2 ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO

A escola é um dos instrumentos de existência dos sujeitos do campo, uma vez que, ela como instituição social, concentra os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade que detém o poder. Conseqüentemente, ela não é um lugar neutro, cuja intencionalidade seja irreal, a escola é um órgão político. Pois:

A escola é um lugar próprio ao aprendizado de juntar teoria e prática, através da apropriação/produção de conhecimento que se articula à reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores (DALMAGRO, 2011, p. 47 apud MST, 1999).

Com base na citação Dalmagro, compreende-se que a escola é um lugar intenso e que está em constante movimento, sendo este um dos espaços que acessamos o conhecimento produzido pela humanidade. Logo, podemos dizer que a escola faz parte de uma construção histórica. Dalmagro (2011, p. 46) afirma que “a escola deve se somar no objetivo de construir sujeitos da história, portanto deve formar a “consciência e a capacidade de ação”, a partir dos interesses da classe trabalhadora”.

Ainda de acordo com Dalmagro (2011), percebe-se, então, que os sujeitos que constitui a escola (educandos, educadores, comunidades), são sujeitos sociais coletivos interessados em fazê-la. Nesse sentido, a escola do campo não pode ser estável, sem movimento, uma estrutura fechada dada pelo Estado. A escola do/no campo precisa fundamentar-se numa visão positiva, verdadeira, realista da imagem do campo, onde defende-se que os camponeses têm direitos ao saber, à cultura, a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, entre outros direitos.

Diante do exposto, faz-se necessário tocar em um ponto crucial que corrobora para um dos problemas na vida dos trabalhadores do campo que é a política do fechamento das escolas. Reafirmando o que já foi dito, a escola é um dos instrumentos de existência e resistência dos camponeses e sua extinção interfere

diretamente na dinâmica das comunidades. Conforme reflexões de Santos (2017), este fenômeno, infelizmente, vem ocorrendo em todo país, além do mais, o agronegócio¹² extensivo vem provocando a centralização de terras nas mãos de poucos e o esvaziamento do campo.

Nessa perspectiva, compreende-se que a redução das escolas no campo acarreta várias consequências para os diferentes grupos sociais que vivem em distintos lugares. Logo, não são apenas as escolas que se fecham, mas se fecham também um dos elementos principais para a reconstituição do sujeito do campo, da sua identidade, sua cultura que é imprescindível para a constituição da educação no/do campo.

Conforme INEP (2014), mais de 37 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos 15 anos, no Brasil. Em 2014, foram 4.084, sendo que no estado da Bahia foram fechadas 872 escolas; Maranhão, 407 escolas; Piauí, 377 escolas; Ceará, 375 escolas; Pará, 332 escolas; Minas Gerais, 290 escolas; Rio Grande do Sul, 107 escolas; Santa Catarina, 84 escolas; São Paulo e Espírito Santo, fecharam 48 escolas (SILVA, 2015).

Esses dados foram de 2014, mas o avanço assolador do fechamento das escolas do campo deste período para cá está sendo monstruoso. Nem mesmo a lei que foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, fez frear este fenômeno cruel. A Lei 12.960, de 27 de março, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação - do sistema de ensino para o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. Conforme Campos (2014):

Além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, a lei estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola (CAMPOS, 2014).

Dessa forma, compreende-se, que o fechamento das escolas contribui para os educandos do/no campo aniquilarem a identidade com o seu território, buscando assim, o espaço urbano para consolidarem sua moradia, contribuindo ainda para o esvaziamento do campo e valorização de uma outra cultura. Para Silva (2017), são

¹²Segundo Freitas, o agronegócio, que atualmente recebe o nome de agrobusiness (agronegócios em inglês), corresponde à junção de diversas atividades produtivas que estão diretamente ligadas à produção e subprodução de produtos derivados da agricultura e pecuária.

vários os fatores que contribuem para o fechamento das escolas do campo, entre eles, destacam-se:

A política de transporte escolar que facilita a aquisição de ônibus escolar e com isso muitos gestores tem feito a escolha por transportar estudantes em percursos diários para a escola. Cabe enfatizar que, atualmente no Brasil, são implementados dois programas do governo federal para o transporte escolar. O Programa Nacional de Transporte do Escolar (Pnate) e o Programa Caminho da Escola. Os programas são voltados ao atendimento dos alunos residentes no campo, sua metodologia é através de repasse de recursos por aluno transportado (Pnate), e através da aquisição de veículos padronizados (Caminho da Escola), essa aquisição pode ser através da doação, mediante convênios, do governo federal à estados e municípios, ou de financiamento, feito pelos municípios e estados usando de recursos próprios para aquisição destes veículos. Assim, fica evidente uma política de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo (SILVA, 2017, p. 149).

Refletindo a citação de Silva, cabe-nos perguntar: Quem realmente sairá ganhando com a supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo? Se os educandos deixarão seu lugar de pertencimento para vivenciar outros lugares, outras culturas. Percebe-se que algo maior pode estar em jogo, quando nos referimos às disputas de projetos de campo. Diariamente assistimos nas grandes emissoras de televisão o apelo pelo “agro”, “agro é tech”, “agro é pop”, “agro é tudo”, agronegócio um investimento que tem em sua lógica de funcionamento pensar num campo esvaziado e, conseqüentemente, um campo sem cultura, sem sujeitos e sem escola.

Pois sabemos que a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. Porém, é sabido que historicamente, essa não tem sido a realidade da população rural em nosso País. Conforme Hackbart (2008), temos altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, altas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série. E mais, sofremos ainda com a exclusão absoluta do acesso ao conhecimento científico, que se consolida nos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação (HACKBART, 2008).

Diante do exposto, Caldart (2013) revela que, através da lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, uma educação que pouco irá contribuir na emancipação do sujeito histórico. Pois, encontra-se nessa relação de Estado e educação rural uma expansão das relações capitalistas. Logo, percebe-se a ausência de uma política educativa que

possibilite o ingresso dos alunos camponeses ao conhecimento científico nas escolas do/no campo, consolidando os processos de escolaridade apenas para alguns que conseguem adentrar em cursos de níveis superior.

Por fim, para que a utopia do novo homem, da nova mulher, das crianças, jovens e adultos se concretize a partir da afirmação de Bogo, é preciso desenvolver a solidariedade de classe e juntos seguirem na direção da libertação. Porquanto, a luta é infinita e necessita de uma força companheira que consiga alimentar a imaginação. Força essa que Bogo a chama de mística, sendo ela quem fortalece o ser social, histórico e transformador. Conforme o autor “Sem a mística, as pessoas secam por dentro, como as árvores ocas. Perdem a consistência, embora fiquem em pé por mais algum tempo” (BOGO, 2010, p. 225).

Assim, a luta por Educação do Campo deve ser a agenda principal no contexto das lutas sociais. Um debate amplo que não se esgota aqui. Assim, o capítulo a seguir amplia a discussão de educação e escola enquanto espaço contra-hegemônico, tecendo um diálogo entre a opressão e a emancipação.



Luta de classes¹³

¹³Esta obra de arte intitulada Luta de classes, traz nas entrelinhas uma leitura da classe dominante sobre a classe subalterna. Representada através da brincadeira “cabo de guerra”, porém sem o fio central. Esta tela dialoga com as categorias hegemonia e contra-hegemonia escritos na pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO E A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO (CONTRA) HEGEMÔNICO: ENTRE A OPRESSÃO E A EMANCIPAÇÃO

A capacidade intelectual não é monopólio de alguns, mas pertence a toda coletividade, tanto no sentido do acúmulo do conhecimento ao longo da história da humanidade quanto no sentido da elaboração de novos conhecimentos que permitam compreender e superar as contradições do momento presente.

Gramsci

As complexas mudanças que permeiam a sociedade ocorrem de forma acelerada, nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Entretanto a educação torna-se a base para todos os aspectos e a escola precisa ser inserida no processo mais amplo de construção de uma sociedade justa. Segundo Saviani (2012), os membros das camadas populares precisam dominar os conteúdos culturais, para que seus interesses sejam valorizados, assim, terá como lutar contra os dominadores, que se serve exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Além disso, afirma Saviani, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominadores dominam. Então, dominar o que os dominadores dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2012, p. 55). Entretanto, para Bogo (2010), é necessário combater o projeto hegemônico e constituir outra identidade e outro projeto, bem como estruturas sociais que possibilitem a estruturação de nova sociedade, ao afirmar que:

Essa é a verdadeira relação que a luta por resistência deve ter com a identidade de projeto de classe, em que as pessoas em marcha reconheçam que estão fazendo as duas coisas interligadas: a solução dos problemas imediatos e a transformação das estruturas sociais e políticas (BOGO, 2010, p. 123).

E assim, desenvolver a consciência crítica nos camponeses, para a partir desse novo ser, bem como da autoestima, reverter o avanço da dominação do capital. Logo, “a educação e o ensino devem adaptar-se à natureza biológica e psicológica da criança e às tendências de seu desenvolvimento que já estariam basicamente prontas desde o nascimento” (LIBÂNIO, 2010, p.74). Visto que, a educação é um processo de crescimento e transformação dos sujeitos, bem como, uma prática ligada à

produção e reprodução da vida social, Durkheim (1967), segundo Libâneo escreveu:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (LIBÂNEO, 2010, p. 77).

Refletindo Libâneo (2010), compreendemos que através das experiências e nas interações entre o ser humano e meio ao qual pertence, os mesmos desenvolverão suas funções cognitivas.

Para Saviani (2012), é preciso pensar em uma pedagogia articulada com os interesses populares, para que a escola possa ser valorizada e fundamentada em uma educação de qualidade, bem como, garantir à classe trabalhadora uma educação emancipatória. Ou seja, métodos educativos que venham instigar a atividade e ação dos educandos, assim como dos educadores, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Assim,

Levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeito do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p. 69).

Nesse sentido, os métodos educativos que tem como base instigar a atividade e ação dos educandos e educadores são fundamentados na problematização e no diálogo, garantindo assim, uma posição em relação a influência da classe dominante e sobre a educação tradicional que está posta na maioria das escola do campo, servindo de certo modo para reforçar o sistema capitalista e o trabalho braçal, diminuindo a capacidade de pensar, usando métodos que valorizam muitos conteúdos, memorização e fragmentação do ensino, que pouco vai contribuir para o desenvolvimento intelectual, bem como, para a compreensão de mundo do sujeito que está inserido nesse processo educativo.

Desse modo, para romper com a lógica da hegemonia da sala de aula e da escola burguesa, a qual a verticalização e o poder estão centralizados nas relações e no interesse da mesma o caminho pode ser trilhar na perspectiva de uma pedagogia vinculada ao pensamento socialista, que discute a escola “Voltada à transformação radical da sociedade, à formação integral, à organização coletiva, à escola como espaço de estudo e trabalho” (DALMAGRO, 2011, p. 65).

Pensando a educação e a escola enquanto espaço contra-hegemônico, e com

base nos estudos que servem de lastro epistemológico para Educação do Campo, defendemos as teorias de referência para a educação do MST, já que as mesmas dialogam com o tema da pesquisa em questão e, nos autorizam após densa leitura marcar o nosso lugar de reflexão.

Segundo Dalmagro (2011), a proposta desse movimento, são identificadas quatro teorias pedagógicas ou correntes educacionais predominantes, que embasam a formação educacional do MST: a Educação do Campo, a Educação Popular, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do MST, todas situadas no caminho progressista ou contra-hegemônico. Dessas correntes educacionais, a autora destaca a Educação Popular e a Pedagogia Socialista como alicerce da formação educacional do MST, sendo as mesmas que mais influenciaram na elaboração do projeto educacional do Movimento.

A Educação Popular se faz presente desde sempre, auxiliando as escolas nos trabalhos desenvolvidos, assim como, a Pedagogia Socialista corroboram a pensar uma forma de escola diferenciada. Referindo-se a importância de Freire e da Pedagogia Socialista para a educação, Dalmagro escreveu:

A obra de Freire contribuiu na formação educacional do Movimento, por ver a educação como essencialmente política, por sua contribuição para a educação dos oprimidos, pela perspectiva dialética para a produção do conhecimento, pela ênfase no direito à palavra, à participação e ao diálogo. Em relação à pedagogia socialista, evidencia a aproximação com vários princípios da educação no MST, especialmente o trabalho e a gestão democrática (DALMAGRO 2011, p. 65).

Compreendemos que a proposta dessas duas concepções educacionais citada pela autora, estão fundamentadas em uma escola que busca valorizar a identidade do sujeito social que está sempre em formação, do lugar e da cultura dos camponeses, fortalecendo suas raízes, suas histórias e a identidade dos povos. Por outro lado, não podemos deixar de citar a importância da Pedagogia do Movimento que procura compreender como o Movimento educa os Sem Terra para a partir dessa reflexão, buscar diretrizes para o trabalho escolar.

Nessa mesma direção, a Educação do Campo é um espaço de grande valor para os camponeses que lutam em prol da cultura, do conhecimento, de políticas públicas que garantam educação de qualidade e formação humana adequada à classe trabalhadora, mas também serve

Como referência de futuro à educação dos trabalhadores, a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na

história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a “revolução brasileira”, na prática, a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução (CALDART, 2013, p.263).

Reafirmando a citação acima, a Educação do Campo, segue na luta em benefício de políticas públicas mais adequadas aos interesses da classe trabalhadora. A luta dos movimentos sociais em relação à escola pública vai de encontro ao projeto capitalista e ao interesse da classe dominante. Segundo Santos (2017), a garantia do direito à educação é consolidada através da inauguração e da prática de políticas públicas que através de ações públicas são endossadas por diretrizes conceituais, programas, planejamento orçamentário, avaliação e concepções que, regidas por legislações exclusivas, atendem à sociedade através dos governos federal, estaduais e municipais.

Por isso, a escola precisa educar com vistas a uma sociedade emancipada e menos opressora. Diante disso, Caldart (2013) enfatiza que a Educação do Campo projeta futuro, idealizando uma educação direcionada a novos padrões de relações sociais e pelas junções com novas formas de produção, com o trabalho associado livre e com outros valores e compromissos políticos, assim como, as lutas sociais que enfrentam os projetos da sociedade capitalista.

Portanto, a escola deve se reunir no objetivo de construir sujeitos da história, sujeitos emancipados e capazes de continuarem lutando pelos interesses da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o MST através do princípio da “Educação para o trabalho e cooperação”, defende um “novo projeto/modelo” em que os principais elementos estão sistematizados no Programa de Reforma Agrária. Esse princípio busca a partir dos diferentes processos sociais formadores uma prática educativa voltada para a realidade do meio rural, em que consiga solucionar os problemas que vão surgindo diariamente na vida dos camponeses.

Práticas educativas que devem envolver a relação entre educação e escola, ambas precisam tecer diálogos com o tempo histórico a qual estão inseridos, formando assim, os sujeitos para o trabalho no meio rural, bem como “Construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para essa população” (MST, caderno de Educação n. 8, 1996, p. 8). Desse modo, é premente a busca de uma escola enquanto espaço contra-hegemônico, onde crianças e adolescentes possam se formarem enquanto seres humanos autônomos.

Em suma, para afirmar uma sociedade igualitária e constituir outro projeto de nação é preciso negar o poder da elite. E “ lutar contra o poder das elites significa colocar-se em determinados postos que permitem assumir outra posição como sujeitos da história” (BOGO, 2010, p.160). Sujeitos que através do conhecimento se libertará da opressão e passará a dominar o que antes era dominado pelo dominador.

2.1 A CULTURA COMO FERRAMENTA CONTRA A OPRESSÃO, EM PROL DA EMANCIPAÇÃO

Segundo Souza (2013), Gramsci vê na cultura um terreno próspero para a construção de uma nova hegemonia¹⁴, bem como, a transformação da sociedade. Assim, o processo de construção de uma nova hegemonia, em Gramsci, “É um trabalho de renovação de toda a cultura, é a construção de uma nova civilização, pressupõe a transformação do modo de pensar e agir, pressupõe a mudança dos valores”. (SOUZA, 2013, p. 43). Essas mudanças surgirão da elaboração de uma nova hegemonia por parte dos grupos sociais subalternos a partir de uma ascensão intelectual e moral dos mesmos. Portanto, Souza escreveu:

Para que os grupos sociais subalternos possam se emancipar e construir a sua hegemonia, Gramsci afirma que eles devem romper com as concepções de mundo que assimilaram dos grupos dominantes e que dão sustentação à sua direção, seja no plano intelectual ou moral. O movimento de ruptura envolve um autoconhecimento, como diz Gramsci, um “conhece-te a ti mesmo” coletivo, um movimento de elevação intelectual e moral das massas populares que possa culminar numa reforma intelectual e moral, na construção de uma nova hegemonia (SOUZA, 2013, p. 4).

Compreendemos a partir da citação acima que, para acontecer uma construção de uma nova hegemonia por parte dos grupos sociais subalternos faz-se necessário, por parte dos mesmos, o reconhecimento do campo de batalha no qual estão lutando, como também o aproveitamento dos momentos de fraqueza oferecidos pelo inimigo de modo a vencê-lo, usando as mesmas armas, ou seja, a elevação intelectual e moral, o autoconhecimento, o “conhecer-te a ti mesmo” coletivo. Nessa mesma perspectiva, Pronko e Fontes escreveu:

Em Gramsci, o conceito de hegemonia assume dupla conotação. Na primeira, indica a maneira pela qual os trabalhadores precisam elaborar organizações capazes de superar as limitações corporativas ou limitadamente jurídicas para assumirem as tarefas de libertação da exploração e das diversas formas de opressão social. Precisam, pois, alçar-se a um grau superior, intelectual e moral, a partir do qual suas práticas e suas formulações orgânicas permitam

¹⁴Nova hegemonia e contra-hegemonia, tem significado similares e se complementam no conceito gramsciano.

a plena socialização da existência. A segunda conotação envolve a primeira: não se trata apenas da expressão de uma vontade dos trabalhadores, mas do enfrentamento das condições efetivas, materiais e culturais, desenvolvidas pela própria dominação de classes sob o capitalismo, nas quais os processos de lutas conduziram a uma modificação – ampliação – do Estado, resultando em condições de luta complexas, uma vez que transbordam o Estado em sentido estrito e abrangem as mais variadas manifestações da vida social (PRONKO E FONTES, 2013, p. 394).

Conforme pensamento gramsciano, a luta em prol de uma nova hegemonia só é possível na medida em que os grupos sociais subalternos conseguirem romper com as concepções de mundo que assimilaram e que dão sustentação a direção intelectual e moral dos grupos dominantes. Conforme Souza (2013), para Gramsci é muito comum um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção de mundo do grupo social dominante, mesmo que esta concepção não esteja beneficiando as atividades prática do grupo em questão.

Logo, percebemos uma dominação de poder que pode-se assimilar ao conceito de educação bancária freiriana, ampliando a reflexão do capítulo anterior, que a partir da transmissão de conhecimento vai moldado os sujeitos para aceitar sem problematizar a cultura da elite, da classe burguesa. Uma educação que para Freire (2015), causa a alienação dos educandos e educadores que se encontram na mesma situação de opressão. Entretanto, a escola e a educação pensada no contexto dos movimentos, vão de encontro a essa cultura dominante que a classe burguesa implantou na sociedade capitalista como única e verdadeira, já tantas vezes afirmado nesse estudo.

A seguir, continuaremos a tecer reflexões que envolvem a escola do campo enquanto ferramenta importante para no desenvolvimento de uma educação contra-hegemônica.



Escola do Campo e Agronegócio¹⁵

¹⁵A obra de arte acima, é uma leitura sobre as escolas do campo, os poucos espaços que as mesmas se encontram, o sofrimento dos camponeses com o fechamento dessas instituições, o enfraquecimento da agricultura familiar e o esvaziamento do campo. Por outro lado, temos o agronegócio que a todo custo deseja fortalecer seus lucros, ampliar os espaços de produção enfraquecendo assim a população campesina.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

Os povos que lutam por terra transcendem o desejo apenas do título da terra, suas utopias convergem para um Projeto de Nação e reivindicam a posse e o uso da terra vinculados à saúde, justiça, igualdade, liberdade, trabalho e educação.

Gilsélia Freitas

Segundo Molina e Sá (2013), a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no ventre do movimento da Educação do Campo, a partir da prática de formação humana desenvolvidas na conjuntura de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Essa concepção de escola surge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do/no campo. Portanto;

Ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (MOLINA E SÁ, 2013, p.324-325).

Compreendemos, que a escola do campo não condiz com às concepções de escola hegemônica e ao projeto de educação elaborado para os camponeses pelo sistema capitalista, que pouco contribui para transformação social da classe trabalhadora. Para Caldart (2004, p.11), o “desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções”. Reformular os julgamentos, o modo de ver, as ideias que concordam uma explicação e uma tomada de atitude diante da realidade que se constitui pela relação entre espaço rural e educação.

Assim, percebemos que a concepção de escola do campo traz em suas raízes o processo histórico da luta da classe trabalhadora que tem como objetivo a superação do sistema capitalista opressor. Conforme Moraes (2010, p. 55) apud Luciano Gruppi (1978, p. 67)

Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de uma classe sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas e impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a

crise política das forças no poder.

Conforme o pensamento gramsciano, o movimento de ruptura envolve um autoconhecimento, um “conhece-te a ti mesmo” coletivo. E falando em coletividade, encontra-se dentro dos movimentos sociais uma força heterogênea intencionada em buscar e defender uma educação contra-hegemônica, bem como, um modelo alternativo de educação oriundo dos povos do campo, que contempla suas práticas, valorizando suas culturas, assim como, seus interesses e perspectivas para a construção de um novo projeto de sociedade e transformação social, na qual eles mesmos sejam sujeitos e cidadãos nesta transformação (SILVA E LIMA, 2016).

Assim, a educação desenvolvida nas escolas do campo deve constituir-se como um mecanismo de transformação da sociedade e de emancipação humana. Que segundo Silva e Lima, essa transformação acontece:

Na medida em que cria as condições de formação crítica de educandos/as através da troca de experiências, da problematização da realidade, da construção coletiva de conhecimento e saberes, dotando-os de atitudes, valores e conhecimentos que permitam intervenção crítica no mundo, contrapondo-se ao paradigma hegemônico de dominação da ideologia capitalista e às políticas de desenvolvimento no campo pautadas no agronegócio, na exploração dos recursos naturais e na exploração do próprio camponês (SILVA E LIMA 2016, P. 128) .

Na esteira de Silva e Lima (2016) a transformação social só poderá acontecer de fato, através da educação contextualizada, da troca de experiências, da problematização da realidade onde estão enraizados os povos, da construção coletiva de conhecimentos e saberes, para que a partir desse conhecimento possa acontecer uma interferência crítica no mundo e nas relações de poderes dos grupos dominantes.

3.1 EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA, PAUTADA EM UM PROJETO DE ESCOLA DO CAMPO QUE SEJA SOCIALMENTE REFERENCIADO NA REALIDADE DOS CAMPONESES

De acordo com Silva e Lima (2016), as articulações políticas construídas em torno da Educação do Campo têm oportunizado conquistas importantes para a afirmação de uma política educacional que reconheça e valorize as diferenças formas de vida no Campo. Logo, “a ideia é pensar um projeto de escola do campo que seja socialmente referenciado na realidade, no trabalho, na cultura e nas lutas das organizações sociais” (SILVA E LIMA, 2016, p. 120). Sob o mesmo ponto de vista,

Caldart (2004), escreveu:

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 23).

As articulações políticas que foram construídas em torno da Educação do Campo corroboraram para afirmar políticas educacionais voltadas às necessidades dos camponeses, assim como, em valorizar os diferentes modos de vida dessa população. Porém, como afirma Caldart na citação acima, é preciso seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Dentre estas conquistas, destaca Silva e Lima (2016), as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, promulgada em 2001, constituindo uma estrutura legal estabelecido no Brasil para reafirmar o direito dos povos do campo a uma política de educação do/no campo. Essas Diretrizes, apresentam um conjunto de apreensões relacionadas ao:

[...] Reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (SILVA E LIMA, 2016, p. 102/121 apud BRASIL, 2007, p. 17).

Contra-pondo-se a hegemonia da classe dominante e ao modelo de educação rural que está posta, os movimentos sociais do campo organizaram-se com o propósito de construir uma política de educação voltada para os interesses e as necessidades socioculturais e políticas dos camponeses, afirmadas no decorrer desse estudo. A partir dessa concepção de educação será possível elaborar a educação contra-hegemônica, fundamentada na emancipação humana. Assim sendo;

A educação do campo proposta pelos movimentos sociais do campo está associada às lutas dos povos do campo pelo direito à educação pública e de qualidade no meio rural. Uma educação do campo que considere que as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (espaço de produção e de cultura), dentro de uma proposta pedagógica que possa dialogar com os saberes dos vários sujeitos (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, seringueiros, etc.) que vivem e produzem saberes no campo (SILVA E LIMA, 2016, p.123/124).

Diante disso, uma educação contra-hegemônica, considera que os sujeitos

tenham direito de estudar no lugar que vivem, ser protagonista de sua própria história. Assim como a escola deve ser embasa nas pedagogias sociais. Logo, a Educação do Campo deve assumir o compromisso político e pedagógico de promover uma nova reflexão sobre a realidade do campo, demonstrando suas “riquezas e complexidade, superando as visões fragmentadas e superficiais, pautadas por reflexões preconceituosas e/ou estereotipadas deste contexto” (SILVA E LIMA, 2016, p. 124).

Desse modo, romper com a “prática bancária” que para Freire, de acordo reflexões anteriores, implica em uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador, transformador dos educandos, para construir uma prática em que a educação possa ser problematizadora e reflexiva, constituindo-se como um mecanismo de transformação da sociedade e de emancipação humana. Assim, para Silva e Lima;

É imprescindível que as escolas do campo sejam vistas como um lugar privilegiado para a construção e troca de saberes e fazeres humanos e que seus espaços sejam vistos como os mais diversos possíveis, extrapolando os muros e as cercas, dando vida ao conhecimento produzido nesta relação dos sujeitos com o mundo (SILVA E LIMA, 2016, p.128).

Contudo, as escolas do campo devem pautar suas práticas pedagógicas fundamentadas na transformação social dos sujeitos a partir do lugar de pertencimento dos mesmos. Desenvolver projetos educativos capazes de educar homens e mulheres, crianças e jovens, desnaturalizando o olhar para as dificuldades dos diferentes grupos social. E assim, ser desenvolvida no ser humano uma educação capaz de conduzi-los à formação de outras consciências, de novos seres, de um novo homem, o homem coletivo que pensa e luta a favor de uma sociedade contra-hegemonia. Por um novo modelo de sociedade alinhado a um projeto antagônico de classe em relação ao projeto da burguesia, que segundo Molina e Sá,

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA E SÁ, 2013, p. 325).

Entende-se, portanto, que para desenvolver uma formação contra-hegemonia é preciso a luta de vários grupos sociais e da organização coletiva para que através

do conhecimento consigam libertar-se da condição de oprimido, de classe subalterna. Para Caldart (2013), o que resulta na formação de uma identidade coletiva está vinculado com as matrizes do trabalho, da cultura e da história.



Tecendo o amanhã: projeto de nação¹⁶

¹⁶A obra de arte intitulada Tecendo o amanhã: projeto de nação é uma leitura de toda a pesquisa ao se tratar dos movimentos sociais e de diferentes grupos que vivem em espaços do campo e seguem manchando em busca de direitos a uma escola e educação do/no campo, assim como moradia, terra e trabalho digno para a sobrevivência dos mesmos.

CAPÍTULO 4 - FINALIZANDO SEM CONCLUIR...

Observei e ouvi, buscando entender a história de meu próprio tempo... Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho.

Eric Hobsbawm

Acompanha o ser humano o fio que com ele vai caminhando, tecendo sua história, que é inacabada assim como o próprio homem e a própria mulher. Diante disso o “Finalizando sem concluir...” é considerado uma “parada” para uma reflexão da práxis, que é imprescindível para a continuação da trajetória na produção do conhecimento amparada na lógica da teoria crítica.

O tema trabalhado nesta pesquisa não se esgota, apesar de todo estudo e esforço para compreender sua densidade teórica, uma vez que precisa ser estudada com profundidade, e o exercício da pesquisa monográfica na graduação impõe limites.

A pesquisa teve como objetivo compreender a escola do campo como espaço possível de enfrentamento ao projeto do capital, sobretudo ao pesquisar a base epistemológica que sustenta a Educação do Campo a partir das concepções e princípios que atravessam o Movimento Nacional *Por Uma Educação do Campo*. O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise e problematização, de como a escola do campo pode se constituir enquanto espaço contra-hegemônico e de enfrentamento ao projeto do capital. Esse tema muito corroborou com os pensamentos da pesquisadora, já que a mesma tem suas raízes no campo, pertencente à classe trabalhadora, de povos lutadores, mulher campesina.

Ainda, na busca de compreender os processos formativos pelos quais a pesquisadora foi submetida, sob a lógica do capital, a pesquisa foi desenvolvida através do estudo bibliográfico sobre o panorama da Educação do Campo no Brasil; a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento e Pedagogia Socialista. Esta pesquisa se debruçou sobre os mecanismos para emancipação dos sujeitos, colocando a escola como ferramenta de luta e categoria central do estudo, do mesmo modo que, as reflexões em torno do fechamento das escolas localizadas nas áreas rurais ganham evidência.

Assim, o trabalho realizado aparece como uma possibilidade de investigação e reflexão para ampliação dos estudos futuros sobre o referente tema, proporcionando

novos caminhos a serem descobertos pela pesquisadora e por estudantes da universidade que demonstrem interesse no produto aqui apresentado.

Nesse sentido, já se pode afirmar que a pesquisa aponta que a escola do campo, pensada na perspectiva da Educação do Campo, somente será possível quando ocorrer de forma multidimensional, abrangendo a política, a economia e demais dimensões da realidade dos educandos e educadores. Ainda, a educação e a escola nessa perspectiva têm papel importantíssimo e fundamental no desenvolvimento do campo, contudo é preciso desenvolver um projeto educativo contextualizado e que englobe as escolas do/no campo, numa visão que trabalhe a formação do conhecimento em prol da transformação social. Investir na escola e na educação que seja desenvolvida a partir de um novo modelo e que apresente alternativas para democratizar a repartição de renda (terra) e o acesso aos direitos que foram historicamente negligenciados.

Outra constatação da pesquisa é que a educação é considerada uma prática social pelos movimentos sociais do campo e tem como objetivo estabelecer direta e intencionalmente uma formação fundamentada no processo de construção histórica desses sujeitos, assim como as escolas localizadas em diferentes comunidades tem um papel também fundamental na manutenção dos territórios de vida, trabalho e identidade dos sujeitos do campo. Para tanto, a luta é palavra de ordem nos estudos aqui registrados no sentido de mudar a realidade de muitas escolas que ainda se encontram no modelo forjado a partir das classes dominantes.

O caminhar na marcha é algo inerente para a luta social e força propulsora, enquanto combustível que a mística do fazer o movimento traz a materialização das conquistas dos sujeitos que lutam por dignidade. Sujeitos que buscam o conhecimento como ferramenta essencial para a sua emancipação e dos seus companheiros/as de luta. Luta por escola e educação embasada nas pedagogias que sustentam as concepções e princípios da Educação do Campo, servindo de esteio na incessante busca por uma escola contra-hegemônica, em que homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, possam ser protagonistas de suas histórias, suas culturas, suas práticas e valores.

Assim a revolução na educação é romper a distância criada pelo capitalismo entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Romper com a hegemonia da sala de aula da classe dominante que tem como objetivo formar a classe trabalhadora para atuar no mercado capitalista. Bem como, excluir os preconceitos e desigualdades

entre os grupos sociais. Fundamentar a educação da classe trabalhadora nas teorias pedagógicas que valorizem o coletivo, a cultura e o conhecimento acumulado durante a vida.

É preciso desenvolver um projeto de escola do campo que não seja a educação baseada nos interesses da burguesia, que por sua vez, sob os impactos gerados com a expansão do agronegócio, influencia a política de fechamento das escolas do campo, potencializando assim, a criminalização da Educação do Campo e reforçando ao mesmo tempo o agronegócio. O projeto de educação burguesa é cruel, o ensino é fragmentado de conhecimentos e oferecido à classe subalterna em doses homeopáticas, que muito pouco vai melhorar à vida dessa população.

Diante disso, a contra-hegemonia coloca-se na cicatriz de um processo de contraposição e superação da atual adequação social, com vistas na afirmação de um novo modelo de sociedade. Passo importante para uma modificação radical entre as classes sociais que vem sendo traçado pelos movimentos ao pautar políticas públicas, contestando que os recursos estatais sejam disponibilizados a medida que contribuam para a erradicação da pobreza, a superação das desigualdades sociais e a efetivação dos direitos fundamentais, segundo indicado pela Constituição Federal de 1988. Assim, a escola do/no campo precisa fundamenta-se numa visão política de educação, uma Educação do Campo, compreendendo que os camponeses têm direitos ao saber, à cultura, à terra, ao trabalho, à justiça e à igualdade.

Diante do exposto, conclui-se a urgência de políticas públicas mais adequadas aos interesses da classe trabalhadora, bem como a garantia das políticas públicas conquistadas até aqui para sua efetivação.

A partir do que foi apresentado, as lutas dos movimentos sociais, enquanto sujeitos coletivos, buscam incansavelmente romper as cercas do latifúndio da terra, bem como, a luta pelo rompimento do latifúndio do saber. Para o MST, por exemplo, a escola é vista enquanto questão política, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e pela emancipação de seus militantes. Outrossim, a Educação do Campo por estar fundamentada nos princípios e concepções impressos pelos movimentos sociais do campo, vem garantindo um processo de ensino e aprendizagem que ajuda os sujeitos à emancipação e transformação social, além disso, assegurando aos camponeses que residem em distintos lugares brasileiro o direito à educação.

Por fim, as reflexões tecidas nesse estudo, nos fez compreender que a

qualidade dos tempos educativos vividos nos diferentes espaços dos movimentos sociais do campo, fortalecidos pelas teorias pedagógicas que dão sustentação epistemológica ao movimento *Por Uma Educação do Campo*, faz fundamentar a educação e as escolas do campo nas Pedagogias do Oprimido, Movimento e Socialista. Por isso, a defesa de um caminho pautado na perspectiva da contra-hegemonia, como também na preparação dos coletivos sociais na luta por transformação social e na formação de intelectuais orgânicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, v. 80, p. 71-96, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ADAMI, A. **Arte Naif**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/arte-naif/>. Acessado em: 09 mar. 2018.

ARROYO, M. G. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R. S. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 553-560, 2013.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

BOGO, A. **Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST**. – 3.ed. 2009.

_____. **Identidade e luta de classes**. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 49º ed., 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. Esplanada dos Ministérios, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe Sobre A Política de Educação do Campo e O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo: marcos normativo**. Brasília. 2012.

CALDART, R. S. **(MST) Caderno da Educação Nº 08 – Princípios da Educação no MST**. 1996. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-caderno-da-educacao-nº-08---princípios-da-educacao-no-mst>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.7, n.1, p.35-64, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 546-552, 2013.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas** – educação. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.

CAMPOS, A. C. **Sancionada lei que dificulta fechamento de escolas rurais e quilombolas**. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

CAPRILES, R. **Makarenko: O nascimento da Pedagogia Socialista**. Praça Carlos Gomes: Editora Scipione, 1989. 183 p. (Pensamento e ação no magistério).

CIAVATTA, M.; LOBO, R. Pedagogia Socialista. In: CALDART, R. S. et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 561-568, 2013.

FERNANDES, B. M.; OLIVEIRA, C. J.; SANTOS, C. A. (org.); DUARTE, C. S.; MICHELOTTI, F.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: campo-políticas públicas** – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. da. **Fracasso Escolar no Contexto da Escola Pública: Entre Mitos e Realidades**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acessado em: 17 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 51ª Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. – 59. ed. rev. e atual. –Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, L. C. de; CALDART, R. S. A construção da Pedagogia Socialista. – 1. ed. – São Paulo: Expressão popular, 2017.

FREITAS, Eduardo de. **Agronegócios**. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/agronegocios.htm>. Acessado me: 28 de março de 2018.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 265-272,2013.

HACKBART, R. Apresentação. In: SANTOS, C. A. (org.) **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas** – Educação. Brasília, INCRA; MDA, 2008.

HAGE, S. M. (Org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ed.- São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis Florianópolis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Acessado em: 18 ago. 2016.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes pedagogia socialista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-socialista/>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.) **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, vol. 5., p. 10-31. 2004.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; FREITAS, HELANA C de A. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. - Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 324-330, 2013.

NOBRE, I. S. **Trabalho, práxis e escola: elementos de uma formação revolucionária**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Trabalho e Educação.) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. 124p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14795/1/2015_dis_isnobre.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

PEIXOTO, M. A. Para entender a alienação: Marx, Fromm e Marcuse. **Revista Espaço Acadêmico**, n.110, p. 32-40, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10500/5775>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

PONTES, M. L. de. Sujeitos Coletivos de direitos. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 726-730, 2013.

PRONKO, M.; FONTES, V. Hegemonia. In: CALDART, R. S. et al

(org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 389-394, 2013.

RODRIGUES, K. R. G.; SILVA, M. de O. Marcos legais e operacionais da educação no/do campo: limites e perspectivas. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, ano 13, n. 24, 2016.

SANTOS, A. A. dos. **O Estado Democrático de Direito**. Disponível em: http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143. Acesso em: 02 jan. 2018.

SANTOS, E. O. dos. **Relatório técnico do processo de elaboração do plano territorial de desenvolvimento rural sustentável e solidário - PTDRSS: a dimensão da educação do campo do território do vale do Jiquiriçá – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2017. 192f.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. – 42. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SECAD/ MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Secad/MEC, 2007.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: SILVA, M. S. et al. (org). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, M. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. MST- Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, M. S. P. da.; LIMA, E. de. S. **Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas** / Organização Elmo de Souza Lima e Keylla Rejane Almeida Melo. - Teresina: EDUFPI, 2016. 260 p.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classes e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálysis Florianópolis**, v. 12, n.1, p. 41-49, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S141449802009000100006/10236>. Acesso em: 20 jul. 2016.

SOUZA, H. G. de. **Contra hegemonia: um conceito de Gramsci?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade federal de Minas gerais. - Belo Horizonte, 2013. 91p.
Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9QBFMY/disserta__o_herbert_corrigeida.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 nov. 2017.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2ed. – Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. **Escola e movimento social: experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 216 p.