

Educação do/no campo em áreas rurais de São Paulo: estado da arte do conhecimento

Lucas Gabriel Ivale¹

Resumo

Neste trabalho, analisa-se a produção de 15 obras acadêmicas, sendo 9 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado. O objeto de pesquisa delas foi a Educação do Campo de crianças oriundas dos movimentos sociais do campo, especialmente com relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As dissertações e teses foram defendidas entre 2011 e 2021, nas três universidades estaduais paulistas: USP, UNESP e UNICAMP. A partir das análises aferidas, nota-se uma diferença fundamental entre a antiga concepção de educação rural, proposta pelo Estado em articulação com as elites ruralistas e cafeicultoras, e a Educação do Campo, com seu ideal emancipador e voltado à autonomização dos sujeitos.

Palavras-chave

Educação do campo. Educação popular. MST.

¹ Mestrando em Política Científica e Tecnológica na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: lucas.ivale96@gmail.com.

Countryside education in rural areas of São Paulo: state of the art of knowledge

Lucas Gabriel Ivale¹

Abstract

This study analyzes the production of 15 academic works, consisting of 9 master's dissertations and 6 doctoral theses. The object of their research was Countryside Education for children from social movements in the countryside, especially in relation to the Brazilian Landless Rural Workers' Movement (MST). These studies were defended between 2011 and 2021 at the three state universities of São Paulo: USP, UNESP, and UNICAMP. Based on the analyses carried out, a fundamental difference is noted between the old conception of rural education, proposed by the State in conjunction with the rural and coffee-growing elites, and the Countryside Education with its emancipatory ideal and the empowerment of individuals.

Keywords

Rural education. Popular education. MST.

¹ Master's student in Science and Technology Policy, State University of Campinas, State of São Paulo, Brazil.
Email: lucas.ivale96@gmail.com.

Introdução

Neste trabalho, foram analisadas produções acadêmicas que abordaram a esfera da educação na realidade rural a partir de um olhar crítico e *sui generis*. Com isso, o conceito de Educação do Campo, em seu caráter contra-hegemônico, revela-se fundamental para a compreensão dos processos educativos de crianças e adultos, tanto no âmbito formal quanto no informal, especialmente nos espaços dos movimentos sociais do campo. Desse modo, a construção desta pesquisa consiste na análise de dissertações e teses de três universidades estaduais paulistas, situadas no período de 2011 a 2021.

Inicialmente, o conceito de Educação do Campo tornou-se uma categoria teórica na 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Logo, trata-se de um conceito relativamente novo e em construção na área da Educação. Nesse contexto, desde a década de 1960, diversas organizações camponesas em prol de um Movimento de Educação do Campo no Brasil vêm contribuindo para alargar a noção de educação, entendendo-a como uma prática social capaz “recolocar 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” (Caldart *et al.*, 2012, p. 265). Mais que uma adaptação ao sistema tradicional de ensino ao meio rural, o conceito está atrelado à construção de um projeto político-pedagógico que garanta a educação como um direito humano universal.

Desse modo, é a partir da ação crítica e da reivindicação desses movimentos que avanços paulatinos aconteceram na área da educação. Assim sendo, a cronologia dos avanços que culminaram no Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo inclui marcos importantes, como a fundação das Escolas Famílias Agrícolas, em 1969; o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984; as diversas organizações camponesas que emergiram nos anos 1980 e 1990; até a conferência de 1998.

Nesse contexto, essa nova forma de encarar a educação vem sendo pensada – ou melhor, reivindicada – por diversos atores sociais, seja por meio dos esforços teóricos das universidades, seja a partir das contribuições e do protagonismo dos movimentos sociais do campo, uma vez que a principal característica desse conceito é considerar, desde o início, as especificidades sócio-históricas e as visões de mundo do universo rural.

Pressupostos teóricos

De modo geral, a maioria das obras analisadas nesta pesquisa, ao abordarem a Educação nos espaços educativos dos movimentos sociais do campo, especialmente no caso dos assentamentos e acampamentos do MST, trabalharam fundamentalmente com a matriz teórico-metodológica do materialismo histórico herdado de Marx e Engels (2021).

Logo, é a partir do método materialista histórico-dialético que os autores direcionaram um olhar crítico para compreender as contradições da formação social brasileira. Não por acaso, as obras marxianas se destacam como elementos centrais na construção desse método. Além delas, são recorrentes as contribuições de teóricos marxistas, como: Antonio Gramsci (2001; 1986; 1982), István Mészáros (2005), Paulo Freire (1970), Roseli Caldart (2000) e Lev Vygotsky (2007; 2008), que contribuíram profundamente para a compreensão objetiva da realidade social brasileira e suas sobredeterminações.

Nesse sentido, sendo o materialismo histórico o movimento da consciência atrelado à materialidade histórica, evidencia-se que a preocupação de Marx e Engels (2021), bem como de Marx (2011), sempre esteve voltada à compreensão dos “homens em carne e osso”. Esses teóricos alemães, em meados do século 19, tinham como base apreender as leis fundamentais do funcionamento das sociedades modernas, a partir da industrialização incipiente na Europa e da efervescência das mudanças sociais. Assim, o princípio da contradição destaca-se como um elemento indispensável para a construção do método materialista, vide a afirmação de Marx (2011, p. 25) em sua obra *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.

A contradição herdada do pensamento dialético de Hegel, que movimentou a sociedade alemã no século 19 entre os hegelianos de esquerda e de direita, é considerada o “motor do sistema”. O jovem Marx, reconhecido como um hegeliano de esquerda, apropriou-se dessa noção, que posteriormente serviu de base para a construção da dialética marxiana, a partir da ideia de suprassunção – concomitância de significados em um único termo: superar, aniquilar e conservar –, um elemento que está no cerne da categoria hegeliana da dialética.

Nessa perspectiva, a dialética, na concepção marxista, é compreendida tanto como o próprio processo histórico dos homens em seu devir como um instrumento analítico capaz de

apreender a história em seu movimento real – não por meio de formas estáticas e definitivas, mas sim por meio de seus elementos contraditórios –, o que distancia radicalmente da noção teleológica presente na filosofia de Hegel.

A partir das contribuições de István Mészáros (2005), a autora Edna Rossetto (2016) teceu críticas contundentes ao neoliberalismo e sua lógica expansionista que se espraia para todas as esferas da vida social, entre elas, o universo rural. Ao considerar o movimento da história à luz das correlações de forças, as obras da escritora afirmam um compromisso e se posicionam em prol das classes exploradas, especialmente ao lado do campesinato. Além do método materialista histórico presente nelas, há a presença de outros aportes teóricos, como: a *Sociologia da infância* (Corsaro, 2011), *A sociologia de Pierre Bourdieu* (Ortiz, 2013) e a corrente da psicologia histórico-cultural do autor soviético Lev Vygotsky (2007; 2008).

Além disso, nota-se a presença do caráter da Educação Popular, baseada em Paulo Freire, na essência do conceito da Educação do Campo (EdoC). Nesse contexto, Freire (1997), considerado o patrono da educação brasileira, compreende a educação a partir da realidade material das pessoas, demonstrando que o educando é plenamente capaz de criar e trilhar seu próprio caminho. Essa perspectiva diverge da lógica da educação alienante do capital, que, na maioria das vezes, expressa o discurso do opressor e das estruturas que o sustentam.

Desse modo, Freire (1997) ressalta a necessidade humana de aprender a ler e a escrever para além da simples alfabetização. Para o autor, trata-se de uma ferramenta fundamental para os sujeitos poderem ler criticamente o mundo social, compreendendo o contexto e a posição que ocupam em uma sociedade extremamente desigual, como é o caso do Brasil – especialmente no que diz respeito à questão agrária.

Sendo assim, a educação libertadora é construída estritamente com o povo, com os dominados e oprimidos e, nesse sentido, com as classes populares. É nesse contexto que o conceito de “Educação Popular”, trabalhado com profundidade por Brandão em seu livro *O que é educação popular* (1983), surge como a espinha dorsal da Educação do Campo. O autor explora o conceito de Educação Popular a partir de, pelo menos, quatro perspectivas diferentes: “como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; como a educação do ensino público; como a educação das classes populares; e como a educação da sociedade igualitária” (Brandão, 1983, p. 6).

Tendo em vista os elementos supracitados, presentes na corrente freiriana, compreendem-se os aspectos políticos e éticos que norteiam essa proposta, voltada à construção de novas formas de ver o mundo e estabelecer relações sociais de outro tipo.

Ademais, outro agrupamento recorrente nos trabalhos, que articula as noções de política e movimentos sociais à esfera da Educação, são as contribuições da autora Roseli Caldart (2000). Ela foi responsável pela articulação das categorias de movimentos sociais, política e educação à prática educacional do MST, sendo considerada a principal teórica desse movimento social de massas e, particularmente, da EdoC. As produções que dialogam com Caldart (2000) são as de Praxedes (2021), Rossetto (2009; 2016), Rossi (2015), Freitas (2015) e Esteves (2021).

Além das contribuições articuladas por Roseli Caldart (2000), já em outra chave analítica – que busca enxergar a EdoC a partir da institucionalidade e de reformas essenciais – encontram-se as obras orientadas pelo professor titular da Universidade de São Paulo (USP), José Marcelino de Rezende Pinto, cuja vasta experiência envolve temas como política e gestão educacional, com ênfase em financiamento da educação, municipalização do ensino, regime federativo e EdoC.

Nesse mesmo campo de análise institucional, destacam-se ainda as obras de Natália Silva (2013) e Fábio Paiva (2014), que, a partir da relação entre os recursos disponíveis e os necessários, identificam as principais dificuldades para a consolidação de uma educação de qualidade no âmbito da EdoC. Por fim, a discussão sobre qualidade educacional desemboca na dimensão institucional do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ), estudo realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o qual fornece dados sobre os recursos indispensáveis para a consolidação de uma educação de qualidade.

Metodologia

Inicialmente, a investigação foi estruturada por meio de uma abordagem teórico-metodológica, utilizando os parâmetros de um estudo do Estado da Arte. Essa modalidade se dedica a um recorte temporal específico à sistematização de um campo de conhecimento, reconhecendo os principais resultados, temáticas e abordagens dominantes, além de identificar campos inéditos às pesquisas futuras.

Em um primeiro momento, foi realizada uma seleção mais abrangente nos respectivos bancos de produções das três universidades estaduais do estado de São Paulo: USP – Delalus; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Athena; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – SBU/Edubase Banco de Teses e Dissertações. Desse modo, foram encontradas 61 produções acadêmicas, sendo 20 da USP, 15 da UNESP e 26 da UNICAMP. Entre elas, destacaram-se dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso

(TCC), congressos de extensão universitária e publicações em revistas acadêmicas e periódicos.

Em um segundo momento, foram descartadas todas as pesquisas que não se enquadraram nas tipologias de dissertações e teses. Com isso, a instituição que mais sofreu com os cortes das produções foi a UNESP, pois a maioria das obras selecionadas no primeiro momento não se enquadravam nessas tipologias. Além disso, aquelas que divergiram dos objetivos e das abordagens temáticas desta pesquisa também foram descartadas.

Dessa maneira, 15 trabalhos remanescentes foram analisados, sendo eles: 9 dissertações de mestrado, das quais 6 são da USP e 3 da UNICAMP (Paiva, 2014); (Praxedes, 2021); (Rosa, 2013); (Rossetto, 2009); (Silva, 2013); (Silva, 2012); (Valadão, 2019); (Freitas, 2015); (Esteves, 2021), e 6 teses de doutorado, sendo 4 da UNICAMP, 1 da USP e 1 da UNESP (Rossetto, 2016); (Silva, 2016); (Souza, 2015); (Rossi, 2015); (Barroso, 2011); (Pupo, 2018).

O escopo geográfico observado nas pesquisas compreende o interior de São Paulo, a partir das áreas rurais dos seguintes municípios: Araraquara, Itapeva, Itatiba, Ribeirão Preto, Sumaré, Limeira, Ilhabela e, mais próximo da capital, Franco da Rocha. Na maioria dos casos, essas áreas são exemplos de ocupações e assentamentos do MST, os quais possuem princípios organizativos construídos após décadas de lutas e reivindicações.

A análise empregada abordou as seguintes dimensões: instituição em que as dissertações ou teses foram defendidas; orientadores e grupos de pesquisa; objetivos das pesquisas e nível de ensino; educação formal ou informal; dados apresentados nas pesquisas que colaboram com a produção de conhecimentos acerca da oferta e demanda educacional em áreas rurais; identificação do referencial teórico trabalhado nas dissertações ou teses.

Adiante, a seção Resultados e Discussões contém análises mais sistemáticas acerca da presença da EdoC nas produções selecionadas. Por fim, nas Considerações Finais, contém os principais elementos que permeiam as dissertações e teses.

Resultados e Discussão

De modo geral, as ideias que envolvem a EdoC abordam questões fundamentais do tecido social, seja na perspectiva de desenvolver um Estado democrático que respeite as múltiplas identidades nacionais, seja para entender a formação de um país com origens no sistema colonial. Urge em nossa sociedade a necessidade de compreender as singularidades

dos povos e das comunidades tradicionais do campo, de modo a mitigar a reprodução das desigualdades causadas pelas instituições.

Assim, a partir da dissertação “Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas”, escrita por Edna Barroso (2011), a conceituação da EdoC apresenta-se mais detalhada. O trabalho tem como objetivo contrapor a ideia da “educação rural” relacionada às elites pecuaristas e cafeicultoras, que visavam a, exclusivamente, inserir o trabalhador rural na esfera produtiva, mantendo-o em seu local de origem, além de implementar políticas públicas precárias ou excludentes em relação às especificidades dos povos e comunidades tradicionais.

“rural” remete ao abandono, ao descaso, ao prosaico; “do campo” corresponde ao espaço de vida e de resistência, contemplando o *modus vivendi* e as práticas compartilhadas dos seus habitantes. “Rural” reportaria ao silêncio e ausência do Estado e, igualmente, a educação pauperizada do meio rural. E ‘campo’ consiste em territórios onde conflito, liberdade, dominação, resistência, solidariedade fazem-se presentes, ativando a ligação entre os seres humanos (Barroso, 2011, p. 9).

Em geral, constata-se uma ausência do Estado na criação de políticas públicas educacionais para o meio rural. Nessa perspectiva, Barroso (2011) destaca que a marginalização da EdoC e a luta por esse direito permeiam toda a realidade social, seja pelos recursos escassos oferecidos pelo Estado, seja pelas pressões dos movimentos sociais do campo que reivindicam seus direitos constitucionais. No contexto da formação social brasileira, e particularmente na questão agrária, os latifúndios foram e continuam sendo a principal causa de conflito entre capital e trabalho, o que marcou/marca a história do país.

Ainda nessa perspectiva, a dissertação “Escola do Campo em território de reforma agrária – a construção coletiva de um projeto político-pedagógico”, escrita por Cláudia Praxedes (2021), reflete sobre o olhar direcionado para as ofertas da EdoC a partir de uma ótica excludente e de marginalização perpetrada pelo Estado brasileiro. Para a autora, a relevância de sua discussão reside na centralidade que as demandas e pressões têm para os movimentos sociais do campo.

Assim, assegurados pela Constituição e no interior da correlação de forças da política institucional, os movimentos lutam pelos seus direitos, evidenciando que as conquistas se deram exclusivamente de “baixo para cima”. Logo, a instituição do Ensino Fundamental 1 e 2, na Escola Terezinha de Moura, na fazenda Pirituba II, no município de Itapeva, destacou-se como uma conquista e, conseqüentemente, um resultado, após anos de reivindicações dos movimentos sociais do campo.

De forma geral, a obra de Praxedes (2021) centra-se na história a partir do ponto de vista dos dominados, o que possibilita compreender o modo como a vida se organiza no lado mais fraco da hierarquia social. Além disso, a obra trata, especialmente, da chave dicotômica entre o meio urbano e o rural, focando a reprodução e a persistência das desigualdades entre essas realidades sociais. Com maestria teórica, Praxedes (2021) teceu críticas pertinentes sobre as insuficiências da aplicabilidade da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para a EdoC.

Ademais, há contribuições importantes do autor Marcelo Vaz Pupo (2018), com sua tese “Por uma Ciência Popular da vida: educação do campo, agroecologia e tradição biocultural”. Ele problematiza a forma pela qual a Educação e o ensino de Ciências são transmitidos para as crianças e adultos. Para o autor, em consonância com Aníbal Quijano (*apud* Pupo, 2018), é importante destacar que os conhecimentos são atravessados pela dimensão da colonialidade do poder e do saber, isto é, uma cientificidade hegemônica que tende a ignorar a inteligibilidade da relação com o mundo dos povos do sul.

De modo geral, a presença de um caráter existencial faz-se presente na pesquisa de Pupo (2018), uma vez que o exercício de pesquisa coloca o sujeito em contato com “regiões de si mesmo”, desvelando elementos dessa própria colonialidade. Além disso, nota-se a importância, reconhecida por Pupo (2018), acerca da “fortuna da herança de Marx”, presente em sua tese. Isso é perceptível, pois a partir de leituras e estudos de correntes teóricas marxistas, como Mariátegui, Quijano, Sevilla e Guzmán, o autor compreendeu a necessidade da contextualização do marxismo para a realidade sul-americana, entendendo as distorções que havia no eurocentrismo do marxismo ortodoxo.

Outrossim, o espírito mariáteguiano presente na obra de Pupo (2018) é evidente, uma vez que as ideias dele serviram de base para compreender as especificidades sócio-históricas da América Latina a partir de suas múltiplas determinações sociais, entendendo a importância da interseccionalidade das categorias raça, classe e gênero.

Nota-se, portanto, que a EdoC tem suas bases delineadas por diversas influências do campo marxista, como exemplo, a presença da noção de “história a contrapelo”², de Walter Benjamin (1994). Essa concepção compreende a história a partir da perspectiva dos vencidos, em contraste com a narrativa oficial do “progresso”, que tende a ocultar as ações dos oprimidos enquanto sujeitos históricos, tanto no passado quanto no presente.

² Tese VII: “O momento destruidor: demolição da história universal, eliminação do elemento épico, nenhuma identificação com o vencedor. A história deve ser escovada a contrapelo. A história da cultura como tal é abandonada: ela deve ser integrada à história da luta de classes” (Benjamin, 1994, p. 223).

Na América Latina, em particular, como sustenta Mariátegui, se escovada a contrapelo (Benjamin), ou seja, se visualizada a partir da perspectiva dos oprimidos, ‘dos que não venceram’, a história se apresenta como a história da resistência ao progresso da colonização e, mais tarde, da modernização capitalista. Esta tradição de resistência não está circunscrita ao passado: uma rememoração ativa indica sua persistência no presente, em luta contra um progresso que, malgrado suas transformações internas, continua sustentando o mesmo processo histórico de espoliação (Querido *apud* Pupo, 2018, p. 42).

A atuação dos movimentos sociais do campo e suas lideranças, juntamente com os intelectuais da área da educação preocupados com essa abordagem, desenvolveram um novo movimento educacional, que faz parte de uma “renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve nesse país” (Arroyo *apud* Pupo, 2018, p. 43).

Desse modo, os desprezados da história encontraram na EdoC uma possibilidade de escrevê-la. Para isso, o desafio que se coloca remete à “formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo” (Molina *apud* Pupo, 2018, p. 43).

Com base nas especificidades dos povos e comunidades tradicionais do território brasileiro, especialmente no âmbito do universo rural, a tese da autora Edna Rossetto (2016), “A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos sem terrinha”, fornece argumentações teóricas a fim de compreender como as práticas lúdicas das brincadeiras podem influenciar na constituição da identidade das pessoas do MST. A obra busca compreender o modo como as cirandas infantis possuem um caráter educativo de formação política. De acordo com Rossetto (2016), as cirandas são vistas como espaços educativos planejados e transformadores da realidade social, nos quais as crianças aprendem em movimento a conquistarem seus espaços no MST, além de enxergarem as contradições do capital e os limites do Estado.

Desse modo, dada a influência da Sociologia da Infância na obra da autora, é fundamental compreender sua posição em fazer das crianças do MST protagonistas de sua própria história, uma vez que elas surgem na pesquisa como sujeitos que constroem sua participação histórica na luta pela terra, assumindo e desenvolvendo o sentimento de pertencimento a essa luta.

Além da produção de Edna Rossetto (2016), há contribuições importantes do cientista social Freitas (2015) sobre as cirandas infantis. A partir de sua dissertação, “Educação infantil popular: possibilidades a partir da ciranda infantil do MST”, o autor dialoga com as noções da *Sociologia da Infância* (Corsaro, 2011), a qual visa alterar a lógica adultocêntrica presente na

maioria das obras da Sociologia clássica, para uma lógica “criançocêntrica”, com o objetivo de colocar as crianças como sujeitos no mundo.

Assim, Freitas (2015) utiliza teóricos para questionar a visão clássica da Sociologia, que considera a criança passiva e subordinada ao adulto. Logo, o pioneirismo de Florestan Fernandes com o seu trabalho premiado em 1944, para o concurso “Temas Brasileiros”, com o título “As Trocinhas do Bom-Retiro”, trouxe um alargamento para o pensamento sociológico, uma vez que consiste em movimentar a cultura infantil, considerando esses sujeitos como atores sociais em constante criação. Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma do pensamento sociológico, por permitir olhar para as crianças enquanto seres ativos e como parte da estrutura da sociedade.

Nesse sentido, ao inserir as cirandas infantis na dimensão da Educação Popular, torna-se imprescindível citar as contribuições de Paulo Freire (2016) para pensar as especificidades sociais às quais as crianças estão imersas. Portanto, a prática educativa deve ser inserida no movimento histórico de emancipação dos oprimidos, capaz, assim, de produzir mulheres, homens e crianças como sujeitos da história.

Além disso, Freitas (2015) destaca em sua dissertação que o caráter das lutas sociais das classes populares, bem como suas reivindicações presentes na Educação Popular, estão presentes nas bases pedagógicas da EdoC. Para o autor, essa nova prática educacional, quiçá paradigma, se constitui como uma espécie de ramificação da Educação Popular. Isso se explica a partir das propostas e experiências pedagógicas singulares, uma vez que os indivíduos compreendem o mundo por meio de seus interesses, concepções, valores, culturas e, principalmente, pela práxis política, bem como a relação que cada um possui com o modo de vida da classe trabalhadora do campo.

Do ponto de vista da práxis política, a dissertação do autor Leandro Amorim Rosa (2013), “Participação política: sentidos e significados atribuídos por membros do setor de educação de um assentamento rural”, procura mostrar a importância que a participação política tem para a construção da identidade dos integrantes dos movimentos sociais do campo. No texto, o autor buscou compreender as atribuições e a importância que os indivíduos do assentamento Mario Lago, localizado no município de Ribeirão Preto (SP), dão à noção da participação política. O objetivo central consiste em articular, a partir de entrevistas com os assentados, as noções da psicologia histórico-cultural do psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896 – 1934), com o pensamento da práxis política do italiano Antonio Gramsci (1891 – 1937). Com isso, Rosa (2013) destaca que a participação política

em uma organização social, como nos assentamentos do MST, deve ser analisada como um fenômeno que perpassa tanto as dimensões subjetivas quanto as objetivas.

A práxis política, considerada também uma prática educativa, revela a complexidade e a posição que os assentados ocupam nas relações sociais de produção, entre o capital e o trabalho (objetividade), além de atuar na construção identitária do movimento que dá sentido à vida dos assentados (subjetividade). Ademais, o desejo de materializar na realidade aquilo que ainda não existe, mas que está aberto no campo das possibilidades, é o motor da práxis política e está presente nas falas dos entrevistados.

Nesse sentido, outra dissertação que coloca a política como tema central da pesquisa, trata-se de “A experiência dos egressos de uma escola do campo no município de Araraquara – SP”, escrita por Fábio Monari Paiva (2014). De modo geral, a dissertação enfoca duras críticas à lógica urbanocêntrica das políticas públicas do Estado, em detrimento da marginalização das realidades rurais. A pesquisa contribui mais para refletir as demandas e as reivindicações das pessoas assentadas do que a oferta da educação, ou a falta dela, pelo Estado brasileiro. A fim de pensar a reprodução das desigualdades no meio rural, o referencial teórico utilizado pelo autor foi a obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014). Nela, os autores enxergaram no sistema educacional uma esfera de reprodução das desigualdades e do poder.

O ponto central do livro de Bourdieu e Passeron (2014) reside na análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de poder entre as classes, de modo a evidenciar a não neutralidade da reprodução das desigualdades nas escolas públicas da França, na década de 1960. Com isso, Bourdieu (2007, p. 191) apresenta o conceito de *habitus*, algo relevante uma vez que Paiva (2014) analisa a persistência da marginalização da EdoC: “O *habitus* é um ‘sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes’” (Bourdieu, 2007, p. 191).

Nesse contexto, a dissertação de Natália Menin da Silva (2013), intitulada “A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário”, discorre em torno da persistência da reprodução das desigualdades no campo, algo anteriormente abordado por Paiva (2014).

Outrossim, a pesquisa de Silva (2013) reflete sobre a deficiência na oferta de recursos que a Escola Vila dos Girassóis, localizada no assentamento do MST, na Fazenda Santa

Clara, no município de Ribeirão Preto (SP), recebe em comparação às escolas urbanas. De acordo com a autora, alcançar uma escola com educação de qualidade, no contexto das Escolas do Campo, é um desafio permanente para os assentados. Para evidenciar essa realidade, Silva (2013) baseou-se no cálculo do Custo-Aluno-Qualidade, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Esse estudo define os recursos e condições que uma escola deveria ter para ser considerada de qualidade. No entanto, o financiamento que assegura um patamar básico de insumos para garantir a qualidade do ensino público ainda é incipiente na história da educação brasileira, especialmente quando se trata das Escolas do Campo.

Nesse sentido, há uma conexão acerca da práxis política entre Silva (2013) e Rosa (2013), uma vez que ambos afirmam que ocorrerão mudanças substantivas no sistema educacional do campo apenas quando houver uma participação política efetiva de todos os membros da comunidade escolar. Nessa perspectiva, a reivindicação de direitos constitui um desafio permanente e, por isso, deve ter o esforço e iniciativa de todas as pessoas, desde pais e alunos até funcionários e professores.

Do ponto de vista das realidades comparadas entre Escola no/do Campo, a autora Juliana Bezzon da Silva (2012), em sua dissertação “Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações”, busca relatar as diferenças entre cada uma dessas realidades de ensino. Além disso, ela procura destacar a forma pela qual cada uma impacta a comunidade em que estão inseridas. Para isso, Silva (2012) analisou o Projeto Pedagógico de duas escolas de educação infantil (0 a 5 anos) de diferentes assentamentos, aqui nomeados como A e B. Eles localizam-se na região nordeste do estado de São Paulo, próximos aos municípios de Ribeirão Preto e Araraquara. O primeiro assentamento exemplifica uma Escola no Campo sem autonomia político-administrativa, refém das políticas do município, enquanto o segundo diz respeito a uma Escola do Campo com foco na EdoC.

A autora, por meio do método etnográfico e a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007; 2008), conclui que a qualidade do ensino na EdoC do assentamento B supera a do A, apesar dos desafios de financiamento. Logo, Silva (2012) afirma que, embora longe do ideal de educação de qualidade, a EdoC no assentamento B é mais eficaz no aprendizado das crianças. Um exemplo que evidencia essa diferença é que até mesmo o transporte escolar no assentamento B se tornou um importante espaço educativo.

Por fim, a tese da autora Ana Cecília Oliveira Silva (2016), envolvendo o Acampamento Alexandra Kollontai e o Assentamento Mário Lago, ambos em Ribeirão Preto (SP), sob o título “Acampamento e assentamento rural como contextos de cuidado e educação

compartilhados de crianças”, também dialoga profundamente com as noções da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007; 2008). O foco da tese consiste não apenas na análise das crianças e de suas relações imediatas com a mãe, como também em uma questão multifatorial de influências no desenvolvimento infantil, como a atuação da cultura, do ambiente e do contexto, deslocando, assim, a concepção tradicional da díade mãe-criança nas abordagens sobre o desenvolvimento de crianças muito pequenas. Para concluir, alicerçada nas noções da Sociologia da Infância, por Corsaro (2011), e da vertente histórico-cultural de Vygotsky (2007; 2008), a autora destaca a importância de compreender as crianças como sujeitos históricos.

Considerações finais

De modo geral, após abordar a perspectiva da EdoC e suas especificidades culturais, nota-se, na maioria dos trabalhos, uma posição contra-hegemônica ao capital, pelo menos no ideário. A fim de uma compreensão objetiva da realidade social, destaca-se que as noções de autonomia e da emancipação são notoriamente visíveis ao pensar a EdoC.

Conforme Rosa (2013), vale destacar o caráter *sui generis* da EdoC no interior do movimento, o qual consiste em uma articulação profunda da participação política dos integrantes e a construção identitária desse coletivo. Nesse contexto, a história da luta pela terra constitui-se como o pilar central dos princípios organizativos do MST, além de dar sentido ao raciocínio desenvolvido por Rosa (2013). Desse modo, o terrível episódio do massacre de 21 pessoas, no Eldorado dos Carajás, perpetrado pelas forças do Estado no sul do Pará, em 17 de abril de 1996, representa o maior símbolo de luta e de resistência do movimento.

Logo, a importância da política em seu sentido substancial e não partidária, vista enquanto um processo contínuo de correlação de forças, é fundamental para a construção identitária do movimento. É a partir dessa contradição fundamental, entre o capital e o trabalho, que se fundamenta as bases das diretrizes organizativas e a respectiva construção ideológica do MST.

Diante desse raciocínio, considerando a questão fundiária no Brasil, essa dimensão assume um papel de combustível para as lutas sociais, desde os tempos mais remotos. A partir da luta pela terra, notam-se reverberações importantes para outras dimensões que abarcam o mundo social, tal qual, a luta por uma educação de qualidade que atenda às necessidades e os princípios das pessoas acampadas e assentadas, comprometidas com a reforma agrária.

No entanto, apesar de a Constituição Federal de 1988 (capítulo III, art. 206) (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996), nos artigos 23, 26 e 28, garantirem instrumentos para a efetivação de políticas públicas direcionadas às especificidades da escolarização dos camponeses, foi necessário um debate ampliado sobre uma escola pública de qualidade do campo, que contemplasse a Educação do Campo (EdoC) em detrimento de uma educação rural vinculada às elites ruralistas e cafeiculturas. Contudo, desenvolver uma prática emancipatória que compreenda as especificidades socioculturais camponesas é um desafio permanente em um país como o Brasil.

Com isso, os embates travados no interior das escolas públicas pelo Movimento por uma Educação do Campo, fundamentalmente de qualidade, ultrapassam os aspectos pedagógicos. Isso ocorre em razão da luta permanente que os movimentos sociais enfrentam contra o modelo hegemônico do agronegócio, já que, mesmo com avanços – ainda que lentos –, o paradigma urbanocêntrico e da educação rural ainda predomina nas escolas do campo.

Mais do que nunca, é fundamental reconhecer que a Educação do Campo (EdoC), enquanto Projeto Político Pedagógico, se tornou possível somente após as bases da Educação Popular de Paulo Freire (2016). Sua concepção de uma educação libertadora, crítica e dialógica foi essencial para estruturar um modelo pedagógico capaz de valorizar e integrar as especificidades socioculturais do mundo rural, promovendo o protagonismo dos sujeitos do campo. Na contramão da educação bancária, na qual o professor deposita conhecimento nos alunos, a educação popular partiria de um processo de conscientização do sujeito, onde educadores dialogam e constroem juntos o conhecimento. Trata-se, portanto, em termos de concepção, de uma orientação de ação dos movimentos sociais do campo, fundamentada no ideário materialista histórico-dialético, característico de uma sociedade cindida em classes e marcada por profundas contradições. Assim, pode-se afirmar que o âmago da EdoC reside na persistente atuação dos movimentos para além das demandas do capital.

Há uma respeitável reflexão do economista e ativista social João Pedro Stedile, importante dirigente do MST, que elucida perfeitamente as noções de autonomia e emancipação do mundo rural. O autor busca mostrar o pleno funcionamento do coletivo enquanto totalidade. Destaca-se, em seu livro *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil* – fruto de um diálogo com o professor da Unesp Bernardo Mançano Fernandes, publicado em 2012 –, a afirmação de que o meio rural é a principal alternativa, quiçá a única, para o desenvolvimento geral da sociedade.

Por fim, os autores, contrapondo-se às forças imperialistas dos países desenvolvidos, que defendem a ideia de que o meio rural já esgotou seu potencial, procuram demonstrar que

a solução para os problemas dos pobres da América Latina e do subdesenvolvimento só será possível por meio de um desenvolvimento voltado para o meio rural.

Referências

- BARROSO, E. R. **Educação do campo**: contexto de discursos e de políticas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. DOI 10.47749/T/UNICAMP.2011.847286. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617198>. Acesso em: 29 ago. 2024.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.
- ESTEVES, V. C. **Pesquisando com o telescópio invertido**: as relações das crianças pequenininhas e as culturas infantis em uma creche litorânea. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/403>. Acesso em: 29 ago. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.
- FREITAS, F. A. **Educação infantil popular**: possibilidades a partir da ciranda infantil do MST. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. DOI 10.47749/T/UNICAMP.2015.951150. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1625867>. Acesso em: 29 ago. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: literatura, folclore, gramática, apêndices, variantes e índices. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.

PAIVA, F. M. **A experiência de egressos de uma escola do campo no município de Araraquara – SP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. DOI 10.11606/D.59.2015.tde-07042015-221338. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-07042015-221338/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PRAXEDES, C. **Escola do campo em território da Reforma Agrária**: a construção coletiva de um projeto político-pedagógico. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641999>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PUPO, M. A. V. **Por uma ciência popular da vida**: educação do campo, agroecologia e tradição biocultural. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. DOI 10.47749/T/UNICAMP.2018.1060826. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634629>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ROSA, L. A. **Participação política**: sentidos e significados atribuídos por membros do setor de educação de um assentamento rural. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. DOI:10.11606/D.59.2013.tde-18122013-171422. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-18122013-171422/es.php>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ROSSETTO, E. R. A. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST**: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. DOI 10.47749/T/UNICAMP.2016.968347. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628399>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ROSSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós**: a educação das crianças Sem Terrinha no MST. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. DOI 10.47749/T/UNICAMP.2009.477282. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1611366>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ROSSI, R. **Educação Popular e Educação do Campo**: análise a partir do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária no curso “Pedagogia da Terra” em São Carlos – SP. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/23cfbf45-d9f1-4176-8bfa-e9325fd18166>. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, A. C. O. **Acampamento e assentamento rural como contextos de cuidado e educação compartilhados de crianças**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. DOI 10.11606/T.59.2016.tde-04032016-113756. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-04032016-113756/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SILVA, J. B. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo**: contextos e significações. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. DOI 10.11606/D.59.2012.tde-13032013-090524. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13032013-090524/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SILVA, N. M. **A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária**: a distância entre o recurso disponível e o necessário. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. DOI 10.11606/D.59.2013.tde-25022014-091558. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25022014-091558/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SOUZA, M. L. A. **“Ser quilombola”**: identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. DOI 10.47749/T/UNICAMP.2015.963444. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1627602>. Acesso em: 29 ago. 2024.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

VALADÃO, G. S. **Estado, MST e políticas públicas para a agricultura familiar**: o PRONERA em assentamentos do estado de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2019. DOI 10.11606/D.91.2019.tde-03052019-181942. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-03052019-181942/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Submetido em 29 de agosto de 2024.

Aprovado em 17 de janeiro de 2025.