UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSIMEIRY SOUZA SANTANA

OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE UM ASSENTAMENTO RURAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Vitória da Conquista — BA
2022

ROSIMEIRY SOUZA SANTANA

OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE UM ASSENTAMENTO RURAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Professora Doutora Arlete Ramos dos Santos.

Vitória da Conquista — BA

2022

S222p

Santana, Rosimeiry Souza.

Os principios educacionais do MST na educação do campo: uma análise do projeto político pedagógico da escola de um assentamento rural em Vitória da Conquista. / Rosimeiry Souza Santana, 2022.

206f.

Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 176 – 201.

1. Educação do campo. 2. Princípios da educação no MST. 3. Projeto Político Pedagógico. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 370.91734

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE UM ASSENTAMENTO RURAL EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto sensu*, em nível de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB, Campus Vitória da Conquista-Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Data da aprovação _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Doutora Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Orientadora)

_____

Professor Doutor Ramofly Bicalho dos Santos
Universidade Federal Fluminense
(Examinador Externo)

_____

Professor Doutor Claudio Pintos Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Examinador Interno)

_____

Tânia Regina Braga Torreão Sá
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Examinadora Interna)

Gratidão à Maria Rita Souza Hipólito e a Lucas Hipólito dos Santos, por compartilhar comigo de muitos instantes desse ciclo de realização.

AGRADECIMENTOS

Não penso que, ao imprimir meus sentimentos de gratidão no momento de lembrar de quem me deu as mãos, ou quem me acolheu durante esses meses no curso de mestrados, deva ter uma ordem de importância. Faço essa justificativa para ressaltar que todas as pessoas envolvidas no meu processo de crescimento acadêmico tiveram a mesma ordem de importância, ao tempo que as agradecer se tornou um gesto de compartilhar com elas essa conquista.

Minhas primeiras considerações de gratidão são para a professora Arlete Ramos do Santos, por me iniciar nesse cenário acadêmico, enquanto pesquisadora principiante. Ao abrir as portas da universidade para mim, a professora doutora Arlete possibilita a formação acadêmica, além de poder avançar nesse espaço com uma titulação mais elevada, ao ponto de poder, futuramente, concretizar minhas pretensões de ocupar uma vaga enquanto docente no ensino superior, além de ampliar o nível de conhecimento, no que diz respeito à minha formação. Obter o título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGEd, nesta universidade, é uma realização imensurável.

Agradeço a classe docente do Programa, sobretudo aqueles/as da linha de pesquisa Educação e Políticas Públicas, com as/os quais tive aproximações em decorrência dos componentes curriculares. Obrigada pelo compromisso e dedicação no decorrer de cada disciplina, isso trouxe grande contribuição para minha formação. Além disso, preciso imprimir a minha gratidão especial para as professoras Tatyana Gomes, Nilma Margarida de Castro, Berta Leni Costa Cardoso e o professor Claudio Pinto Nunes que souberam conviver com minhas particularidades, isto é, com as diferenças, em um contexto de uma turma tão diversa, no cenário atípico configurado pelas aulas síncronas em decorrência da pandemia. Mesmo nesse espaço virtual, nem por isso menos importante por não ser um ambiente físico, vocês compartilharam a grandeza do Ser humano, o acolhimento e a empatia.

Aos/as colegas do GEPEMDECC, os quais reconheço como minhas amigas e meus amigos, não são muitos, mas para mim são os que tiveram empatia, nos momentos difíceis do mestrado. Por isso, agradeço a Rosilda Costa Fernandes, Cremeilda Moreira, Catiana Nogueira, Jaqueline Braga Cajaíba, Geysa Matias, Vanessa Costa Santos, Shirley Mabel, José Carlos Ribeiro e Ricardo Alexandre Castro. Obrigada pela parceria acadêmica, companheirismo, empatia e pela generosidade! Vocês dividiram comigo tempo, dedicação, paciência, tolerância, ternura e, por muitas vezes, criaram condições materiais para que eu pudesse chegar até aqui. Agora tenho certeza de que posso ir bem mais longe.

Também agradeço aqueles/as professores/as que foram coadjuvantes na minha formação, à professora da Kueyla Andrade Bitencourt que, na graduação, apresentou-me a dois componentes curriculares que fizeram grande diferença em minha vida, a Psicologia Social e a Psicologia Comunitária. A aproximação com essas abordagens reforça meu comprometimento com a luta pela emancipação da classe trabalhadora no Brasil. Na pós-graduação, segue minha gratidão às professoras Fátima Garcia Moraes, Luciene Rocha Silva, Júlia Maria da Silva Oliveira, Priscila Teixeira Silva e aos professores Cláudio Eduardo Félix dos Santos, Tiago Nicola Lavora, José Jackson Reis, Benedito Gonçalves Eugenio e Adenilson Cunha, que passaram como relâmpago na minha vida, mas que compartilharam comigo ensinamentos preciosos.

Registro que, fazer parte da turma do PPGEd de 2021, foi uma honraria, a qual não consigo mensurar, assim, agradeço a Erica Fonsêca e Germinio José Silva Junior, por compartilharem desse mesmo espaço e, em nome desses, eu agradeço todos/as discentes desse período.

Aproveito o ensejo para agradecer a Manuel Alfredo, colega do PPGEn, que conheci na disciplina Educação e Ensino na obra de Paulo Freire, do qual me tornei amiga, e em nome de Manuel, eu estendo meus agradecimentos aos demais colegas do PPGEn.

Agradeço a toda comunidade escolar do Assentamento Lagoa de Caldeirão, gestores/as, professores/as, pessoal do apoio, assim como as famílias que me receberam e colaboraram com minha pesquisa de campo, as quais, por questões éticas, não identificarei pelos nomes, mas reconheço a importância de cada um e cada uma que acreditaram nos objetivos e nas intenções de minha investigação. Obrigada pelo respeito, carinho e compreensão no momento importante do meu crescimento pessoal.

Aproveito a oportunidade para agradecer aos membros da Banca examinadora, a professora Doutora Tânia Regina Torreão Sá, o professor Doutor Ramofly Bicalho dos Santos e o professor Doutor Claudio Pinto Nunes, os quais trouxeram valiosas contribuições ao meu manuscrito. Gratidão por disponibilizarem os vossos tempos em prol de contribuir com a qualidade da minha produção acadêmica.

Tenho certeza de que existem muitas pessoas que escreveram comigo alguma parte de minha história. Entretanto, aqui em Vitória da Conquista, eu não teria história, se não fosse a generosidade de Regina Vieira e Marinalva Santos Vieira, que me acolheram, quando eu ainda não tinha asas. E hoje, “como águia, eu me preparo pra voar”.

Entre tantos amigos e amigas especiais que também me acolheram no cenário acadêmico em Vitória da Conquista, eu gostaria de agradecer a uma, a qual eu acredito que

representa todos os meus amigos e amigas, Silvanir Rocha, pela sua generosidade, carinho ternura, paciência e a parceria de ensinar meus primeiros passos nesse percurso como pesquisadora. Esses nomes os quais estão impressos, nesses votos de agradecimento, representam todas as pessoas que torceram por mim, amigos, amigas, parentes, familiares, a companheirada dos movimentos sociais, agradeço por torcerem e terem compreendido a minha ausência em momentos em que precisei me dedicar aos estudos, assim como aqueles, que mesmo distante, rezavam por mim todos os dias.

Gratidão à minha mãe, a mulher mais incrível que já conheci nesse mundo, que com sua força e garra me inspira todos os dias. Gratidão ao meu pai, pelas providências para a minha existência na Terra.

Se cheguei até aqui, cheguei pela Graça Divina. Por isso, agradeço a meu Deus, que permitiu que eu construísse essa história. Gratidão a Deus pelo Dom da vida!

RESUMO

A presente pesquisa tem a finalidade de analisar se os Princípios da Educação no MST estão inter-relacionados com o Projeto Político Pedagógico — PPP de uma escola no assentamento rural, no município de Vitória da Conquista — Bahia, Brasil. A investigação partiu da seguinte problemática: os Princípios da Educação no MST estão inter-relacionados com o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, localizada no assentamento rural Lagoa do Caldeirão em Vitória da Conquista? Entre os objetivos específicos constam: 1) evidenciar os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento; 2) apresentar o projeto de educação idealizado pelo MST; 3) identificar as possíveis consonâncias ou dissonâncias entre os Princípios da Educação no MST e o Projeto Político Pedagógico da escola referida. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que utiliza de análise documental, revisão de literatura, pesquisa empírica e análise das informações. Os estudos foram orientados pelos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético — MHD, que interpreta a realidade diante da materialidade histórica e toma como base o movimento do pensamento para alcançar a essência do fenômeno (SOUSA, 2014; PAULO NETTO, 2011). Entre os resultados, constatamos que a Escola Municipal Fábio Henrique possui um PPP orientado pelos Princípios do MST, que reflete os pressupostos filosóficos e pedagógicos do Movimento. Também, que o PPP da escola referida foi elaborado em 2014, por iniciativa do Setor de Educação do MST. Verificamos que essa construção passou por um processo que envolveu a gestão escolar, as famílias e as lideranças do assentamento, ou seja, toda comunidade escolar. Ao nos debruçarmos sob a análise do PPP, confirmamos as consonâncias entre as Propostas Pedagógicas desta escola e os Princípios da Educação no MST. Contudo, na análise das entrevistas, aferimos que existem dissonâncias entre o ideal disposto no PPP e a prática real, sobretudo em relação aos direcionamentos pedagógicos delineados pela Secretaria Municipal de Educação – SMED. As entrevistas apontam para a inexistência de uma política para Educação do Campo no município em questão, em que os sujeitos entrevistados afirmaram que os planos de curso disponibilizados pela SMED, para as escolas do campo reconhecidas como escolas em áreas rurais, são os mesmos planos de curso definidos para as escolas urbanas. Nesse sentido, inferimos que ao estabelecer um único plano pedagógico para rede pública de ensino, sem observar a realidade das escolas, a SMED contraria os Princípios da Educação no MST, assim como as especificidades de uma escola de assentamento. Ainda que o PPP da escola tenha correlação com os Princípios do Movimento, as propostas pedagógicas da SMED não se inter-relacionam ao PPP da escola referida, consolidado sob orientações do MST. A pesquisa de campo revelou a dificuldade da escola do MST em firmar seu conteúdo de formação baseado no seu PPP, devido às imposições estabelecidas pelo Estado. Sendo assim, compreendemos a necessidade e o desafio do Movimento em intensificar os enfrentamentos em defesa da Educação do Campo nesses espaços. Os sujeitos entrevistados afirmam que disputar a escola nos assentamentos tem sido um ato de resistência no cenário de uma escola regulada pelo Estado. Entretanto, salientam que, mesmo diante das fragilidades, o MST mantém-se presente nessa tarefa, por acreditar em um projeto pedagógico que possa contrapor os interesses do Estado pela luta por uma educação que contemple os interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação do Campo; Princípios da Educação no MST; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The present research aims to analyze whether the Principles of Education in the MST are interrelated with the Political Pedagogical Project — PPP of a school in a rural settlement, in the municipality of Vitória da Conquista — Bahia, Brazil. The investigation started from the following problem: are the Principles of Education in the MST interrelated with the Political Pedagogical Project of the Municipal School Fábio Henrique, located in the rural settlement Lagoa do Caldeirão in Vitória da Conquista? Among the specific objectives are: 1) to highlight the pedagogical and philosophical principles of the Movement; 2) present the Education Project conceived by the MST; 3) to identify the possible consonances or dissonances between the Principles of Education in the MST and the Political Pedagogical Project of the referred school. This is an exploratory research, which uses document analysis, literature review, empirical research and information analysis. The studies were guided by the philosophical assumptions of Dialectical Historical Materialism - MHD, which interprets reality in the face of historical materiality and is based on the movement of thought to reach the essence of the phenomenon (SOUSA, 2014; PAULO NETTO, 2011). Among the results, we found that the Fábio Henrique Municipal School has a PPP guided by the Principles of the MST, which reflects the philosophical and pedagogical assumptions of the Movement. Also, that the PPP of the mentioned school was prepared in 2014, on the initiative of the Education Sector of the MST. We verified that this construction went through a process that involved the school management, the families and the leaders of the settlement, that is, the entire school community. When we look at the analysis of the PPP, we confirm the consonances between the Pedagogical Proposals of this school and the Principles of Education in the MST. However, in the analysis of the interviews, we found that there are discrepancies between the ideal set out in the PPP and the actual practice, especially in relation to the pedagogical guidelines outlined by the Municipal Department of Education - SMED. The interviews point to the inexistence of a policy for Rural Education in the municipality in question, in which the subjects interviewed stated that the course plans made available by SMED, for rural schools recognized as schools in rural areas, are the same course defined for urban schools. In this sense, we infer that by establishing a single pedagogical plan for the public school system, without observing the reality of schools, SMED contravenes the Principles of Education in the MST, as well as the specificities of a settlement school. Although the school's PPP is correlated with the Movement's Principles, SMED's pedagogical proposals are not interrelated with the school's PPP, consolidated under MST guidelines. The field research revealed the difficulty of the MST school in establishing its training content based on its PPP, due to the impositions established by the State. Therefore, we understand the need and the challenge of the Movement to intensify the confrontations in defense of Rural Education in these spaces. The interviewed subjects affirm that disputing the school in the settlements has been an act of resistance in the scenario of a school regulated by the State. However, they emphasize that, even in the face of weaknesses, the MST remains present in this task, believing in a pedagogical project that can oppose the interests of the State by fighting for an education that contemplates the interests of the working class.

Keywords: Rural Education; Principles of Education in the MST; Pedagogical Political Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Conflitos agrários no Território Sudoeste Baiano 29
Quadro 2 — Identificação das entrevistadas e do entrevistado 33
Quadro 3 — Políticas educacionais no município de Vitória da Conquista 46
Quadro 4 — Buscas no GEPEC/UFSCar por aproximação com a questão de pesquisa 78
Quadro 5 — Mapeamento realizado no GEPEMDECC por aproximação com a questão de pesquisa 78
Quadro 6 — Projeto Político Pedagógico; Princípios da Educação no MST; Princípios pedagógicos do MST 80
Quadro 7 — Escola em assentamento e/ou Educação no Movimento Sem Terra — MST 86
Quadro 8 — As matrizes pedagógicas no Brasil 95
Quadro 9 — Propostas educacionais 112
Quadro 10 — Articulações nos estados brasileiros 123
Quadro 11 — Linhas históricas da luta por políticas agrárias e educacionais no Brasil 125
Quadro 12 — Marcos normativos da Educação do Campo 134
Quadro 13 — Registros e Contexto: motivações para elaboração do PPP da Escola M. Fábio Henrique 143
Quadro 14 — "Como deve ser uma escola de assentamento" 146
Quadro 15 — Projeto educacional do capital e da educação do campo 150
Quadro 16 — Concepções a respeito das políticas educacionais para escolas do campo no município 153
Quadro 17 — Os princípios do MST no Projeto Político Pedagógico 166
Quadro 18 — Os Movimentos Sociais do Campo e os enfretamentos à gestão municipal (2013 – 2019) 167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Total de escolas públicas em dependências municipais no Brasil 41
Gráfico 2 — Escolas públicas em dependências municipais em área rurais no Brasil 42
Gráfico 3 — Quantitativo de escolas municipais em áreas urbanas na Bahia.....43
Gráfico 4 — Número de escolas rurais em dependências municipais na Bahia 43
Gráfico 5 — Matrículas em escolas públicas municipais localizadas em áreas de assentamentos rurais na Bahia 157
Gráfico 6 — Escolas municipais em áreas de Assentamentos Rurais em Vitória da Conquista 158
Gráfico 7 — Matrícula na Escola Municipal Fábio Henrique (2007-2020).....159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Matrículas nas escolas da rede pública municipal de Vitória da Conquista (2020) 49
Tabela 2 — Panorama do quantitativo de matrículas em escolas de assentamentos por modalidade 49
Tabela 3 — Ensaios realizados na CAPES.....74
Tabela 4 — Ensaio com refinamento na CAPES 74
Tabela 5 — Buscas por ano na CAPES.....75
Tabela 6 — Ensaios realizados na BDTD 75
Tabela 7 — Ensaio com refinamento na BDTD.....76
Tabela 8 — Buscas por ano na BDTD 76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa geopolítico do Brasil e da Bahia, subdividido em Territórios de Identidades — TI 27
Figura 2 — Mapa geopolítico da Bahia dividido em TI e o mapa do Território Sudoeste Baiano 28
Figura 3 — Território de Identidade Sudoeste Baiano com destaque para Vitória da Conquista 30
Figura 4 — Etapas da Análise de Conteúdo 37
Figura 5 — Desenho da triangulação das informações 40
Figura 6 — Frente do primeiro pavilhão da Escola Municipal Fábio Henrique 47
Figura 7 — Área interna das dependências da unidade escolar 48
Figura 8 — Quadra poliesportiva localizada à frente da escola 51
Figura 9 — Teorias educacionais críticas e não-críticas 98
Figura 10 — Matizes pedagógicas para Libâneo 102

LISTA DE SIGLAS

AF	Anos Finais
NA	Anos Iniciais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEC	Grupo Estudo e Pesquisa em Educação no Campo
GEPEMDECC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais Diversidade Educação do Campo e da Cidade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
MCP	Movimento de Cultura Popular
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SIMMP	Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Território de Identidade
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18
1 AS CONFIGURAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS 22
1.1 Natureza da pesquisa **23**
1.2 Lócus da investigação **25**
1.3 Amostra e o público da pesquisa empírica **32**
1.4 Produção das informações **35**
1.5 Triangulação das informações **38**
1.6 Escolas públicas municipais no Brasil: um retrato da realidade em estatística **40**
1.7 Panorama da rede de ensino de Vitória da Conquista **44**
1.8 O Caderno de Educação nº 08 e os Princípios da Educação no MST: objeto em estudo **51**
1.9 Materialismo Histórico-Dialético: pressupostos para interpretação da realidade **59**
2 OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: OS DESCRITORES EM UMA REVISÃO DE LITERATURA 68
2.1 As produções científicas em agrupamentos: conformidades e incongruências **79**
2.2 Segundo agrupamento das produções científicas: congruências e inconformidades . **86**
3 AS MATRIZES PEDAGÓGICAS NO BRASIL E AS LIÇÕES DA PEDAGOCIA SOCIALISTA: UM PROJETO HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO **94**
3.1 As matrizes pedagógicas e os projetos educacionais no Brasil 95
3.2 Perspectivas educacionais e pedagógicas em aproximação **97**
3.3 A Pedagogia Socialista como princípio educacional contra hegemônico **103**
3.4 Pedagogia do Movimento e os Princípios da educação no MST: aproximações **107**
3.5 O Projeto Político Pedagógico — PPP: os princípios educacionais de uma escola em aspectos normativos conceituais **114**
4 O MOVIMENTO SEM TERRA E UM PROJETO PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL 120
4.1 A educação como projeto de sociedade para a classe trabalhadora **127**
4.2 A Educação do Campo nas disposições das políticas públicas **130**
5 A ANÁLISE DOCUMENTAL E PESQUISA EMPÍRICA 138
5.1 A Educação escolar no MST na perspectiva do Projeto Político Pedagógico **139**
5.2 O Projeto Político Pedagógico em dimensões e concepções **142**

5.3 Projeto educacional do capital e projeto para Educação do Campo 148
5.4 O fechamento de escolas em assentamentos rurais em Vitória da Conquista em enfoque..... 155
5.5 As políticas educacionais para o campo: avanços e retrocessos 161
5.6 Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo 165
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 171
REFERÊNCIAS 177
ANEXOS 202

INTRODUÇÃO

A mais recente Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 destina-se a assegurar a cidadania aos brasileiros e às brasileiras por meio do exercício e da garantia de direitos. Entre esses, no maior regimento jurídico de um Estado, faremos um destaque para os direitos sociais[1]. Entretanto, o que está explícito no referido documento legal revela apenas as descrições em âmbito normativo.

São nessas circunstâncias que iniciamos uma reflexão sobre como os marcos normativos da nação brasileira não possuem direcionamentos práticos que efetivam os direitos sociais no país, os quais não serão instituídos se não for por intermédio das políticas públicas[2], as quais não estão definidas, ou mesmo evidenciados na referida Constituição. Assim sendo, no contexto dos direitos sociais, faremos uma discussão que trata de um bem reconhecido como essencial para o desenvolvimento da humanidade e de uma sociedade, a educação.

Essa discussão transita pelo campo das reivindicações, no âmbito do direito à educação, e percorre a história da educação no Brasil, cuja consolidação se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação — LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. O Artigo primeiro da referida da LDB trata sobre os direcionamentos da Educação: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

Portanto, consideramos que existem dois aspectos relevantes, além de outros desdobramentos de caráter introdutório nas políticas educacionais. O primeiro diz respeito ao enunciado do §1º (inciso primeiro) dessa legislação, que "disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias". Enquanto que o segundo refere o § 2º (inciso segundo), segundo o qual, "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Nessa perspectiva, o enunciado introdutório da LDB 9.394/1996 abre margem para as duas convicções legitimadas pelo Estado, concernentes a essa legislação, uma acerca do direito à educação escolar, na perspectiva educacional

---

[1] São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

[2] Para conceituar Políticas Públicas nos apropriamos da referência de Maria Paula Dallari Bucci (1997, p. 2), do campo do direito administrativo, quando menciona que os termos Política Pública estão correlacionados com as concepções dos direitos sociais. A autora salienta Políticas Públicas podem ser comparadas às possíveis ferramenta, das quais o Estado utiliza para efetivação dos direitos sociais, "se concretizam por meio de prestações positivas do Estado. [...] as políticas hoje são instrumentos de ação dos governos".

constituída, viabilizada e disponibilizada pelo Estado. Já a outra, à educação escolar vinculada ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, apesar de esta legislação delinear a promoção da política educacional escolar regulada pelo Estado, é visível, nesse documento, que nada se menciona sobre a educação escolar sob o viés da formação humana, ou seja, sobre um projeto de escola que visa a educar, em uma perspectiva plena, para além da escolarização, ou somente para fins profissionalizantes, mas orientada por um processo que envolve todo o potencial do desenvolvimento do conhecimento humano, no contexto Omnilateral. Isso porque a educação deve ser um instrumento capaz de acentuar as amplas possibilidades de "um desenvolvimento total, completo e multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas das necessidades e da sua capacidade de sua satisfação" (MANACORDA, 1991, p. 79).

Na intenção de compreender o contexto das políticas educacionais — sobretudo no cenário das escolas em assentamentos, sob orientações pedagógicas[3] que auxiliam na formação e no desenvolvimento das potencialidades humanas em sua plenitude — surgiu o interesse de problematizar a educação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra por meio da seguinte questão: os Princípios da Educação no MST estão inter-relacionados com o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique?

Tal questionamento desdobra-se no seguinte objetivo geral: analisar se os Princípios da Educação no MST estão inter-relacionados com o Projeto Político Pedagógico — PPP da Escola Municipal Fábio Henrique, em área de Reforma Agrária no município de Vitória da Conquista, interior da Bahia — Brasil. Entre os objetivos específicos constam:

1) apresentar os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento Sem Terra;
2) evidenciar o projeto de educação idealizado pelo Movimento Sem Terra;
3) contextualizar a luta dos movimentos sociais do campo por um projeto de educação para o campo no Brasil;
4) identificar as possíveis consonâncias ou dissonâncias entre os Princípios da Educação no Movimento Sem Terra e o Projeto Político Pedagógico da escola no referido assentamento.

As motivações pelo tema surgem em 2018, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais Diversidade Educação do Campo e da Cidade — GEPEMDECC, isso

[3] Dos pressupostos pedagógicos, os quais aprofundaremos no decorrer das discussões, destacaremos o Caderno de Educação nº 08, do Setor de Educação do Movimento, que trata dos Princípios da Educação no MST, subsídios base da formação pedagógica e de práticas educativas do MST, bem como os Princípios da Educação do Campo, referenciado no Decreto 7252/2010, que evidencia a Educação do Campo como política pública e modalidade educacional (BRASIL, 2010).

possibilitou buscar referências produzidas por pesquisadores e pesquisadoras do próprio grupo que se aproximassem da temática de interesse. Com isso, foram identificadas possibilidades de exploração dessa problemática no contexto acadêmico, social, geográfico, territorial e político da realidade do município de Vitória da Conquista.

Na intenção de promover discussões acerca da realidade histórica, política e social abordadas pela problemática de pesquisa, assim como das categorias de conteúdos que compõe esses estudos, organizamos o manuscrito cinco capítulos, além das considerações iniciais que apresentam a temática e caracterizam aspectos preliminares da pesquisa. No capítulo final são evidenciados os demais elementos que tratam das inferências finais desse processo investigativo.

Nesse sentido, enunciamos o primeiro capítulo intitulado *As configurações da pesquisa: fundamentos teóricos-metodológico,* que aborda os aspectos que envolvem o método e a metodologia da pesquisa, conceitos, fundamentação teórica, pressupostos filosóficos, posicionamentos reflexivos. Em tempo, detalhamos sobre a natureza da pesquisa, contextualização histórica social do *lócus* da pesquisa e campo, panorama de realidade educacional do município de Vitória da Conquista e os demais instrumentos que permearam a investigação, a exemplo das técnicas de coletas de dados, tratamentos da informação, a fim de desvelar todo processo de constituição dessa investigação.

O segundo capítulo se consolida por meio da revisão de literatura com título. *Os Princípios Educacionais do MST e o Projeto Político Pedagógico: Os descritores*[4] *em uma Revisão de Literatura*, trata do mapeamento de produções científicas que tiveram aproximação com o objeto em estudo delimitado para análise, com a finalidade de identificar quais as correlações e as contribuições dessas produções acadêmicas para os estudos. Esta se desenvolveu como base na problemática destacada na justificativa da pesquisa, além de apontar para a seguinte questão: de que maneira os Princípios da Educação no MST estão inter-relacionados com o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, localizada no assentamento rural Lagoa do Caldeirão? A opção por essa ferramenta de pesquisa, justifica-se por compreender que o objeto de estudo em questão, necessita estar ancorado nas produções de conhecimento preexistentes, para o devido acesso e aproximação com o fenômeno em investigação.

---

[4] Terminologia utilizada no contexto acadêmico para busca de produções científicas em Bibliotecas Digitais, também compreendido como palavras-chave, tendo em vista os termos mais particulares que se relacionam ao objeto de estudo.

No terceiro capítulo, intitulado *As matrizes pedagógicas no Brasil e as lições da Pedagogia Socialista: um projeto histórico de educação,* abordamos as dimensões das matrizes pedagógicas no Brasil, por intermédio das contribuições e referenciais da Pedagogia Socialista, proveniente da Revolução Russa, assim como outras concepções pedagógicas educacionais, compreendidas como revolucionárias. Dessa maneira, destacamos com pioneiros a educadora russa Krupuskaya e o educador russo Pistrak, precursor da Pedagogia Socialista, na Rússia. No Brasil, nos inspiramos nas lições da Pedagoga Socialista de Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Luiz Carlos de Freitas e Roseli Sallete Caldart, os quais tecem as devidas considerações e posicionamentos a respeito da defesa de um projeto educacional brasileiro, orientado para a transformação social, a emancipação humana, instituídas para contrapor as pedagogias sob orientação da ordem burguesa.

No quarto capítulo, contextualizamos os aspectos históricos, políticos, sociais e normativos que demarcam a luta por políticas educacionais na perspectiva do campesinato, com destaque para a realidade mais contemporânea, que inclui a trajetória dos movimentos sociais do campo nas lutas pela terra, articulada à luta por um projeto de educação para a classe trabalhadora. Ao considerar que a Educação do Campo possui concepções bem direcionadas, como a Educação no MST, é preciso percorrer caminhos que nos direcionam a apreender a importância desses direcionamentos educacionais, sobretudo no contexto do campo ou de assentamento, de modo que possamos estabelecer nossas próprias considerações, no que diz respeito à problemática que deu origem a essa investigação.

O quinto capítulo, versa sobre o tratamento das informações, de forma que apreciamos todas as etapas da investigação, que inclui os estudos dos referenciais da formação do Movimento Sem Terra, a análise documental, a revisão de literatura, em articulação com as comunicações orais da pesquisa de campo.

Finalizamos tecendo as devidas considerações a respeito dos estudos, e avaliação sobre em que medida os objetivos propostos para esta investigação foram contemplados. Além disso, apresentamos posicionamentos acerca da Escola do MST, assim como a respeito da Educação do Campo, tendo em vista o contexto e o *lócus* dessa investigação. Por fim, apontamos encaminhamentos em relação ao Projeto Político Pedagógico.

1 AS CONFIGURAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

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

Compreendemos o método como a base teórica de caráter filosófico que tem como finalidade elaborar uma consistência acerca da dinâmica depreendida na investigação. Nesse sentido, inferimos que o método tem a função de evidenciar as categorias que elencamos e que subsidiaram e fundamentaram esse manuscrito. As categorias emergiram tanto do alinhamento com o método, com destaque para a totalidade, a particularidade e a singularidade, assim como no decorrer da investigação, em função da compreensão das configurações do Projeto histórico de educação pautado pelo MST e pelas possíveis contradições, consonâncias, aproximações e/ou dissonâncias e distanciamento das propostas educacionais para escolas em assentamentos, sustentadas nos princípios pedagógicos do Movimento e na política nacional curricular para as escolas reguladas pelo Estado.

Ao inserir os Princípios da Educação no MST nessa investigação temos a intenção de compreender os diferenciais entre dois projetos para a educação, isto é, o projeto conforme os interesses do capital e outro para a classe trabalhadora. Nessas circunstâncias, recorremos a Mészáros (2005) a fim de compreender as configurações da educação para além do capital, tal como Freitas (2014), o qual entende que a escola não é empresa.

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

Além disso, o trabalho nessa investigação deve ser observado de acordo o contexto do campesinato, haja vista que estamos nos referindo ao campo em um cenário de disputa em que

o trabalho passa a ser configurado em duas dimensões, uma perspectiva voltada para o agronegócio, que visa ao lucro e à acumulação, enquanto a outra se configura pela produção da vida camponesa.

1.1 Natureza da pesquisa

O processo investigativo se consolidou por meio de uma pesquisa exploratória, a qual tem como finalidade contribuir em elucidar, tal como esclarecer concepções, fenômeno, mediante estudos ancorados em suposições, deduções, considerações, inferências de pesquisadores que se ocuparam em contribuir cientificamente com produções, que fundamentarão estudos posteriores (GIL, 2008). Para o referido autor, as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com a finalidade de proporcionar visão mais generalizada, de forma aproximativa no que concerne a uma determinada questão.

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

Desse modo, o manuscrito recorreu aos seguintes instrumentos de coleta de informações: revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, análise de documento sob a perspectiva da pesquisa documental, pesquisa de campo, por intermédio da entrevista semiestruturada, tratamento das informações mediante Análise de Conteúdo[5], do Projeto Político Pedagógico de e interpretação das comunicações e as considerações.

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

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013, p. 106).

[5] Inspiradas em Bardin (2016).

A pesquisa documental foi consolidada por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, do Caderno de Educação nº 08 do MST que trata dos Princípios Filosóficos e Pedagógicos do Movimento, dos Marcos Regulatórios da Educação do Campo, documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura — MEC, bem como aqueles disponíveis nos portais de informações da Secretaria Municipal de Educação — SMED e no Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista — SIMMP.

A pesquisa documental nos possibilitou extrair informações que fundamentaram nosso objeto de estudo em todo o processo de investigação. Como afirma André (2003, p. 100), "o documento passa a substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente". Dessa maneira, os documentos se tornam úteis, porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados e análise do conteúdo do PPP, bem como das narrativas da pesquisa de campo.

Essas categorias estabelecidas *a posteriori* para análise nessa pesquisa foram resultado da pesquisa de campo, umas das etapas fundamentais nessa investigação. Isso porque elas demarcam o posicionamento do sujeito, definido por um olhar específico pautado nas suas experiências e narrativas, que de alguma maneira envolve muitos elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos e sentimentais. Tal processo solicita uma escuta atenta, cuidadosa, sobretudo, ética.

O trabalho de campo efetivou-se pela entrevista semiestruturada, nessa etapa da investigação, visto que, "O trabalho de campo permite aproximação do pesquisador da realidade sobre qual formulou a pergunta. E visa a estabelecer uma relação, com os diferentes 'atores'[6] que fazem parte dessa realidade" (MINAYO, 2020, p. 57).

Portanto, na experiência de campo, tivemos a oportunidade de levantarmos um quantitativo de informações bastante significativo sobre o objeto investigado. A entrevista permitiu esclarecimento sobre diversos elementos, inclusive para compreender como o PPP foi constituído, quais circunstâncias e motivações, ou mesmo quais os/as protagonistas envolvidos no processo e quem esteve presente ou ausente nas etapas dessa construção. Além de entender como aconteceu o processo de disputa entre a escola enquanto aparato de formação do Estado e os interesses das famílias de assentados/as.

No pensamento de Elisa Pereira Gonçalves (2001, p. 67), é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. "[...] Nesse caso, o

[6] Por reconhecimento da necessidade de visibilidade a da questão de gênero, e ao considerar que a amostra na sua totalidade é composta por mulheres, acrescentamos também o termo "atrizes".

pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou mesmo reunir um conjunto de informações a serem documentadas". Dessa maneira, inferimos essa etapa da investigação, além de nos aproximar do ambiente da pesquisa, também nos proporcionou apreender nosso objeto de estudo. Nesse contexto, entendemos que todos esses aspectos se constituirão como embasamento para elaboração de posicionamentos e considerações, assim como de afirmações ou contradições diante do que está visível na aparência do fenômeno.

Assim sendo, depreendemos que ela permitiu nos aproximar da produção do conhecimento que dialoga com objeto de estudo em questão, em conceitos, pressupostos, teóricos, filosóficos e metodológicos, o que possibilita, por meio dessas referências, construirmos as nossas impressões a respeito das especificidades da nossa investigação.

1.2 *Lócus* da investigação

A pesquisa foi realizada no município de Vitória da Conquista, localizado Território de Identidade Sudoeste Baiano[7], interior da Bahia — Brasil. O *lócus* da pesquisa está delimitado, particularmente, pela Escola Municipal Fábio Henrique, situada no Assentamento Rural Lagoa de Caldeirão. O município de Vitória da Conquista está localizado a 515 Km de distância da capital do estado, a cidade de Salvador, via BR–116 (IBGE, 2021). Pertence ao estado da Bahia, estende-se por uma área geográfica de 3.405,6 km², com um quantitativo populacional estimado em 341.128 habitantes, o que o caracteriza como o "terceiro maior município do estado da Bahia, bem como do interior do Nordeste, com exceção das regiões metropolitanas" (IBGE, 2021, *on-line*).

O município é composto pela sede administrativa, que fica localizada no espaço urbano, e de mais 12 distritos, nos espaços denominados como rurais ou campo. Bate Pé, Cabeceira da Jibóia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha (PMVC, 2021). Vitória da Conquista está inserida no indicador da 6ª maior economia do interior da Bahia, com participação de 2,29% no Produto Interno Bruto — PIB. Essa representatividade numérica é resultado do setor de serviços, responsável por mais de 70% do PIB do referido município. "O PIB é a soma de valores de todos os serviços e bens

[7]Os Territórios de Identidade foram conceituados pela Secretaria de Planejamento do estado da Bahia — SEPLAN "[...] como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial". Conferir em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acesso em: jan. de 2022.

produzidos em determinado local e período, além de ser o principal indicador do crescimento econômico de uma região" (PMVC, 2021, *on-line).*

De acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia — SEI (2018), a expectativa é de que nos próximos anos o município se torne a 4ª maior economia estadual, pois, Vitória da Conquista já ocupa a 5ª posição em relação ao crescimento e desenvolvimento. A economia do município é destaque no estado com o Produto Interno Bruto — PIB no valor de R$ 6.511,65, no ano de 2017, e R$ 7.035,61, em 2018.

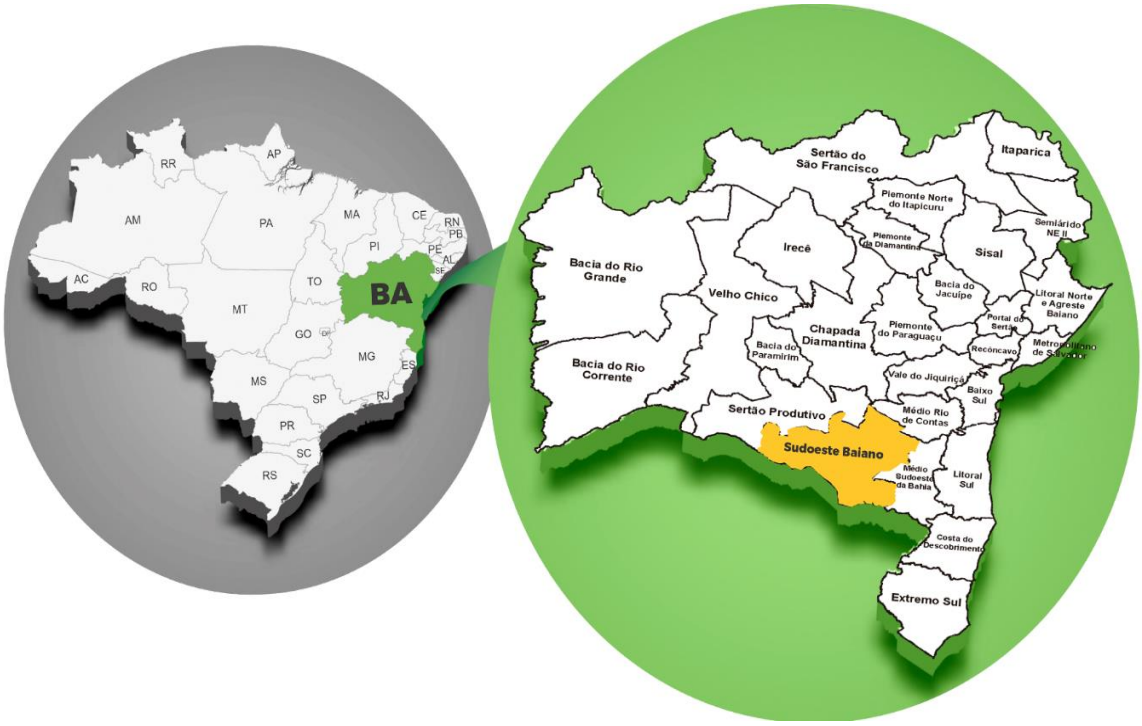
A Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2021) revela que o acréscimo no PIB do município é resultado de investimentos em novos empreendimentos, desde o segmento industrial, por intermédio da indústria de transformação e extração mineral, bem como em função dos setores do comércio e de serviços, a exemplo da educação e da saúde privada, das universidades, do comércio forte, dinâmico e dos serviços educacionais e de saúde que contribuem de maneira fundamental para o desenvolvimento desse setor.

Para a PMVC (2021, *on-line*), a construção civil é mais um elemento que favoreceu o crescimento e o desenvolvimento do município, sobretudo no período em que demarca a implementação, por parte do Governo Federal, com destaque para a gestão do Partido dos Trabalhadores, do programa Minha Casa Minha Vida. A construção civil é um dos setores de relevância para a geração de empregos e renda, dado o fortalecimento do mercado local que proporciona.

A seleção do *lócus* de pesquisa se justifica pelo fato de esse assentamento está inserido no cenário de disputa das questões agrárias e das lutas histórias pela terra e pelo campesinato, protagonizadas pelo MST, conforme Souza (2008), especificamente no Território de Identidade Sudoeste Baiano, conforme revelado pela Figura 1, adiante.

A Figura 1, demostra o mapa geopolítico do Brasil, dividido em Unidades Federativas, com as delimitações da Bahia com foco no Território de Identidade Sudoeste Baiano.

Figura 1 — Mapa geopolítico do Brasil e da Bahia, subdividido em Territórios de Identidades — TI



Fonte: Núcleo de geoprocessamento de Vitória da Conquista (2021). Elaboração própria (2021).

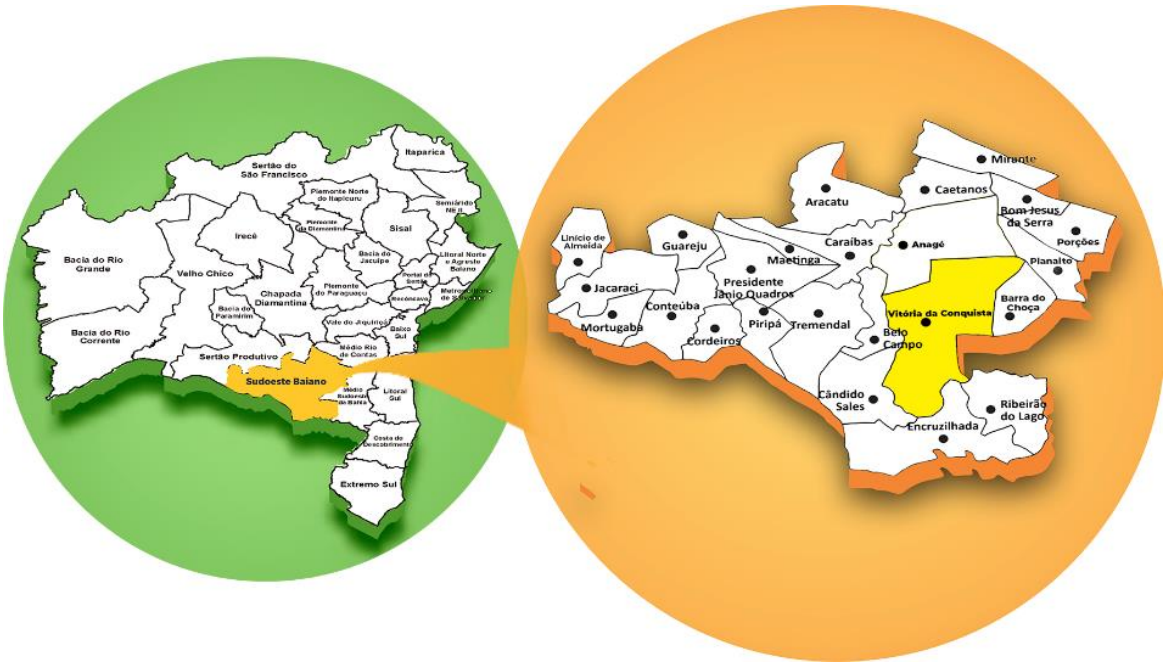
Diante dessas expectativas, situamos que a unidade escolar selecionada para pesquisa está localizada no Assentamento Rural constituído pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, em um espaço de formação educativa regulado pela administração pública, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, então, Escola Municipal Fábio Henrique, instituída no assentamento Lagoa do Caldeirão, distrito de Cercadinho (SMED, 2021).

A pesquisa intitulada *Os princípios educacionais do MST na educação do campo: uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola de um assentamento rural em Vitória da Conquista*, foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o Parecer de número 5.110.700.

A investigação adotou como procedimentos a revisão de literatura, a análise documental dos fundamentos teóricos e filosóficos do PPP por meio dos paradigmas estabelecidos no Caderno de Educação nº 08 de 1996, que referência os Princípios da Educação no MST, entre outros documentos que regem as políticas da Educação do Campo no Brasil. Também recorreu à pesquisa de campo com entrevista semiestruturada, cuja colaboração contou com profissionais da instituição escolar municipal, bem como com os residentes no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão, para que fosse possível desvelar como os Princípios do MST e a proposta pedagógica da escola se correlacionam nesse *lócus*.

Tais análises visam a evidenciar as inter-relações e o envolvimento da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico em uma escola pública municipal regulada pelo Estado, que atende as famílias assentadas em área de Reforma Agrária, desde as séries iniciais até os anos finais do ensino fundamental em um *lócus* constituído por um Assentamento Rural do MST. A Figura 2, a seguir, mostra o mapa da Bahia subdividido em Territórios de Identidade, com foco no Território de Identidade Sudoeste Baiano, onde se insere o município de Vitória da Conquista.

Figura 2 — Mapa geopolítico da Bahia dividido em TI e o mapa do Território Sudoeste Baiano



Fonte: elaborado conforme Núcleo de geoprocessamento de Vitória da Conquista (2021).

O município de Vitória da Conquista foi constituído em meio a conflitos e disputas pela terra. A história da cidade é marcada pelo sangue e pela morte dos povos nativos de diferentes etnias, em disputas com os colonizadores[8] na época do desbravamento. Tal processo de colonização foi marcado pela violência sob a liderança de João Gonçalves da Costa (PMVC, 2020). Tanto o Território Sudeste Baiano, quanto, especificamente, o município de Vitória da

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

Conquista sempre estiveram envolvidos em questões e conflitos agrários devido às disputas pela terra.

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

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

Nessa perspectiva, o Caderno de Conflitos, que aponta as notificações e ações da Comissão Pastoral da Terra[9] — CPT, anualmente, evidencia os conflitos agrários na Bahia, bem como em todos os estados do Brasil.

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

Quadro 1 — Conflitos agrários no Território Sudoeste Baiano

Conflitos Agrários no Território Sudoeste Baiano − Comissão Pastoral de Terra					
Município	**Ano**	**Data denuncia**	**Localidade**	**Produção**	**Número de trabalhadores**
Vitória da Conquista	2013	11/06/2013	Fazenda Sandalus	café	24
Vitória da Conquista	2013	30/07/2013	Fazenda Sítio Novo	café	26
Encruzilhada	2014	21/07/2014	Fazenda Serra Verde	café	32
Encruzilhada	2015	30/07/2015	Fazenda Tereza	café	30
Presidente Jânio Quadros	2016	03/06/2016	Fazenda Lagoa do Severiano	não consta	01
Vitória da Conquista	2016	30/05/2016	Fazenda Rancho Fundo	não consta	01
Vitória da Conquista	2016	01/06/2016	Fazenda Marília	não consta	01
Vitória da Conquista	2016	09/06/2016	Distrito de Inhobim	não consta	01
Ribeirão do Largo	2017	29/11/2017	Fazenda Vitória	pecuária	01
Ribeirão do Largo	2019	30/12/2019	Fazenda Guanabara	pecuária	01

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

Na atualidade, é perceptível que tanto o Território Sudoeste Baiano quanto o município de Vitória permanecem em zona de conflitos agrários em que pessoas são submetidas a

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

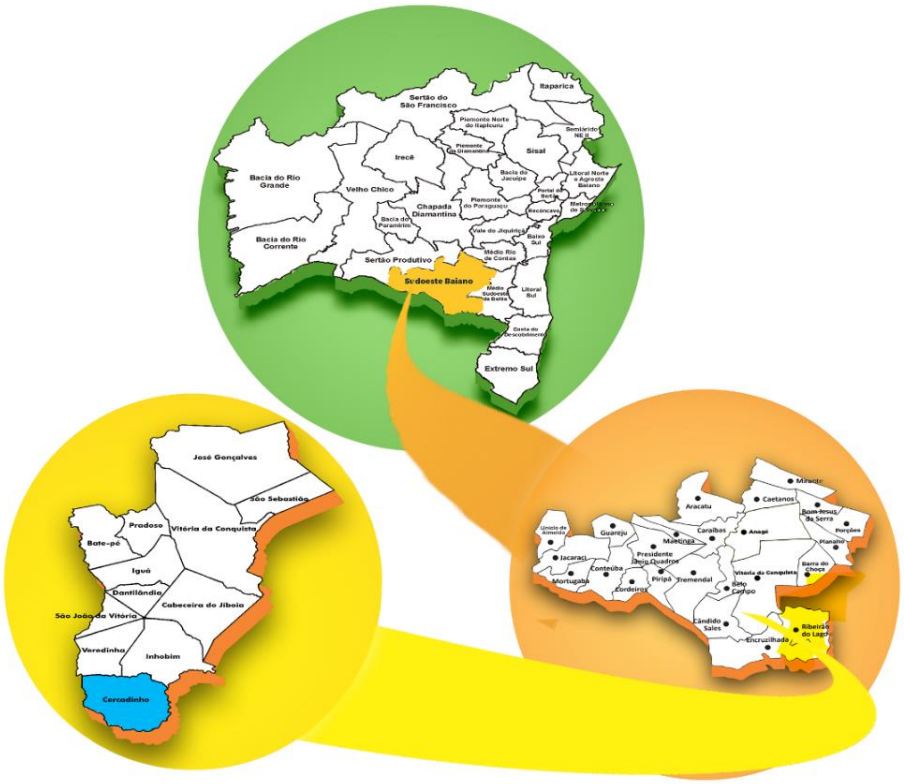
condições análogas ao trabalho escravo, a acidentes de trabalho e a violência física seguida de morte (CPT, 2020, *on-line*).

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

De acordo Fagundes (2019), o assentamento Mucambo foi constituído em 17 de abril de 1994, marcado por conflito agrários, os quais vitimaram, de morte, três (03) integrantes do MST, Maria Zilda e Manoel Bonfim e mais um outro sem-terra de nome não revelado. Diante desse cenário de conflito agrário, o Movimento se desloca para outras possibilidades de ocupação em outros municípios da Regional, a exemplo de Vitória da Conquista.

A Figura 3, a seguir, apresenta o mapa do Território de Identidade Sudoeste Baiano com destaque para o município de Vitória da Conquista.

Figura 3 — Território de Identidade Sudoeste Baiano com destaque para Vitória da Conquista



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

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

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

A história da luta pela terra na Regional Sudoeste[10] do Assentamento Lagoa do Caldeirão é marcada por lutas, enfrentamentos e resistências. Surge com a ocupação da fazenda Lagoa e Caldeirão[11], a qual é um espaço proveniente de luta pela Reforma Agrária delimitado em uma área de 1.507 hectares (PPP, 2014). Oliveira (2012) traça um breve histórico sobre o Assentamento Lagoa do Caldeirão, ao apontar que o assentamento foi criado em outubro de 1995, sob as recomendações do MST. Na fase de acampamento, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária — INCRA foi acionado e verificou-se que a localidade poderia ser contemplada pelas Políticas de Reforma Agrária. Nesse contexto, foram cadastradas 120 famílias, acampadas na localidade, totalizando aproximadamente 1.022 integrantes provenientes dessas famílias.

A investigação revela que um ano após a conquista desse espaço rural, que assentou as famílias referidas, marcou-se a conquista de uma escola sob parâmetros da regulação municipal, a Escola Fábio Henrique, fundada pelo MST, em 1996, com a finalidade de atender a população do assentamento Caldeirão, bem como dos demais assentamentos que compõem o complexo de Chapadão. O nome da escola foi a maneira encontrada pelo MST para homenagear um militante, pioneiro nos movimentos de luta pela terra no Território de Identidade Sudoeste Baiano, assassinado na década 1990, no Território de Identidade Extremo Sul da Bahia.

---

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

[11] Assim denominado pelas famílias residentes no assentamento. Lagoa do Caldeirão no núcleo de geografia de município.

1.3 Amostra e o público da pesquisa empírica

O campo empírico da investigação é uma Escola Municipal Fábio Henrique, trata-se de uma unidade escolar regulada pela administração pública municipal que atende o público do Ensino Fundamental, anos inicias, anos finais, e Educação de Jovens e Adultos — EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno, localizada no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão, distrito de Cercadinho distante[12] a 78,6 km da sede administrativa, Vitória da Conquista, pertencente ao Território de Identidade Sudoeste Baiano, interior da Bahia (ABC DISTÂNCIA, 2021). A escolha por esse campo empírico justifica-se pela necessidade de contemplar e conhecer a realidade de uma escola municipal em assentamento rural, com significativo distanciamento do centro urbano, bem como pelo maior quantitativo matrículas entre as demais escolas municipais de assentamentos identificadas no portal QEdu (2021).

A pesquisa de campo foi efetivada com público previamente selecionado, que compõe parte do quadro de profissionais da gestão e docentes da Escola Municipal Fábio Henrique, além de pessoas residentes no Assentamento referido. O Assentamento Lagoa do Caldeirão está situado ao Sul de Vitória da Conquista, a uma distância de 90 Km da sede administrativa, com acesso pelas rodovias BA-639 e BR-116, nos parâmetros geográficos e políticos do distrito de Cercadinho, o qual foi constituído pela Lei Estadual n.º 4.572, de 05 de novembro de 1985, e anexado ao município de Vitória da Conquista (IBGE, 2021).

A amostra da unidade escolar foi composta por apenas 1 (uma) escola de assentamento rural. Enquanto a amostra da pesquisa empírica foi composta por 8 (oito) participantes. Esse quantitativo foi escolhido por consideramos que ele daria os subsídios suficientes para desvelar objeto em estudo. A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa de campo obedeceu ao critério de paridade, de representatividade, assim, buscamos 4 (quatro) representantes da unidade escolar, no exercício da gestão escolar ou da docência. Além deles, mais (04) quatro representantes do assentamento, sendo estes dirigentes do Movimento ou das famílias que compõem a comunidade escolar, sem definição de gênero, e maiores de dezoito anos.

Para preservar o anonimato do público participante, os sujeitos foram identificados com pseudônimos, os quais colaboraram com a pesquisa de campo e foram identificados com os nomes de mulheres e homens em luta pela terra[13], do Movimento Sem-Terra e que foram

---

[12] Conferir em: https://www.abc-distancias.com/distancia/3461201-6321096/inhobim/vitoria-da-conquista/

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

assassinados na luta pela Reforma Agrária no Brasil. Esta foi uma forma de homenagear e trazer à memória as vítimas fatais dos conflitos agrários no país, incluindo, também o nome da religiosa Dorothy Stang[14], da CPT, que foi assassinada, considerada por esta pesquisadora "Sempre Presente!"[15]. Aqui neste manuscrito homenageamos Mulheres e homens e sua memória pela luta histórica contra o latifúndio: *Jaci Rocha, Luana Carvalho. Maria Zilda, Margarida Alves, Roseli Nunes, Valdete Correia e Manoel Bonfim*[16], o único sujeito do gênero masculino selecionado para contribuir com a entrevista da pesquisa de campo.

O Quadro 2, adiante, demonstra a identificação desses sujeitos.

Quadro 2 — Identificação das entrevistadas e do entrevistado

	Data da entrevista	**Pseudônimos**	**Público**
1	Entrevistada em 26 de setembro de 2021	Dorothy Stang	Assentamento
2	Entrevistada em 12 de outubro de 2021	Jaci Rocha	Assentamento
3	Entrevistada em 26 de novembro de 2021	Luana Carvalho	Assentamento
4	Entrevistada em 02 de dezembro de 2021	Margarida Alves	Assentamento
5	Entrevistada em 10 de dezembro de 2021	Maria Zilda	Escola
6	Entrevistado em 23 de dezembro de 2021	Manuel Bonfim	Escola
7	Entrevistada em 10 de janeiro de 2022	Roseli Nunes	Escola
8	Entrevistada em 15 de janeiro 2022	Valdete Correia	Escola

Fonte: elaboração própria (2022).

A opção de escolha dessa unidade escolar e assentamento, assim como dessa população alvo, justificou-se pela expectativa de que esse público possui conhecimentos sobre o conteúdo referente à problemática da pesquisa. Tais expectativas se confirmaram na etapa da pesquisa empírica, quando dos encontros para entrevistas. Os sujeitos participantes receberam previamente as devidas informações sobre a investigação, a temática, os objetivos, a importância da pesquisa para localidade, além das problemáticas que envolvem e objeto de estudo. Com isso, todos e todas concordaram em responder à entrevista.

---

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

[15] Sempre presente! Trata-se de uma saudação utilizada como forma de preservar a memória de militantes de movimentos sociais que não estão presentes fisicamente na esfera terrestre, mas estão vivos em memória dos companheiros e companheiras da luta.

[16] A entrevistada Jaci Rocha, relatou que "Manoel Bonfim e Maria Zilda, foram integrantes da primeira ocupação do MST, na Regional Sudoeste fazenda Mucambo, na Barra do Choça. Eles tombaram na luta (termo utilizando pelos Sem Terras quando alguém perde a vida na luta). Eles foram executados em razão dos conflitos provenientes dessa ocupação. Os nomes de Maria Zilda e Manuel Bonfim foram empregados para identificar participantes entrevistados na pesquisa de campo. Conferir em: Jornal Informativo – Órgão Informativo da Solidariedade Popular. **Trabalhadores Rurais são Assassinados por Jagunços em Vitória da Conquista.** Novembro de 1994 – Ano III, N. 06, p.1. Disponível em: http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PSOLISP111994006.pdf. Acesso: em: 22 de setembro de 2021.

De acordo a Elizabete Mattalo Marchesini de Pádua (1997, p. 64-65),

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

No transcorrer da pesquisa de campo foi esclarecido aos sujeitos que o resultado dessa investigação será publicado no Banco de dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, como forma de disponibilizar consultas públicas. Eles, também, foram informados sobre a possibilidade de publicação da pesquisa em anais de eventos, periódicos, livros ou revistas, em espaços virtuais ou físicos em que a sociedade possa ter acesso.

Desse modo, o trabalho de campo foi efetivado por meio da entrevista semiestruturada. O procedimento foi realizado conforme disponibilidade dos sujeitos, em dia, local e horário previamente combinado. Salientamos que utilizamos o mesmo roteiro da entrevista para toda a população da amostra, com objetivo de averiguar diferentes posicionamento direcionados às propostas educacionais das escolas.

Participaram da atividade lideranças do Assentamento e profissionais da educação que trabalham na docência ou na gestão da escola. Todos os sujeitos entrevistados, responderam ao roteiro, composto por 10 (dez) questões, que está disponibilizado no Anexo 1 (um) além de outras questões que surgiram no decorrer das entrevistas, que foram registradas em gravadores de voz. As pessoas oficializaram a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE, preconizado pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde — CNS. O trabalho de campo foi efetivado no formato presencial, mantivemos todos os cuidados no que diz respeito ao distanciamento social, uso de máscara e de álcool gel, conforme os protocolos de prevenção de contágio da covid-19 e Decreto Municipal de nº 20.397, de 20 de julho de 2020 (PMVC, 2020).

O trabalho de campo configurou-se pela aproximação com a primeira pessoa que respondeu à entrevista semiestruturada no processo de trabalho de campo. Em seguida, ela indicou a próxima participante, assim sucessivamente, conforme a técnica Bola de Neve[17] "uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse

[17] Nessa dinâmica de Bola de Neve, uma vez localizado um sujeito que se disponibilizará a responder a entrevista, este indicará o próximo participante da pesquisa, desde que atenda aos requisitos estabelecidos para que esse sujeito possa colaborar com essa etapa da investigação como entrevistado ou entrevistada (VINUTO, 2014).

tipo específico de amostragem, não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa" (VINUTO, 2014, p. 203).

O critério de inclusão adotado na investigação foi definido por meio do contato por telefone[18] com as secretarias das respectivas escolas, com a finalidade de conhecer a realidade, o funcionamento da escola, assim como sobre o público atendido por essas unidades. Por intermédio desse contato tivemos a informação de que apenas uma (1) das quatro (4) escolas cadastradas no QEdu recebe "exclusivamente" o público do assentamento. Nesse caso, três das escolas encontradas no Portal QEdu, de fato, efetiva matrícula da população do assentamento e de outras localidades próximas. Em virtude desse diferencial, optamos pela Escola Fábio Henrique no Assentamento Lagoa Caldeirão.

Finalizamos o processo de investigação e firmamos o compromisso de retornar ao referido assentamento, bem como à unidade escolar, para apresentar os resultados da pesquisa, ou mesmo participar do novo processo de elaboração do PPP, haja vista que a primeira e última versão do documento encontra-se desatualizada, com data de elaboração no ano de 2014. Essa etapa da pesquisa consta como devolutiva do processo, no qual as pessoas envolvidas nas fases da investigação, no cenário da pesquisa de campo, também são, de certa maneira, coautores nesse processo da produção do conhecimento.

1.4 Produção das informações

A etapa da produção das informações foi instrumentalizada e subsidiada pelos seguintes elementos: revisão de literatura; pesquisa documental, que incluiu o Caderno de Educação nº 08 dos Princípios da Educação no MST; Projeto Político Pedagógico da referida escola; o Plano Municipal de Educação; os marcos regulatórios da Educação do Campo, além das comunicações orais da pesquisa de campo. No ensejo, fizemos levantamento de dados educacionais em nível nacional, estadual e municipal, no que tange ao número de escolas e matrículas na rede pública da Educação Brasil nas dependências municipais no Brasil. Para tanto, recorremos a consultas em *web sites*, bancos de teses e dissertações; bibliotecas digitais, repositórios; laboratórios de dados educacionais; portal da educação do município, entre outras mídias sociais com informações que corresponderam, de alguma maneira, às intenções desta investigação.

[18] Os contatos de telefones das escolas mencionadas estão disponíveis no Portal QEdu/Vitória da Conquista.

A coleta de dados efetivou-se por intermédio da pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas; registro da coleta de dados com gravação; transcrição da entrevista; Análise de Conteúdo, conforme os postulados da Análise de Conteúdo de Bardin (2016); análise interpretativa do conteúdo da entrevista sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético.

Para Bardin (2016, 144), a técnica de Análise de Conteúdo perpassa tanto pelas pesquisas de abordagens qualitativas como nas pesquisas quantitativas. Dessa forma, compreendemos que essa modalidade técnica de interpretação dos dados, auxiliou no agrupamento dos depoimentos da entrevista, bem como instrumentalizaram a produção científica ancorada no Materialismo Histórico Dialético, que adentra no campo das pesquisas quanti-qualitativas, conforme Martins (2006).

Nesse contexto, a técnica Análise de Conteúdo se aplica ao universo da nossa investigação, como instrumento de interpretação de dados, seja pela análise de documentos, seja por intermédio da pesquisa de campo com a Análise de Conteúdo dos achados da pesquisa. A escolha por essa técnica justifica-se pelo entendimento de que a técnica de Análise de Conteúdo ajuda na análise dos dados coletados, tanto na perspectiva do conteúdo do PPP, quanto das narrativas provenientes da entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi extrair informações que pudessem fundamentar o processo investigação.

Tal etapa visa a "estudar e analisar o material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair aspectos mais relevantes" (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 70). Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a Análise do Conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens (SEVERINO, 2013, p. 106).

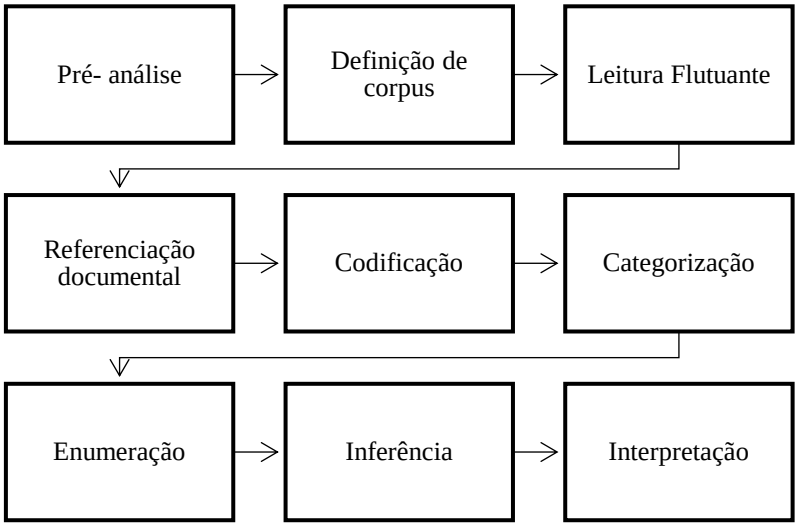
Para Bardin (2016, p. 36, grifos da autora),

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

Dentre as técnicas disponibilizadas na referida literatura, escolhemos e adaptamos para utilizar nessa investigação, o recurso da técnica de *Análise Temática Categorial* que "Funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo

reagrupamento analógico. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação do tema análise temática" (BARDIN, 2016, p. 201). Para tanto, foi necessário seguir um passo a passo, assim como sugere a autora mencionada e conforme representado na Figura 4, a seguir:

Figura 4 — Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: elaboração própria com base em Bardin (2016).

Seguindo as normativas de Bardin (2016), nessa primeira etapa do tratamento das informações, denominada Pré-*análise*, foi realizada uma sistematização do material coletado na entrevista de maneira generalizada, assim, selecionamos o material utilizado na pesquisa. De acordo a autora, todo material bruto que utilizado no processo de interpretação e denominado de *Corpus*, nesta pesquisa, os documentos mencionados e as entrevistas. Essa fase das verificações é chamada de *Leitura flutuante.* Após essa leitura generalizada, fizemos a *Referenciação* dos documentos, uma espécie de seleção sobre quais materiais foram elencados para a análise, seguido da *Codificação*.

Na fase da codificação dos documentos, utilizamos, no *Corpus* da pesquisa, o Caderno de Educação nº 08 dos Princípios Educacionais do MST, o PPP, a legislação da Educação do Campo, além de fracionamentos das entrevistas produzidas na pesquisa de campo. Desse *Corpus* emergiram as *Unidades de Registro,* provenientes das informações dos documentos ou das comunicações orais interpretadas com base na *Unidade de Contexto.* Assim, Bardin (2016) salienta que a Unidade de Registro pode ser compreendida como a menor parte do registro selecionado para análise, a exemplo de uma palavra, uma frase, uma informação ou um posicionamento em destaque, oriundos tantos dos documentos de referências, como do conteúdo das entrevistas.

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

A próxima fase da análise foi configurada pela categorização, isto é, pela "divisão dos componentes das mensagens analisadas" (BARDIN, 2016, p. 147). Já a etapa da *Enumeração* serve para apresentação das informações de dados estatísticos, algo que não se aplicou nesta fase da Análise de Conteúdo. No momento da *categorização temática*, agrupamentos em *Unidades de Registro articuladas às Unidades de Contexto*, provenientes dos marcadores das configurações do PPP, do Caderno de Educação nº 8 e da entrevista de campo, em ordenamentos incomuns ou semelhantes, anteriormente ou concomitantemente à fase das *Inferências* e *Interpretações*.

1.5 Triangulação das informações

A fim de facilitar a compreensão da etapa da categorização temática na Análise de Conteúdo, cada bloco de categorias temáticas selecionados, tal como as discussões em razão dessa categorização, foram identificados, para que pudéssemos assegurar as devidas considerações acerca dos registros e contextos desses blocos, delineados pelas informações dos documentos e pelas entrevistas, cujo roteiro *a priori*, considerou as seguintes alternativas:

1) O Projeto Político Pedagógico e função social da escola;
2) Concepções e finalidades do PPP, no espaço de formação escolar;
3) Motivações para elaboração do PPP da Escola M. Fábio Henrique;
4) Princípios da Educação no MST e o PPP da Escola M. Fábio Henrique;
5) Projeto educacional do capital e o Projeto para Educação do Campo;
6) Materialização dos Princípios do MST e o PPP consonância e inconsistente.

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

Os dados obtidos tanto na pesquisa documental quanto na de campo foram interpretados conforme as inspirações Bardin (2016). Dessa forma, inferimos que essa etapa do tratamento das informações confirma a cientificidade da pesquisa, pois, além do respaldo documental, há também o posicionamento do sujeito, definido por um olhar específico pautado nas suas experiências que, de alguma maneira, envolve muitos elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos e sentimentais, processo que exigiu uma escuta atenta, cuidadosa, sobretudo, ética.

O trabalho de campo efetivou-se pela entrevista semiestruturada, nessa etapa da investigação, "O trabalho de campo permite aproximação do pesquisador da realidade sobre qual formulou a pergunta. E visa a estabelecer uma relação, com os diferentes 'atores'[19] que fazem parte dessa realidade" (MINAYO, 2020, p. 57). Portanto, na experiência de campo, tivemos a oportunidade de levantarmos um quantitativo de informações, bastante significativo sobre o objeto investigado.

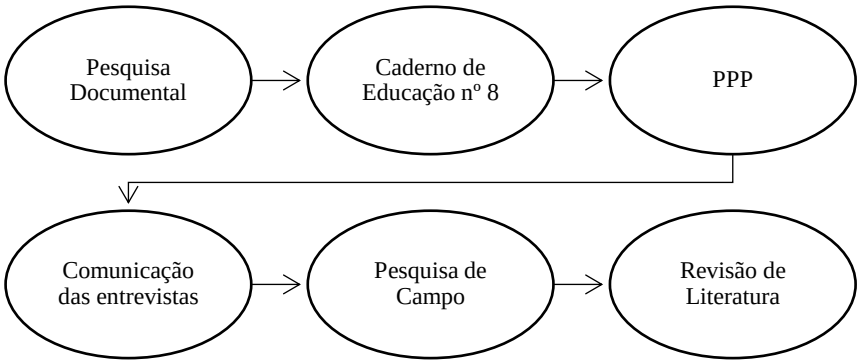
Assim podemos inferir que as entrevistas permitiram esclarecimento sobre diversos elementos, inclusive para compreender como o PPP foi constituído, quais circunstâncias e motivações, ou mesmo quais os/as protagonistas envolvidos no processo e quem esteve presente ou ausente nas etapas dessa construção.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

Após elencar todo o *corpus* da pesquisa e os instrumentos para o processo de investigação, recorremos à triangulação dos dados, ou seja, à correlação desse *corpus* com todos os instrumentos. "A combinação de várias práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas de observações em um único estudo é melhor entendida, então, como uma estratégia que acrescenta rigor, abrangência, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer pesquisa" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 5).

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

[19] Por reconhecimento da necessidade de visibilidade a da questão de gênero, e ao considerar que a amostra na sua totalidade é composta por mulheres, acrescentamos também o termo "atrizes".

Figura 5 — Desenho da triangulação das informações



Fonte: elaboração própria (2022).

Tais categorias possibilitaram extrair informações que fundamentaram a análise do nosso objeto de estudo em todo o processo de investigação. Como afirma André (2003, p. 100), "o documento passa a substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente". Dessa maneira, os documentos se tornam úteis porque complementam informações obtidas por outras fontes e forneceram base para triangulação dos dados, que no caso dessa investigação, foi subsidiado pela pesquisa documental. Dessa forma, houve articulação das comunicações orais da pesquisa de campo com os estudos selecionados na revisão de literatura.

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

1.6 Escolas públicas municipais no Brasil: um retrato da realidade em estatística

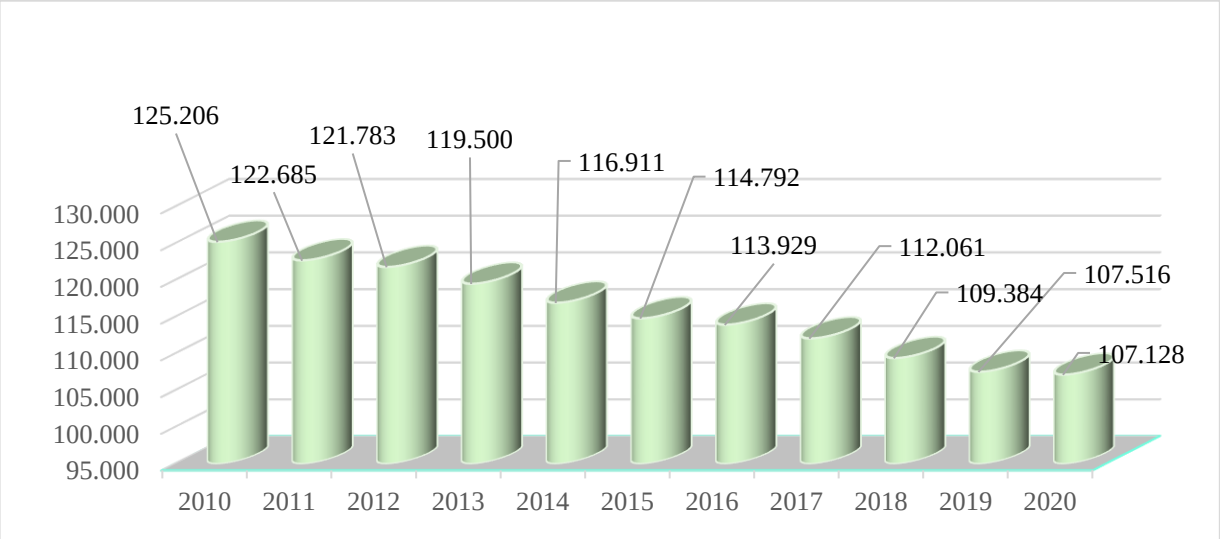
Ao considerar a necessidade de conhecer a realidade *lócus* da pesquisa, optamos pela tarefa de revelar, mediante dados estatísticos, as informações acerca do quantitativo de escolas públicas no âmbito da administração municipal no país, tendo em vista a priori as particularidades do Estado da Bahia. Contudo no Tratamento das Informações apresentaremos a realidade do município de Vitória da Conquista.

O levantamento é resultado de consulta no Laboratório de Dados Educacionais no ano 2022, onde consta as informações acerca do quantitativo de escolas e matrículas na rede pública de ensino em dependências municipais no Brasil. Nessa busca de dados fizemos o recorte

temporal entre os anos de 2010 a 2020, sob a lógica de que o ano de 2010, foi marco da implementação da Educação do Campo enquanto política pública e modalidade educacional no país.

No decorrer das consultas,[20] foram observadas as seguintes localizações: em Áreas Urbanas, Áreas Rurais sem especificações, mais as escolas em Áreas de Assentamentos Rurais, Terras Indígenas, Áreas Remanescentes de Quilombos e Áreas de Uso Sustentáveis. O levantamento contemplou as seguintes modalidades educacionais: Creche; Pré-escola; Ensino Fundamental — EF Anos Inicias — AI e Anos Finais — AF; Educação Infantil Unificada (multietapas, multisseriadas, correção de fluxo Anos Iniciais aos Finais (LDE, 2022, *on-line*). Tais dados estão representados no Gráfico 1, que segue:

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



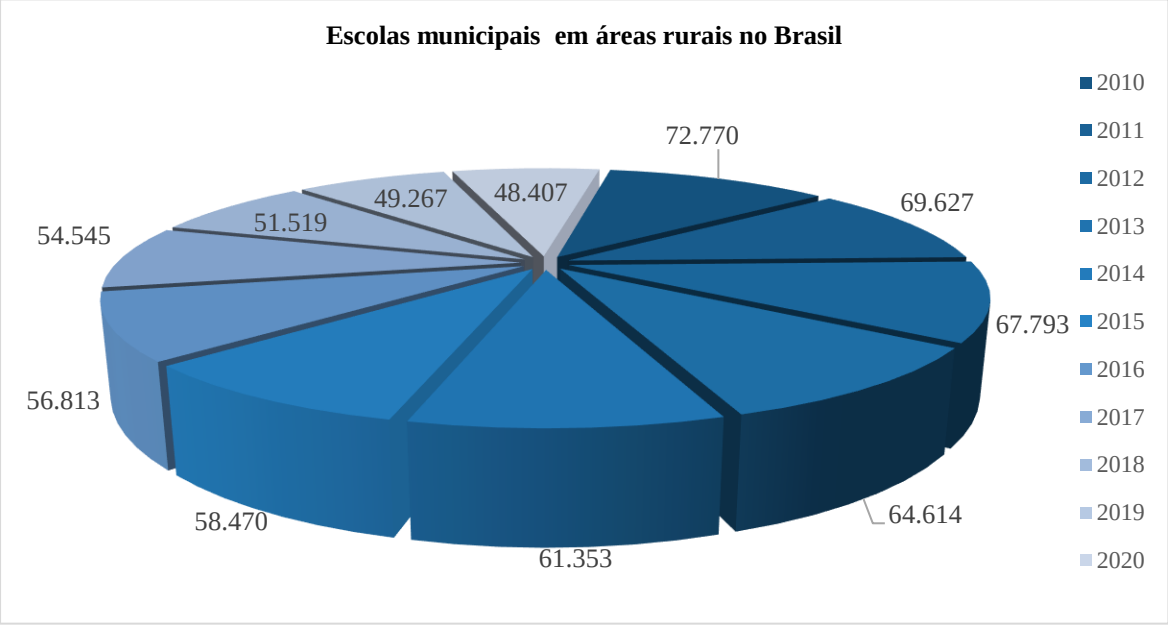
Fonte: elaboração própria com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2022).

As informações contemplam as seguintes etapas de ensino da educação básica: creche, pré-escola, educação infantil, multietapas, multisseriadas, correção de fluxo anos iniciais aos finais. Contudo, ao compararmos as informações do quantitativo de escolas sob as responsabilidades dos municípios entre os anos 2010 a 2020 no Brasil, é perceptível um decréscimo no quantitativo de escolas, sem perder de vista que trata de um dado geral, sem considerar os aspectos de especificações.

[20] "Escolas, área da localidade (urbana, rural, rural - de assentamento, rural - terra indígena, rural - área remanescente de quilombos, rural - unidade de uso sustentável), etapa administrativa (municipal), escolas por e modalidade de oferta (creche, pré escola, ensino fundamental - AI, ensino fundamental - AF, Educação infantil unificada/multietapa/multissérie/correção fluxo) - Brasil, 2007 a 2020" (LDE, 2022, *on-line*).

A seguir o Gráfico 2, mostra a realidade das escolas da rede pública de ensino, localizadas em Áreas Rurais sem especificações, mais as escolas em Áreas de Assentamentos Rurais, Terras Indígenas, Áreas Remanescentes de Quilombos e Áreas de Uso Sustentáveis. com as mesmas etapas nas modalidades Creche, Pré-escola, Educação Infantil Unificada (multietapas, multisseriadas, correção de fluxo anos iniciais aos finais) do Ensino Fundamental

Gráfico 2 — Escolas públicas em dependências municipais em área rurais no Brasil



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

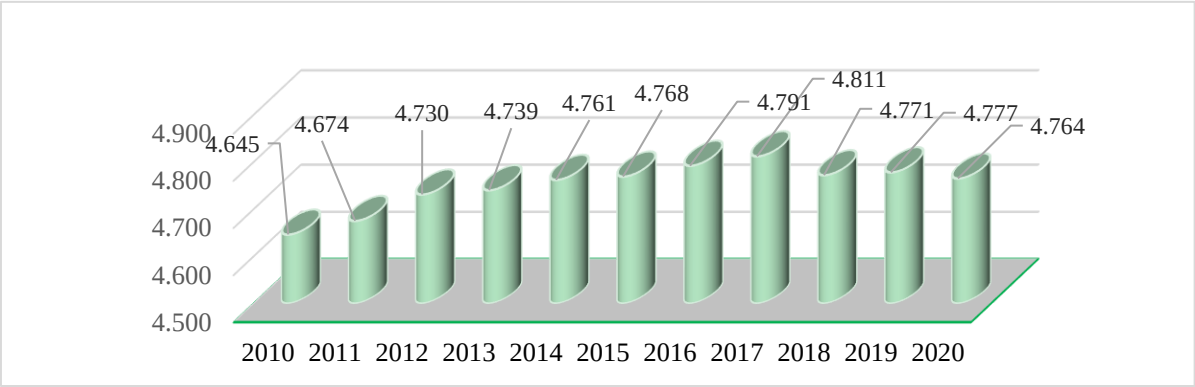
Nesse panorama o Gráfico 2 ora apresentado, representa o quantitativo de escolas rurais nas dependências municipais no território nacional. As unidades escolares mapeadas estão situadas em Áreas Rurais sem especificações, Comunidade Remanescente de Quilombos, Reserva Indígena e Assentamentos Rurais e oferecem as seguintes modalidades educacionais, incluindo Creche, Pré-escola, Educação Infantil Unificada (multietapas, multisseriadas, correção de fluxo anos iniciais aos finais) do Ensino Fundamental.

Entre os anos de 2010 a 2020, o mapeamento dessa realidade específica mostrou um saldo negativo de 24.363 (vinte e quatro mil e trezentos e sessenta e três) escolas no período mencionado. Nesse período demarcado por 11 (onze) anos, conforme as atualizações do Laboratório de Dados Educacionais ano 2020, o demonstrativo do Gráfico 2 refere ao decréscimo numérico representativo, consolidado em uma dinâmica gradativa, onde fica constatado o fechamento de escolas em Áreas Rurais nas especificidades não especificadas, bem como em Áreas de Assentamentos Rurais, Comunidades Remanescentes de Quilombo —

CRB, Terras Indígenas, Áreas de Uso Sustentáveis, em todas unidades federativas do Estado entre os anos 2010 a 2020.

No Gráfico 3 demonstra as particularidades das escolas localizadas em áreas urbanas em dependências municipais no estado da Bahia.

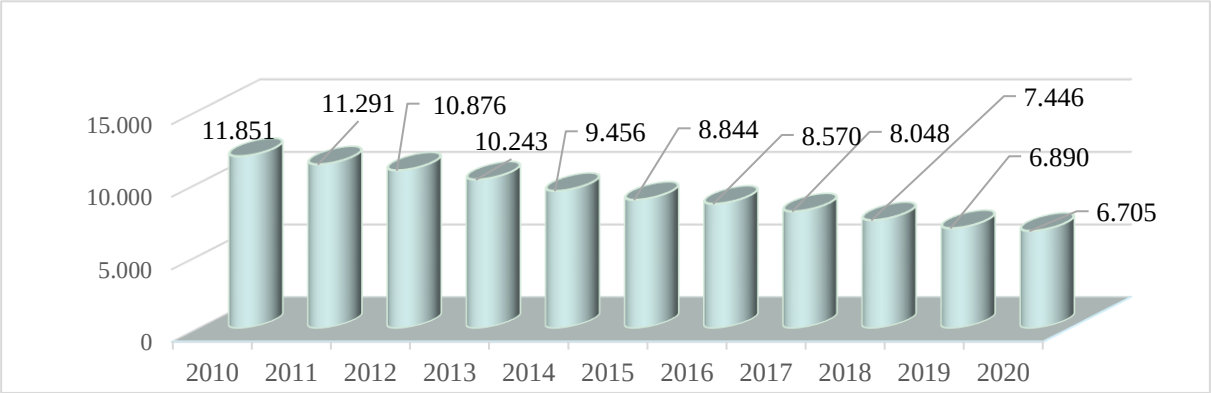
Gráfico 3 — Quantitativo de escolas municipais em áreas urbanas na Bahia



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

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

Gráfico 4 — Número de escolas rurais em dependências municipais na Bahia



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

Na representação do Gráfico 4, contabilizamos um total de 11.851 (onze mil, oitocentas e cinquenta e uma) escolas em espaços rurais sob a responsabilidade dos municípios do estado da Bahia em 2010. Enquanto em 2020 o quantitativo reduziu para 6.705 (seis mil e setecentos

e cinco) unidades, ou seja, tivemos um déficit de 5146 (cinco mil e cento e quarenta e seis) unidades escolares em 11 (onze) anos.

Em que essas informações comunicam com o objeto de pesquisa em questão? Comunica, no sentido de que compreendemos, que no contexto das políticas para as escolas do campo no Brasil, tanto os decréscimos no quantitativo de escolas, quanto as oscilações nesse número, configura-se como retrocesso nas políticas para escolas do campo no país, tendo em vista, todo legado de luta dos Movimentos Sociais de Campo em defesa da educação nesses espaços, o que se configura como a inobservância, o descompromisso e a negação do Estado, acerca das políticas para Educação do Campo consolidada em legislação.

Arlete Ramos Santos e Nunes (2020), tecem reflexões sobre as políticas públicas no contexto brasileiro e apontam questões que revelam um descenso no número de matrículas, assim como na redução no número de escolas localizadas em Áreas Rurais no Brasil. No entanto, os autores problematizam que o fenômeno que afeta as escolas, reconhecidas como escola do campo, não implicou na elevação no número de matrículas em escolas em outras localizações em âmbito municipais, ou seja, também não houve um aumento significativo no número de matrículas nas escolas das em Áreas Urbanas.

A conjuntura referida, evidencia que o fenômeno acerca dessas oscilações, à que refere aos dados educacionais, podem estar associados a desistência desses discentes no discorrer de suas trajetórias de formação, devido alguma dificuldade de se manter em escolas que não seja próxima de sua comunidade.

1.7 Panorama da rede de ensino de Vitória da Conquista

A Rede Municipal Pública de Ensino conta com 160 (cento e sessenta) unidades escolares[21], das quais 82 (oitenta e duas) escolas estão localizadas nos espaços urbanos, enquanto 78 (setenta e oito) nos espaços rurais (QEDU, 2021) Esse quantitativo inclui as escolas em Assentamentos rurais e as escolas nas Comunidades Remanescentes de Quilombos. Em 2021, o município alcançou a pontuação 5,6, na avaliação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB, a média obtida no processo da avaliação está acima da nota projetada, de 5,2 pontos (QEDU, 2021).

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

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

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

Diante da breve consideração do autor mencionado, sobre a concepção da função social da escola, apontaremos o panorama da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Em 2021, foi contabilizado um total de 46.401 (quarenta e seis mil e quatrocentas e uma) matrículas no Ensino Fundamental, sendo que 34.074 (trinta e quatro mil e setenta e quatro) nos espaços urbanos e 12.327 (doze mil e trezentos e vinte e sete) nos espaços rurais, que contempla, as escolas em Áreas Rurais sem especificações, em Área de Assentamentos Rurais e em Áreas Comunidades Remanescentes de Quilombo— CRQ.

A Rede Municipal de Ensino oferta os serviços de Educação Básica, desde a Educação Infantil na modalidade Creche, Pré-escola. Educação em Anos Iniciais; Educação em Anos Finais; Educação Especial e Educação para Jovem e Adulto — EJA (QEDU, 2022).

O corpo docente do magistério da Rede Municipal de Ensino é composto por 846 (oitocentas e quarenta e seis) professoras e 203 (duzentos e três) professores, cujo total é de 1.353 (um mil e trezentos e cinquenta e três) profissionais da formação escolar. Destes, 1.143 (um mil e cento e quarenta e três) profissionais de ensino atuam na Área Urbana e 365 em Área Rural. Desse quantitativo, apenas 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) são do quadro efetivo, 364 (trezentos e sessenta e quatro) possuem curso superior, 357 (trezentos e cinquenta e sete) licenciatura ou pedagogia, 844 (oitocentos e quarenta e quatro) possuem licenciatura e especialização, 53 (cinquenta e três) possuem mestrado (LDE, 2021).

Salientamos que na Rede Estadual de Ensino são contempladas dezenove (19) escolas que atendem a população do Ensino Médio. Desse quantitativo, quatorze (14) assistem tanto ao público do Ensino Fundamental dos anos finais, como a população de Educação de Jovens e Adultos — EJA e do Ensino Médio.

O município é favorecido com duas universidades públicas, a Universidade Federal da Bahia — UFBA, Campus Anísio Teixeira e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, além de um Instituto Federal da Bahia — IFBA, e (06) seis (cento e oitenta) faculdades da rede privada. A rede pública de ensino do município possui um quantitativo de 180 escolas, enquanto a rede de ensino privado possui 77 (setenta e sete) escolas (QEDU, 2021). O município também conta com uma escola estadual que oferece formação da educação infantil,

localizada nas dependências da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB que contempla o público dessa comunidade para creche e pré-escola. Cabe considerar que Vitória da Conquista, por ser o terceiro maior município do estado da Bahia, é um polo educacional, que abrange diversos municípios adjacentes (IBGE CIDADES, 2021).

Devido a essa ordem de importância, avaliamos como pertinente contextualizar os aspectos históricos das políticas educacionais desse ente federativo, com recorte temporal a partir do ano 1935, quando foi inaugurada a Escola Barão de Macaúbas em Vitória da Conquista com a instalação das "Escolas Reunidas" (NUNES, 2016). Demarcamos o ano de 2015 com limite para o recorte, pois ele demarca a aprovação do Plano Municipal de Educação — PME. Esses eventos históricos estão sistematizados no Quadro 3, adiante:

Quadro 3 — Políticas educacionais no município de Vitória da Conquista

1935	Inaugurada a Escola Barão de Macaúbas em Vitória da Conquista com a instalação das "Escolas Reunidas" (NUNES, 2016).
1940	Fundação do Ginásio Padre Palmeira, em Vitória da Conquista escola secundária integrada à igreja católica
1952	Criada a I Escola Pública Estadual em Vitória da Conquista. O Instituto de Educação Euclides Dantas — Escola Normal, que tinha como finalidade a formação de professores e professoras (SEC/BA 2021)
1956	Colégio Nossa Senhora de Fátima (rede privada) Vitória da Conquista (NUNES, 2016)
1959	Colégio Comercial Edvaldo Flores, a primeira "Escola Técnica" de Conquista; criada e mantida pela União Espírita de Vitória da Conquista — UEVC (NUNES, 2016).
1959	Lei nº 15, de 12 de outubro de 1959. Cria o Departamento Municipal de Educação (VITÓRIA DA CONQUISTA: CÂMARA MUNICIPAL, 1959).
1964	Colégio Batista Conquistense (rede privada) de Vitória da Conquista (NUNES, 2016).
1965	Grupo Escolar José de Sá Nunes
1967	Centro Integrado de Educação Navarro de Brito foi construído em Convênio do Estado com a Prefeitura.
1967	Lei n° 2.464, de 13.09.1967 - Dispõe sobre a organização da Secretaria da Educação e Cultura.
1967	Lei n° 2.463, de 13.09.1967 - Lei Orgânica do Ensino, na Bahia
1971	Faculdade de Formação de Professores, com apenas os cursos pedagógicos de Letras, Estudos Sociais e Ciências.
1980	Fundação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
1992	Criado o Conselho Municipal de Educação pela Lei Municipal nº 648/92 (PMVC 1992)
1998	Reestruturação do Conselho Estadual de Educação- Bahia. Com finalidade de disciplinar as atividades do ensino público e privado no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, exercendo funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle de qualidade dos serviços educacionais, nos termos da Constituição do Estado da Bahia.
1998	Decreto nº 7.229, de 23.01.1998 - Cria o Comitê Estadual do Programa Toda Criança na Escola.
2008	Lei Nº 1506/2008, Altera A Lei Nº 648/92, que cria o Conselho Municipal de Educação, e a Lei Nº 736/93, e dá outras providências (PMVC, 2008)
2013	Lei Nº 1.885, de 10 de abril de 2013 que institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, cria os seus órgãos constitutivos e dá outras providências (PMVC,2013)
2015	Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. PMVC (2015).

Fonte: elaboração própria com base em Mapa (2021) e Nunes (2016).

De acordo as informações da Escola Municipal Fábio Henrique e o Qedu (2021), a unidade escolar atende 122 (cento de vinte dois alunos) provenientes de nove comunidades

campesinas. A unidade escolar oferece desde cursos do ensino fundamental dos anos iniciais aos anos finais. A Figura 6, a seguir, mostra a frente do primeiro pavilhão visto por fora das dependências da escola.

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

Fonte: acervo da autora (setembro de 2021).

A Figura 6, ora exposta, retrata a área externa do primeiro pavilhão, cujo prédio está cercado por cercas de arame. Segundo Margarida Alves, uma das entrevistadas na pesquisa de campo, a unidade escolar foi reformada recentemente para o retorno das aulas[22] presenciais, ainda no ano de 2021.

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

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

Figura 7 — Área interna das dependências da unidade escolar

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

Na matriz curricular do ensino fundamental consta os seguintes componentes: artes com educação artística, teatro, dança, música artes plástica, ciências, educação física, ensino religioso, geografia, história língua/literatura portuguesa, língua/literatura estrangeira, matemática (QEDU, 2020). Há, também, outros componentes extracurriculares, conforme proposto pelo PPP e confirmado para entrevistada Maria Zilda (2021, informação verbal).

Em relação aos Componentes Curriculares, são oferecidos, para o ensino fundamental dos anos iniciais e finais, língua/literatura portuguesa, língua/literatura estrangeira em inglês, matemática, artes com atividades de teatro, dança, música, artes plásticas e outros, geografia, história, ciências ensino religioso, educação física e outras disciplinas (QEDU, 2021). Na área dos fundos, há espaço para trabalhos pedagógicos com manejo da terra, a exemplo da horticultura[23].

A Tabela 1, que segue, revela o quantitativo de matrículas, assim como o número escolas em áreas urbanas e rurais, assentamentos rurais e Comunidades Remanescentes de Quilombos rurais, da rede pública municipal, em Vitória da Conquista, no ano de 2020. Os dados de matrículas estão subdivididos por modalidade educacional. A mesma tabela demonstra o

[23] Ramo da agricultura que se dedica à produção e ao aproveitamento dos frutos, legumes, árvores, arbustos e flores. Inclui também a jardinagem e os arranjos florais. A horticultura é hoje uma ciência e algumas universidades oferecem cursos nesse campo. Essas instituições e as fazendas experimentais existentes em alguns países publicam livros, folhetos e revistas com informações sobre criação de plantas, que são úteis aos agricultores. Conferir em: Dicionário on line de português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/horticultura/. Acesso em: 17 de janeiro de 2022.

quantitativo de escolas da rede pública municipal, o número de profissionais docentes, seguido de um demonstrativo sobre a formação acadêmica desses profissionais.

Tabela 1 — Matrículas nas escolas da rede pública municipal de Vitória da Conquista (2020)

	Modalidade	**Localidade**		
		Espaço urbano	**Espaço rural**	**Total**
Total de Matrículas	Em creche	2.613	74	2.687
	Pré-escola	3.958	1.518	5.476
	Anos iniciais	13.305	5.516	18.821
	Ano finais	11.544	3.403	12.975
	Ensino médio	11.688	582	
	Jovens e Adultos (EJA)	6.128	1.570	5.309
	Educação especial	1.086	252	1.133
Número escolas e de profissionais docentes da rede pública municipal	Número de escolas	77	67	144
	Número de escolas em assentamentos	00	06	06
	Número em Comunidade quilombolas	00	22	22
	Número de docentes	981	365	1346
	Docentes efetivos	454	185	639
	Docentes contratadas	534	180	714
	Docentes do sexo masculino	135	68	203
	Docentes do sexo feminino	846	297	1143
Escolarização dos profissionais docentes da rede pública municipal Vitória da Conquista	Ensino médio	13	02	15
	Médio modalidade normal	43	11	54
	Superior Bacharelado ou tecnólogo	06	01	07
	Superior licenciatura ou pedagogia	259	98	357
	Especialização com bacharelado	12	06	18
	Especialização com licenciatura	607	235	842
	Mestrado com bacharelado	02	00	02
	Mestrado com licenciatura	39	12	51
	Doutorado com Bacharelado	00	00	00
	Doutorado com licenciatura	00	00	00

Fonte: elaborada com base nos dados do Censo Escolar/INEP (2020); QEDU (2022); Laboratório de dados educacionais (2022).

A taxa de escolarização do município corresponde a 96,8% e contempla a faixa etária de 6 a 14 anos de idades. A Rede Municipal de Ensino conta com 45 mil alunos e alunas que são atendidos por um quantitativo de “1.791 professores, entre contratados e efetivos”. (PMVC, 2021, *on-line*).

De acordo o QEdu (2021), a rede de ensino do município possui 5 (cinco) escolas localizadas em assentamentos rurais (QEDU, 2021). Conforme demonstrado na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 — Panorama do quantitativo de matrículas em escolas de assentamentos por modalidade

ESCOLAS	**Baixa da Fartura**	**Fábio Henrique**	**José G. Novaes**	**Che Guevara**	**União**
Assentamentos	**Amaralina**	**Caldeirão**	**Etelvino Campos**	**Cedro**	**União**
Pré escola	038	015	105	007	13
Anos iniciais	114	071	254	037	15

Anos finais	068	051	000	000	00
EJA	083	042	000	000	00
Educação especial	006	005	004	000	00
Total	309	184	363	044	00

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Qedu (2021).

A instituição alcançou a nota 4,7 nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB (QEDU, 2021). Do quantitativo de discentes matriculados, apenas 18% de alunos ou alunas matriculados/as e frequentando a escola estão na série esperada.

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

Conforme declarado pelas famílias do assentamento em pesquisa de campo, a escola possui um ginásio de esporte na área externa, conforme apresentado mais adiante na figura 8. Narrativas das gestoras confirmam, que esse ginásio de esporte que serve à população da escola e a comunidade, é resultado das ações do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, (BRASIL 2007). A Seção II, conforme estabelecida pelo documento, trata do Plano de Ações Articuladas, precisamente no Art. 9º "o PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (BRASIL, 2007, *on-line*).

Figura 8 — Quadra poliesportiva localizada à frente da escola

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

1.8 O Caderno de Educação nº 08 e os Princípios da Educação no MST: objeto em estudo

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

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

São Princípios pedagógicos do Movimento:

> 1. Relação entre prática e teoria; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização dos/das estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12. Atitudes e Habilidades de pesquisa; 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST/CADERNO DE EDUCAÇÃO, Nº 8, 1997, p. 24).

A aproximação como o texto abre margem para analisarmos o empenho do MST para a elaboração de um projeto pedagógico que conta a sua história. Esse material também evidencia a possibilidade de implementar uma proposta educacional nas escolas dos assentamentos rurais, por compreender que o processo educativo, nos espaços campesinos, é possível. Essa educação orienta e ressignifica a prática e a teoria na formação do sujeito em seus espaços de vivência e experiências, de modo que possibilite o desenvolvimento pleno do sujeito, enquanto protagonista de sua história e de sua realidade.

Os Princípios filosóficos do Movimento são:

> 1. Educação para a transformação social: Educação de classe massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5. Educação como processo permanente de formação/transformação humana (MST/CADERNO DE EDUCAÇÃO, Nº 8, 1997, p. 10).

Os princípios estabelecidos pelo Movimento fomentam grandes desafios para os movimentos sociais campesinos. A consolidação de uma escola nos espaços rurais surge como possibilidade ao homem e à mulher do campo, diante da dependência das escolas dos espaços urbanos. Os valores que fundamentam o Caderno de Educação do MST compõem e solidificam o Movimento, visto que considera os conhecimentos relacionados à vivência nos espaços rurais, assim como as melhores condições de vida dos acampados em busca de um espaço de luta e de disputa, mesmo para os assentados que vivem nos espaços já conquistados por intermédio de luta e enfrentamentos cotidianos.

> O mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra também os exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola. A grande maioria dos sem-terra tem um baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja para seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão. O Censo da Reforma Agrária, realizado pelo INCRA durante o ano de 1997 em parceria com algumas universidades brasileiras, apontou um índice de 29,5% de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos (CALDART, 2000, p. 147).

Para compreender como historicamente se constituiu determinada concepção de escola, é preciso apreender qual o sentido educativo do MST, enquanto Movimento Social com características muito próprias, definido dentro do contexto da sua luta principal, que é a luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil. Em outras palavras, é preciso compreender a experiência mais ampla de formação humana dessas pessoas, dessa coletividade ou desse novo sujeito social, para entender porque e como estão propondo uma escola que, simplesmente, possa se constituir como parte dessa experiência (CALDART, 2004).

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

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

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

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

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

Os Princípios da Educação no MST guiam as ações educativas no Movimento, pautadas na educação para transformação social, bem como para as dimensões que envolvem os processos educativos, nas escolas dos acampamentos e assentamentos (MST/CADERNO DE EDUCAÇÃO, Nº 8, 1997, p. 4). Conforme descrito no Boletim nº 01 (1992, p. 02),

> A escola deve ajudar a consolidar e a avançar este modelo de desenvolvimento rural que está nascendo através dos assentamentos e que visa dar condições aos camponeses para que permaneçam, produzam e tenham uma vida digna no campo. Mais concretamente ainda: a escola deve ajudar no desafio de fazer o Assentamento dar certo. Nos aspectos econômicos, políticos e de relacionamento social. E como a escola pode ajudar nisso? Principalmente criando condições para que as crianças participem desse desafio e queiram e possam permanecer no campo. A primeira condição é a própria continuidade da luta pela Reforma Agrária. Por isso a escola deve se preocupar

> com a formação de militantes. A condição é a capacitação técnica e cientifica pra enfrentar as exigências de um modelo de produção mais empresarial e competitivo [...].

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

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

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

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

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

É possível que não encontremos respostas para todas essas inquietações, pois não se trata de uma "receita pronta", mas de um processo em disputa constante de dois campos ideológicos opostos. Apesar disso, entendemos que estamos diante de desafios e perspectivas. Os princípios da Pedagogia Socialista apontam direcionamentos viáveis, diante disso, discutiremos algumas ações para enfrentamento da educação hegemônica na seção que apresenta o tratamento das informações provenientes da pesquisa de campo.

Nessas circunstâncias, julgamos pertinente evidenciar uma das primeiras particularidades deste estudo que contempla a seguinte categoria em análise: os Princípios da Educação no MST enquanto diretrizes pedagógicas para formação educativa dos membros da organização, elaboradas pelo Setor Educação do próprio Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, que se constitui em um universo mais abrangente, o qual contextualizaremos posteriormente. Tal posicionamento se justifica por compreender que não teremos prejuízos em evidenciar uma particularidade[24] do MST, ainda que anteriormente à contextualização do Movimento.

Mészáros (2005) tece algumas considerações sobre o Estado enquanto gerenciador da rede pública de educação. Para o autor, a educação regulada pelo Estado se efetiva por propostas educacionais consolidadas em função dos interesses do capital[25], categoria de conteúdo que abordaremos conforme a fundamentação metodológica. Para o autor, uma escola vinculada à administração pública tem entre os seus objetivos "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do capital e gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes" (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Em aproximações com o autor, Adriana D`Agostini[26] (2009, p. 16) traça um diferencial no conceito de educação, quando destaca a importância das políticas educacionais fundamentadas na superação da sociedade de classes, sob os paradigmas da Educação no MST, caracterizada pela resistência "às políticas e tendências neoliberais para a educação, demonstrando elementos de confronto à lógica educacional do capital". Acreditamos na

---

[24] Os termos particularidade e totalidade, mencionados nesse parágrafo, estão relacionados aos Princípios da Educação no MST, como particularidade do Setor Educação, inserida em universo organizativo e coletivo mais abrangente, que é o Movimento.

[25] Diz respeito aos modos de produção vigente, categoria a qual abordaremos na metodologia.

[26] Por compreender que é preciso defender e evidenciar a igualdade de gênero, também no contexto acadêmico, decidimos que a primeira vez em que aparece uma referência, proveniente do gênero feminino, será identificada com seu nome por completo, contrariamente às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas — ABNT, que não faz distinção de gênero masculino, e/ou gênero feminino, nas referências, pois ambos são o citados em um mesmo formato, sem possibilidade de identificação de gênero, a quem se refere, a não ser quando avançamos para o item das referências. Nesse sentido, compreendemos que, ao seguir as orientações da ABNT, de certa maneira, invisibilizamos as diferenças de gênero, por conseguinte, mulheres pesquisadoras. Com essa justificativa, pedimos licença à ABNT para esse posicionamento diferenciado.

necessidade de defendermos a educação nos espaços de assentamento, por compreender que ela se salvaguarda por um projeto histórico que se contrapõe ao projeto de educação do sistema capitalista. O que é o projeto histórico de educação campesina, senão o posicionamento na luta de classes?

Em face dessa inquietação, emergem as considerações de Roseli Salete Caldart (2012), quando evidencia a importância de uma pedagogia diferenciada e específica que articule aos princípios de um Movimento Social no contexto do campesinato[27] e que defenda a Educação do Campo. Tal pedagogia deve partir de uma proposta educacional contrária ao modelo neoliberal, isto é, sustentada nas Pedagogias críticas e revolucionárias, a exemplo da Pedagogia do Movimento, Pedagogias Socialistas, os Princípios Pedagógicos e Filosóficos da Educação no MST, Pressupostos Freirianos.

Cabe destacar que o MST constituiu seus Princípios Educacionais baseados em uma proposta pedagógica e filosófica que se contrapõe à proposta educacional de educação ofertada pelo Estado, sobretudo em relação ao posicionamento político, ideológico[28] e às contradições resultantes desses dois diferentes projetos históricos de sociedade. Com isso, pretende-se compreender qual o diferencial de um "Projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 07).

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

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

Dessa forma, constatamos que o MST carrega em sua gênese a luta para que todas as famílias de trabalhadores e trabalhadoras do campo tenham acesso à educação pública, visto que "a democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária

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

[28] Ideologia e contradição são dois termos conceituados como categorias do método, diretamente relacionadas ao Materialismo Histórico dialético — MHD, pressuposto filosófico de fundamentação desse manuscrito e que será apresentado mais adiante.

no processo de consolidação da democracia, [...] o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades" (MST, 2010, *on-line*).

Assim, entendemos as circunstâncias pelas quais

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

O capitalismo como sistema metabólico de exploração de trabalho pelo capital trouxe em seus paradigmas de produção profundas mudanças nas relações de trabalho, devido ao sistema produtivo baseado no consumo (HARVEY, 1992). Tais mudanças reverberam nas políticas educacionais e "São abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc. (HARVEY, 1992, p. 117). Nesse contexto, averiguamos que O Caderno dos princípios do MST revela um diferencial no projeto histórico de educação em contraposição ao capital. Esse projeto se contrapõe ao "modo de produção capitalista, a concentração de terra latifúndio, a apropriação privada dos frutos do trabalho frente a produção coletiva" (CASAGRANDE, 2007, p. 14).

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

> Esse processo de disputa do sentido político e social da inclusão remete à formação do sujeito histórico-político coletivo que fará o enfrentamento da exclusão social, na luta em defesa da terra, da realização da Reforma Agrária Popular, no direito à educação para os povos do campo, na materialização da agroecologia como princípio e projeto político (SANTOS; BARBOSA, 2022, p. 7).

Em 21 de janeiro de 2022, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — MST completou 38 anos, com a marca das lutas históricas pela reforma agrária, caracterizada por conquistas e resistências. O MST se define por meio dos primeiros posicionamentos de luta pela Reforma Agrária, pautada em seus princípios organizativos. Suas ações visam a subsidiar estratégias para os acampamentos e por políticas de assentamentos, ao reivindicar "Terra para quem nela vive e trabalha"[29].

---

[29] Conferir em *MST online*. Disponível em: https://mst.org.br/2022/01/21/mst-38-anos-lutando-pela-democratizacao-da-terra-no-brasil/. Acesso em: 08 de mar. 2022.

> Atualmente, o MST é composto por 450 mil famílias assentadas e cerca de 90 mil famílias acampadas, organizadas em 24 estados brasileiros. Essas famílias estão organizadas por meio da agricultura familiar camponesa atuando em 1,9 mil associações comunitárias, 160 cooperativas e 120 agroindústrias, produzindo alimentos saudáveis para o campo e a cidade (MST 21 de janeiro de 2022, *on-line*).

Nessa perspectiva, inferimos que os Princípios da Educação no MST estão ancorados em teorias e concepções filosóficas que se instituíram e se consolidaram como propostas e práticas pedagógicas do Movimento, por intermédio de pressupostos que se conformaram pela prática social do MST.

A historicização das Questões Agrárias no Brasil evidencia as motivações e objetivos das ações do Movimento Sem Terra no país. Entretanto, ao pesquisar as referências produzidas pelo Movimento, identificamos *a priori*, que este traça suas estratégias de lutas para além do acesso pela terra, mas também voltadas para políticas públicas para o campo. Seus objetivos são definidos por uma luta mais ampla. A luta em defesa de um projeto educacional contra hegemônico, mesmo diante de uma escola regulada pelo Estado, e ao direito a educação configurada pela efetivação de direitos instituídos pela Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, inferimos que as referências disponibilizadas no Setor de Educação do Movimento, a exemplo do Caderno de Formação nº 01, ano 1986, têm entre suas finalidades estabelecer a organização e os Princípios que regem o Movimento, além de definir o conceito de Sem Terra nos parâmetros do MST. Nesse caso, Sem Terra são: "Os trabalhadores rurais que trabalham a terra nas seguintes condições: parceiro, meeiros, arrendatários, agregados, chacreiros, posseiros, ocupantes, assalariado permanente e temporário e os pequenos proprietários de 5 hectares" (CADERNO DE FORMAÇÃO Nº 01, 1986, p. 7).

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

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

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

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

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

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

É recomendado pelo Setor de Educação do Movimento que as escolas de assentamentos elaborem suas propostas educacionais calcadas nos Princípios pedagógicos e filosóficos do MST. Contudo, nos questionamos se seria possível uma escola do movimento, embasada nos pressupostos pedagógicos e filosóficos do movimento, implementar sua proposta educacional em detrimento de uma proposta escolar pautada pelas diretrizes neoliberais do capital.

1.9 Materialismo Histórico-Dialético: pressupostos para interpretação da realidade

Nessa seção, apresentaremos os pressupostos filosóficos do método que permitiu trazer para o bojo da investigação as problematizações que, consequentemente, apareceram no seu curso. Portanto, o trabalho está fundamentado nas inspirações do Materialismo Histórico Dialético MHD, por compreender que o MHD é um “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, via alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22).

A opção em trazer o percurso metodológico como capítulo inicial nesse manuscrito justifica-se pelas argumentações em *O capital I*, quando Marx descreve o método dialético:

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

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

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

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

Como explicita Lavoura (2018, p. 9),

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

Nessas circunstâncias, essas categorias gerais são elementos fundamentais do método, cujo propósito é suscitar um diálogo que envolverá a fundamentação teórica da pesquisa, assim como o objeto em investigação (MARX, 2011). Nesse contexto, inferimos que esta é uma tarefa que demanda aprofundamento teórico, já que essa dinâmica se consolida por meio da utilização

de um arcabouço de teórico, metodológico e científico que exige as devidas apropriações do conteúdo.

O curso de pós-graduação *Stricto Sensu* nos direcionou para esse desafio, dada a necessidade de produção de conhecimento, que no contexto dessa investigação, materializa-se na dissertação de mestrado. Essa pesquisa possibilitou desvelar o objeto de estudo, sob o viés do Materialismo Histórico Dialético. Como exposto, a escolha pelo MHD se justifica por compreendermos que esse método nos permite apreender e evidenciar aspectos do objeto em investigação, para construir uma síntese de suas múltiplas determinações, em razão da captação do objeto em sua totalidade, suas singularidades diante das mediações das particularidades (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Para esses autores, o objeto em investigação não pode ser apreendido na sua totalidade pela imediaticidade, mas quando nos aproximamos de suas singularidades, visto que todo objeto compõe totalidade e singularidade. Ao analisarmos um determinado objeto, é preciso fazermos um movimento na história e na realidade recente para compreendermos e nos aproximarmos da essência desse objeto.

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

Buscamos nos aprofundar nos elementos que mediaram o objeto de estudo, desde o ponto de partida, até o ponto onde se pretendeu chegar, isto é, compreender as múltiplas determinações que interferem para que haja as transformações sociais. Para tanto, enfatizamos que a Reforma Agrária, ao longo da história do Brasil, tanto a luta pela terra, quanto a luta por um projeto histórico de educação para classe trabalhadora, representou e ainda representa uma questão social que acaba por impactar nas políticas públicas brasileiras, inclusive nas educacionais.

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

Desse modo, o processo de investigação precisa ser intermediado por “Determinação mais precisa; Análise; Abstrações mais delicadas”, até se ancorar na concepção da “Rica totalidade de determinações e de relações; Síntese de múltiplas determinações; Unidade da

diversidade; Reprodução do concreto pela via do pensamento" (DEITOS; SOBZZINSKI, 2015, p. 107). Por isso, faz-se indispensável uma análise que vise a compreender como esse fenômeno foi constituído historicamente e como se reflete no contexto atual.

Sendo assim, para avançarmos nas observações científicas, conforme os pressupostos teóricos e filosóficos do MHD, faz-se necessária uma aproximação e apropriação dos conhecimentos sobre as categorias gerais do método dialético.

Para Cheptulim (1982, p. 3),

> O estudo das leis das categorias da dialética tem um papel importante na elevação do nível de cultura do homem. E isso porque os resultados do desenvolvimento do conhecimento científico e da prática social concentra-se nas leis e categorias filosóficas. As categorias e leis são graus de desenvolvimentos do conhecimento e da prática sociais, conclusões tiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática.

Assim, destacamos as categorias do método que, em nosso entendimento, aproximam-se da problemática em investigação que são: *trabalho*, *totalidade*, *contradição* e *práxis*, não necessariamente nessa ordem.

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

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

Nesse sentindo, a categoria trabalho é concebida, no MHD, como produção da vida material, aspecto inerente à natureza humana, pois, o "modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência" (MARX 2008, p. 47).

Nesse panorama, apreendemos que é esse movimento histórico e dialético da prática social que forja o ser humano com maturidade de um ser social. Nesse ínterim, o homem e a mulher são inseridos na sociedade por relações produtivas, assim, constatamos que a dinâmica da acumulação e da expropriação do capital sobre o trabalho pela exploração da força humana, tal como seus efeitos destrutivos para a natureza, demonstra aspectos que podem ser apontados como categoria de contradição em função da dominação do capital sob o trabalho.

Dessa forma, é possível depreender que o trabalho no universo dessa investigação é regido por diversas categorias, com isso, emerge a categoria *totalidade* proveniente da produção material, representada pela totalidade e a contextualização com o todo que, nesse caso, adentra na possibilidade de apreender as múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo. Para Marx (2011, p. 47), "O objeto nesse caso é, primeiramente, a produção material. Indivíduos produzindo em sociedade – por isso, o ponto de partida é, naturalmente, a produção dos indivíduos socialmente determinada".

Para Kuenzer (1998, p. 64), a totalidade refere

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

Assim, essa afirmação mostra-nos que o trabalho é um aspecto, ou melhor, uma categoria determinante nas relações humanas. Dessa forma, não podemos problematizar questões históricas da humanidade sem considerar o trabalho em sua totalidade, sobretudo na sociedade burguesa[30], proveniente das relações de produção, pautada no sistema de acumulação do capital para o campo dessas reflexões (MARX, 2011).

Em oposição à burguesia temos a classe do proletariado[31], isto é, aqueles e aquelas que vivem do trabalho assalariado, sem participação nos lucros. É com base no entendimento do significado do proletariado, em Marx, que avançamos para compreender a luta de classe[32] por um projeto de sociedade justa e igualitária. No que diz respeito à relação entre o objeto de nossa

---

[30] A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica de produção (MARX, 2011, p. 58).

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

[32] Luta de classes: a noção de luta de classe não pode ser compreendida fora do espaço ideológico e político em que se inscreve. Ao afirmar que a história de toda a sociedade é a história da luta das classes, ao definir a verdade do capitalismo pela guerra que opõe burguesia e proletários. Conferir em: Dicionário de sociologia. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

investigação e a sua relação com a particularidade, observa-se que a educação, enquanto projeto histórico, deve ser analisada no contexto da produção da vida material em sua totalidade, sem perder de vista suas singularidades, bem como as especificidades do campesinato, ou mesmo do trabalho como princípio educativo inserido no cenário de disputa pela terra no Brasil.

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

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

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

Outra categoria, a qual compreendemos que esteja em aproximação com a problemática em investigação é a *práxis*, visto que ela representa é o Movimento em si, em todos os seus setores organizativos, principalmente na educação. A *práxis* está no Projeto Político Pedagógico, quando traça a proposta de formação nos aspectos do trabalho, ou mesmo na luta do Movimento, quando traz em sua concepção de formação humana a teoria e a prática, como potenciais para a transformação social. Assim, “A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976, p. 222). Portanto, ela “compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial; ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana [...]” (KOSIK, 1976, p. 224).

A metodologia permitiu desvendarmos as categorias de método e de análise para compreender as implicações que as relações de produção exercem nas relações humana. Nessa circunstância, reafirmamos nosso posicionamento em nos aproximar da essência (totalidade) do objeto de investigação por intermédio do MHD. Segundo Sousa (2014), essa perspectiva

metodológica tem entre suas finalidades apreender a realidade, à medida em que é estabelecida uma relação pautada no movimento e interação entre o sujeito e o objeto de pesquisa.

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

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

Conceição Paludo e Vitória (2019) traçam pistas sobre o MHD, ao indicarem algumas referências que são base para a compreensão do método no ambiente da investigação. As autoras revelam que o trabalho é uma categoria inerente à natureza humana. Marx e Engels (2009) abordam essa questão quando inferem que os homens[33] são seres sociáveis. Dessa maneira, identificamos o trabalho como uma das categorias de método que, por intermédio da segunda categoria, mediação, intermediará a assimilação do trabalho enquanto categoria de método que revela as condições materiais para a produção de vida diante da relação desses homens e dessas mulheres com a natureza.

A totalidade dessas relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e que corresponde a determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. O que reafirma a ideia marxiana de que não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência (MARX, 2008).

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

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

---

[33] Por considerar a questão de gênero, devemos incluir, também, nessa citação o termo mulheres, por compreender que as mulheres tiveram importante protagonismo na luta contra a exploração da força humana trabalho (GONZÁLES, 2010, p. 54).

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

> A organização da classe trabalhadora é um processo teórico-prático, que envolve a construção de ações coletivas, organização e estudo. Nesse aspecto, percebemos no MST um processo contínuo de realização de ações diretas, mas também de estudo voltado a compreender a realidade atual, e o reconhecimento por esse Movimento de que os processos organizativos precisam estar articulados com a formação política e educativa da classe trabalhadora. Essa dimensão formativa engloba, dentre outros aspectos, a compreensão: da realidade e suas contradições para além da aparência, das experiências de emancipação históricas dos trabalhadores e as possibilidades de construí-las no presente. Para tanto, o conhecimento científico e escolar são parte desse processo; destituir os trabalhadores desse conhecimento significa destituí-los da possibilidade de conhecer e intervir na realidade de forma autônoma.

A categoria totalidade abrange todas as etapas da investigação, desde o ponto da iniciação da compreensão do fenômeno. Cheptulim (1982) admite como aparência o ponto de elaboração da essência, quando fecha o ciclo da investigação e alcança suas implicações e finalidades. Marx e Engels (2007) definem o trabalho como uma categoria essencial para a sobrevivência humana, nesse caso, entendemos que é no contexto social do trabalho que nós, seres humanos, suprimos as nossas necessidades primárias, o que caracteriza a existência humana.

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

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

É nessa mesma perspectiva que o trabalho se torna concreto material, enquanto elemento da força humana. Portanto, é nele que surgem os conflitos da vida material marcados pelas contradições entre capital e trabalho, particularmente das “forças produtivas e das relações

de produção” (MARX, 2008, p. 48). Outro fato relevante que devemos nos atentar para compreensão da essência do fenômeno investigado está vinculado ao que vivemos em uma realidade concreta.

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

2 OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: OS DESCRITORES EM UMA REVISÃO DE LITERATURA

Essa seção do manuscrito, versa sobre o mapeamento das produções científicas, em especial, dissertações de mestrado e teses de doutorado das Instituições de Ensino Superior no Brasil, em plataformas digitais, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações — CAPES, na Biblioteca de Teses e Dissertações — BDTD e no Grupo Estudo e Pesquisa em Educação no Campo — GEPEC, da Universidade de São Carlos. Tal investigação considerou a seguinte temática mencionada anterior: os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: uma análise à luz do Projeto Político Pedagógico — PPP de uma escola de Assentamento Rural no município Vitória da Conquista, interior da Bahia.

O principal objetivo desse mapeamento foi verificar a existência de produções científicas que tenham aproximação com o objeto em investigação delimitado para análise. Também busca identificar quais as correlações e as contribuições dessas produções para os estudos em questão. Conforme já exposto, esta investigação se desenvolveu como base na seguinte questão: de que maneira os Princípios Educacionais do MST estão materializados e evidenciados no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, localizada no assentamento rural Lagoa Caldeirão, em Vitória da Conquista?

No contexto de uma pesquisa acadêmica, a revisão da literatura representa um dos processos essenciais para elaboração de um trabalho científico, pois compreendemos que é nesse processo que se constrói as devidas problematizações, reflexões e considerações. Assim, diante da temática enunciada para os estudos e dos objetivos delineados, inferimos que o contato com a literatura abre possibilidades de direcionamentos, a depender do que já existe.

Nesse caso, Echer (2001, p. 8) salienta que a revisão de literatura é uma etapa de fundamental importância em qualquer contexto que envolve um trabalho acadêmico, pois serve como base de sustentação em todas as fases de uma pesquisa científica, sobretudo, em suas fases mais iniciais, até a conclusão de cada uma das etapas.

> A revisão de literatura inicia mesmo antes do tema estar bem definido e vai até quando o pesquisador se sentir familiarizado com os textos, a ponto de simplificá-los, criticá-los e discriminá-los segundo a intenção do seu projeto de pesquisa. A revisão de literatura inicial não descarta nenhum texto que trate da questão a ser estudada, até que se delineie o tema e nele, o problema a ser estudado. Deste modo, à medida que o pesquisador avança na revisão de literatura, vai aprendendo a ser seletivo e a aprofundar as buscas; então, seu interesse converge para leituras de outras pesquisas, articulando e selecionando os seus achados com as possibilidades e limitações do seu projeto. Também é importante priorizar a consulta bibliográfica de leituras sobre resultados de pesquisa, livros, relatórios, periódicos e projetos aprovados.

Segundo Brizotti, Filhos e Passos (2014), esse tipo de pesquisa possibilita fazer um levantamento das produções de científicas, especialmente na área do conhecimento escolhida pelo pesquisador, para reconhecimento da relevância da temática e da problemática que se pretende pesquisar. Assim, "identificar assuntos que estão em ascensão, organizar as informações e localizar lacunas a serem pesquisadas, com a possibilidade de promoverem a evolução das pesquisas em relação ao assunto em pauta" (BRIZOTTI; FILHO; PASSOS, 2014, p. 241).

Dessa forma, adentramos na temática que constitui o já mencionado título da pesquisa, ao contextualizar os fenômenos que delineiam a origem do Movimento de luta pela terra no Brasil, com a finalidade de aproximar leitores e leitoras, tanto da temática em estudo, como da questão de pesquisa e o objeto em investigação. Como já demonstrado, foi feita uma breve contextualização sobre a gênese dos Movimentos de lutas pela terra, os quais surgem entre os anos de 1965 a 1985, em tempos de mudanças no cenário da agricultura no Brasil, período marcado pela ditadura militar[34] em que "os governos militares implantaram uma política de desenvolvimento agropecuário para a modernização do campo" (CADERNO DE FORMAÇÃO Nº 30, 1998, p. 07). Esse modelo causou transformações profundas e privilegiou a agricultura capitalista em detrimento do campesinato.

Conforme Fernandes (2000), é nessa conjuntura que emerge o MST, o qual se constituiu como um Movimento Social do Campo, com intenção de fazer enfrentamentos à repressão política, aos paradigmas do sistema de produção baseado na expropriação de terra, para a indústria do latifúndio, de base capitalista. Portanto, o MST mantinha-se em contraposição à exploração da classe trabalhadora e em favor do Campesinato.

Nas circunstâncias da luta pela terra, como espaço de produção da vida, surgem as outras necessidades essenciais para o desenvolvimento humano. A educação como processo de formação para acessibilidade ao conhecimento constituiu-se nesse prisma. Nessa perspectiva, na década de 1980, assim como na contemporaneidade, o MST — em sua dinâmica de organicidade e articulações coletivas por setores, com finalidade de manter-se em contraposição

[34] Ditadura Militar é como chamamos o período em que os governos militares estiveram à frente do Brasil, entre 1964 e 1985. O período da Ditadura Militar foi um dos mais tensos da história brasileira e ficou marcado pela falta de liberdade, pelo uso de tortura contra os opositores políticos e pela prática de terrorismo de Estado. A Ditadura Militar foi iniciada por um golpe civil-militar, realizado em 1964, contra o então presidente João Goulart. Os militares passaram a impor um regime autoritário que era sustentado por atos institucionais. Ao longo dos 21 anos de ditadura, o Brasil teve cinco "presidentes-generais". Ver mais em Rede Omnia, História do Mundo. Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/ditadura-militar-no-brasil.htm. Acesso em: 1 de nov. 2021

a ideologia capitalista nos contextos agrários — produz, por intermédio do Setor de Educação[35], subsídios informativos que corroboram o processo formativo e educativo do Movimento, bem como elabora estratégias de reivindicações para efetivar o direito a uma educação específica para o que, legitimamente, chamamos de Educação do Campo[36].

> A Educação é uma das áreas prioritárias de atuação do MST, que desde a sua origem desenvolveu processos educativos e incluiu como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade. Entendendo que o acesso e permanência é fundamental para inserir toda a base social na construção de um novo projeto do campo e pelas transformações socialistas. Nesse sentido, o MST busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras (MST, 2021, *on-line*).

Nesse sentido, o Caderno de Educação de nº 08, evidencia os princípios da educação no MST, ao firmar as concepções pedagógicas e filosóficas do Movimento, potencializa os Projetos Políticos Pedagógicos, das escolas nos acampamentos e assentamentos do MST. Assim, inferimos que o Caderno de Educação nº 8 é uma referência que institui os Princípios da Educação no MST, elaborado em função da necessidade de organização do Movimento e de formação de militantes, sobretudo após a constituição do primeiro assentamento do MST no país, no estado do Rio Grande do Sul, tal como a Pedagogia do Movimento, que consequentemente, de certa maneira, apontou as pistas para a legislação que versa sobre os princípios da Educação do Campo pelo Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010, (BRASIL, 2010).

Nesse mesmo processo, foi elaborado o Caderno de Formação nº 01, o Boletim de Educação nº 01, o Caderno de Formação nº 18, os quais expõem questões educacionais e demais referências da formação do MST. Essas referências versam sobre as perspectivas pedagógicas, de formação, além das organizativas do Movimento. Por isso, compõem o legado de conhecimento prático, teórico, filosófico e ideológico produzido pelo MST, com a finalidade de fundamentar as bases do ensino e aprendizagem, além das propostas educacionais e suas

---

[35] O Setor de Educação do MST é um coletivo composto por lideranças e educadores dos acampamentos e assentamentos, responsável no MST por subsidiar a luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a população dos acampamentos. Articulado à organicidade do MST, é um importante agente mobilizador na promoção de mudanças no panorama da garantia dos direitos das crianças e adolescentes de famílias Sem Terra, para isso, desenvolve a luta pela educação aliada à luta pelo acesso à terra, entendendo a educação como possibilidade de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/projeto/setor-de-educacao-do-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra-parana/. Acesso em: 29 de out.2020.

[36] A temática Educação do Campo e os aspectos relacionados serão abordados no capítulo III, posteriormente.

especificidades, tanto para escolas do assentamento como para aquelas localizadas em espaços ainda denominados como espaços rurais. Ressaltamos que o referencial do MST contribuiu para implementação das Políticas de Educação do Campo no Brasil, demanda histórica instituída em virtude da luta dos Movimento Sociais do Campo, no país.

Para Caldart (2008, p. 11),

> A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas, e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento.

Ainda que não seja enfoque central desse texto, é importante destacar que a nomenclatura Educação do Campo foi instituída em 1998, na I Conferência Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, nos encontros e conferências de educadores e educadores da Reforma Agrária. No entanto, as reivindicações relativas às políticas educacionais para o campo da educação sempre estiveram na pauta do MST e evidenciadas em suas referências de formação, conforme verificaremos no decorrer das discussões. Todavia, as propostas educacionais para as escolas de assentamento consolidam um legado de referências do setor da educação do Movimento.

O Boletim de Educação do MST, edição nº 01, traz em seu enunciado; *Como deve ser uma escola de assentamento,* de forma sistematizada, as propostas educacionais para as escolas de um assentamento. Com isso, enfatiza que a escola do assentamento tem um diferencial de formação em que "o grande objetivo da escola deve ser a de Educar o sujeito para a transformação da realidade atual" sob o viés de uma formação humana, na perspectiva ideológica que atenda aos interesses da classe trabalhadora. A escola deve ajudar a consolidar e a avançar este modelo de desenvolvimento rural que está nascendo nos assentamentos que visam a dar condições aos camponeses para permanecerem, produzirem e terem uma vida digna no campo (BOLETIM DE EDUCAÇÃO N 1, 1992, p. 02).

No mesmo alinhamento, o Caderno de Educação nº 8 do MST, de 1996, evidencia os Princípios da Educação no MST, explicita os objetivos desses Princípios, tanto em suas perspectivas filosóficas, quanto pedagógicas, no *setting* educacional do Movimento. Essas referências explanam sobre as concepções de orientações pedagógicas e guiam as "Ações Educativas no Movimento", no contexto da "Educação para transformação social", além de abordar as dimensões que envolvem os processos educativos no MST (MST, 1997, p. 4).

Os Princípios Organizativos do Movimento remetem ao seguinte pensamento: lutar pela terra como espaço de trabalho, o que é parte do processo de formação educativa nos assentamentos. Contudo, inserir o trabalho no processo educativo nas escolas é parte essencial nas dimensões pedagógicas do Movimento, os quais têm em vista uma sociedade justa, pautada na igualdade de direitos.

Nesse sentido, o caminho para esse desafio perpassa pelo viés da educação. Caldart (2004, p. 4) argumenta ser necessário constituir a educação por uma perspectiva contra hegemônica[37] para a Educação do Campo, isto é, "produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação".

Nesse contexto, as propostas pedagógicas do MST — orientadas pela formação do pensamento crítico e contextualizado que observa o movimento histórico social da realidade, assim como das experiências desse coletivo — proporcionam o desenvolvimento do conhecimento para fortalecimento de suas bases. Além disso, tais propostas buscam propiciar a compreensão sobre a importância dos enfrentamentos da desigualdade e das injustiças sociais.

Nessa conjuntura, apreendemos que a história dos movimentos sociais do campo não se resume às reivindicações no contexto da luta pela terra, enquanto espaço de trabalho, mas como reparação de dívida histórica. A disputa do MST se dá contra as forças hegemônicas do sistema capitalista (CALDART, 2011). Dessa forma, os estudos que analisam as interfaces dos Princípios da Educação no MST e o Projeto Político Pedagógico, no cenário das escolas de assentamento e do campo, objetivam compreender como esses princípios — tanto os expostos do Caderno de Educação, como na legislação — incidem no processo da formação humana na perspectiva da transformação social, mesmo que em um cenário de escolas reguladas pelo Estado. Compreendemos que a efetivação dos Princípios da Educação do Campo no contexto do PPP deve ser uma realidade, para além da teoria, mas, sobretudo, uma realidade prática.

A revisão de literatura buscou fontes de informações oriundas de produções acadêmicas, a fim de reunir e averiguar conceitos, concepções, contexto histórico, pressupostos metodológicos, teórico e filosóficos, no que concerne às produções existentes e a sua proposta

[37] Para compreender as concepções da educação contra hegemônica, apropriamo-nos do pensamento de Saviani (2019), quando tece posicionamentos sobre as pedagogias críticas e revolucionárias, com a finalidade de confrontar à Teoria do Capital Humano, a qual apresenta elementos que exercem influências nas propostas educacionais, a partir do período que demarca uma nova modalidade de ensino, no Brasil, em que a educação adentra no cenário do "aprender fazer", voltada para adquirir habilidades, nos grifos de Saviani (2019). Uma educação tecnicista profissional que habilita o sujeito para um exercício ou profissão, pautada em uma expectativa do desenvolvimento econômico.

em investigação. A questão orientadora desta revisão permitiu que o mapeamento fosse consolidado por meio dos seguintes descritores: Princípios da Educação no MST e /ou Projeto Político Pedagógico e /ou MST.

Nesse sentindo, tanto o tema da investigação como os descritores definidos para a revisão de literatura emergiram das circunstâncias organizativas do Movimento. Para tanto, foi demandado conhecer os aspectos estruturais do MST com a finalidade de compreendermos a dinâmica dos setores de trabalho, a composição e os direcionamentos estruturais deles. Em nosso caso, foi feito o recorte para Setorial de Educação, que trata dos Princípios e Propostas Pedagógicas Educacionais na formação do Movimento.

Como já mencionado, selecionamos dois bancos de dados que agrupam informações referentes às produções dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no nível de mestrado e doutorado vinculados a Instituições de Ensino Superior do Brasil, o Catálogo de Teses de Dissertação da CAPES, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia — IBICT, mais dois Grupos de pesquisa alinhados à temática, o Grupo Estudo e Pesquisa em Educação no Campo — GEPEC, da Universidade de São Carlos, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo — GEPE/UFSCar, além do Grupo de Estudo e Pesquisa em Movimentos Sociais Diversidade Educação do Campo e da Cidade — GEPEMDECC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB. Tais grupos tratam da problemática em investigação, por isso, foram selecionados.

É importante ressaltar que não foi pretensão realizar estudo epistemológico sobre o quantitativo de trabalhos encontrado, mas uma sistematização do que temos em aproximação e/ou distanciamento com a temática proposta nessa revisão de literatura.

Ao considerar que existe um quantitativo bastante significativo (apenas no banco de dados da CAPES e BDTD) houve a necessidade de realizar alguns refinamentos com a finalidade de filtrar os resultados e nos aproximarmos das produções que, de alguma maneira, pudessem contribuir com nossa investigação central. Para tanto, foram utilizados dois dos Operadores Booleanos[38], AND e/ou OR, também conhecidos como operadores de pesquisa,

[38] Operadores Booleanos (AND, OR, NOT, NEAR e SAME) podem ser usados para combinar termos a fim de ampliar ou limitar a recuperação. Letras maiúsculas/minúsculas não importam ao utilizar os operadores de pesquisa, por exemplo, OR, Or e or retornam os mesmos resultados. Utilizamos letras maiúsculas em nossos exemplos por estilo. AND é usado para encontrar registros contendo todos os termos separados pelo operador. OR para encontrar registros que contenham um dos termos separados pelo operador. NOT para excluir os registros que contenham certas palavras de sua busca. SciELO Citation Index Ajuda. Disponível em https://images.webofknowledge.com/WOKRS519B3/help/pt_BR/SCIELO/hs_search_operators.html#dsy861-TRS_booleans. Acesso em 14 de set. 2021.

operadores lógicos ou booleanos, os quais foram criados por George Boole (1815-1864), como base nos computadores digitais. Estes operadores são utilizados para juntar conceitos diferentes da mesma invenção, pois realizam a interseção de dois conjuntos (INPI, 2017). As buscas no GEPEC e nos programas de pós-graduação da UESB foram realizadas por temática, em função da aproximação com o título enunciado na apresentação dessa pesquisa.

O Tabela 3, adiante, demonstra o quantitativo de produções científicas localizadas no Catálogo da CAPES. Identificamos vinte e cinco (25). Desse total, apenas doze (12) produções foram selecionadas e analisadas para compor a revisão de literatura, em função da aproximação com a temática de pesquisa, descritores, problematização e objeto em investigação.

Tabela 3 — Ensaios realizados na CAPES

Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES	**Total**
"MST" OR "Movimento Sem Terra" AND "Projeto Político Pedagógico"	07
"Princípios da Educação no MST" OR "Projeto Político Pedagógico" AND "Movimento Sem Terra"	07
"MST" AND “PPP” OR "Princípios da Educação no MST"	18
"Princípios da Educação no MST" OR "Projeto Político Pedagógico" AND "MST"	25

Fonte: elaboração própria com dados do CAPES (2021).

O Tabela 4, a seguir, faz um demonstrativo do mapeamento e apresenta o panorama dos resultados das produções identificadas, analisadas e selecionadas. Salientamos que os critérios para seleção das teses e dissertações para a Revisão de Literatura foram definidos conforme a aproximação com os descritores, assim como aqueles trabalhos que estivessem em consonância com nossa problematização e o objeto da investigação.

Tabela 4 — Ensaio com refinamento na CAPES

Catálogo de teses e dissertações da CAPES		
	Instituições	20
	Programa de Pós-Graduação em Educação	27
	Produções científicas localizadas	25
	Produções científicas mapeadas	25
	Produções científicas selecionadas	12
	Em comum com a BDTD	07
	Produções científicas selecionadas	12
	Teses	03
	Dissertações	09
	Trabalhos na revisão de literatura	12
Área do Conhecimento	**Educação**	27
	Ensino	01
	Educação Física	02
	Educação Rural	01
	Ensino Ciência e Matemática	01
	Ensino aprendizagem	03
	Educação de Adultos	01
	Geografia	04
	História	01
	Interdisciplinar	01

	Saúde Pública	01
	Serviço Social	01
	Total	
Grande Área do Conhecimento	Ciências Humanas Educação	38
	Ciências Sociais aplicadas	01
	Ciências da Saúde	02
	Multidisciplinar	02
Quantitativo de produções científicas analisados		**12**

Fonte: elaborado pela autora com dados do CAPES (2021). Acesso de 10 a 29/09/2021.

Nessas circunstâncias, é necessário inferir que nas Tabelas 3 e 4, ora apresentadas, não determinamos quais trabalhos foram desvelados nesses estudos. O detalhamento dessas informações está evidenciado no tópico Análises e discussões. Dessa maneira, avançamos para a apresentação da Tabela 5, a seguir, que revela o período das publicações mapeadas no Banco da CAPES.

Tabela 5 — Buscas por ano na CAPES

Ano	**2000**	**2002**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2011**	**2012**	**Total**	**Total**
Resultados	02	01	01	02	01	01	02	02	13	**13** +
Ano	**2013**	**2014**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**Total**	**12**
Resultados	03	01	01	04	01	00	01	00	11	
Total										**25**
Analisadas										**12**

Fonte: elaboração própria (2021).

Para os mapeamentos no BDTD/IBICT, inserimos os mesmos descritores “Princípios da Educação no MST" OR "Projeto Político Pedagógico" AND "MST”. Repetimos as mesmas estratégias utilizadas no CAPES, até identificarmos um total de trinta e quatro (34) trabalhos científicos, conforme descrito na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 — Ensaios realizados na BDTD

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	**Total**
"Princípios da Educação no MST" AND "Projeto Político Pedagógico" e "MST"	01
"Projeto Político Pedagógico e MST"	04
"Movimento Sem Terra" e "Projeto Político Pedagógico"	06
"MST" e Princípios da Educação no MST e "Projeto Político Pedagógico"	08
"Princípios da Educação no MST" OR "Projeto Político Pedagógico" AND "MST"	24

Fonte: elaborado pela autora com dados do BDTD (2021).

Efetivamos o refinamento das produções por intermédio da leitura dos enunciados e dos resumos, apenas oito (08) dessas produções se aproximaram da temática proposta para esse estudo. A Tabela 7, que segue, apresenta o panorama desses resultados, conforme os descritores estabelecidos para esse ensaio na Biblioteca IBICT.

Tabela 7 — Ensaio com refinamento na BDTD

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação — BDTD		
Instituições		34
Programas de pós-graduação		14
Programas de pós-graduação em educação		09
Produções científicas localizadas		24
Produções científicas mapeadas		24
Produções científicas selecionadas		12
Teses		03
Dissertações		09
Total de trabalhos BDTD		12
Em comum com a CAPES[39]		04
Trabalhos na revisão de literatura		04
Assunto	Educação	08
	MST	07
	Educação do Campo	04
	Educação Rural	04
	Políticas Públicas	03
	Trabalho	03
Área do Conhecimento	Educação ensino aprendizagem	02
	Ciências Humanas	01
	Ciências humanas: Educação	01
	CNPQ: Ciências da Saúde e Educação Física	01
	CNPQ Ciências Humanas Antropologia Rural	01
	CNPQ: Ciências e educação	01
Quantitativo de produções científicas analisadas		12

Fonte: elaboração própria com dados do BDTD (2021). Acesso em set. de 2021.

É mister salientar que o quantitativo de produções científicas localizado na BDTD foi produzido entre os anos de 2002 a 2021, não necessariamente na sequência cronológica apresentada na Tabela 8, adiante. Todavia, para a revisão da literatura, analisamos apenas os trabalhos com aproximações das nossas discussões.

Tabela 8 — Buscas por ano na BDTD

Ano	**2002**	**2005**	**2007**	**2008**	**2009**	**2011**	**2012**	**2013**	**Total**
Resultados	01	01	01	01	01	02	01	06	14
Ano	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**Total**
Resultados	02	03	06	03	01	02	00	01	18
Total geral									**32**

Fonte: elaboração própria (2021).

O mapeamento foi constituído com base nas primeiras características notáveis de uma produção acadêmica, isto é, nos títulos, temáticas, palavras-chave, resumos, questão de pesquisa, assim como na leitura dos pressupostos teóricos e metodológicos, quando necessário.

[39] Durante o mapeamento nas Plataformas Digitais, foram localizadas oito (08) produções científicas em comum Bancos de Dados, CAPES e BDTD. Logo, apenas 4 trabalhos, exclusivos da BDTD, compõem a revisão de literatura. Todos os trabalhos selecionados e que se repetem na CAPES e BDTD foram inseridos nas discussões.

Gradualmente, foram descortinadas várias contribuições direcionadas aos fenômenos sociais que envolvem as questões agrárias com reflexos nas questões educacionais no Brasil.

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico é de grande valia, pois nos permite verificar as produções científicas, a real história da população brasileira, sobretudo daqueles e daquelas que estão no campo, distanciados dos centros urbanos e da sede municipal. Além disso, revela a essência das questões fundiárias que afetam a classe trabalhadora e a conjuntura educacional do país.

Mesmo ciente de que todas as pesquisas científicas têm sua relevância social, priorizamos os estudos que possuíam aproximação com o nosso objeto de pesquisa. Essas produções foram selecionadas em agrupamentos que servirão de direcionamento no decorrer das investigações futuras. Dessa maneira, enfatizamos que os trabalhos não contemplados nessa etapa das discussões, por distanciamento dos descritores, estão elencados como anexo do presente estudo.

A terceira etapa do mapeamento foi realizada com as buscas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo — GEPEC[40]. O GEPEC disponibiliza produções científicas que abrangem várias de temáticas no contexto da Educação no e do Campo, nos estados brasileiros.

No decorrer do mapeamento localizamos quarenta e nove (49) dissertações e vinte e cinco (25) teses. No entanto, selecionamos e analisamos apenas as produções com temáticas aproximadas a problemática dessa investigação, totalizando 02 produções.

As produções analisadas evidenciam enunciados, problemáticas e objetos de pesquisa que abrangem, por exemplo, descritores Educação do Campo; Políticas Educacionais para o Campo; pesquisas sobre o MST; Programas para as escolas do campo, (alguns desses Programas, foram destituídos, problemática que abordaremos em outro momento); formação de professores no contexto da Educação do Campo; estudos comparativos sobre a Educação do Campo e a Educação Rural; as lutas do MST no Brasil; programas para Reforma Agrária, Agronegócio; Agroecologia; Educação no MST.

---

[40] "O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo foi criado em 2010, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, idealizado pelos professores do Departamento de Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, contam desde a sua criação com a efetiva participação de graduandos e pós-graduandos da UFSCar, além de docentes da USP de Ribeirão Preto e UNESP de São José do Rio Preto. O GEPEC tem como objetivo principal proporcionar um espaço de discussão dos estudos e pesquisas sobre a educação do/no campo nas relações com as práticas das camadas populares, os movimentos sociais e a luta pela terra, pautados pelo referencial teórico marxista busca efetivamente desenvolver pesquisas que analisem a dialética da educação no campo com as questões do trabalho e condições de vida das populações rurais, de assentamentos, ribeirinhas, indígenas, insulanas". Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/sobre.Acesso em 31/10/2021. Acesso em: nov. de 2021.

Essas temáticas perpassam pela discussão da Educação do Campo, mas também possuem distanciamento dos nossos descritores. Por esse motivo, o mapeamento foi realizado por meio da leitura dos títulos de todos os trabalhos disponibilizados na Plataforma de pesquisa, assim selecionamos apenas dois (02) trabalhos com aproximações que poderão contribuir com nossos estudos.

O Quadro 4, adiante, evidencia apenas as produções apontadas para nossas discussões. Essas produções serão melhor detalhadas em quadros específicos no capítulo de Análise de Conteúdo no tratamento das informações.

Quadro 4 — Buscas no GEPEC/UFSCar por aproximação com a questão de pesquisa

Título	IES	Banco	Acesso	Ano	Autora
Tese: A educação do MST no contexto educacional brasileira.	UFBA	GEPEC	01/11/2021	2009	D'AGOSTINI, Adriana
Tese: As contradições e as possibilidades de uma educação emancipatória no contexto do MST	UFBA	GEPEC	01/11/2021	2007	Maria Nalva Rodrigues Araújo

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do no GEPEC/UFSCar (2021).

Da mesma maneira foi realizada a busca no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais Diversidade Educação do Campo e da Cidade. É importante realçar que o levantamento no *site* do GEPEDECC não foi realizado com a delimitação dos descritores. Esse diferencial justifica-se pelo motivo de o GEPEMDECC agrupar produções científicas da linha de pesquisa Educação do campo atreladas ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGed em que estamos inseridas, conforme revelado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 — Mapeamento realizado no GEPEMDECC por aproximação com a questão de pesquisa

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia					
Título	**IES**	**Banco**	**Acesso**	**Ano**	**Autora**
Dissertação: As ações do Movimentos Sociais, contra o fechamento das escolas do campo: Lutas e resistências	UESB	GEPEMDECC	16/09/2021	2021	FERNANDES, Rosilda Costa
Dissertação: Educação do/no campo e o agronegócio: o projeto político pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa-BA	UESB	GEPEMDECC	01/11/2021	2021	RIBEIRO, Maria das Graças Santos
Dissertação: As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de Fechamento de escolas do Campo em Vitória da Conquista — Ba.	UESB	GEPEMDECC	27/09/2021	2019	SANTOS, Vanessa Costa
Dissertação: A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória Da Conquista — Bahia, no Período de 2010 A 2017	UESC	GEPEMDECC	27/09/2021	2017	SILVA, Luciene Rocha
Dissertação: A Educação do Campo no município De Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba	UESC	GEPEMDECC	01/11/2021	2019	SANTOS, Pascoal Joao dos

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do no GEPEMDECC (2021).

À primeira vista, as produções selecionadas pareciam se distanciar da proposta em questão, tanto pela temática como pelos descritores estabelecidos para esse levantamento bibliográfico. Apesar disso, ao analisarmos as produções, verificamos a sua relação com a problemática do fechamento de escolas no campo no referido município. Portanto, elas não foram ignoradas, muito embora não estejam contempladas pelos descritores, pois, trata-se de escolas de assentamento rural, também reconhecidas como escolas do campo. Sendo assim, esse mapeamento demostrou um realce nas temáticas investigadas pelo GEPEMDECC.

As dissertações de Fernandes (2021), Santos (2019) e Silva (2017) permitem perceber que a comunidade científica está atenta ao denunciar um fenômeno direcionado ao fechamento de escolas no campo. Consideramos esse tipo de medida como retrocesso no que tange à Educação do Campo no município de Vitória da Conquista, interior da Bahia, o mesmo *lócus* de nossa investigação.

Para sistematização e organização dos resultados identificados, optamos em agrupar os trabalhos por categorias temáticas e assunto, os quais serão analisados em face das temáticas em comum. Os critérios para elaboração desse agrupamento se justificam pelas produções que mais se assemelhavam à questão da pesquisa, objeto deste estudo, como as palavras-chave, e/ou aqueles estudos fundamentados no Materialismo Histórico Dialético, ainda que isso não esteja especificado na metodologia, mas perceptível pelas referências.

Como demonstrado, o mapeamento foi consolidado por intermédio da busca com os descritores delimitados para emprego nas plataformas da CAPES, do BDTD, também, nos grupos de pesquisas GEPEC/UFSCar e GEPEMDECC/UESB. Em síntese, foi possível identificarmos um quantitativo de cinquenta e seis produções científicas (56), vinte e cinco (25) na CAPES, vinte e quatro (24) na BDTD, dois (02) no GEPEC e cinco (05) no GEPEMDECC.

Após refinamento, apresentaremos apenas quatorze (14) trabalhos que remetem à problemática que envolve o tema MST, no contexto da Reforma Agrária, da Agroecológica, da Organicidade do Movimento, do Trabalho na perspectiva do MST, principalmente os que pautam discussões sobre da Educação do Campo, na qual se insere a Pedagogia do MST e seu Projeto Político Pedagógico[41].

2.1 As produções científicas em agrupamentos: conformidades e incongruências

[41] O mapeamento com as produções científicas que se distanciaram da problemática dos nossos estudos serão disponibilizadas em anexo.

Nessa etapa da revisão de literatura, fizemos o tratamento das informações, ao analisar as produções do conhecimento em dois agrupamentos. Assim, os trabalhos foram agrupados conforme aqueles que mais se aproximavam da perspectiva da investigação enunciada:

Agrupamento 1: Projeto Político Pedagógico; Proposta Pedagógica e/ou de Educação no MST; Princípios da Educação no MST e/ou Princípios pedagógicos do MST.

Agrupamento 2: Educação do Campo; Escola do Campo; Educação no MST; Escola no Movimento Sem Terra; Escola de Assentamento; Educação no Assentamento.

O Quadro 6, adiante, destaca as produções científicas selecionadas nesse primeiro agrupamento.

Quadro 6 — Projeto Político Pedagógico; Princípios da Educação no MST; Princípios pedagógicos do MST

	Título	IES[42]	Banco	Acesso	Ano	Autora
01	Dissertação: Educação do/no campo e o agronegócio: o projeto político pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa-BA	UESB	GEPEMDEC C/PPGED	01/11/2021	2021	RIBEIRO, Maria das Graças Santos
02	**Dissertação:** Nas trilhas da Educação do Campo: Reflexões sobre a construção do PPP da Escola Maria Mata, Assentamento São Domingos, Nina Rodrigues− Maranhão	UFRB	CAPES	05/10/2021	2020	ARAUJO**,** Lenilde de Alencar
03	**Dissertação:** A Educação do Campo no município De Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba	UESC	GEPEMDEC C CAPES	05/10/2021	2019	SANTOS, Pascoal Joao dos
04	**Dissertação:** Contribuição para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves	FIOCRUZ	CAPES BDTD	11/09/2021	2016	LIMA, Matilde de Oliveira de Araújo
05	**Dissertação:** A Proposta de Educação do MST e o PPP do Ceias: Uma análise descritiva de suas convergências e divergências (1996-2012)	UNIOESTE	CAPES BDTD	15/09/2021	2014	FERREIRA SOBRINHO, José
06	**Dissertação:** A construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo: Contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense.	UFMA	CAPES BDTD		2013	MACEDO, Marinalva Sousa
07	**Dissertação:** Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na escola Estadual Iraci Salete Strozak	UEL	CAPES BDTD	15/09/2021	2008	CERICATO, Seganfredo
08	**Tese:** O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Trajetórias de educadores e lideranças	UNICAMP	BDTD	15/09/2021	2007	SANTOS, Ramofly Bicalho

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O panorama desenhado nesses agrupamentos temáticos permitiu-nos consolidar as teses e as dissertações selecionadas para as discussões em uma ordem cronológica de organização.

[42] Instituição de Ensino Superior — IES.

Abrimos nossas reflexões com o trabalho de Ribeiro (2021) que investiga o Projeto Político Pedagógico da Escola Campo Formoso, em Bom Jesus da Lapa — Bahia, cujo propósito foi correlacionar as especificidades da Educação do/no Campo com a prática pedagógica. Entre seus objetivos específicos destacamos o que visa a compreender o processo de elaboração do PPP e se suas inter-relações com a prática pedagógica da escola referida. Trata-se de uma pesquisa fundamentada no MHD, que utiliza de pesquisa bibliográfica e de fontes documentais.

Ao finalizar os estudos, a autora constatou que existem, no teor do PPP da escola, elementos específicos da Educação do campo. No entanto, de acordo com Ribeiro (2015), as propostas pedagógicas da Escola Campo Formoso ainda não se correlacionam à prática educativa, dada a realidade social de uma educação contra hegemônica. Nesse sentido, a autora considera que a escola precisa refletir sobre sua importância na formação do sujeito, pois estamos diante de uma modalidade educacional que possui princípios, diretrizes e políticas públicas previstos em legislação. Entre seus Princípios Pedagógicos destacam-se resistir e enfrentar esse modelo da educação hegemônica proposto pelo sistema capitalista.

Araújo (2020), com a pesquisa intitulada *Nas trilhas da Educação do Campo: Reflexões sobre a construção do PPP da Escola Maria Mata, Assentamento São Domingos, Nina Rodrigues — Maranhão*, objetivou promover uma reflexão sobre o PPP de uma escola de assentamento no interior do Maranhão, para identificar as possíveis contradições provenientes do PPP, bem como almejar as possibilidades de superação na perspectiva de redirecionar o PPP. Sua discussão se pautou na seguinte problemática: em que medida a construção do projeto político pedagógico da escola possibilitou a participação dos sujeitos? Para tanto, enfatizou quais os sujeitos que deveriam estar envolvidos e envolvidas nesse processo, a exemplo da intervenção comunidade e dos movimentos sociais formados por educadores, educadoras e integrantes da gestão.

De acordo a autora, a pesquisa evidencia que o PPP da escola foi consolidado pela gestão municipal, sem envolvimento da comunidade. Nessas circunstâncias, inferimos que esse processo de elaboração do PPP, conforme descrito na LDB 9394/1996, deve ser elaborado por intermédio de uma construção coletiva, em consonância com Princípios da Educação no MST, com Decreto 7253/2010, tal como com o documento dos Princípios da Educação do campo e não como uma ação regulatória, cuja meta seja um produto final elaborado em um prazo estabelecido, sem a preocupação com a diversidade dos sujeitos. Para tanto, é necessário diálogo entre Estado e Movimento Social, assim essas aproximações seriam possíveis. Nesse sentindo, inferimos que existem convergências entre a problemática sinalizada pela autora com o nosso objeto de estudo e o campo da nossa proposta de investigação.

Santos P. (2017), com o estudo intitulado *A Educação do Campo no município de Ilhéus: o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba*, realizou um estudo de caso baseado na análise do PPP em uma escola do interior da Bahia, cuja finalidade foi analisar se esse PPP foi consolidado com base em uma gestão democrática com a participação popular. Analisa também se sua descrição contém princípios que favorecem a formação do sujeito no contexto da emancipação, tal como se o documento considera os marcos regulatórios da Educação do Campo e se eles estão evidenciados no PPP da escola referida.

Segundo o autor, sua pesquisa permitiu demonstrar que a escola nos espaços rurais ainda oferece uma Educação Rural, sem considerar suas especificidades. Além disso, revelou o compromisso da comunidade para com as escolas, mediante a realização de tarefas de competência da administração escolar. Evidenciou também a falta de compromisso da Rede Municipal de Ensino no município de Ilhéus para com a população em suas diversidades.

De acordo com o autor, a pesquisa demonstrou a falta de compromisso da Rede Municipal de Ensino no município de Ilhéus para com a população em suas diversidades. As escolas nucleadas do campo dispõem de um projeto político pedagógico sem fundamentação teórica proposta nos marcos regulatórios da educação e desassociados dos Princípios estabelecidos para essa modalidade de Educação, o que acentua as desigualdades educacionais. Como proposição, o autor recomenda a "reelaboração do Projeto Político Pedagógico, organizado pelo corpo docente da escola, que realizou a revisão integrada, dialogada e participativa do PPP, para adequá-lo à realidade da educação do campo" (SANTOS P., 2017, p. 124).

Ao apreciarmos essas produções de Ribeiro (2021) e de Santo. J (2019) percebemos algumas aproximações relevantes com o objeto em estudo. Diante disso, compreendemos que estamos investindo em um estudo de um fenômeno que se apresenta como atual no cenário das pesquisas analisadas, pois, ela poderá contribuir com nossos estudos *a posteriori*.

Lima (2016) aborda sobre a *Contribuição para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves*. O trabalho tem como foco os estudos sobre os processos que incidem na elaboração PPP da referida escola, no interior de Rondônia, na região amazônica. Conforme a autora, o assentamento é organizado pelo MST, o qual foi proveniente das lutas pela Reforma Agrária na década de 1980. A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos do MHD e a autora utiliza-se de um referencial teórico que contempla a Reforma Agrária popular, a Pedagogia do Movimento, o PPP nas escolas de assentamento, a luta de classe trabalhadora, o campesinato, a Educação e o trabalho, além da organicidade no assentamento e envolvimento da comunidade na política.

A pesquisa sinalizou a necessidade de elaborar o PPP observando esse processo para além da descrição desse Projeto Pedagógico, mas que esse documento possa sinalizar "a intervenção no nível da própria estruturação curricular — a exemplo da introdução do ensino de cooperativismo e agroecologia" (LIMA, 2016, p. 16). Além disso, aponta a importância do compromisso da comunidade, das organizações sociais da localidade e dos educadores e educadoras na elaboração de subsídios de suporte didático e metodológico que contemplem as especificidades pedagógicas do assentamento, conforme previsto no PPP, tal como no currículo. Investiga, ainda, as relações entre as Histórias de vida de lideranças do MST, bem como seu envolvimento com lutas sociais pelo reconhecimento de sua identidade e como essas histórias implicam na construção de um "Projeto político-pedagógico emancipador voltado para a transformação social", aqui acrescentamos, conforme estabelecido nos Princípios da Educação no MST Caderno de Educação nº 08 (1997).

Sobrinho (2014) expõe o tema *A Proposta de Educação do MST e o PPP do CEIAS: Uma análise descritiva de suas convergências e divergências (1996-2012)* com a finalidade analisar os nexos entre Educação do Campo, o PPP e as Propostas Pedagógicas do MST. Trata-se de uma investigação realizada no Colégio Estadual Ireno Alves dos Santos, em um Assentamento Rural, em Rio Bonito do Iguaçu, interior do Paraná.

A pesquisa se desenvolveu com base na proposta do Setor Estadual de Educação do MST e sua materialização no PPP da escola do referido assentamento. A pesquisa realiza uma análise do PPP para verificar as possíveis convergências e divergências, no que tange às referências do Setor de Educação do MST, para as escolas do Movimento e as propostas do PPP da referida escola. Problemática próxima da nossa pesquisa central.

O autor tece considerações sobre as ações voltadas para uma Educação do Campo, no Brasil, a exemplo do Encontro de Educadores e Educadoras no Campo, em 1997, o ENERA e a I Conferência Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1998. Evidencia as conquistas relativas aos marcos regulatórios da Educação do Campo na década de 2000 e suas preocupações sobre os princípios da Educação do MST para a educação em assentamentos. Seu estudo se diferencia da pesquisa central, o recorte temporal e os aspectos territoriais geográficos.

Macedo (2013) trata da temática da Construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. Portanto, objetivou compreender as relações entre políticas públicas para a Educação do Campo e a elaboração do PPP na Escola Roseli Nunes, localizada em um assentamento rural, em área de Reforma Agrária, no interior do Maranhão, cujas problematizações foram:

> Historicamente, nas últimas décadas, como veio se consolidando a luta dos movimentos sociais do campo por educação pública? Como se articula a luta por políticas educacionais com a defesa da construção do PPP? Qual o sentido da luta por educação pública desencadeada pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP para as escolas do campo? No Maranhão, considerando a educação do campo em áreas de assentamento, como as escolas vêm se articulando para construir o PPP? (MACEDO, 2013, p. 19).

A autora sinaliza sua problemática de uma forma um tanto abrangente. Nessas circunstâncias, para fins de contextualização, abordaremos essas questões. Não obstante, é possível observar que o enfoque do nosso estudo converge com o seu último questionamento, com direcionamento geográfico para uma escola de assentamento no interior da Bahia.

Em suas considerações a autora aponta que ao longo da história de luta por uma educação para a classe trabalhadora, o MST trouxe grandes contribuições a cerca de uma Pedagogia própria para o Movimento, a qual também está contemplada no contexto da Educação do Campo. Evidencia que a elaboração do PPP da escola referida emerge da necessidade de inserir a escola em um programa do Estado, mas que, no decorrer do processo, o PPP foi elaborado de forma que garantiu a participação democrática e coletiva, assim, contemplou políticas direcionadas para a Educação do Campo, bem como as propostas educacionais do Movimento.

Ao finalizar os estudos, Macedo (2013) afirma que o mérito de todas essas articulações em favor do PPP é dos movimentos sociais do campo e do movimento nacional por uma Educação do Campo no Brasil. Assim sendo, é pertinente destacar que as propostas mencionadas estão evidenciadas no Decreto 7352/2010, em Caldart (2012) e no Caderno de Educação nº 08, que trata dos Princípios do MST. Subsídios referenciados em nossa investigação.

Cericato (2008) tece reflexões sobre os aspectos da formação e da organização no MST, para tanto, evidencia que a educação e o trabalho, nas escolas de assentamentos, são princípios que contribuem para o desenvolvimento das capacidades humanas. A autora apresenta as perspectivas organizativas do Movimento, ao salientar que, na constituição do MST enquanto Movimento de luta por um projeto histórico, todas as categorias de formação estão correlacionadas com a categoria do trabalho. O trabalho age como produção da vida, vinculado a uma pedagogia que possa associar “conhecimento científico com a realidade”, assim, a prática é ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento, pois é na prática que aparecem as necessidades ou os problemas concretos para o conhecimento (BOLETIM 01 DE EDUCAÇÃO DO MST, 1992, p. 40).

Dessa forma, inferimos que essas categorias enunciadas pela autora se sustentam no aporte teórico e filosófico de Anton Makarenco, pois expõe como referências, no processo de formação humana, a combinação do ensino-aprendizagem e trabalho, fundamentado no trabalho como Princípio educativo (BOLETIM DE EDUCAÇÃO Nº 05, 1995, p. 05). Tais elementos precisam estar em conexão no cenário da educação no assentamento, na escola pública do assentamento, assim como nas escolas do campo, em observância aos Princípios da Educação do Campo.

Podemos nos orientar pelos pensamentos de Vasconcelos (2006), visto que ele compreende que o PPP é um instrumento organizacional integrado às práticas pedagógicas no contexto educacional. Para o autor, o PPP é parte de "um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição" (CERICATO, 2008, p. 169). De acordo Vasconcelos (2006), o PPP dispõe de instrumento teórico-metodológico que permite a transformação social e da realidade. Dessa forma, inferimos que o PPP é um patrimônio da instituição de ensino e comunidade escolar em qualquer contexto geográfico do ambiente e de qualquer modalidade de ensino.

Sendo assim, o objetivo primeiro, de alguma forma, dialoga com a temática em estudo. Nos resultados o autor revela as fragilidades e as possibilidades relativas à implementação do PPP no MST. Assim, evidencia a identidade em construção na luta pela democracia, mesmo diante das contradições impostas pela sociedade de classe.

O trabalho intitulado *O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Trajetórias de educadores e lideranças* de Santos, de Ramofly (2007), tem como finalidade analisar as relações entre as histórias de vida de lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua prática social pelo reconhecimento de sua identidade, em atenção aos às propostas pedagógica, cujos princípios estão direcionados para a transformação da realidade. Nessa produção acadêmica, o autor aponta dois objetivos: o primeiro, propõe "compreender algumas das concepções filosóficas, no processo de construção de uma práxis pedagógica libertadora e de transformação social" na intenção de entender quais as concepções se ancoram na efetivação do PPP no Movimento (SANTOS, 2007, p. 5). O segundo, trata de uma investigação das histórias, memórias, heranças familiares e cultura relacionadas à vida das lideranças. No decorrer da pesquisa, o autor discute sobre os pressupostos filosóficos delineados para o PPP das escolas do MST, as inspirações pedagógicas com ênfase na pedagogia freiriana, o processo de formação educativa pelas vias da formação

política dos Sem Terra, além dos princípios de reconhecimento da identidade do Movimento pelas vias das dimensões do PPP, estabelecido para escola de acampamento e assentamento.

Entre os resultados, o pesquisador aponta que nas comunicações orais, os militantes sinalizaram que a pedagogia proveniente do Movimento Paulo Freire serve de base para o PPP em escolas do Movimento. Assim, a formação política das lideranças deve ser algo que esteja atrelado à *práxis* do movimento, em que a escola do MST possa ser compreendida como espaço de possibilidade, para que, no processo de formação humana e política, os/as integrantes do MST possam adquirir um pensamento crítico, conforme pautado nos subsídios de formação do MST. De antemão, inferimos que a tese referida, possui alguns elementos em conformidade com a nossa investigação, visto que os princípios filosóficos do MST estão atrelados à prática educativa do Movimento, em razão da Proposta Político Pedagógica do MST está presente no *lócus* de sua pesquisa, desenvolvida na Baixada Fluminense.

2.2 Segundo agrupamento das produções científicas: congruências e inconformidades

O segundo agrupamento de estudos apresenta as produções científicas que evidenciam as seguintes temáticas: Educação do Campo; Escola do Campo; Educação no MST; Escola do Movimento Sem Terra; Escola de Assentamento; Educação no Assentamento, conforme representado no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 — Escola em assentamento e/ou Educação no Movimento Sem Terra — MST

	Título	IES	Banco	Acesso	Ano	Autora
01	**Dissertação:** As ações dos Movimentos Sociais, contra o fechamento das escolas do campo: Lutas e resistências	UESB	GEPEMDECC PPGED	16/09/2021	2021	FERNANDES, Rosilda Costa
02	**Dissertação:** As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de Fechamento de escolas do Campo em Vitória da Conquista — Ba.	UESB	GEPEMDECC CAPES	27/09/2021	2019	SANTOS, Vanessa Costa
03	**Dissertação:** A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória Da Conquista — Bahia, no Período de 2010 A 2017	UESC	GEPEMDECC CAPES	27/09/2021	2017	SILVA, Luciene Rocha
04	**Dissertação:** A organização da educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra na regional sudoeste da Bahia: memória de lutas e resistências (1994 — 2013)	UESB	CAPES	09/10/2021	2016	SANTOS, Marta Souto
05	**Tese**: A contradição entre teoria e prática na escola do MST	UFPR	CAPES	10/09/2021	2009	GARCIA, Fátima Moraes
06	**Tese: A educação do MST no contexto educacional brasileira.**	UFBA	CAPES GEPEC	03/09/2021	2009	D'AGOSTINI, Adriana
07	**Tese:** As contradições e as possibilidades de uma educação emancipatória no contexto do MST	UFBA	GEPEC CAPES	01/10/2021	2007	RODRIGUES, Maria Nalva Araújo

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Esse agrupamento expõe algumas produções do conhecimento que trouxeram contribuições relevantes concernentes às escolas e/ou à educação no MST. Especialmente, em relação à perspectiva de que os assentamentos e as escolas do MST são parte integrante do cenário desses estudos.

No decorrer do mapeamento e das discussões fomos surpreendidos com uma problemática que emerge dos estudos de Fernandes (2021), Santos (2019) e Silva (2017). Trata-se de três dissertações disponíveis no GEPEMDECC — UESB que evidenciam o fenômeno do fechamento das escolas do Campo em Vitória da Conquista, município *lócus* de nossa investigação. Em um período de seis anos, três produções científicas que tratam da mesma temática, o que nos chamou atenção sobre o retrocesso nas políticas educacionais para Educação do Campo no referido município.

O primeiro estudo versa sobre a pesquisa de mestrado de Fernandes (2021), a qual trata sobre *As ações dos movimentos sociais do campo, contra o fechamento das escolas do campo, lutas e enfrentamentos* em que a autora enfatiza a necessidade de os movimentos sociais do campo, entre outras organizações sociais em defesa da Educação do campo, manterem-se em posicionamento de resistência frente ao projeto neoliberal conservador, preconizado pelo presidente da república, bem como pela gestão municipal configurada pela secretaria de educação de Vitória da Conquista.

Silva (2017) traça um panorama sobre *A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória Da Conquista — Bahia, no Período de 2010-2017*. A pesquisa revela questões referentes ao fechamento de escolas no campo e pontua as implicações negativas desse fenômeno para a população residente nos espaços rurais do município. Contudo, Santos (2019), ao tratar da temática das diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de Fechamento de escolas do Campo em Vitória da Conquista — Ba, apresenta a gravidade de um fenômeno recorrente, um quantitativo mais representativo de escolas fechadas no município mencionado.

Observa-se que as três pesquisadoras em suas respectivas dissertações de mestrado retratam a realidade de descaso para com as políticas educacionais para o campo nesse município, pois revelam que, entre os anos de 2003 a 2020, foram desativadas oitenta e uma (81) escolas nesses espaços, que deveriam acomodar uma modalidade educacional específica, que é a Educação do Campo como política pública educacional. Essas evidências demostram o quanto a pesquisa científica contribui para desvelar questões, até então, não reveladas no

cotidiano de uma sociedade, bem como a importância de atualizarmos essas informações para ampliar as investigações para outras esferas geográficas e territoriais.

Santos (2016), com trabalho intitulado *A organização da educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra na regional sudoeste da Bahia: memória de lutas e resistências*, tem como finalidade "analisar o processo de estruturação do Setor de Educação do MST na regional Sudoeste (1994-2013), com base na memória de educadores que participaram do processo de estruturação do Setor de Educação do MST na regional Sudoeste" (SANTOS, 2016, p. 6). A autora problematiza, com base no campo da memória dos militantes educadores, as questões sobre os desafios na organizar o Setor de Educação na Regional Sudoeste da Bahia, hoje reconhecida como Território Sudoeste Baiano, entre os anos de 1994-2013.

Na sua investigação, a autora identificou que setor de educação do MST é uma concretização do Movimento regional. Assim, a organização desse setorial foi uma tarefa desafiadora para compreensão da importância das propostas pedagógicas educacionais do MST. As dificuldades apresentadas por Santos (2016) dizem respeito à dificuldade de trazer as orientações dos Princípios educativos do Movimento para a prática. Assim, a autora conclui que a pesquisa alcançou seus objetivos, pois existe uma memória preservada no que tange ao processo organizativo do setorial no território, o que colabora para compreensão de luta pela terra e por condições dignas de sobrevivência, assim como pela preservação da história do MST no Sudoeste Baiano. Nesse contexto, depreendemos que Santos (2016) traz contribuições significativas ao nosso trabalho, por tratar de algo tão específico no cenário do MST, com aproximações diretas e indispensáveis ao objeto em investigação.

Garcia (2009), com a tese intitulada *A contradição entre teoria e prática na escola do MST*, tratou de um estudo de caso que analisou a relação entre a teoria e a prática pedagógica implementada na Escola Oito de Agosto, em um assentamento do MST, no município de Candiota/RS. O estudo partiu da seguinte problemática: quais são as tensões e contradições existentes entre a teoria e a prática pedagógica da escola do MST que a faz se aproximar e se distanciar de uma pedagogia que contribui para superação do capital? Segundo a autora, os estudos permitiram a vivência de experiências, aproximações e os entroncamentos com a população e comunidade escolar com a finalidade de compreender suas contradições em sua atividade direcionada para a prática pedagógica oriunda das experiências.

A pesquisa de Garcia (2009) abre margem para algumas reflexões acerca das contradições, visto que estamos diante de onze (11) anos que demarcam um período de retrocesso, sobretudo nas políticas educacionais, tanto no contexto universal, de projeto histórico para a classe trabalhadora, quanto no contexto dos reflexos nas modalidades

educacionais. Diante do exposto, a autora, cuidadosamente, afirma que se trata de conclusões provisórias, mas constata que a Teoria Pedagógica do Movimento tem contribuído, dentro de suas possibilidades, para a efetivação de sua proposta por intermédio da Escola do MST.

D`Agostini (2009) convoca a reflexão sobre educação do MST no contexto educacional brasileiro. Com a finalidade de analisar os aspectos relacionados à relevância dessas propostas educacionais do Movimento, especialmente nos anos 1990, quando o Movimento entra no processo de contraposição a políticas educacionais neoliberais de interesse do capitalismo. O objeto de estudo foi direcionado à luta do MST em prol da constituição de propostas pedagógicas educacionais pautadas na ideologia da "classe trabalhadora em contraposição às políticas educacionais neoliberais" (D`AGOSTINI, 2009, p. 16)

A pesquisa se sustenta em um levantamento das referências que compõe as propostas do Movimento, cujo objetivo era compreender qual o real contexto da instituição da educação do MST no país, bem como identificar "suas contradições, dificuldades e possibilidades de classe para a emancipação humana no sentido de indicar elementos de superação da sociedade de classes" (D`AGOSTINI, 2009, p. 16). A autora discorre sobre a conjuntura nacional da educação, desde os anos 1990 até o ano de 2009, a qual demarca o processo de redemocratização no país, quando os movimentos sociais ganham força como protagonistas, em contraposição à política de Estado mínimo.

Diante das lutas sociais empreendidas por coletivos políticos como o MST — que estão na origem da concepção de Educação do Campo, conquista dos movimentos sociais — é que vem sendo levantada a situação real e as demandas para elaboração de políticas públicas. Com isso, fica clara a necessidade de construção de escolas no/do campo, com espaço físico adequado, com ampliação do acesso e permanência de jovens do campo no sistema formal de ensino que ofereçam oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação social e profissional, que respeite a cultura, a diversidade e a necessidade de desenvolvimento local, apesar da concepção de Estado e do sistema social em que se vive na atualidade (D`AGISTINI, 2009, p. 21).

A autora destaca que a educação pautada na pedagogia do MST possui elementos filosóficos e ideológicos diferenciados. Assim, aprendemos que a proposta educacional do Movimento contribui para a formação humana, não apenas no processo de escolarização, mas no intento de permitir que pela educação o sujeito possa desenvolver seu pensamento crítico. Tal realidade só se concretiza sob o viés de uma educação libertadora e revolucionária, também compreendia como Educação Omnilateral, conforme apontamento de Frigotto (2012, p. 267):

> Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois eles não são simplesmente dados pela natureza.

O autor segue enunciando que essas características de formação versam sobre as possibilidades de humanizar o sujeito, em função de sua historicidade, um desenvolvimento coletivo, solidário, não competitivo e de interesse mútuo, ou seja, o oposto das imposições da burguesia. Nesse sentido, notamos que a proposta educacional do MST objetiva a emancipação do sujeito em todos os aspectos do desenvolvimento humano. Por isso, o movimento mantém a postura de vigilância em contraposição ao Estado nas reivindicações pela defesa dos direitos conquistados pelo esforço contra o retrocesso.

As pesquisas de Garcia (2009) e de D´Agostini (2009) apontam contradições entre a educação regulada pelo Estado e as bases pedagógicas do MST. Percebemos que estamos diante da possibilidade de novas contribuições acadêmicas para identificar o que há de novidade nas políticas educacionais, ou sobre o que evolui ou regrediu no contexto educacional do MST, observando as aproximações evidenciadas pelas pesquisadoras.

Na mesma perspectiva Araújo (2007) apresenta uma temática que investiga *As contradições e as possibilidades de uma educação emancipatória no contexto do MST*. A autora tece considerações acerca da "prática educativa desenvolvida pelo MST, suas contradições e possibilidade de essência que estão contribuindo para a estratégia geral do Movimento, qual seja a superação do modo de produção capitalista", com foco na luta do MST por uma educação emancipadora (ARAÚJO, 2007, p. 29). No decorrer dos estudos, a autora constata que mesmo diante das contradições oriundas do capitalismo, existe a possibilidade de o MST, com referenciais ideológicos, elaborar PPP que possa concretizar as especificidades educacionais do Movimento, em contraposição à proposta educacional do Estado.

As produções analisadas apresentaram pelo menos uma das palavras-chave relacionadas à pesquisa central e pelo menos um dos descritores definidos nesse estudo. Todas as teses localizadas na CAPES estão inseridas na revisão de literatura, pois compreendemos que essas produções, de alguma maneira, possuem aproximações com a temática em investigação, mesmo que as questões de pesquisa tenham distanciamento em relação ao recorte temporal, geográfico ou territorial.

Ao adentramos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT) verificamos que existe um quantitativo

elevado de produções de conhecimento que, em alguma etapa da escrita acadêmica, utiliza de temas aproximados, bem como de descritores delimitados para compor essa revisão literatura. Na etapa da investigação acerca dos princípios da educação do MST e do Projeto Político Pedagógico, a finalidade foi buscar estudos que fossem congruentes com a temática dos Princípios educacionais do MST e como eles se materializam no PPP de uma escola municipal em assentamento rural no Território Sudoeste Baiano, precisamente no município de Vitória da Conquista.

Souza (2009) trata de evidências no município de Vitória da Conquista, inserido no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, o qual é marcado por conflitos agrários de luta e conquista da terra por intermédio dos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST. Esses aspectos remetem à questão social que envolve política para o trabalho no campo, tanto quanto as políticas educacionais nesses espaços, o que justifica o contexto e a importância desta investigação.

Nesse sentido, inferimos que a pesquisa em apreciação, do ponto de vista do recorte e delimitação geográfica, possui originalidade. Com os descritores de buscas não localizamos nas plataformas digitais nenhum trabalho com esse mesmo teor em relação à temática. Da mesma maneira, não localizamos nenhuma produção do conhecimento quando delimitamos as buscas com termos como Princípios da Educação no MST. No entanto, essa expressão aparece em suas particularidades ou nas entrelinhas, com algumas associações, ou mesmo inter-relações com o Movimento de Trabalhadores e Trabalhadores Sem Terra, não evidenciadas nos objetivos e nas questões de pesquisas, mas que emergiram nas discussões que, de alguma maneira, estão em consonância com a nossa proposta em estudo.

O mapeamento permitiu que localizássemos produções científicas de grande relevância social que, explicitamente, denunciam o fechamento de escolas no campo em Vitória da Conquista, a exemplo das mencionadas pesquisas de Fernandes (2021), Santos (2019) e Silva (2017). Nessas circunstâncias, compreendemos que esses estudos demonstram as fragilidades para implementação, manutenção e permanência das políticas educacionais no campo.

Nesse sentido, a contextualização das questões agrárias, no Brasil e na história do MST, adentra em um cenário que envolve uma diversidade de outras questões sociais no país, entre elas as políticas educacionais para o campo. Dessa maneira, cabe ressaltar que o projeto de sociedade dos movimentos sociais do campo se consolida pela idealização do Campesinato[43],

[43] Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e

no cenário de luta pela terra e da Reforma Agrária e, particularmente nessa pesquisa, com o enfoque da Educação do Campo. O projeto do Campesinato se insere na disputa história da produção de vida, nas relações sociais, na ordem burguesa (MARX, 2011).

Nesse caso, temos a consciência de que a revisão da literatura revelou a necessidade de refletir sobre as contribuições para o objeto estudo pretendido. Apesar de não localizarmos nenhuma produção acadêmica que trate dos descritores delimitados em nossas buscas, não consideramos que o estudo pretendido seja, em sua totalidade, inédito, haja vista que o campo de estudo que envolve os movimentos sociais do campo, precisamente o Movimento Sem Terra, é muito amplo. Desse modo, também, enfatizamos que a delimitação dos descritores com enfoque no nosso objeto de estudo, de alguma forma, exclui muitas possibilidades.

Cabe destacar que o fenômeno social relacionado às questões agrárias do Brasil exige toda uma contextualização que envolve desde a Reforma Agrária, as organizações Sociais do Campo até as políticas públicas, do ponto de vista do direito à cidade e aos serviços públicos, tanto no espaço urbano, quanto nos espaços rurais. Para tanto, as pesquisas — que em seu enfoque trabalham a temática do MST, da Reforma Agrária, da Educação do Campo, da Pedagogia do Movimento, da Escola do Trabalho, das Políticas para Educação do Campo com foco no PPP, da Prática pedagógica, do Currículo, do Campesinato, do Cooperativismo, da Agroecologia e Sustentabilidade, no contexto do campo — envolvem outros aspectos, a ponto de encontramos milhares produções do conhecimento que, de alguma maneira, fazem menção a alguma dessas categorias.

No decorrer do mapeamento, os termos Projeto Histórico de Educação para a Classe Trabalhadora; Escola e Campesinato; Escola no contexto do Trabalho; Pedagogias do Movimento; Escolas dos Assentamentos; Políticas Educacionais para Educação do Campo; Legislação para a Educação do Campo e Princípios da Educação no MST foram considerados para as buscas, com foco na análise do Projeto Político Pedagógico em escola assentamento rural.

Por entender que mesmo que tenhamos várias Plataformas Digitais que compilam teses e dissertações de pesquisadores e pesquisadoras que se debruçaram sobre estudos dessas temáticas de relevância para a sociedade, nosso diferencial e nossa originalidade está delimitada pelo contexto geográfico específico, assim como pela localidade que ainda não foi contemplada em outras investigações.

---

aparatos infraestruturas tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 115).

Por intermédio das discussões, verificamos que as políticas educacionais para o campo e a pedagogia no MST estão pautadas em um posicionamento político, ideológico que se opõe à educação baseada na cartilha do capital. Nesse panorama, os movimentos sociais do campo, educadores e educadoras de área de da Reforma Agrária, tal como da escola do campo estão sendo convidados a assumir o compromisso de estabelecer a inter-relação entre a teoria e a prática, conforme os direcionamentos em todas as referências subsidiadas pelo MST nos Princípios das Políticas Educacionais para a Educação do Campo.

Constatamos que as possibilidades de investigação não se esgotam, pois, a ciência está sempre empreendendo algo novo, são as circunstâncias e as múltiplas determinações que vão estabelecer os resultados, dado o seu caráter dialético. Assim, o que é concreto hoje, pode passar por modificações futuras.

3 AS MATRIZES PEDAGÓGICAS NO BRASIL E AS LIÇÕES DA PEDAGOCIA SOCIALISTA: UM PROJETO HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO

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

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

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

O trabalho assume outras configurações que abrangem a exploração da natureza, a força humana, isso em decorrência de um sistema produtivo voltado para a acumulação de riquezas que, consequentemente, determina os processos do conhecimento acerca da educação, quando desse formato produtivo cria-se a sociedade de classe: a burguesia e o proletariado.

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

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

3.1 As matrizes pedagógicas e os projetos educacionais no Brasil

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

É nesse panorama que primeiro desvendamos a gênese das ideias educacionais no país, do período da colonização até a contemporaneidade, bem como sistematizaremos sobre os principais conceitos que diferenciam dois projetos de educação no cenário brasileiro. No mesmo alinhamento, Saviani (2019a) entende que há simultaneamente dois distintos projetos delineados para educação no país, um pautado nos interesses do capital, já outro, almejado pela classe trabalhadora, idealizado no movimento da Classe Operária, que se configurou como Partido Operário, na década 1890, e, no ano de 1902, conformou-se como Partido Socialista Brasileiro. É nessa perspectiva que emerge a Pedagogia Socialista no Brasil, "entendida, pois em sentido lato abarcando, além das propostas socialistas de caráter contra hegemônico que visam a articular com a luta pela superação da sociedade capitalista" (SAVIANI 2017, p. 103).

A título de contextualização, o Quadro 8, a seguir, sintetiza em linha do tempo das ideias pedagógicas no Brasil.

Quadro 8 — As matrizes pedagógicas no Brasil

1549 a 1759	Primeiro período – "Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional". Trata da educação nos tempos da colonização, educação indígena, institucionalização da pedagogia Jesuítica
1759 a 1932	Segundo período − "Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional" que trata da metamorfose na educação e as reformas na estrutura educação pelas diretrizes de Portugal. A educação no Brasil sob as influências dos Jesuítas e do Marques de Pombal. De 1827 a 1932, "Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo. As questões pedagógicas das escolas de primeiras letras, implementação da escola pública". "O advento dos grupos escolares e as ideias pedagógicas não hegemônicas".
1932 a 1969	Terceiro período – De 1947 a 1961 é marcado pelo "predomínio da pedagogia nova. Influências do fordismo, keynesianismo e a nova educação. Modernização da agricultura, o avanço da indústria". De acordo com Saviani, 1961 a 1969 desencadeia a "crise da pedagogia nova e a

	articulação da pedagogia tecnicista. O PNE de Anísio Teixeira, Piaget e a escola secundária moderna. Paulo Freire e a emergência das ideias pedagógicas libertadoras. O apogeu e a crise da pedagogia nova". Implementação dos Instituto de pesquisa em Estudos Sociais.
1969 a 2001	Quarto período – De 1969 a 1980 revela a configuração da concepção pedagógica produtivista". A educação rompe com a política para a continuidade socioeconômica do regime político militar no Brasil da década de 1930, também com a concepção pedagógica tecnicista, a concepção analítica e a visão crítica-reprodutivista. De 1980 a 1991, tem início o Ensaio contra hegemônico. As Pedagogias críticas buscam orientar a prática educativa. "Neoprodutivismo e suas variantes neoescolanovismo". De 1991 a 2001, "bases pedagógicas-administrativas: a reorganização da escola. Redefinição do papel do Estado.

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

Em uma espécie de compêndio, Saviani (2019a) condensa a história da educação brasileira entre os anos de 1549 até 2001. Verifica-se que, ao longo da história, o autor apresenta uma amostra do panorama educacional do país, além de afirmar que o projeto educacional esquadrinhando para o país é baseado no sistema produtivo, ou seja, idealizado pelo Estado, a serviço da qualificação da força de trabalho para atender as necessidades do sistema econômico.

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

Assim, inferimos que é nesse cenário de conflitos políticos e ideológicos que ascendem posicionamentos que consolidaram as propostas pedagógicas educacionais no Brasil. Saviani (2019b) traz à luz a problematização sobre a "noção de produtividade", alegando que tal fenômeno se associa à Tese de Theodoro Schultz, datada de 1973, ao elaborar a "Teoria do Capital Humano[44]". Tratava-se de uma perspectiva que visava a integrar a educação escolar ao mundo do emprego, para tanto, usou o discurso da qualificação para o trabalho como estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial, o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia (FRIGOTTO, 2015, p. 11).

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

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que surgiram as ideias pedagógicas, direcionadas ao interesse do capital, também se desenvolveram as pedagogias críticas e revolucionárias que confrontavam a Teoria do Capital Humano, a qual passou a exercer influência nas propostas educacionais.

Isso se intensificou a partir do período que demarca o surgimento de uma nova modalidade de ensino, em que a educação adentra no cenário do "aprender fazer", voltada para a aquisição de habilidades, isto é, uma educação tecnicista profissional, que habilita o sujeito para um exercício ou profissão destinada ao desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2008b; 2019b).

Todavia, em tempos atuais, os programas de Pós-graduação vêm se dedicando e problematizando as questões educacionais mediante produções científicas que possam questionar as políticas educacionais no país, conforme amostra mapeada na revisão de literatura.

3.2 Perspectivas educacionais e pedagógicas em aproximação

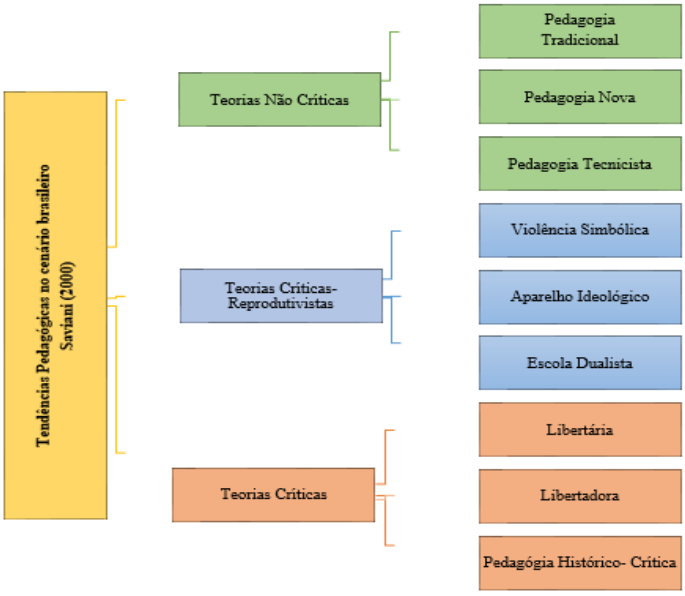
Ao adentramos no cenário das pedagogias contra hegemônicas na educação brasileira, estabelecemos alguns conceitos e diferenciações a respeito da educação hegemônica e educação contra hegemônica. Para tanto, nos apropriaremos do legado Saviani, para referenciar os aspectos da educação contra hegemônica (2012; 2013; 2019a; 2019b), Freire (2021a), sob a perspectiva da Pedagogia do Oprimido que conceitua educação libertadora e a educação bancária, além dos postulados de Libâneo (1994), com posicionamento acerca da Crítica Social dos Conteúdos.

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

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

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

Figura 9 — Teorias educacionais críticas e não-críticas



Fonte: elaboração própria com base em Saviani (2000).

Para Saviani (2019a), as pedagogias contra hegemônicas, como concepção de pedagogia libertadora, surgem na década de 1960 e foram formuladas "por Paulo Freire entre os anos e 1971 a 1976, trata-se de uma proposta educativa baseada em um método pedagógico construído em função das experiências e vivências populares" (SAVIANI, 2019a, p. 22).

Freire (2021a, p. 79) tece seu posicionamento crítico sobre educação para libertação, quando enuncia que esse processo é possível, tendo em vista a transformação da realidade, ou seja, educação libertadora em um cenário de disputa entre opressor oprimido, dominador e dominado, e inserimos nesse cenário o que Marx denomina de burguesia e proletariado. Ao mesmo tempo ele critica a concepção educação bancária, em que o educando é um receptor de conhecimento do educador.

Segundo o autor, a concepção "bancária" da educação serve apenas como instrumento da opressão e se molda aos interesses do opressor, também reconhecido como dominador, aspecto também empregado nas práticas educativas, as quais, aqui, são compreendidas como hegemônicas.

As contribuições freireanas, tais quais outras propostas pedagógicas nessa mesma perspectiva, defendem um projeto educacional contra hegemônico, em que a educação deve contemplar os interesses da classe trabalhadora, isto é, proporcionar uma formação humana,

contextualizada, visão crítica da realidade, para além da escolarização nos parâmetros do capital. Ou seja, essa formação, sob o viés libertador e revolucionário permite ao homem e à mulher reconhecerem as questões sociais que envolvem a escravidão, a opressão, a exclusão, a desigualdade social e econômica, bem como criar alternativas de enfrentamentos na sociedade.

Dessa forma, as ideias pedagógicas educacionais, tanto para a burguesia quanto para o proletariado exigiram da comunidade acadêmica investimentos em pesquisas com a finalidade de elaborar pressupostos filosóficos capazes de contraporem ideais hegemônicos determinados pelo mundo do trabalho. É em contraposição a esse panorama que surge as propostas pedagógicas críticas, a exemplo da pedagogia freireana.

Assim sendo, é possível delinear uma linha do tempo que demarca o contexto histórico e social das ideias pedagógicas no Brasil. Essa historicidade se circunscreve no início dos movimentos contrários à pedagogia hegemônica. Tais organizações emergem em razão da proposta pedagógica libertadora, de 1960, formulada por Paulo Freire (1971 e 1976).

Freire (2002) evidencia e insere na sociedade uma proposta educacional que nos proporciona a leitura de mundo por meio de visão crítica, empenhada em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista. Além disso, sua visão revela a escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção, ou seja, uma escola que atende aos interesses do capitalismo, isto é, ancorada nas pedagogias hegemônicas. De acordo com Freire (1987, p. 21), “[...] A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização”. É nessa conjuntura, que os pressupostos filosóficos de Paulo Freire agregam uma proposta educacional libertária e emancipadora, determinada por uma prática pedagógica baseada no diálogo e na realidade social do sujeito e da sua comunidade.

Nessa perspectiva, Fiori (1987, p. 06) afirma que:

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

Segundo Frigotto (2015, p. 12), as propostas pedagógicas libertadoras foram consolidadas para fazer oposição à Teoria do Capital Humano que traça suas propostas educacionais baseadas nas diretrizes do capital, que coadunam com a ideia de mobilidade social e têm um caminho garantido pelas vias da escolarização, mediante a inserção no mercado de

trabalho em empregos bem remunerados. Dessa forma, descarta-se, de certa maneira, um projeto educacional para o desenvolvimento da humanidade.

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

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

> O que a noção de capital humano não responde, por sua circularidade, é a pergunta: os países e indivíduos pobres são pobres porque não tem escolaridade ou não tem boa escolaridade por que os países colonizados e os trabalhadores não podem investir em educação? Uma análise histórica da realidade vai mostrar que resposta adequada é a segunda. Na América Latina todos os países foram, primeiramente, colônia de metrópoles e, atualmente, reféns das dívidas externa e interna e cujas burguesias locais assumem uma postura de sócios subordinados aos centros hegemônicos do capitalismo (FRIGOTTO, 2012, p. 4).

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

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

Como já mencionado, a educação para formação humana possui um caráter crítico e libertador capaz de proporcionar ao sujeito uma leitura de mundo dinâmica e contextualizada.

É nesse contexto que se ancoram os Princípios da Educação no MST, consolidados pela coletividade camponesa que se inserem em uma luta pelo processo de formação baseada no trabalho como produção da vida. Tal processo precisa contemplar a formação humana para além de habilidades e competências visando todo desenvolvimento do conhecimento e das capacidades do sujeito, em oposição à educação bancária (FREIRE, 2021).

Portanto, inferimos que é da própria realidade que se constrói as especificidades educacionais para o campo, articulada com outras políticas, vinculada às lutas dos movimentos sociais do campo, destinadas ao acesso a uma educação de qualidade que observe a realidade e as especificidades das famílias no campo, em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

As reflexões sobre a Pedagogia contra hegemônica evidenciam que

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

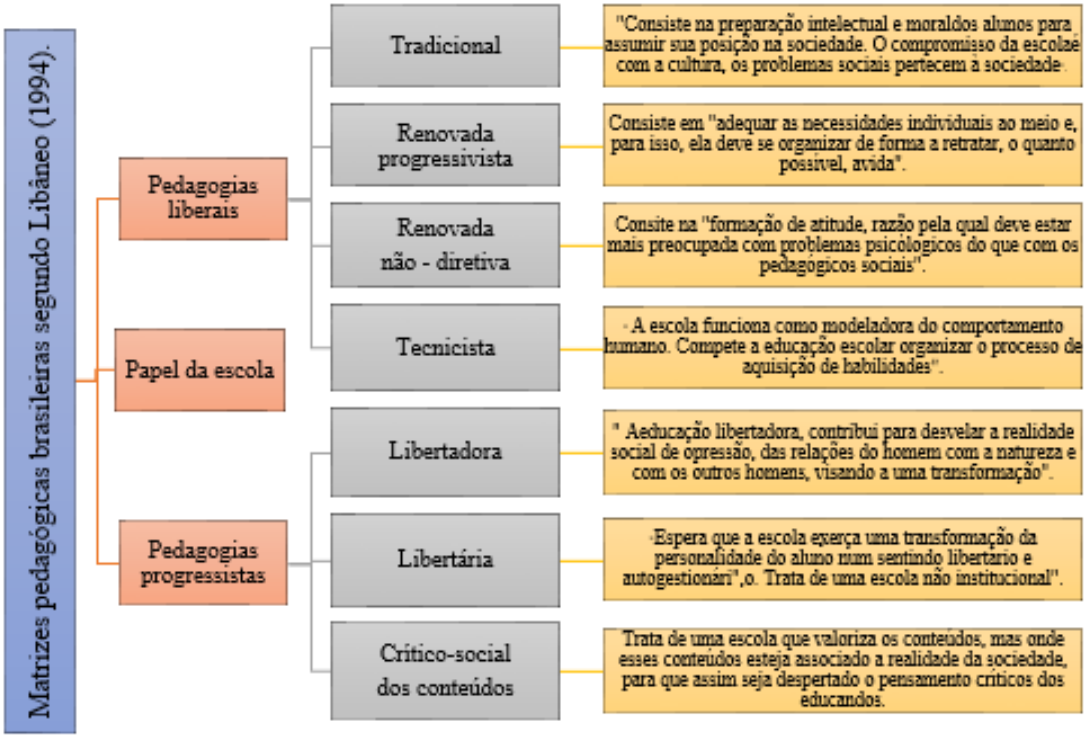
São nessas circunstâncias que Saviani (2008, p. 12) tece um posicionamento sobre o que diferencia uma teoria pedagógica de uma teoria da educação: “se toda teoria pedagógica é uma teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica”. Para o autor, o conceito de pedagogia deve estar associado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

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

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

Nessa conjuntura, apreendemos que a luta por propostas pedagógicas libertadoras no Brasil é histórica, dado que existem movimentos de contraposição que "buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente" (SAVIANI, 2008, p. 17). Uma teoria está alinhada aos interesses da classe de trabalhadores quando se articula a uma proposta educacional contrária aos interesses da burguesia[45]. Em uma sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, como padrão da educação brasileira. A Figura 10, a seguir, evidencia as matrizes pedagógicas elencadas por Libâneo (1994).

Figura 10 — Matizes pedagógicas para Libâneo



Fonte: elaboração própria com base em Libâneo (1994).

Segundo Neiva Beron Kassick e Kassick (2004), existem partes das histórias dos pensamentos pedagógicos contra hegemônicos, sobretudo da pedagogia libertária, experienciadas pelo "movimento organizado por operários trabalhadores, (entre o final do século XIX, a início do século XX) que contestavam a dominação do capitalismo, articulavam-

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

se em lutas contra o Estado e o sistema socioprodutivo capitalista e o socialismo (autoritário)" baseado na exploração da força humana (KASSICK; KASSICK, 2004, p. 13).

As articulações por uma educação contra hegemônica, sem a interferência da igreja, assim como do Estado, deram origem ao Movimento Anarquista, por uma Pedagogia Libertária, que superasse os dogmas religiosos. Assim, o Movimento promovia e executava a formação para a classe operária, conforme os ideais educacionais contra hegemônicos baseados "na crença de que uma sociedade justa, só seria possível, se às novas gerações, pudessem ser mostrada as causas do desequilíbrio social, e isto jamais ocorreria se a educação continuasse a ser oferecida separadamente às diferentes classes sociais" (KASSICK; KASSICK, 2004, p. 27).

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

3.3 A Pedagogia Socialista como princípio educacional contra hegemônico

Nessa seção teceremos as devidas considerações a respeito das lições da Pedagogia Socialista, reconhecida por seus pressupostos filosóficos contra hegemônicos, contrária às ideias do capital, na intenção de compreender as contribuições e as implicações da educação socialista para formação humana, também de que maneira essas se inter-relaciona com os Princípios Educacionais do MST. No ensejo, discutiremos sobre as configurações das pedagogias hegemônicas dominantes, bem como das pedagogias que se opõem a elas.

Para tanto, evidenciaremos os aspectos conceituais e concepcionais, históricos, sociais e políticos, bem como a experiências da pedagogia socialista, compreendidas como pressupostos educacionais contra hegemônicos, que se opõe às pedagogias consideradas tradicionais. Assim, serão observados os referencias sob as lentes de Nadezhda Konstantínovna Krúpskaya (2017)[46], Pistrak (2011)[47] e Shulgin para compreender os fundamentos conceituais,

[46] Nadezhda Konstantínovna Krúpskaya, "foi considerada a primeira marxista e participou ativamente da construção do que seria um sistema público de educação vinculado ao projeto de sociedade socialista" (CALDART, 2011, p. 7).

[47] Pistrak (1888-1940) "foi um educador do povo russo, suas reflexões pedagógicas, são resultado de sua prática como professor, tiveram influência na Educação Soviética é considerado seguidor Nadezhda Konstantínovna

tal qual as concepções teórico, pedagógicas e filosóficas que consolidam a Pedagogia Socialista, reconhecida enquanto projeto para transformação da realidade social. Para Nereida Saviani (2011, p. 31), Krupskaya foi referência para implementação da Pedagogia Socialista, a educadora se destacou por privilegiar "estudos de educação e ensino, voltados para a análise da realidade educacional, a elaboração de propostas pedagógicas, a reflexão sobre problemas de educação no contexto de construção da nova sociedade".

Para Paulo Netto (2017), a Revolução Russa foi a primeira experiência social construída com base na compreensão marxista. O referido autor afirma que a Revolução Russa, mesmo com seus erros e acertos, foi a mais importante revolução do século XX, cujo legado evidencia que é possível criar uma nova ordem social, sem que seja sustentada pelo modelo de exploração do trabalho nos moldes do capital. Assim, segue ao afirmar que:

> [...] a revolução russa inaugura uma nova quadra histórica, que dar a ela um significado único, no século XX. Qual é esse significado? É possível construir uma nova ordem social que não se apõe na exploração do trabalho pelo capital constitui-se em novembro de 1917, um estado dirigido pelo proletariado. Esse é o caráter emblemático dessa revolução. Uma ordem social, cujo objetivos seja fim a exploração, o fim da alienação, uma ordem social que apontem para a emancipação humanidade. Isso é possível. Eu diria que nesses aspectos a revolução russa, não é uma peça de museu! (PAULO NETTO, 2017, *on-line*).

O autor segue proferindo que cem anos depois, coube avaliar e apontar as fragilidades e as potencialidades dessas primeiras experiências da revolução. É provável que tenham aspectos que não contemplem as necessidades da humanidade na atualidade, mas a revolução pode ser considerada como observatório para reconsiderar seus potenciais e acertos para quem acredita que poderá transformar a sociedade.

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

Segundo Freitas (2009), a Pedagogia Socialista surge em um período pós-revolução de 1917 e adentra no cenário da guerra civil, quando a Rússia é marcada pela destruição e pela fome. Esclarece que é em meio a esse caos, marcado por problemas estruturais, que o sindicato

---

Krúpskaia", responsável por elaborar "sistema público de educação vinculado ao projeto de sociedade socialista" (CALDART, 2011, p. 7).

do magistério passou a tomar providências organizacionais, para elaborar caminhos para o sistema educacional para União Soviética. Segue afirmando que não se trata de uma pedagogia anticapitalista, mas um projeto educacional vinculado ao socialismo.

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

É importante registrar que as intenções em torno dessa temática se concentram na sistematizações das questões fundamentais, as quais definem e caracterizam a pedagogia socialista e suas aproximações com os Princípios da educação no MST. Além disso, essas proposições educacionais reverberam no Projeto Político Pedagógico de escolas de assentamento, já que evidenciam, entre suas finalidades, proporcionar o "desenvolvimento pleno e multilateral" da formação humana (KRÚPSKAYA, 2017, p. 28).

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

Para Caldart (2011, p. 9), as concepções da Pedagogia Social, conforme os postulados de Pistrak, fundamentam-se em duas convicções "Saber lutar, saber construir". A autora segue enunciando que uma questão prevalecente na Pedagogia Socialista

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

Nesse sentido, inferimos que são nessas circunstâncias que as concepções da Pedagogia Socialista corroboram os fundamentos do Caderno de Educação nº 08 que trata das concepções educacionais do MST. Cabe evidenciar as tendências pedagógicas, no cenário brasileiro, mediante reflexões sobre as pedagogias que constituíram a base da educação no país. Ao tempo, trataremos sobre os postulados das pedagogias do MST, pautados em projeto histórico e

propostas educacionais subsidiadas pelas pedagogias socialistas, com enfoque nos desafios e nas suas implicações para a formação humana.

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

Krupskaya (2017) propõe um movimento pedagógico com base na articulação da pedagogia fundamentada nas experiências do trabalho, em todas as etapas da formação e do desenvolvimento humano, em que o processo de formação de homens e mulheres esteja pautado em "um desenvolvimento pleno e multilateral" (KRUPSKAYA, 2017, p. 28). A autora salienta que existe diferenciações entre a escola voltada para ensino e para a escolarização, isto é, direcionamentos pedagógicos que refletem um viés capitalista da sociedade burguesa.

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

Assim como as contribuições dessa educadora tiveram repercussão para configuração Pedagogia Social, Freitas (2009, p. 23) aponta a forma como Shulgin se aproximava dos problemas educacionais de outros países para compreender sobre o que existia acerca de projeto educacional. Freitas (2009) segue enunciando que Shulgin analisa "as relações entre a educação e as classes sociais, conclui que o objetivo da educação nesses países é valorizar a escola que forma as crianças burguesas e afogar na miséria a escola que forma o povo" (FREITAS, 2009, p. 23). Após concluir essa tarefa, Shulgin desperta o interesse em conhecer as relações de poder do Estado, sobretudo acerca das questões educacionais nos países onde fizera as primeiras análises mencionadas e concluiu que a burguesia se mantém no poder por conta do controle da educação.

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

3.4 Pedagogia do Movimento e os Princípios da educação no MST: aproximações

Como já temos conhecimento, o *lócus* dessa pesquisa é um Assentamento Rural em área de Reforma Agrária, do Movimento Sem Terra — MST. A educação do MST apresenta duas orientações educacionais distintas. A primeira se refere a uma pedagogia instituída pelo Movimento, baseada em princípios teóricos, filosóficos, pedagógicos diferenciados, pautados na "pedagogia da terra, pedagogia da história, pedagogia da luta social", conforme o Dossiê MST (2001, p. 233). Também, na pedagogia do Movimento, em projetos pedagógicos orientados pelo trabalho enquanto princípio educativo, conforme concepções de Moisey M. Pistrak, Mário Alighiero Manacorda, os quais são norteadores da concepção de trabalho como princípio educativo.

Já o segundo, sustenta-se na organicidade e na formação no MST, que é a Educação Popular, referenciada pelo educador Paulo Freire, a quem Saviani (2008, p. 319) reconhece como precursor das reflexões sobre ideias pedagógicas libertadoras, também reconhecidas como pedagogia contra hegemônica. De acordo Bakunin (1989, p. 34), a educação em sua amplitude não deve contemplar a burguesia em detrimento do proletariado, ou seja, a educação deve se efetivar na perspectiva da igualdade e da integralidade, para que, assim, possa propiciar a emancipação humana por completo. Para o MST,

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

Ao considerarmos algumas ideias pedagógicas em oposição às pedagogias da ordem burguesa, enfatizamos que o MST possui sua própria pedagogia, elaborada e constituída em função da prática social, das experiências do cotidiano ao longo da história do MST. Trata-se da pedagogia do Movimento Sem Terra, a qual é referência para as escolas de assentamentos e acampamentos. "A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É dessa prática que vamos extraindo as lições para as *propostas pedagógicas*" (BOLETIM DE EDUCAÇÃO Nº 08, 2001, p. 19). Assim, é possível pensar em um projeto de educação para a classe trabalhadora.

Casagrande (2007, p. 124) faz menção aos pressupostos teóricos das pedagogias tendo em vista que "a teoria pedagógica somente poderá ser cumprida necessariamente pelas metodologias específicas que tratam do ensino dos vários conteúdos a partir da especificidade

epistemológica de tais conteúdos". Assim, todos os demais elementos que compõem a dinâmica do processo pedagógico e educativo se contrapõe às diretrizes neoliberais, impostas pelas concepções bancárias da educação em que se instituiu um modelo educacional pela necessidade de mercado (FREIRE, 2021a, p. 81).

Nesse sentindo, é mister apontar que a história da educação no Brasil sempre esteve atrelada ao desenvolvimento da indústria e das atividades agrícolas, nos moldes do agronegócio, período que marca o princípio da industrialização no país, modernização da agricultura[48], na transição do século XIX para o século XX, quando "a escolarização passou a ser vista como alavanca para o progresso com perspectiva de um projeto social que visava através da instrução, formar o cidadão cívica e moralmente de forma contribuir para que o país se tornasse uma nação progressiva" (CASAGRANDE, 2007, p. 57)

Casagrande (2007, p. 58) aponta que no Relatório do MEC (2002, p. 09), no início do século XX, a Educação Rural aparece no ordenamento jurídico brasileiro, expressando o debate daquele período em relação à importância da educação como forma de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Os conteúdos particulares de uma organização de trabalho acabam por orientar a formação pautada no desenvolvimento de competências, em que o século XX foi marcado por preocupações no contexto da formação e qualificação de mão de obra no país (RAMOS, 2012, p. 533).

Precisamente em 1910, por intermédio de Decreto nº 8.319, de 20 de outubro, foi instituído o Ensino Agronômico, com regulamentação própria, com finalidade de "instrucção technica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas, e compreende o ensino agricola, de medicina veterinária, zootechnia e industrias ruraes". O Decreto nº 8.357, de 1910, cria o curso de Aprendizado agrícola em São Paulo que, posteriormente, avança para outras capitais brasileiras, com a finalidade de habilitar e qualificar, o proletariado para os serviços agrícolas. A partir de então, as políticas para educação no país estiveram sempre pautadas nas necessidades profissionais do mercado.

Tais posicionamentos colocam-nos diante da problematização sobre se podemos considerar essa oferta direcionada à formação de habilidades, como direito à educação. A política proveniente do Decreto n.º 8319, de 2010, já delimitava em seu bojo os objetivos centrais e particulares no âmbito do trabalho assalariado. Em tempos contemporâneos ainda estamos diante de uma educação ancorada na lógica da hegemonia do capital. Qualificar para o trabalho, para formar competências.

---

[48] Refere o processo de modernização da agricultura.

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

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

A realidade campesina é marcada por um processo de pauperização, que se intensifica por meio das pedagogias das competências e de vertentes pedagógicas contraditórias. Em oposição a esse modelo de formação, o lema do Movimento do MST se sustenta em três objetivos, a saber: “lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (MST, 2010, p. 9). O que também entendemos com transformação da realidade ou transformação social. Nesse caso, a Pedagogia do Movimento, é uma possibilidade no cenário da realidade. “A Educação é uma das áreas prioritárias de atuação do MST, que desde a sua origem desenvolveu processos educativos e incluiu como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade” (MST, 2022, *on-line*).

Diante dos referenciais de Dermeval Saviani, sistematizaremos a historicização e a contextualização das ideias pedagógicas no Brasil, na perspectiva da formação Omnilateral, ou seja, do desenvolvimento do conhecimento humano em sua plenitude. Conforme Manacorda (1991, p. 79), essa formação é constituída ao longo da história das ideias pedagógicas em oposição às pedagogias hegemônicas da ordem burguesa, como as concepções pedagógicas teórico-metodológicas pautadas na educação tecnicista, profissionalizante e tradicional (SAVIANI, 2019b). Além disso, a formação pautada na Pedagogia das competências tem como

finalidade única os “procedimentos de avaliação e validação, elementos estruturantes da organização do trabalho” (RAMOS, 2012, p. 533).

Dessa forma, inferimos que o capitalismo contribui para que o senso crítico de trabalhadoras e trabalhadoras sejam pouco estimulado. A própria formação educacional apenas prepara os indivíduos para assumir uma função no mercado, o que não favorece a uma formação pouco crítica. Entrementes, em sua perspectiva ontológica e sob o viés das lições da pedagogia socialista, o trabalho tem entre suas finalidades preparar para a vida, isto é, formar seres pensantes que produzem a sua existência (MARX, 2013). Aqui, não se aplica o trabalho imposto pelo sistema econômico capitalista, sustentado “numa relação de classe entre o capital e trabalho”, ou seja, pelo crescimento dos lucros para garantir a acumulação do capital, em condições contraditórias (HARVEY, 1992, p. 166). Trata-se da essência do trabalho como condição de humanização do Ser, que transforma a natureza, quando retira dela seu sustento para suprir as suas necessidades cotidianas. Como podemos confirmar em Lessa (2007, p. 84), “o trabalho é a categoria fundante do ser social”. A Educação do Campo como projeto de educação contra hegemônico, conforme destaca Caldart (2004, p. 14), representa

> Outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo. E o diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Neste veio teórico há pelo menos três referências prioritárias. 2004

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

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

A luta pela implementação das políticas educacionais no Brasil foi marcada por enfrentamentos dos partidos políticos, sindicatos, movimentos operários, sociedade organizada, assim como universidades que se uniram para contrapor a pedagogia hegemônica de base

capitalista, mediante a elaboração de pedagogias compreendidas como contra hegemônicas, críticas, libertadoras e revolucionárias.

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

O autor explicita que

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

Cabe salientar que não daremos conta de apresentar, tal como aprofundar, sobre as variadas vertentes pedagógicas, nem mesmo as que predominam como propostas educacionais no país, seja no âmbito da educação formal, seja na educação não formal e/ou educação popular. Entretanto, listaremos aquelas necessárias para as discussões, reflexões e problematizações propostas nesse manuscrito. Saviani contribui para a compreensão das tendências pedagógicas críticas no Brasil, pois apresenta os principais conceitos que diferenciam dois projetos de educação no cenário brasileiro. A educação pautada nos interesses do capital e a educação almejada pela classe trabalhadora.

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

> Contudo, isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, e sim que ao tentar produzir uma educação a partir do “seu jeito”, os Sem Terra criaram um novo modo de lidar com as matrizes pedagógicas, ou pedagogias, que foram construídas ao logo da história da humanidade. Ou seja, ao contrário de filiar-se a apenas uma delas, o MST se propõe a coloca-las todas em movimento, deixando que a própria situação educativa especifica mostre quais precisam ser mais ou menos enfatizadas, num momento ou outro (CASAGRANDE, 2007, p. 127).

Sobre as propostas educacionais, Caldart (2000) e Casagrande (2007) colocam como possibilidade vincular-se à pedagogia do Movimento, para isso, apresenta algumas propostas as quais sistematizamos pelo no Quadro 9, adiante:

Quadro 9 — Propostas educacionais

Pedagogia da Luta Social	"Brota do aprendizado de que educa os Sem Terra, é o próprio movimento da luta, a partir de suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. Educa para uma postura fundamental diante da vida no que refere à construção de uma identidade de lutador do povo, onde quanto mais inconformado com a atual estado de coisas, mais humana torna-se a pessoa [...]" (p. 127)
Pedagogia da Organização Coletiva	"É apontada como aquela que brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum, sentindo-se construtora de um mesmo futuro, que tem também a dimensão de uma pedagogia da cooperação que é desenvolvida de diferentes formas nos assentamentos e acampamentos a partir dos princípios e objetivo da luta pela Reforma Agrária e por um novo jeito de fazer desenvolvimento do campo" (p. 128).
Pedagogia da Terra	É compreendida como tendo origem da mistura do ser humano com a terra da qual as pessoas são filhos e filhas da necessidade de cuidar da vida da Terra (Gaia) que é a grande mãe e é a vida dos seres humanos. A terra é, ao mesmo tempo, o lugar de morar, trabalhar, produzir, viver [...]" (p. 128)
Pedagogia do Trabalho e da Produção	"Segundo o MST, brota do externo valor que é dado ao trabalho, gerador da produção daquilo que é necessário para garantir a qualidade de vida social. [...] das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência, as pessoas se educam ou se deseducam, se humanizam ou se desumanizam, destacando-se como dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa" (p. 128).
Pedagogia da cultura	"Emerge do modo de vida que é produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, da sua forma de produzir e reproduzir a vida, de suas místicas, seus símbolos, seus gestos, sua religiosidade, sua arte.
Pedagogia da escolha	"Surge dos múltiplos gestos e escolhas que, tanto as educadoras, educandos, quando o MST e os seres humanos em geral precisam fazer a cada dia. Assim a pedagogia afirma-se à medida em que o Movimento reconhece que as pessoas se educam, se humanizam mais quando exercitam a possibilidade de fazer escolha e de refletir sobre estas mesmas escolas" (p. 129).
Pedagogia história	"Brota a partir do cultivo da memória e da compreensão do sentido que tem a história, bem como da concepção de fazer parte dela como sujeito ativo histórico, resgatando-a assim como algo pleno de significado, que também deva ser cultivado e produzido. Nesse processo, destaca-se também a importância da memória coletiva como fundamental para a construção de uma identidade" (p. 129)
Pedagogia da Alternância	"É construída a partir de experiências das escolas do campo que têm buscado integrar a escola à família e à comunidade do educando, expressando o desejo de não cortar raízes. Assim, permite-se uma troca de conhecimento e o fortalecimento dos laços familiares, bem como do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra. A pedagogia da Alternância permite pensar a escola atuando em regime de alternância de funcionamento da mesma escola em dos momentos distintos e complementares, ou seja: tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento de escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores e tempo comunidade, que é o momento no qual os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade de registro dessas experiências, de prática que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos [...]" (p. 129-130).

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

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

Nessas circunstâncias, é preciso intensificar os estudos que demonstram a importância da efetivação do Decreto 7.352/2010, que institui a Educação do Campo enquanto Política

Pública e modalidade educacional. Tal como o documento que estabelece, em seu artigo segundo, os princípios dessas políticas educacionais, o que constituiu uma vitória significativa dos Movimentos Sociais e dos defensores da Educação do Campo.

Dessa forma, o referido documento passa a garantir a Educação do Campo como política pública de Estado, em que as instituições públicas de ensino, em espaços rurais, oficialmente, passam a possuir um aparato legal que direcionará as políticas no processo ensino aprendizagem, em consonância teórica com as especificidades dos povos de cada realidade. A descrição do artigo segundo esse decreto evidencia os Princípios da Educação do Campo e afirma que:

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

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

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

Nesse cenário, a Educação do Campo possui registros históricos na linha do tempo do processo de disputa que enveredam para o campesinato, em face das questões agrárias e do agronegócio, gerenciado pelo capital e legitimado pelo Estado. Sendo assim, reconhecemos que a Educação do Campo, na perspectiva do MST, ultrapassa o predisposto nos marcos regulatórios dessa modalidade educacional, enquanto política pública instituída, haja vista que, conforme descrição no Decreto 7.352/2010, a Educação do Campo torna-se uma política pública ampla ao contemplar diferentes povos em suas diferentes realidades.

> Os fundamentos teóricos e metodológicos do MST se vinculam, portanto, aos princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia do Movimento Sem Terra, cuja sistematização é fruto da reflexão sobre a sua práxis política educativa, estruturada a partir de três 3 concepções epistemológicas fundamentais: a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e o materialismo histórico dialético. Com base nesses 3 fundamentos, o educando é concebido, nos processos de formação, como sujeito histórico e protagonista da própria práxis, um ser que cria e estabelece relações sociais em interlocução com a natureza e com o movimento histórico, dialético e contraditório de seu modo de vida social (SIMÕES; SÁ, 2020, p. 04).

Nesse caso, de acordo Caldart (2009), a Educação do Campo não é a Educação do MST, mas também identificada como Pedagogia do Movimento, isto é, Educação do Campo. Desse modo, o Caderno de subsídios torna-se ferramenta essencial para operacionalização dos Princípios da Educação do Campo, enquanto política educacional, sob a perspectiva de um direito constituído, resultado da luta dos movimentos sociais do campo, previsto para a educação nos espaços campesinos.

Ressaltamos que apesar das primeiras Diretrizes Operacionais da Educação nas escolas do campo terem sido concretizadas com a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, somente em 2010 se estabelece a política educacional para o campo como direito e como princípio e material de referência disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

3.5 O Projeto Político Pedagógico — PPP: os princípios educacionais de uma escola em aspectos normativos conceituais

Nesta etapa da escrita trataremos da sistematização dos elementos que envolvem o Projeto Político Pedagógico, enquanto documento que aponta os princípios pedagógicos e os direcionamentos de uma instituição para fins de formação educativa. A intenção é nos aproximarmos dos aspectos conceituais, normativos e constitutivos, inclusive.

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

A análise do PPP dessa escola justificar-se pela motivação de compreender as inter-relações estabelecidas entre PPP, enquanto documento orientador, no contexto educacional da formação escolar, principalmente quando se refere a uma unidade escolar com uma realidade específica, a escola do Movimento Sem Terra pautada nos Princípios da educação desse Movimento. Para Neves e Costa (2012), a atual conjuntura da educação no país nos remete à

necessidade de questionarmos os princípios de desenvolvimento humano e da formação humana proposta pelo Estado. Para tanto, é preciso nos envolvermos no universo da elaboração do políticas educacionais para que o projeto de desenvolvimento e de formação humana seja efetivado.

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

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

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

Silva (2005, p. 88) reitera que o PPP é um documento elaborado pela comunidade escolar correlacionado com a realidade dessa comunidade, que não revela apenas as definições conceituais, mas institui o fundamento teórico, prático e filosófico de uma unidade escolar, tal como de outros espaços direcionados a práticas educacionais. No posicionamento da autora, o PPP tem entre suas finalidades definir propostas pedagógicas embasadas em aspectos normativos, na organicidade, nos princípios educacionais, nas orientações convivência coletiva, por isso, define os indicadores de uma boa e consistente formação integral do ser humano e qualifica as ações e funções sociais que são responsabilidades da escola.

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

Para Ilma Alencastro Veiga (2021, p. 22), o PPP é um instrumento que a escola utiliza para "organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico". Ele está associado a elementos de fundamental importância da base pedagógica de uma escola,

a exemplo da missão, das finalidades, dos componentes curriculares, do calendário escolar e do processo de avaliação.

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

O PPP é depreendido como documento que aponta as diretrizes da escola e pode ser assimilado como instrumento de planejamento ampliado que abarca as orientações, os objetivos, a finalidade, a missão, a visão, o direcionamento, conforme utilizado no sistema de ensino das unidades escolares. Assim, ele serve como sinalizador e direcionador das propostas pedagógicas e educacionais de uma instituição de ensino. O documento é mencionado no Artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases — LDB (9.496/1996), quando se refere, no parágrafo primeiro, sobre as circunstâncias e as responsabilidades pela elaboração de um Projeto Político Pedagógico.

> Art.12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> I Elabora e executar sua proposta pedagógica, remetendo as unidades escolas a autonomia, de trazer para o documento direcionar da educação escolar, a diversidade de elementos que compõe (BRASIL, 1996, *on-line*).

Assim, a LDB 9396/1996 não aponta as pistas para elaboração do PPP em uma unidade escolar, situação a qual é possível considerar como positiva tendo em vista que, ao não apontar pistas, a LDB, ancorada na Constituição Federal, delega tanto aos profissionais atuantes na escola, quanto a quem inserimos nesse cenário, como comunidade escolar. Assim, esse documento passa a ser configurado por toda população que demanda políticas para a escola, enquanto instituição pública e gratuita. Dessa forma, os serviços ofertados por essa unidade de ensino perpassam pelo protagonismo da comunidade escolar o que reflete na sua autonomia.

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

Nesse panorama, ao delegar à escola a responsabilidade de gestar seu PPP, caracterizamos esse ato normativo como elemento ímpar, o qual confere à escola o princípio da *autonomia*, sustentado na participação da comunidade, conforme referenciado por Lima (1988, p. 22), quando associa o conceito de participação à ideia de “democracia”, em pensar, planejar,

fundamentar e implementar seus princípios pedagógicos e educacionais. Os direcionamentos dessa missão envolvem todas as possibilidades de correlacionar os objetivos do PPP a uma realidade específica, bem como delinear as possibilidades de concretizar, por intermédio desse PPP, as demandas que decorrem do processo formativo educativo.

Conforme referenciado no artigo 14 da LDB,

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

Segundo Paro (1998), o que a LDB sugere, sobretudo nesse artigo específico, é um dos elementos primordiais para a consolidação de um PPP. Seja em qualquer contexto escolar, é necessário que o PPP seja instituído nos parâmetros dos ‘princípios da gestão democrática” que está associado necessariamente à “participação da comunidade” (PARO, 1998, p. 16). Dessa maneira, compreende-se que esses elementos estabelecidos pelo referido artigo conferem à escola o princípio de *gestão democrática.*

Nessas circunstâncias, Freitas (1991, p. 23) aponta que o Projeto Político Pedagógico nasce do chão da escola, com apoio da comunidade que compõe esse espaço escolar, perpassando pelo espaço de disputa, ancorado pela luta e pela correlação de forças entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Assim sendo, inferimos que o autor desvela, no enredo dessa constatação, os princípios ideológicos que traçam os parâmetros de uma organização social que serve de base para a compreensão de mundo na sociedade de classe.

Para Veiga (2002, p. 1),

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

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

> O projeto político pedagógico, também chamado de projeto escolar, ou ainda de proposta pedagógica deve ser construído a partir do que é constatado a partir da realidade e, por isso, tem ligação direta com ela. Da mesma forma, deve ser modificado sempre que a realidade é alterada e é movido por este movimento da realidade. Há ou deve haver entre o projeto e a realidade uma ligação, uma proximidade e a permanente movimentação de teoria orientando a prática e a prática questionando a teoria (SANTOS, 2017, p. 96-97).

Ao considerar as descrições e concepções conceituais no que se refere ao Projeto Político Pedagógico, despertamos para a seguinte problematização: em quais aspectos as Propostas Político Pedagógicas, conforme proposto pela LDB, se diferencia do Propostas Pedagógicas da Educação do Campo[49], onde se inserem as escolas do MST?

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

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

As escolas do campo estão ancoradas pelas Políticas para Educação do Campo como Princípios e direcionamentos próprios Decreto 7352/2010 (BRASIL, 2010). Consequentemente, o Movimento também possui seus Princípios Pedagógicos e Filosóficos, que subsidiam as formações do MST, assim como as escolas dos Acampamentos do Movimento.

Dessa maneira, apreendemos que a legislação da Educação do Campo, aqui compreendida como política e modalidade educacional, aponta pistas, princípios, diretrizes e possibilidades concretas de colaborar com a dinâmica de elaboração das propostas pedagógicas

---

[49] A Educação do Campo se constitui em face de uma contradição que é própria de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a Educação Rural ou para o meio rural que, historicamente, tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares e para atender a outros interesses que não os seus enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoas (CALDART, 2004). Abordaremos sobre os aspectos históricos, da Educação do Campo posteriormente, em tempo que apresentaremos a contextualização sobre a luta dos Movimento Sociais do Campo.

nas escolas no espaço campesino. Tais confirmações ou desconformidades sobre as políticas educacionais da escola em questão, nessa pesquisa, estão contempladas no capítulo de tratamento das informações.

Assim, destacamos os aspectos que caracterizam o PPP das escolas do campo, ao considerar que o processo de ensino aprendizagem das escolas do campo, no que tange às propostas de formação, deveria estar fundamentado com base na legislação para Educação do Campo, reconhecida pelos seus aspectos legais, conceituais, princípios, assim como baseadas nos pressupostos teóricos da formação dos movimentos sociais do campo. Destarte, compreendemos que, nesses tempos, fatos históricos e políticos tiveram implicações nas ideias educacionais do cenário brasileiro atual.

4 O MOVIMENTO SEM TERRA E UM PROJETO PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Esta seção busca contextualizar os aspectos históricos e característicos do Movimento Sem Terra — MST no cenário da luta por acesso à terra e por políticas educacionais em seus espaços de vivência em virtude da desigualdade fundiária[50] no país, de forma que reflita na desigualdade educacional, em razão do não reconhecimento do espaço campesino como *setting* de possibilidades.

Nesse panorama, apontaremos os fatos históricos que envolvem a luta pela terra no Brasil, a configuração do MST como Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras de luta pela terra, e as reivindicações por um projeto de educação para a classe trabalhadora, firmada em propostas pedagógicas que contemplem a realidade das famílias do campo.

As reivindicações por política de Reforma Agrária[51], no país, remetem à produção da vida, na perspectiva do trabalho, levando em conta dois projetos de sociedade que se configuram na disputa entre campesinato, idealizado pela classe trabalhadora, que reverbera em conflitos agrários. Já o agronegócio, concebido pelo capital, incorpora os avanços do processo de industrialização e de modernização da agricultura pelas vias da Revolução Verde em áreas reconhecidas como rurais.

Certamente, essas transformações de ordem social, política e econômica, que se referem à modernização da agricultura no país, desestabilizaram o trabalho no cenário agrícola, com o advento do agronegócio[52], sobretudo, com a inserção de fertilizantes e agrotóxicos. Inovações propostas pela indústria do latifúndio têm desfavorecido de forma significativa a vida dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, os quais se desdobram em função da desigualdade social, da exclusão e da pobreza. Sendo assim, entendemos que esses fatores serviram de motivações

---

[50] Termos associados às Questões Agrárias. "A questão agrária resulta de um conjunto de problemas gerados pelo processo de acumulação capitalista e pelo desenvolvimento da agricultura e da pecuária, em particular. Na América Latina, está relacionada com a estrutura fundiária intensamente concentrada e com os processos de expropriação e exclusão dos camponeses, nas diversas modalidades em que produzem suas condições de sobrevivência. A resistência a esses processos se expressa na luta pela terra, pela reforma agrária e por condições dignas de trabalho. Estabelece-se assim um confronto entre as necessidades de um capitalismo voltado para o consumo de luxo e a exportação e as necessidades da massa de trabalhadores do campo, resultando em enfrentamentos violentos que marcam a questão agrária no continente" (FERNANDES, 2015, *on-line*).

[51] "A reforma agrária é uma política pública, de competência do Estado, para promover o acesso à terra aos camponeses sem terra, por meio da descentralização da estrutura fundiária, composta predominantemente da soma das propriedades camponesas e indígenas e das propriedades capitalistas. Todavia, a efetivação de um projeto de reforma agrária não garante a total descentralização da estrutura fundiária, deixando aberta a possibilidade de reconcentração da terra" (FERNANDES, 2015, *on-line*).

[52] O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhado pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg, nos anos 1950, no âmbito da área de administração e *marketing* (DAVIS; GOLDBERG, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (LEITE; MEDEIRO, 2012, p. 81).

para diversos grupos sociais organizarem suas pautas de reivindicações na luta pela terra como espaço de trabalho e pela educação para formação humana.

De acordo com Medeiro (1989, p. 14), diante das limitações em decorrência da ditadura militar, as organizações de trabalhadores, articuladas por bandeiras de luta, inseriram nas suas pautas o "projeto de desenvolvimento para o país". Tal projeto é sustentando em políticas públicas agrárias que proporcionem o desenvolvimento no campo, no panorama da agricultura e do reconhecimento do trabalho nesses espaços. Grzybowski (1994, p. 125) aponta que "Os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular, os trabalhadores assalariados, os camponeses e as suas famílias, estavam vinculadas à exploração e à marginalização decorrente da modernização no campo".

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

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

Assim, a luta do camponês, no Brasil, existe desde o período da colonização, atravessa o regime escravocrata e é marcada, principalmente, pela exploração da mão de obra não remunerada dos povos trazidos do Continente Africano, sobretudo, com a abolição, quando a população negra sai da condição de trabalho escravo e adentra na classe social dos vulneráveis, marcada pela desigualdade econômica. De acordo Souza (2017), não havia perspectiva de sobrevivência devido à indisponibilidade de acesso a recursos financeiros. Fernandes (2003, p. 44) enfatiza que, durante o século XX, surgiram diversos movimentos de luta com pautas agrárias, a exemplo das Ligas Camponesas[53], da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas e do Movimento dos Agricultores Sem Terra.

Dessa maneira, a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — CNBB, sob o olhar da Teologia da Libertação, pensou na necessidade de construir um segmento, nos parâmetros da Igreja, para tratar das questões da luta pela terra e dos recursos

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

naturais no país. Assim, no ano de 1975, foi criada a Comissão da Pastoral da Terra — CPT[54], "no Encontro Pastoral das Igrejas da Amazônia Legal. Essa instituição assumiu, inicialmente, o compromisso de "empenhar-se no processo global de reforma agrária do nosso país, dando cumprimento ao espírito e à letra do Estatuto da Terra" (MEDEIROS, 1986, p. 111). Sua finalidade foi criar estratégias para fortalecer as reivindicações pela reforma agrária, defender o meio ambiente, a agroecologia e a sustentabilidade, além de acompanhamento dos conflitos que envolvem as famílias no campo.

A Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, trata sobre o Estatuto da Terra.

> "Art1º Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. Art. 5º A Reforma Agrária visa implantar um sistema entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio" (BRASIL, 1964, *on-line*).

Nesse sentido, compreendemos que a década de 1953 marcou um Ato de relevância na história das lutas dos trabalhadores rurais no país. O I Encontro Nacional dos Trabalhadores Agrícolas foi articulado pelo Partido Comunista Brasileiro — PCB e pelas lideranças religiosas da Teologia da Libertação. A partir dessas ações houve motivações de outras tantas articulações e lutas nos estados brasileiros.

Para Mitsue Morissawa (2008), a colonização por meio do sistema de exploração da escravidão é um fator gênese das questões agrárias no país. A autora sublinha que o primeiro impedimento para dificultar o acesso às terras devolutas ao Império foi a decisão de estabelecer a Lei da Terra, criada em 1850, no mesmo ano em que se estabelece a Lei da Abolição, nº 581, de 4 de setembro de 1950, que "estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império" (BRASIL, 1950). Isso representou um percalço, premeditado pelos latifundiários, que tinham expectativa de utilizar da terra como produção de vida.

Dessa maneira, a oficialização da abolição, se deu por intermédio da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que declara a extinção a escravidão no Brasil em 1888, a chamada Lei Áurea. Com ela, o sujeito, até então escravizado, que tinha sua força de trabalho explorada pela pelo regime da escravidão, adentra em um contexto de trabalho livre assalariado, passa a vender sua

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

força de trabalho, em função de o sistema de produção baseado na mão de obra remunerada, estabelecido por quem detém o poder econômico, o capitalista.

Inferimos que a dinâmica da luta abolicionista no país implicou na configuração de outras ações, as quais envolvem a classe trabalhadora no cenário agrícola de base capitalista no país. Dessa forma, a título de contextualização, sistematizaremos essas ações em linha histórica, como marco temporal no ano de 1922, como a fundação do Partido Comunista Brasileiro, até 1963, com a Fundação Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, tendo em vista que no ano subsequente, é aprovado o Estatuto da Terra no país. Sendo assim, essas ações serviram de inspiração para tantas outras articulações referentes à luta da classe trabalhadora nos estados brasileiros, como demonstrado no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 — Articulações nos estados brasileiros

Ano	Linhas históricas da luta dos Camponeses e Trabalhadores Rurais no Brasil
1922	Criação do Partido Comunista Brasileiro[55]
1935	Levante do PCB, prisão dos seus integrantes mais articulares
1943	Reorganização do PCB
1945	Consolidação da Liga[56] Camponesa, aproximadamente em 1945
1951	I Congresso Camponês de Pernambuco
1951	I Congresso Camponês Goiano
1953	I Encontro Nacional dos Trabalhadores Agrícolas
1953	Conferência Internacional de Trabalhadores Agrícolas em Viena
1954	O PCB criou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas ULTAB
1955	I Conferência Camponesa do Pará
1956	II Conferência dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Pará
1956	I Conferência Sul Baiana de Lavradores de Dourados e Itaporã
1956	I Conferência dos Lavradores e Trabalhadores do Triangulo Mineiro
1956	I Conferência dos Lavradores e Assalariado Rurais de Alagoas
1956	I Conferência dos Trabalhadores Agrícola de Minas Gerais
1956	I Conferência dos Lavradores do Espírito do Santos
1956	I Conferência Agrária do Maranhão
1957	III Conferência dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Pará
1957	I Congresso dos Trabalhadores Fluminense
1958	I Conferência dos Lavradores do Distrito Federal
1958	II Conferência Agrícola do Maranhão 1958
1958	I Congresso dos Lavradores, T. Agrícola e Pescadores de Pernambuco
1959	I Conferência Nacional da ULTAB- SP

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

[56] As Ligas Camponesas eram organizações sociais políticas apoiadas pelo PCB, composto por camponeses proprietários, parceiro, meeiros, que resistiram à expropriação da terra e ao assalariamento. A Liga tinha como finalidade definir a luta pela Reforma Agrária para "acabar com o monopólio de classe sobre a terra (FERNANDES, 2000, p. 32).

1959	Surge Movimento[57] dos Agricultores Sem Terra MASTER
1960	I Congresso dos Trabalhadores Rurais do Paraná
1961	I Congresso Sindical de Trabalhadores e Camponeses de Piauí 1961
1961	I Conferência dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de SP 1961
1961	II Conferência de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Rio de Janeiro
1961	II Congresso dos Trabalhadores Rurais do Paraná 1961
1961	Congresso Nacional de Camponês em Belo Horizonte 1961
1861	Movimento de Educação de Base
1962	Organização de acampamentos do MASTER
1962	Decreto nº 612-A, de 15/02/ 1962, cria Conselho Nacional de Reforma Agrária.
1963	Fundação Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

Fonte: elaboração prórpia (2022).

Nesse sentido, após abolição, ocorreu de uma forma tão perversa de exploração, quanto o próprio sistema de escravidão, pois a negação de direitos se deu com a ausência de alternativas que pudessem promover a reparação[58] histórica capaz de reconfigurar a história e a dignidade de uma população que construiu a riqueza desse país (TEREZA VENTURA, 2021).

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

Novamente, recorremos à linha do tempo para evidenciar outras ações relativas às questões agrárias no país, com marco temporal, do ano de 1964 a 1997. Tendo em vista que ano de 1964, aponta um fato de relevância social configurado pela Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964, que estabelece o Estatuto da Terra, que, de acordo o Art. 1°, o Estatuto da Terra tem entre

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

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

suas finalidades “regular os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”, Brasil (1964, *on-line*).

Em vista disso, assimilamos que as políticas de Estado se consolidam, na prática, pela operacionalização da reforma agrária, prevista na Constituição de 1988, visto que as pautas das reivindicações,, pela implantação das políticas, se sobrepõe à legislação. É nesse cenário que se configura a luta pela terra no Brasil e ela adentra no âmbito de demais políticas públicas nos espaços rurais, aliada à luta por educação voltada para a população que produz a vida no contexto do campesinato. Esse marco fica assinalado pelo I Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária, no ano de 1997, conforme descrição do Quadro 11, adiante:

Quadro 11 — Linhas históricas da luta por políticas agrárias e educacionais no Brasil

Ano	Marcos históricos
1964	O Projeto do Estatuto da Terra é aprovado pelo Congresso Nacional
1966	Conferência Mundial de Reforma Agrária e da ONU[59]
1967	Fundação da Associação Brasileira de Reforma Agrária[60]
1970	Criada Lei de Valorização da Ação Sindical
1971	Criação do Programa de Assistência ao Trabalhador Rural[61][62]
1973	II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais
1975	Criação da Comissão Pastoral da Terra
1975	CTP, articula novos movimentos camponeses durante o Regime Militar
1978	Preparação para o III Congresso dos Trabalhadores Rurais
1979	III Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais
1979	Formação do Movimento Sem Terra
1980	Processo de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
1981	I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora.
1984	Primeiro Encontro Nacional do MST oficializado como Movimento
1985	I Congresso do MST
1997	I Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária

Fonte: adaptado de Medeiros (1989) e Fernandes (2000).

Medeiros (1989) e Fernandes (2000) constataram que essas ações tiveram repercussão de grande relevância social no contexto da classe trabalhadora, tanto no cenário rural quanto no

[59] Organização das Nações Unidas.

[60] “Entidade civil sem fins lucrativos, criada em 20 de setembro de 1967, no Rio de Janeiro, com o objetivo de ajudar a promover a concretização da Reforma Agrária no Brasil, dentro dos marcos conceituais a que se refere a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, conhecida como Estatuto da Terra, instrumento institucional destinado a adequar a estrutura agrária brasileira às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. Ao longo de sua trajetória, outras preocupações foram incorporadas, entre as quais contribuir para incrementar o padrão de vida da população rural, melhorando a produção, a distribuição dos alimentos e produtos agrícolas, aumentando as possibilidades de emprego, contendo a deterioração ambiental e assegurando o respeito aos direitos fundamentais do homem” (DELGADO, 2014, *on-line*).

[61] Associação composta por técnicos, estudantes, profissionais liberais e dirigentes de associações e sindicatos e trabalhadores rurais em âmbito nacional, e articulada a um grande grupo de entidades de apoio aos movimentos sociais rurais, a ABRA foi constituída em virtude da frustração da implementação do Estatuto da Terra, quadro se tornou bem nítido já durante o governo do general Artur da Costa e Silva (1967-1969).

[62] A Lei Complementar nº 11, de 25 de maio de 1971, institui o Programa de Assistência ao Trabalhador Rurais, (FUNRURAL Diretamente subordinado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp11.htm. Acesso em: 1 de ago. de 2021.

cenário urbano. Cada ato e estratégia marcaram uma trajetória de luta, de articulações e de mobilizações organizadas por trabalhadores na luta por espaços de sobrevivência. Essa trajetória de luta pela terra no Brasil se inicia com as ações do Partido Comunista do Brasil — PCB que instituiu a Liga Camponesa, aproximadamente em 1940 (MONTENEGRO, 2004). Para Montenegro (2004), a Liga Camponesa foi uma espécie de associação solidária, de ajuda mútua, um movimento de resistência às práticas dominantes de exploração aos trabalhadores rurais injustiçados por seus patrões que se organizaram para contrapor o sistema opressor.

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

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

A luta pela sobrevivência humana, marcada pela história da resistência camponesa, foi reforçada no dia 07 de setembro, quando 110 famílias ocuparam a gleba[63] Macali, no município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Essa ocupação inaugurou o processo de formação do

[63] Parte do terreno que ainda não foi judicialmente dividida. Conferir em: https://www.dicio.com.br/gleba/. Acesso em: jan. de 2022.

MST. As terras da Macali eram remanescentes das lutas pela terra da década de 1960, quando o Movimento dos Agricultores Sem Terra — MASTER organizara os acampamentos na região. “Portanto a luta pela conquista destas terras estava registrada na memória dos camponeses que agora participavam de uma luta maior: a luta pela construção da democracia” (FERNANDES, 2000, p. 47).

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

4.1 A educação como projeto de sociedade para a classe trabalhadora

Na linha do tempo que revela a história do MST[64] encontramos informações que evidenciam a origem do movimento. “Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1° Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná” (MST, 1985, *on-line*). Nesse período, decidem criar um movimento de camponês e camponesas no contexto nacional. O Movimento tinha como lema de luta e enfrentamentos “lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (MST, 1985, *on-line*).

O marco histórico da fundação do MST foi o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que ocorreu em 1985[65], após o I Encontro Nacional do MST. Nestes espaços foram trazidas, para a dinâmica dos movimentos, importantes contribuições para a formação na perspectiva educacional. O coletivo MST passa a pensar a educação no contexto maior, que

---

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

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

pudesse contemplar todas regionais no interior de cada Estado, com uma proposta pedagógica inovadora, crítica e comprometida com o crescimento e desenvolvimento educacional, tanto no processo de acampamento, como no processo de assentamento. Nessa conjuntura, o Movimento consolida um setor educacional que discute as pautas e as demandas direcionadas à educação inspirada nos pressupostos de Paulo Freire. Essa iniciativa de elaborar uma proposta educacional fundamentada na pedagogia Freiriana dá origem a uma pedagogia para as escolas do campo diferenciada, cuja perspectiva era crítica, reflexiva e contra hegemônica.

O Movimento teve a clareza política de que era necessário ser uma organização autônoma em relação a partidos e governos. O congresso de 1985 é um marco histórico do MST, visto que ele deu uma nova característica da luta pela terra.

> Saímos de lá convictos de que teríamos que partir para as ocupações, e construímos o lema 'Terra para quem nela trabalha' e 'Ocupação é a Única Solução. Em maio do mesmo ano, em menos de três dias, mobilizamos mais de 2500 famílias em Santa Catarina, em 12 ocupações. Em outubro, o Rio Grande do Sul ocupou a Fazenda Anoni. Todos os estados começaram a fazer ocupações (MST, 1985, *on-line*).

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

> O MST iniciou a sua ação na década de oitenta, a disputa central se dava com os latifundiários, na disputa apenas por um pedaço de terra; a década de noventa apontou para uma nova fase da luta de classe que se caracterizou pela disputa de projetos políticos: de um lado, o projeto da classe trabalhadora, representada pelas organizações dos trabalhadores, entre eles o MST; de outro, o modelo neoliberal orientado pelos países capitalistas do Norte, através das organizações imperialistas como FMI e Banco Mundial, e as grandes corporações que buscam abrir as portas dos países pobres para saquear as suas riquezas, submetendo os povos destes países ao controle das nações imperialistas através da cultura, da economia, do controle do espaço, do solo, das riquezas do subsolo, da água doce. A essa disputa, o MST decidiu reafirmar o seu projeto político, aproveitando a luta por conquistas imediatas provenientes das políticas públicas implementadas pelo Estado burguês como tática para acumular forças em direção ao projeto estratégico- socialista (ARAÚJO, 2007, p. 61-62).

Conforme salienta Araújo (2007), o MST surge como forma de enfrentamento ao Estado e aos modos de produção capitalista. Ou seja, trata-se de um constante processo de disputa contra a hegemonia do capital. Fernandes (2015) reitera que a luta pela terra no Brasil se amplia

ao ponto de agregar outros países do mundo. Assim, nasce a Via Campesina[66], em 1992, um Movimento em contraposição ao capitalismo, em um período em que militantes camponesas e camponeses da América e Europa se encontram para participar do II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos — UNAG, na Nicarágua, cujo encaminhamento foi a constituição de uma instituição pelas vias do campesinato[67] em nível mundial. "A proposição foi efetivada em 1993, com a realização da Primeira Conferência em Mons, na Bélgica, e com a definição das linhas políticas e da estrutura" (FERNANDES, 2015, *on-line*).

A Via Campesina é uma articulação mundial dos movimentos camponeses que tem entre seus objetivos: a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definir suas próprias políticas agrícolas; tal como a preservação do meio ambiente com a proteção da biodiversidade. Esses objetivos se opõem à padronização das culturas, ao produtivismo, à monocultura e à produção unicamente para exportação, características do modelo de desenvolvimento do agronegócio. Tais movimentos organizam-se por meio de pequenos e médios agricultores, nesse campo, inserem-se em um movimento internacional, autônomo, pluralista, sem vinculação com partidos, igrejas e governos. Os movimentos camponeses vinculados à Via Campesina atuam em escala regional e nacional, em várias partes do mundo: Europa do leste, Europa do oeste, nordeste e sudeste da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e África (FERNANDES, 2015, *on-line*).

Fernandes (2015) ainda afirma que, em 1996, precisamente no mês de abril, realizou-se no México a II Conferência em Tlaxcala, com inserção de 37 países e mais 69 organizações nacionais. Esse Ato no México ganhou repercussão mundial, pois no momento em que que diversos países estavam unidos na luta por um propósito de projeto histórico para a classe trabalhadora, ocorreu, no Brasil, "o massacre de Eldorado dos Carajás, no qual dezenove

---

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

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

camponeses sem terra, vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foram assassinados em uma marcha no estado do Pará" (FERNANDES, 2015, *on-line*). Por esse motivo, é instituída, nessa Conferência, o 17 de abril como Dia Mundial da Luta Camponesa.

Em 1997, os movimentos sociais do campo entram em um cenário de visibilidade, em ações organizadas para reivindicar política para Educação do Campo no Brasil, com a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária — ENERA, seguindo da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998. Esse Ato é oficial da luta pela Educação do Campo no país, que se consolida enquanto modalidade educacional e política pública consolidada, precisamente com a instituição do Decreto nº 7.253, de 4 de novembro de 2010, que trata dos Princípios da Educação, como poderemos conferir em aprofundamentos em capítulo posterior.

4.2 A Educação do Campo nas disposições das políticas públicas

Nessa etapa das discussões, traçaremos uma síntese sobre a implementação das políticas para educação nos espaços rurais no Brasil, tal como evidenciaremos o panorama histórico da implementação das políticas para Educação do Campo, lutas, desafios, enfrentamentos pela garantia e efetivação dessa modalidade educacional no cenário do campesinato brasileiro. Assim sendo, explicitaremos alguns elementos que ancoram a Educação do Campo, a história, a trajetória e a legislação que viabiliza esse projeto histórico de educação para o campo, enquanto política pública de Estado. Tal perspectiva está ancorada na ideologia dos movimentos sociais do campo, de modo que as bases organizativas que orientam sua proposta educacional específica, está pautada nos princípios da Pedagogia do Movimento para formação humana, o que possibilita ao sujeito a condição de protagonista nos espaços de produção da vida.

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

Tomaremos como base o Capítulo II, artigo 6º, da Constituição Federal Brasileira de 1988, o qual declara a educação como um direito social. Aqui daremos ênfase à temática da Educação do Campo, enquanto especificidade consolidada pela luta dos movimentos sociais do campo. Para tanto, apontaremos a historicidade das políticas educacionais para o campo no país, assim como o processo de consolidação dessas políticas, no que concerne à regulamentação, efetivação e defesa das políticas educacionais nos espaços rurais.

O enunciado introdutório da Constituição Federal Brasileira de 1988 descreve o país como um Estado Democrático de Direito, ao evidenciar, no Preâmbulo, que é Dever do Estado nos assegurar "os direitos essenciais para nossa sobrevivência" que inclui "os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social" (BRASIL, 1988, *on-line*).

Essas afirmações remetem a reflexões acerca do termo *assegurar,* por compreendermos que nesse Estado de direito, conforme posto pela Constituição Federal de 1988, de certa maneira, configura-se como duvidoso, uma vez que a própria legislação não aponta diretrizes sobre como garantir esses direitos. Nesse sentido, entendemos que se o Estado não institui e/ou implementa uma dinâmica de serviços públicos, bem como os devidos equipamentos que possibilitem melhorias na vida da população, logo, inviabiliza a efetivação desses direitos sociais. Assim, além de *assegurar,* o Estado precisaria indicar os caminhos para que tais direitos fossem efetivados.

Dessa forma, inferimos que o termo campo, empregado no debate por políticas educacionais, não se refere à diferença entre rural e urbano, mas ao espaço de vivência e da produção da vida. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), os movimentos sociais do campo, utilizam os termos "rural" e "campo" para demarcarem uma mudança importante na concepção de educação em localidades compreendidas como rurais.

Nesse panorama, os movimentos sociais do campo cumpriram um papel social de relevância na luta pela implementação das políticas públicas no país, dada a potência para definição de uma política educacional específica para o campo, como modalidade educacional. Em sua *práxis,* os Movimentos Sociais permanecem em marcha, na luta pela terra e direitos sociais, como "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, *on-line*).

> A origem da educação no MST não se dá ao acaso, esta surge de uma necessidade concreta dos trabalhadores em luta por terra e por reforma agrária, onde

> fundamentalmente a conquista de direitos como a educação, a terra, a moradia, se fazem fundamentais. Podemos assim dizer que o MST possui uma construção e reflexão teórica acerca da educação que se baseia também em contextos e experiências de lutas revolucionarias que tiveram na educação e na construção de uma pedagogia contra hegemônico papel fundamental (PPP, 2014, p. 16).

Santos (2016) evidencia que as preocupações do MST com o processo educativo, no espaço de convivência, estão atravessadas por suas origens antes de se formalizar enquanto Movimento Social do Campo. Assim, foi traçada para o MST uma proposta educacional para a classe trabalhadora, articulada ao "suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento de processos educativos no movimento, visando à construção de uma pedagogia emancipatória", por compreender que a educação é um elemento de fundamental importância no processo de desenvolvimento humano e transformação da realidade social (SANTOS, 2016, p. 18).

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

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

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

Dessa forma, Santos (2016) revela que a educação adotou direcionamentos a partir do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, no ano de 1997, realizado em Brasília. Desse encontro nasce o Setor Nacional de Educação do MST, responsável por erguer a bandeira de luta por direito à escola nos assentamentos e uma educação de acordo com a realidade, reconhecida como Educação do Campo, em espaços legitimados pelas organizações em defesa da educação, a exemplo dos movimentos sociais do campo, sindicatos, Conselhos de Educação, Fórum da Educação do Campo, comunidade acadêmica, que juntos construíram espaços de debates com a I Conferência de Educadores e Educadores da Reforma Agrária 1998;

II Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária — 2004; Central dos Trabalhadores e das Trabalhadoras do Brasil (CTB) — 2007; II Conferência de Educadores e Educadores da Reforma Agrária — 2015.

Nessa perspectiva, Caldart e Schwaab (2005) revelam que as motivações para a criação de Setor Educação de MST, em 1988, nascem da necessidade de uma escola diferenciada para os assentamentos. Com isso, compreendemos que é de responsabilidade do Estado garantir essa educação específica, que surge em 1988, no Setor Educação do MST.

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

Deste modo, o MST junto aos sujeitos que contribuem com o processo de formação do Movimento nos convida a pensar na educação, considerando duas vertentes bem diferenciadas: a Educação Rural, conduzida pela proposta educacional urbana, conforme o interesse do Estado e do capital, em oposição a outra proposta educacional compreendida como uma Educação do Campo, que atende o projeto histórico de educacional, conforme referido por Bogo (2002), como projeto popular socialista, que contempla aos interesses populares da classe trabalhadora, pois, para o autor:

> A formulação do projeto popular de natureza socialista é o caminho para nos levar ao poder. Popular, no sentido de tudo o que se opõe à elite ou à classe dominante, ao Estado e ao capital e que, todas as forças sociais populares que estão próximas da classe proletária possam participar. O projeto socialista é a única maneira de reconstruir as identidades destruídas, superar as que oprimem e propor a emancipação das novas identidades (BOGO, 2002, p. 22).

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

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

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

> é possível afirmar que a relação do MST com a educação é, portanto, uma relação de origem, pois não é possível separar a história da educação do MST da história do movimento como um todo, tal como na sociedade em geral onde as dimensões econômicas, políticas e culturais (e dentre elas a educação) se entrelaçam e se determinam reciprocamente. A urgência em garantir o cuidado pedagógico para as crianças acampadas demonstra uma certa percepção das primeiras famílias engajadas na luta, em ser a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos. Isso pode ter dado origem e impulso à luta pela educação no MST (SANTOS, 2016, p. 31).

O Quadro 12, a seguir, mostra como a Educação se legitimou como política pública educacional nos termos da legislação.

Quadro 12 — Marcos normativos da Educação do Campo

Ano	Documento	Assunto
2002	Resolução CNE/CEB nº 1	Diretrizes Operacionais para a educação das Escolas do Campo.
2006	Parecer CNE/CEB nº 1	Reconhece dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de formação por Alternância (CEFFA).
2007	Decreto nº 6.094/2007	Cria o Plano de Ações Articuladas – PAR
2008	Parecer CNE/CEB nº 3	Orientação para o atendimento da Educação do Campo
2008	Resolução CNE/CEB nº 2	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2010	Resolução CNE/CEB nº 4	Educação como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.
2010	Decreto nº 7.352/2010	Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
2014	Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências.
2014	Lei nº 12.960	Dispõe sobre os critérios legais que devem ser seguidos antes de se fechar uma escola do campo.
2015	Parecer CNE/CP nº 2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Ano	Documento	Assunto
2015	Resolução nº 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2016	Portaria nº 391	Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: elaboração própria (2022).

O Quadro 12 demonstra, em linha do tempo, os períodos históricos e os movimentos de como a Educação do Campo veio se constituindo como política pública no País. É importante salientar que essa legislação, que instituiu a Educação do Campo também como modalidade educacional, não emerge pela boa vontade do Estado, mas da luta dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos sociais do campo.

No que tange ao projeto educacional para as escolas campesinas, as disposições do Decreto nº 7352/2010, que regulamenta a Educação do Campo como política pública e modalidade educacional, institui a Educação do Campo como política educacional e aponta seus princípios, como podemos constatar:

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

Nesse sentido, presumimos que o dever do Estado é estabelecer condições materiais para que as instituições de ensino, em suas particularidades, possam efetivar tais políticas conforme a realidade campesina de cada município, desde que seja observando o recomendado pelos princípios na prática pedagógica, conforme definido no artigo 2º do referido decreto. A instituição da Educação do Campo, enquanto modalidade educacional e política pública, decorre de ações, enfrentamentos e resistência, ao longo da história dos Movimentos Sociais no país (FERNANDES, 2021). Diante disso, foram desdobradas outras demandas no que tange ao desenvolvimento humano, tal como todos os demais aspectos da formação do sujeito. Assim, se consolida a Educação do Campo, o que representa um marco histórico nas conquistas dos movimentos sociais do campo no país.

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

Nesse cenário, inferimos que Educação do Campo possui registros históricos do processo de disputa entre o campesinato e as questões agrárias e do agronegócio, gerenciado pelo capital e legitimado pelo Estado. Sendo assim, reconhecemos que a Educação do Campo, na perspectiva do MST, ultrapassa o predisposto nos marcos regulatórios dessa modalidade educacional, enquanto política pública instituída, haja vista que, conforme descrição no Decreto nº 7.352/2010, que a torna uma política pública ampla ao contemplar diferentes povos em suas diferentes realidades. Nesse caso, de acordo Caldart (2009), a Educação do Campo não é a Educação do MST, mas a Educação do MST também é identificada como Pedagogia do Movimento e contempla a Educação do Campo.

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

Diante disso, é preciso pensar a escola para além de um espaço que reforça essas desigualdades, mas, enquanto espaço de construção de conhecimento e aperfeiçoamento do saber. A formação escolar acontece dentro do Estado hegemônico que determina as diretrizes, os parâmetros e as bases curriculares para educação, dado que cabe a ela a oferta de formação para classe trabalhadora. Muito embora alguns indivíduos sejam capazes de identificar falhas nessa formação, ele ainda se submete, pois essa é a formação disponibilizada para a população.

As análises deste estudo revelam que a escola é hegemônica, mas, a Educação do campo é contra hegemônica, visto que sua ideologia se pauta nos princípios do MST que são contra hegemônicos. No entanto, percebemos que a dinâmica pedagógica idealizada para educação no MST deve envolver os responsáveis pela efetivação da educação, que deve considerar a formação humana, em oposição apenas à escolarização baseada em habilidades e competências, conforme o estabelecido na BNCC.

Nesse contexto político de um Movimento de luta por um projeto histórico de sociedade, apreendemos que a educação, em essência, adentra uma atmosfera pautada por contrastes e contradições. Sendo assim, estamos em tempo de questionar qual a base da formação dos cursos de licenciaturas no Brasil, assim como a BNCC que delineia a formação do professor no Brasil.

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

5 A ANÁLISE DOCUMENTAL E PESQUISA EMPÍRICA

> *"É preciso desmistificar que a escolas do campo são do movimento, porque não são. As escolas são públicas e mantidas pelo estado ou município. Quem escolhe professor é o estado ou município, o movimento não interfere nessa escolha. Mesmo quando a escola é de assentamento, não é ele que designa o professor".*
>
> *Luiz Bezerra Neto[68], 2019.*

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

Seguindo esses preceitos, o tratamento das informações foi articulado em duas etapas, intermediadas pelas categorias temáticas, baseadas nos descritores, tal como com as demais ferramentas de produção de dados dessa investigação. A primeira etapa do tratamento das informações foi intitulada: *A Educação escolar[69] no MST na perspectiva do Projeto Político Pedagógico*, assim, as discussões referentes a esse enunciado foram motivadas pela análise do Caderno de Educação nº 08 e do Projeto Político Pedagógico. Já as referências que fundamentaram esta análise foram associadas ao Plano Municipal de Educação, aos marcos Regulatórios da Educação do Campo e à pesquisa empírica.

A análise dos dados baseou-se em apontamentos descritivos referentes às Propostas Pedagógicas da escola, assim como em categorias temáticas, as quais envolveram as dimensões, organizativas, políticas, teóricas e pedagógicas das referidas Propostas e dos Princípios

---

[68] Luiz Bezerra Neto "coordenador de Grupo de Estudo de Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos — UFSCAR, em entrevista ao Brasil de fato. Ver https://mst.org.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/, ano 2019. Acesso em 24 de jan.de 2022.

[69] O termo educação escolar, empregado nessa escrita, deve ser compreendido sob a lógica da formação escolar, ofertadas como políticas públicas, pelas vias institucionais, em razão de que a referida escola lócus dessa pesquisa, é uma unidade atreladas as dependências da administração pública municipal, conforme regulação do Estado.

Educacionais no MST, dispostos no Cadernos de Educação nº 8. Portanto, as categorias temáticas foram integradas às seguintes alternativas:

1) O Projeto Político Pedagógico e a função social da escola;
2) Concepções e finalidades do PPP no espaço de formação educativa;
3) Motivações para elaboração do PPP da Escola M. Fábio Henrique.

Dessa forma, essas categorias temáticas, enquanto termos marcadores, fundamentaram as análises Caderno de Educação nº 08 e o Projeto Político Pedagógico da escola *lócus* da pesquisa, entre outros documentos selecionados para o procedimento. Em síntese, a triangulação das informações foram inter-relacionadas às comunicações das entrevistas, bem como aos demais instrumentos que compôs essa investigação.

Na segunda etapa do tratamento das informações, imprimimos o título: *A Educação no MST na perspectiva do Projeto Político Pedagógico: diálogos e concepções.* Ela se configurou pela pesquisa de campo, isto é, as entrevistas, correlacionada aos mesmos marcadores em análise que constam na primeira etapa. Sendo assim, agrupamos os trechos dessas comunicações orais, aqui compreendidas como *Unidade de Registro*[70], semelhantes e/ou incomum, baseados no contexto destas narrativas, aqui reconhecidas como *Unidade de Contexto*, elencadas *a priori*, baseadas em:

1) Princípios da Educação no MST e o PPP da Escola M. Fábio Henrique;
2) Projeto educacional do capital e o Projeto para Educação do Campo;
3) Os Princípios do MST no cotidiano da escola.

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

5.1 A Educação escolar no MST na perspectiva do Projeto Político Pedagógico

Para alcançarmos os propósitos centrais dessa investigação, perpassamos pela análise do Projeto Político Pedagógico, suas referências históricas, sociais, políticas, filosóficas, pedagógicas, ou seja, das particularidades que compõe suas dimensões e princípios, como um documento normativo e orientador da base organizativa e do funcionamento de uma instituição escolar, sem perder de vista as singularidades de uma escola de assentamento rural.

[70] Detalhados no capítulo da metodologia.

No que diz respeito às questões administrativas da secretaria de educação, nos anos finais da década de 1990, passa a haver uma integração das escolas localizadas em áreas rurais, quando se implementa os Círculos Escolares Integrados — CEI[71]. Estes eram formados por um coletivo de escolas delimitadas por uma área geográfica próxima. Dessa forma, em 1999, se constituiu o denominado Círculo Escolar Integrado Chapadão, composto por "Escola Municipal Conquista do Rio Pardo Assentamento Conquista R. Pardo; Escola Municipal Fábio Henrique Lagoa Caldeirão; Escola Nossa Senhora do Mutum Assentamento Agrovila I; Escola Pátria Livre Assentamento Olho D`Água; Escola São Mateus II Assentamento Cipó" (SIMMP[72], 2022, *on-line*).

Esse CEI, onde está inserida a Escola Municipal Fábio Henrique, estava organizado com mais cinco escolas, dessas, apenas a escola *lócus* dessa investigação continua em funcionamento, as demais foram fechadas[73]. Por isso, toda a população das escolas que integravam o CEI Chapadão foi remanejada para Escola Municipal Fábio Henrique, a qual, atualmente,[74] é a única escola proveniente da composição do CEI, em atividade. Nessas circunstâncias, reintegramos as indicações listadas como Unidades de Contexto, as quais visam a fundamentar esta etapa das análises, a qual exprime *a função da escola no PPP e as Dimensões Organizativas do PPP*. Em virtude dessa sinalização, reiterarmos que a escola mencionada é uma unidade da rede pública nas dependências municipais.

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

Trouxemos para esta investigação as concepções de escola[75] idealizadas pelo MST, referenciadas nos cadernos do Movimento, tal como no PPP da escola referida. Diante disso,

---

[71] Conferir em: http://simmp.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Escolas-Rurais.pdf. Acesso em: jan. de 2022.
[72] Ver: http://simmp.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Escolas-Rurais.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2022.
[73] Problemática a qual daremos os devidos destaques posteriormente.
[74] A escrita refere ao ano de 2022, quando se finaliza a pesquisa de campo nesse *lócus* de investigação.
[75] Nas referências do Setor de Educação, recomendadas para orientações educacionais do MST, a terminologia escola da escola de assentamentos aparece com frequência, a exemplo de expressões: "Como fazer a escola que queremos". "O que queremos com as escolas dos assentamentos". Assim, entendemos que o termo escola está

apresentamos, nessa fase do tratamento das informações, um breve apontamento acerca da função social da escola em assentamentos.

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

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

Bezerra Neto (2005, p. 138) aponta que:

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

A "Educação do Campo como direito de todos e dever do Estado", grito de ordem do Movimento, está estabelecida pela Constituição, por intermédio do Decreto 7352/2010, em função das reivindicações desse Movimento pela educação, por essa razão, o Estado reconhece a Educação do Campo como direito. No entanto, o estabelecido nos Princípios da Educação do Campo ainda é demanda de disputa, devido à negação desse direito na prática, condição essa que ainda impõe o MST a lutar por uma educação que contemple os interesses da classe trabalhadora.

> A trajetória a ser descrita vai da briga pela criação de escolas oficiais nos Assentamentos até a briga pela direção política e pedagógica do processo educativo a ser desenvolvido nestas escolas, passando pelos meandros da questão educacional dentro de um movimento reivindicatório como é o dos Sem-Terra. Queremos mostrar que existe uma relação direta entre esta trajetória e a própria dinâmica evolutiva da luta pela terra como um todo: à medida que mudam as concepções e estratégias gerais do MST, muda também o tipo de discussão e de reivindicação que se faz em relação à educação e à escola (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 11).

"A importância dada à educação pelo MST é mensurada pela afirmação de que investir em educação, é tão importante quando o gesto de ocupar a terra" (MORIGI, 2003, p. 57). Para tanto, "a organização da escola precisa seguir a linha do coletivo pedagógico com a participação

---

correlacionado à educação, tendo em vista que os princípios mencionados nesses subsídios estão confirmados no Caderno nº 08, que evidencia os Princípios da Educação no MST.

coletiva tendo como base os princípios do Coletivo Nacional de Educação do MST" (PPP, 2014, p. 19). Ainda de acordo as orientações do PPP,

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

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

Nessas circunstâncias, entendemos que essa *práxis* se concretiza em face da necessidade de pautar ocupações, marchas, lutas, ou mesmo pelos símbolos, as tendências pedagógicas para formação, o olhar para a coletividade, a tentativa de superação das contradições, que refletem os dois projetos para educação no Brasil. Movimento de uma realidade particular que está envolvido em um cenário de totalidade.

5.2 O Projeto Político Pedagógico em dimensões e concepções

Retomamos a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 para pensarmos a respeito das dimensões do PPP. Em vista disso, retomamos as disposições do artigo 12º da referida LDB, que designa as incumbências dos estabelecimentos de ensino, entre estas destacamos as diretrizes de número I com a finalidade de "elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996). Tal proposição remete à autonomia institucional da gestão escolar, do mesmo modo a diretriz VI que propõe "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola" (BRASIL, 1996).

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

Assim, nos preocupamos em pautar os aspectos conceituais do Projeto Político Pedagógico, e trouxemos para as discussões a narrativa de Maria Zilda (2021) quando pontua que "O PPP é um documento onde consta todas as intencionalidades pedagógicas, políticas, teórica filosófica da escola, uma espécie de regimento que dispões de todas as diretrizes, funcionamento, gestão, currículo, o planejamento, avaliação [...]". Nesse panorama, essas notas da pesquisa de campo revelaram que o PPP da escola, tal como as motivações para desenhar o PPP da escola se firma pela espontaneidade da gestão escolar e do Setor Educação do MST. Assim, entendemos que tal *iniciativa* contempla as dimensões da autonomia, do ponto de vista da escolar conformar suas próprias diretrizes educacionais. Uma outra dimensão a qual daremos destaque nessa etapa inicial do tratamento das informações é que a comunidade onde a escola está inserida esteve presentes em todo o processo de elaboração do PPP.

O Quadro 13, a seguir, registra as comunicações a respeitos das motivações que incidiram na elaboração do PPP.

Quadro 13 — Registros e Contexto: motivações para elaboração do PPP da Escola M. Fábio Henrique

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

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa (2022).

Outro aspecto em destaque no quadro apresentado, a respeito das iniciativas para constituição do PPP versa sobre a intervenção da comunidade nesse processo de construção, que, conforme narrativas da pesquisa de campo se realiza no âmbito coletivo e contempla os princípios da gestão democrática, dada a intervenção da comunidade. Com isso, tanto o que está previsto no artigo nº 14 da Lei 9394/1996, quanto nos Princípios educacionais do MST convergem para os anseios da comunidade. Inferimos que tais iniciativas remetem às propostas pedagógicas das escolas.

Quanto à participação democrática, ela está referida no PPP o que é complementado com a narração de uma liderança do assentamento, ao afirmar sobre o envolvimento da

comunidade nos preparatórios de escrita do PPP da Escola Municipal Fábio Henrique, no assentamento Lagoa do Caldeirão. "[...] A escola envolveu toda comunidade no processo de criação do PPP, pois a comunidade precisa entender importância do PPP, para assim contribuir no acompanhamento dos direcionamentos educacionais por esse proposto [...]" (MARGARIDA ALVES, 2021).

No decorrer do tratamento das informações pontuamos que em todo processo dessas análises retomamos a problemática da pesquisa, com a intenção de averiguar de que maneira os Princípios Educacionais do MST se materializam na proposta pedagógica da escola deste assentamento. As análises introdutórias do PPP, tal como do Caderno de Educação nº 8 preliminarmente confirmaram as seguintes recomendações: "A organização da escola precisa seguir linha do coletivo pedagógico com a participação coletiva, tendo como base os princípios do Coletivo Nacional de Educação do MST" (PPP, 2014, p. 19).

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

Para Gadotti (1994, p. 03),

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

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

Para Caldart (2008, p. 20),

> Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar/ projetar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a

> educação (processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico

Nessa perspectiva, Caldart e Schwaab (2005) revelam que as motivações para a criação de Setor Educação de MST, em 1988, nascem da necessidade de uma escola diferenciada para os assentamentos. Com isso, compreendemos que é de responsabilidade do Estado garantir essa educação específica, que surge em 1988, no Setor Educação, "numa reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividades. A inclusão de um setor específico de educação é resultado da organização de professores e pais que passam a assumir a questão educacional" no cenário do Movimento" (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 16).

Dessa forma, apreendemos que esses elementos estão associados aos direitos sociais, que inclui o direito à educação. A LDB 9394/1996 aborda, de forma limitada, sobre o direito à educação em espaços rurais, por isso, os Movimento Sociais do Campo avançaram quando conquistaram o direito à escola no MST, a escola no campo, por conseguinte, o direito à Educação do Campo, que contempla a escola no assentamento.

Dessa forma, apreendemos a importância de apontar, nesse processo de investigação, os aspectos que demarcam a luta dos movimentos sociais do campo voltados para a garantia e a efetivação do direito educacional, para além do estabelecido pela LDB que respeite a realidade e as particularidades educacionais em todo território brasileiro, inclusive o Campo.

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

No Caderno de Educação nº 01 (1992) que trata sobre como fazer a escola que queremos, o MST evidencia, em termos práticos, os aspectos pedagógicos para a prática educativa em uma escola do MST. Para tanto, apresenta inferências descritivas sobre uma escola diferenciada, com o objetivo de fazer associações entre prática pedagógica e a realidade da comunidade, assim como proposto pelo PPP (2014, p. 6).

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

No entanto, entendemos que o termo "escola", utilizado no caderno, também pode ser compreendido como políticas de educação para os assentamentos, as quais considerem a

realidade, a participação, o conhecimento, o trabalho e a cooperação, elementos característicos das concepções da Pedagogia Socialista. Este material aponta, nas primeiras orientações de formação no MST, sobre como suprir as necessidades educacionais do Movimento.

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

Também no Caderno de Educação nº 01 (1992) são pautadas as preocupações do MST, sobretudo no que se refere ao processo educativo nos acampamentos e assentamentos, conforme as demandas de seus setoriais, por compreender que sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário. Consideramos os primeiros subsídios como significativas contribuições que inspiraram os subsídios posteriores, aperfeiçoados, em termos de aprofundamento teórico, os quais, hoje, compõem uma biblioteca com as principias referências sobre educação na história do MST.

No mesmo viés, o Boletim de Educação 01 (1992) apresenta 10 Princípios sobre as intenções do movimento perante o projeto de educação para as escolas de assentamentos, conforme expõe o Quadro 14, que segue.

Quadro 14 — "Como deve ser uma escola de assentamento"

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

Fonte: Boletim de educação nº 1 (1992, p. 39).

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

> Na perspectiva ideológica da classe trabalhadora hoje, a escola tem como objetivo educar sujeitos para a transformação da realidade atual. Mas, trazendo essas reflexões para as escolas de assentamentos, é preciso traduzir mais concretamente este objetivo. A pergunta é: – na conjuntura atual do campo e da luta pela reforma agrária em nosso país, o que significa educar sujeitos para a transformação social? A resposta parece clara: A escola deve ajudar a consolidar e a avançar este modelo de desenvolvimento rural que está nascendo nos assentamentos e que visa dar condições aos camponeses para que permaneçam, produzam e tenham uma vida digna no campo (BOLETIM DE EDUCAÇÃO Nº 1, 1992, p. 40).

No mesmo panorama, no Caderno de Educação nº 6 (2015, p. 4), o MST trata de aspectos educacionais no assentamento, a respeito do planejamento, destacando uma relação entre "o assentamento e a escolas e a escola e o assentamento", ou seja, faz uma associação precisa e dispõe de 3 etapas do planejamento escolar: "O planejamento global mais permanente; O planejamento anual das atividades e o planejamento de aula" (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 6, 2015, p. 6).

É mister compreender que essa realidade se concretiza por meio dos conflitos da luta de classe, das contradições das relações do trabalho, nos distintos projetos históricos, na concepção de mundo da burguesia em detrimento da concepção de projeto do proletariado. Por isso, inferimos que sob a luz do MHD, direcionamos nossa interpretação atenta às categorias do método, à totalidade e à contradição para compreender as questões sociais por completo, tal como em suas particularidades de uma realidade em singular. No entanto, após analisar os documentos elencados para essa investigação, constatamos a necessidade de uma outra categoria no *setting* dessas discussões, a *práxis*.

Nessa perspectiva, no materialismo histórico, fenômenos sociais estão correlacionados aos espaços de produção da vida material e das experiências dos sujeitos que, nesse caso, são do campo. Dessa forma, o movimento da história e as determinações econômicas, políticas e sociais refletem a situações materiais na sociedade capitalista, em que as questões econômicas são fator determinante no cenário da classe trabalhadora. Tal questão converge para Marx (2008, p. 47), quando afirma que "na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais".

Nesse sentindo, a produção social reverbera nas relações do trabalho, do mesmo lugar em que emerge a contradição, em vista de dois projetos de sociedade. Já a práxis está refletida no cenário de transformação da sociedade que se torna possível pela educação e pela luta da classe trabalhadora, sobretudo na inter-relação entre teoria e prática, em que a luta cria e recria o projeto de educacional que, nesse caso, provém do campesinato em formação no Brasil.

Cabe contextualizar a LDB 9394/1996, vigente no país, cujos pressupostos sustentam os marcos regulatórios para educação, sobretudo ao que refere às políticas educacionais para o campo. Trata-se de um projeto de educação que, segundo Caldart (2005, p. 20),

> se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, questão os sujeitos principais da segunda.

Ao longo da história da luta pela educação no Brasil, a legislação se movimenta por um processo de disputa entre o Estado e a sociedade, sobretudo a sociedade formada pela classe trabalhadora que exige o direito à educação mediante políticas pautadas nas especificidades educacionais de cada população.

> Quando a organização dos ST[76] cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem-terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 11).

O pensamento das autoras remete à temática enunciada no Contexto 3: Registro: *Negação do direito à Educação do Campo.* Contexto: *projeto de sociedade do MST, a luta pela terra, e o direito à educação de qualidade*. Assim, as fragilidades configuram-se como impedimentos para a efetivação das políticas educacionais nas escolas de assentamento do MST, conforme estabelecido nos subsídios de referência para educação no Movimento tal como do PPP da escola referida.

5.3 Projeto educacional do capital e projeto para Educação do Campo

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

---

[76] A sigla ST que aparece na citação, trata-se da abreviação de Sem Terra.

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

Bezerra Neto (2005) tece considerações referenciadas pelo MST, com isso, afirma que as políticas de construção e de manutenção de escolas em assentamentos, sob a administração pública, representam uma conquista do direito à educação, garantido pelo Estado em todo Brasil. Contudo, na *Revista Brasil de fato*, o autor ressalta a importância ao direito à escola no contexto dos assentamentos, mas, chama atenção sobre o gerenciamento dessa escola que deve ter em vista a "participação coletiva dos educadores, os saberes adquiridos nas histórias de vida dos educandos e a luta pela terra, que devem ser parte integrante neste processo de ensino-aprendizagem e consolidação de projetos político-pedagógicos emancipadores (SANTOS, R., 2018, p. 88).

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

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

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

Na descrição do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fabio Henrique verificamos, as concepções sobre o campo para a Educação do Campo como um histórico que se contrapõe ao sistema capitalista, à exploração da força do trabalho, à expropriação de homem e da mulher e dos recursos da natureza. Com isso, a educação no MST propõe a transformação social pela troca de conhecimentos, em que a escola "deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Ser um instrumento de continuidade da luta através das crianças, ensinando a elas a realidade" (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 13, 2005, p. 18).

As temáticas que envolvem a educação e os Movimentos Sociais do Campo como objeto de estudo no país, têm reverberado em produções científicas, nas quais se evidenciam dois

diferentes projetos educacionais para o Brasil. Um pautado nas teorias defendidas por Saviani (2000) e outro direcionado à formação na perspectiva da escolarização ou profissionalização concernentes à Tese de Theodoro Schultz, datada de 1973, com a "Teoria do Capital Humano". Saviani (2019b) traz reflexões sobre a "noção de produtividade" associado à Teoria mencionada, que remete a uma formação cuja a finalidade única é formação escolar voltada para o mercado de trabalho, isto é, para qualificação profissional, que inviabiliza formação de base socialista (FRIGOTTO, 2015)

Saviani reitera que a formação básica não pensa em formar pensamento crítico, mas, para atender o mercado que precisa apenas de pessoas que saibam ler, escrever, realizar operações matemáticas e alguns outros conhecimentos técnicos. Desse modo, inferimos que nesse processo de humanização, o trabalho é uma categoria que faz parte da existência humana. Portanto, não é a formação para o trabalho o problema, mas a exploração da mão de obra, a não participação do trabalhador nos lucros e a mais valia que não possibilita o desenvolvimento de outras potencialidades. Sobre essas discussões apresentamos os seguintes posicionamentos, conforme Quadro 15, a seguir:

Quadro 15 — Projeto educacional do capital e da educação do campo

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

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2021).

As entrevistadas evidenciam algumas categorias relacionadas ao método Materialismo Histórico Dialético, das quais sublinhamos: a *totalidade, a práxis, a possibilidade e a contradição* (CHEPTULIM 1982).

A *totalidade* quando apontamos a educação como o projeto histórico para a classe Brasil. A *práxis,* quando compreendemos a *possibilidade* de associar a teoria e a prática no espaço de formação e a *contradição*, que salienta dois projetos distintos, já mencionados: o

primeiro do trabalho ancorado agronegócio e a educação para o capital, enquanto que o segundo defende o trabalho e a educação fundamentados nos ideários do campesinato. Para Caldart (2004, p. 2), "[...] A Educação do Campo se constituiu a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo". A autora segue afirmando que: "O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas" (CALDART, 2004, p. 3)

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

Outrossim, conforme na Figura 12 apresentada anteriormente, o projeto contra hegemônico propõe a associação da teoria com a prática e insere o trabalho na perspectiva educativa. Krúpskaya (2017) e Pistrak (2011) apontam direcionamentos educacionais que visem à transformação da realidade, cujas concepções propõem uma escola com potencial de formar pessoas capazes de compreenderem sua realidade, em face de toda sua história em sua comunidade, e de se humanizarem, se organizarem para transformarem onde vivem. Para tanto, essa educação precisa ser correlacionada com a história da comunidade, a realidade, o conhecimento popular, a cultura e outros conhecimentos que não se aprendem em bases curriculares propostas pelo Estado. Em síntese, uma formação que possibilite fazer a associação com a prática.

Garcia (2017) tece um posicionamento bastante apropriado para essa etapa das discussões, pois, a autora demarca as dimensões teóricas do Movimento, ao salientar que é preciso a formação estar alinhada com as dimensões teóricas, de modo que sejam compreendidas e defendidas em sua totalidade e associadas às dimensões pedagógicas.

> Teoria Pedagógica do Movimento: tem teoria Pedagógica do Movimento como base para o modelo de escola do MST, mas a construção de metodologias, de como realizar a mediação entre a prática e a teoria, de como consolidar a práxis pedagógicas são dimensões determinantes para o processo de transformação da Escola, que ainda estão em processo de ser incorporada como objetivos de aprofundamentos por essa teoria. A grande contradição que insiste em separar a teoria da pratica tem base na objetivação do trabalho [...] (GARCIA, 2017, p. 51).

O posicionamento da autora defende que as dimensões teóricas do Movimento precisam ser consolidadas em suas bases de atuação, de forma consistente em que o trabalho possa ser

compreendido em seus aspectos subjetivos, enquanto princípio educativo capaz de superar as contradições decorrentes da exploração da força do trabalho pelo sistema capitalista.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos do Caderno de Educação nº 8, ficou nítido que os aspectos metodológicos, identificados como contexto nessa seção do tratamento das informações, estão direcionados aos princípios pedagógicos da educação do Movimento. Nesse panorama, por intermédio dos estudos comparativos, com a finalidade de correlacionarmos ambos os documentos, verificamos as dimensões metodológicas dos princípios da educação do MST, conforme estabelecido no Caderno de Educação nº 8, em que estão previstas, de forma contundente, a associação com o PPP da escola referida.

Nesse sentido, conforme recomendações do PPP, além desses referenciais mencionados, existem outros subsídios que auxiliam na prática educativa da escola, tal como na formação dos Movimentos em seus respectivos assentamentos, a exemplo dos Cadernos de Formação agrícola nº 7 (1998); Caderno de Formação nº 34 (2000); Boletim de Educação nº 8 (2001) que contribuem com o processo de formação das escolas de assentamento.

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

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

O Quadro 16, remete as narrativas sobre as concepções a respeito das políticas para Educação do Campo no município.

Quadro 16 — Concepções a respeito das políticas educacionais para escolas do campo no município

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

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2021).

As comunicações orais (*Unidades de Registros*) nesse mencionado Contexto (*Unidade de Contexto*) possibilitaram a análise do Plano Nacional de Educação[77] — PNE[78], tal como o Plano Municipal de Educação PME. O PNE dispõe de 18 diretrizes, descritas como metas e estratégias, com especificações concernentes a políticas para as escolas do campo. Ao debruçarmos sobre os estudos dessas metas, constatamos que no planejamento referido, existem as intenções e as estratégias, direcionadas à Educação do Campo, com as seguintes descrições: as "escolas do campo e/ou população do campo, estudantes da educação do campo e educação escolar do campo" (PNE 2014). Nesse sentido, em nosso entendimento, não existem demarcadores políticos para educação do campo, segundo o Decreto 7352/2010 que orientem as políticas para Educação do campo no país, anterior ao referido PNE.

Os mesmos aspectos observamos no PME, pois, ao analisar esse documento, averiguamos que existe um distanciamento entre o PME e o PPP da escolas, assim como lacunas entre o PME e o Decreto 7352/2010 dos Princípios da Educação do Campo, ou seja, mesmo que haja apontamentos referentes às escolas do campo, nesses referidos planos, verificamos lacuna em relação aos aspectos do PPP da escola de assentamento o que nos coloca diante de uma realidade em que é preciso verificar como as políticas para a Educação do Campo estão descritas no PNE, visto que é preciso conciliar os Princípios da Educação do Campo conforme determina o Decreto.

[77] O Plano Nacional de Educação, tal qual o Plano Municipal de Educação faz parte da pesquisa documental, especificamente em decorrência dos achados da Pesquisa de Campo. Por isso, não sinalizamos análise desses documentos na metodologia.

[78] Ver em: https://pne.mec.gov.br/.

Nesse sentido, há duas questões: a primeira refere a Educação do campo enquanto política pública com normativas legitimas, a exemplo do Decreto7352/2010 e as demais legislações mencionadas no capítulo IV; a segunda, é que as políticas educacionais estabelecidas para os espaços campesinos, mesmo que compreendido com área rural, não se efetivaram conforme previsto na legislação específica. Assim, o que temos como proposta para o campo, em especial nesse *lócus* de investigação, é um plano único, que atende as escolas rurais e urbanas.

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

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

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

A escola gerenciada pelo Estado está alinhada à descrição de Bezerra Neto (2005), não como espaço de formação humana, mas como de escolarização básica dentro da dinâmica engessada estabelecida pelo Estado. Para Caldart (2000), a escola do Movimento é a escola da superação das contradições, mesmo estando frente a frente com as contradições provenientes da disputa da burguesia e do proletariado. A autora enfatiza que na escola dos Sem Terra, os Sem Terra são os sujeitos principais de sua da formação.

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

Assim, “[...] Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio), sendo do MST, o que quer dizer, construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade e conformação humana e histórica” (CALDART, 2000, p. 205). Acerca dessas experiências a autora sinaliza a escola do MST como “muito mais que uma escola”. Arroyo (1989) *apud* Souza (2006) explica sobre a prática social, por uma perspectiva pedagógica que extrapola o espaço físico das escolas em decorrência da *práxis,* quando esses princípios educativos produzem a transformação social, como proposto do PPP da escola em questão.

No desdobrar da investigação, verificamos que o termo resistência é citado com frequência. Nesse sentindo, acreditamos que a educação adentra nos espaços do MST, assim como a luta pela terra. Luta que não se encerra quando se assenta uma família, mas se institui nas reivindicações, enfrentamentos das forças antagônicas e ao ponderar que, mesmo a escola não seja do Movimento, ele pode exercer influência no processo de formação nesta escola. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, sobretudo das escolas em área de assentamento, precisa estar alinhado com a perspectiva teórica e prática da educacional do MST, sob ótica da Pedagogia do Movimento.

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

5.4 O fechamento de escolas em assentamentos rurais em Vitória da Conquista em enfoque

Diante das discussões referentes ao retrocesso na política educacional para as escolas do campo, avaliamos como conveniente apresentar nessa etapa da pesquisa a realidade da oferta educação pública em áreas de assentamento rural. Assim, para fins comparativos, mapeamos o quantitativo de escolas em dependências municipais, em uma ordem de sequência orientada pelos dados em nível estadual e municipal, com marco temporal inicial o ano de 2010, quando

se institui as políticas para escolas do campo no Brasil, até o ano de 2020, ano das últimas atualização da base de dados.

Essas considerações acerca do fechamento das escolas do campo já foram evidenciadas na revisão de literatura quando mapeamos as produções do conhecimento em que identificamos três dissertações que tratam do fenômeno do fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista, de Silva (2017), Santos (2019) e Fernandes (2021). Por isso, selecionamos e analisamos as produções para compreender as problemáticas que, coincidentemente tratam também do lócus dessa investigação.

A pesquisa de Santos (2019) aborda o fechamento das escolas em Vitória da Conquista. Assim, optamos em adentrar nas particularidades dessa produção para entendermos que, do quantitativo de escolas do campo mapeada pela autora, destas quantas eram localizadas em áreas de assentamento rural. Essa temática também aparece nas narrativas da pesquisa de campo, fato que nos despertou o desejo de conhecer um pouco mais dessa realidade, mesmo não sendo o foco dessa investigação, mas com possibilidade de estudos posteriores.

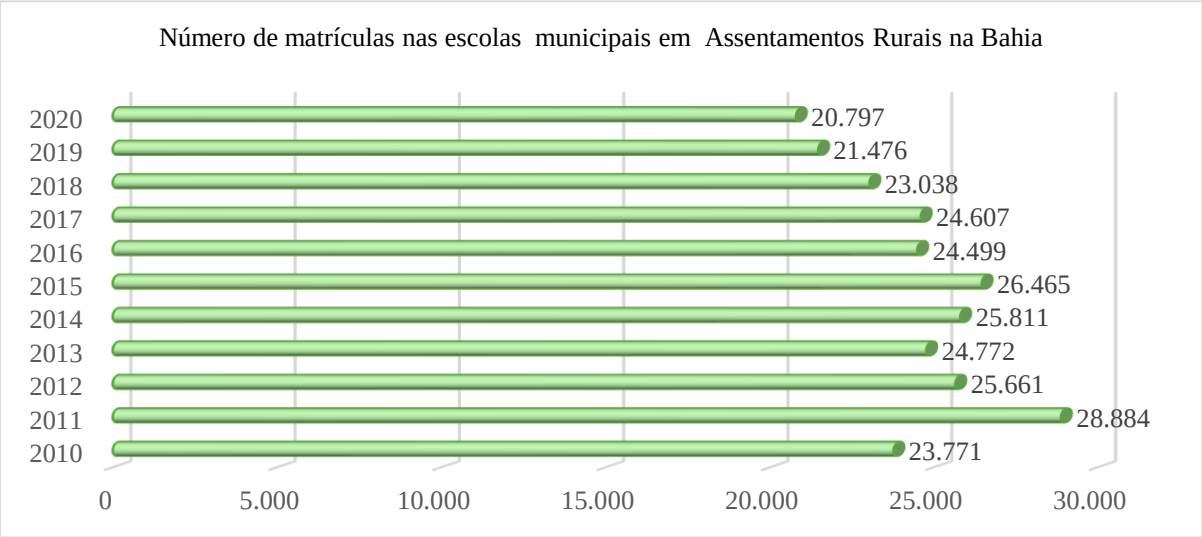
Observem a seguinte narrativa;

> Essa região é conhecida como Chapadão, por conta do relevo que parece uma chapada. [...] Acho que pra facilitar a organização das escolas na zona rural, a SMED criou grupos de escolas, conhecida como Círculos. Nosso Círculo recebe o nome de Chapadão. O Círculo Chapadão, eram compostos por 5 escolas- 1) Escola Municipal Fábio Henrique, 2) Escola Nossa Senhora do Mutum 3) Escola Municipal Pátria Livre, 4) Escola Municipal Conquista do Rio Pardo, 5) Escola São Mateus. Hoje só temos a Escolas Fabio Henrique que atende a população dos sete assentamentos mais duas comunidades próximas [...] (MARGARIDA ALVES, 2021).

As informações obtidas no SIMMP (2022), ao serem comparadas à fala da entrevistada, estão desatualizadas e confirma que o Círculo Escolar Integrado do Assentamento Chapadão integrava escolas mencionadas: Escola Municipal Conquista do Rio Pardo do Assentamento Conquista do Rio Pardo; Escola Municipal Fábio Henrique do Assentamento Lagoa do Caldeirão; Escola Municipal Nossa Senhora do Mutum do Assentamento Agrovila I; Escola Municipal Pátria Livre do Assentamento Olho D' água; Escola Municipal São Mateus do Assentamento Cipó. Conforme os dados da entrevista, todos esses assentamentos mencionados, mais a Agrovila II, que recebe esse nome porque faz parte do segundo bloco de residências da Agrovila I, Assentamento Fabio Santos, Fazenda Cobras e fazenda Três Lagoas fazem parte da região conhecida como Chapadão.

O Gráfico 5, demonstra o número de matrículas na rede públicas em áreas de Assentamento Rurais nas dependências municipais na Bahia.

Gráfico 5 — Matrículas em escolas públicas municipais localizadas em áreas de assentamentos rurais na Bahia



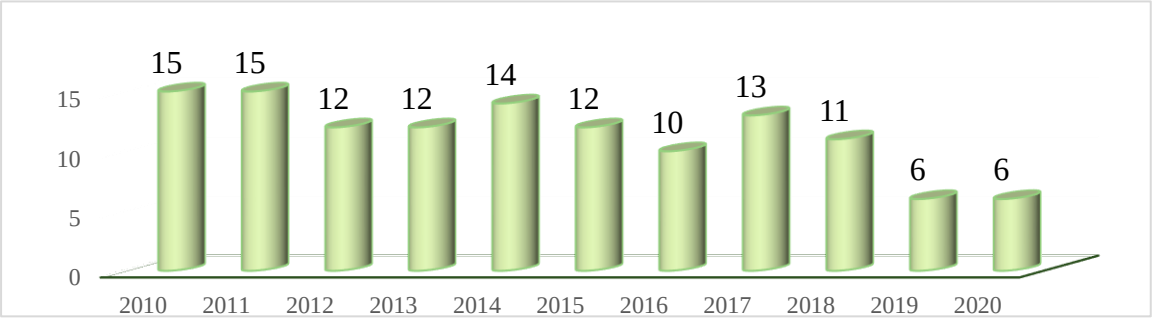
Fonte: elaborado com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais (2022).

Segundo o LDE, em 2007, foram efetivadas no estado da Bahia o número de 53.625 matrículas em escolas da rede pública municipal localizadas em Áreas de Assentamentos Rurais. Em 2008, os números informados pelo laboratório foram de 26.494 matrículas, em escolas em assentamentos rurais na Bahia. Esse panorama, evidencia o fenômeno do descenso no quantitativo de matrículas nessas especificidades escolares, cujas implicações poderão se justificar pela redução no número de escolas nestas localidades, proveniente do fechamento dessas instituições municipais.

A problemática que se materializa em todo estado, tornam-se também evidente em Vitória da Conquista, tanto na questão do déficit no quantitativo de escolas rurais, como no número de matrículas. O Gráfico 5, ora representado, evidencia um fenômeno, pesquisado por Santos (2019) no cenário de Vitória da Conquista. Entretanto, ainda não tínhamos esse olhar para as escolas em área de assentamento.

Gráfico 6, que segue, indica especificamente as escolas da rede pública de ensino, localizadas em áreas de assentamentos rurais em Vitória da Conquista.

Gráfico 6 — Escolas municipais em áreas de Assentamentos Rurais em Vitória da Conquista



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

O Gráfico 6 aponta um decréscimo de mais de 50% no total de escolas rurais no município *lócus* da pesquisa. Tais oscilações se referem ao número de escolas localizadas em Áreas Rurais, assim como em área de assentamentos rurais do município de Vitória da Conquista, isso impacta também no quantitativo de matrículas nessas escolas. Conforme informações obtidas por intermédio do Laboratório de Dados Educacionais, atualizado em 2020, podemos constatar que o mapeamento das unidades escolares no país desvela o declínio no quantitativo de estabelecimentos em áreas rurais no país. Ao compararmos o quantitativo de escolas no ano de 2007 e 2020 temos um saldo negativo, o que torna evidente a subtração do quantitativo de escolas em todo país.

Para Santana *et al*. (2021, p. 3);

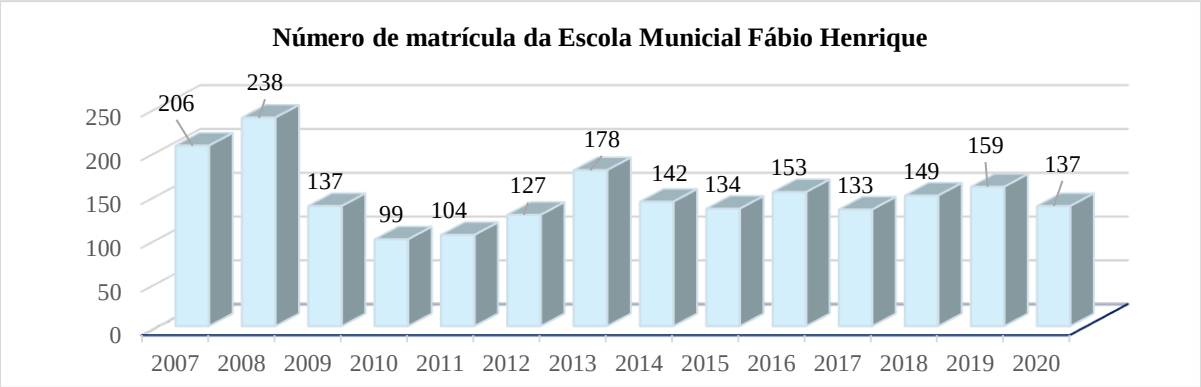
> Tais medidas de destituição de direitos, que da atual gestão em âmbito federal reverbera em âmbito municipal, é administrada por bandeira da direita. Nesse contexto, compreendemos que essas atitudes afetam apenas os setores da sociedade menos favorecidos economicamente, ou seja, a grande camada da população que mais necessita das políticas do Estado. Isso tem motivado estudos e pesquisas sobre a atual conjuntura educacional do país, principalmente no se refere à Educação do Campo, bem como em relação a outros direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 e que vêm sendo negligenciados pelos gestores públicos.

Nessas circunstâncias, consideramos esse coeficiente numérico, como um aspecto negativo e como um fator de retrocesso no cenário das políticas educacionais, tendo vista as conquistas para Educação do Campo no Brasil, instituídas por legislações, resultado das lutas históricas ao longo da práxis dos Movimentos Sociais do Campo. Para Silva (2017) e Santos V. (2019), as diretrizes neoliberais, ou seja, as propostas pedagógicas elaboradas para educação no Brasil, (que também reflete no contexto municipal *lócus* dessa investigação), têm avançado nos termos da manutenção de uma educação hegemônica e aniquilado as políticas para educação do município referido. Segundo e Fernandes, R. (2021), que trata das ações do Movimentos Sociais contra o fechamento das escolas do campo, revela alguns aspectos que

vêm interferindo na articulação dos Movimentos Sociais do Campo no município, têm relação com a atual conjuntura política, firmada por um governo de direita.

Diante desses argumentos, o Gráfico 7 que segue, mostra o detalhamento do número de matrículas da Escola Municipal Fábio Henrique, com finalidade de avaliar as variações desse fenômeno, na escola lócus da investigação.

Gráfico 7 — Matrícula na Escola Municipal Fábio Henrique (2007-2020)



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

Diante do exposto, compreendemos que as medidas adotadas pelo governo federal têm como justificativa minimizar a crise do capitalismo. Assim, adotam reformas neoliberais que são benéficas para o capital e negativas para uma população menos favorecida economicamente, que é a classe trabalhadora. Nesse contexto, constatamos que as políticas educacionais para o campo no Brasil sofrem risco de retrocesso. Contudo, é preciso lutar pela preservação e manutenção do direito à educação pública e gratuita no Brasil.

Para tanto, faz-se necessário todos os movimentos sociais, sindicais, a sociedade organizada em defesa da soberania se manterem firmes no enfrentamento desse governo marcado por entraves políticos e pelo retrocesso. De acordo informações publicadas nas redes sociais do MST em 2019, na região Nordeste, foram computadas o fechamento de mais de 40 mil escolas do campo, esse quantitativo corresponde a mais da metade do total de escolas no campo no país. Entre as Unidades Federativas da região referida, “a Bahia foi o estado que mais fechou escolas no campo no período, com 12.815 (doze mil oitocentas e quinze) escolas fechadas” (MST, 2019, *on-line*).

> O avanço na conquista de políticas públicas de educação do campo pode colaborar com a continuidade dos estudos, em sintonia com as histórias de vida, educação popular e conhecimento científico. Nesse sentido, as escolas do campo contribuem na formação da consciência crítica e coletiva, e no enfrentamento das ações reprodutoras de desigualdades no campo brasileiro (SANTOS R., 2019, p. 152).

Desse modo, cabe considerar que o projeto histórico de educação para a classe trabalhadora, não é apenas uma utopia, é uma realidade experimentada que brota das lutas de diversos movimentos sociais em defesa de uma educação com base numa formação Omnilateral. Na realidade, temos uma escola regulada pelo Estado, como direito adquirido, mas essa escola, como instituição de formação, nas bases do capitalismo, perpassa pelo cenário de disputa entre a classe trabalhadora.

Nessas circunstâncias, compreendemos que a temática Movimentos Sociais do Campo traz consigo uma variedade de possibilidades, de problematizações e reflexões. Pois, trata-se de uma temática abrangente delineada por todo um contexto histórico, em que estamos há séculos diante da *ausência* de um Projeto direcionado à educação pública. Dessa forma, ousamos afirmar que a história do MST é parte da história do Brasil, quando se articula as problemáticas das questões agrárias, conflitos fundiários diretamente relacionados o latifúndio e ao modelo de produção capitalista, (FERNANDES 2000). Nesse sentido, a lógica do trabalho enquanto produção da vida, pautada por Marx (2013), tal como do trabalho como princípio educativo coadunam com a perspectiva de Pistrak (2011, p. 5), para quem é possível correlacionar a prática escolar e/ou prática educativa ao cotidiano do trabalho por meio das lições de uma formação plena.

Esse tipo de formação humana em sua plenitude, tem como foco o trabalho, não o trabalho no âmbito suprir as necessidades do mercado, mas o trabalho como ferramenta que pode agregar ao processo de aprendizagem, com dignidade e acesso a todos os serviços que a escola possa oferecer, de forma a se conformar o Projeto Histórico de educação, tão almejado pela classe trabalhadora, proposto pelos Movimentos Sociais, sobretudo na perspectiva, do MST, e delineado no Caderno de Educação nº 8. O mercado de trabalho nesse caso, seria uma consequência da formação, devido a necessidade de sobrevivência.

Dessa forma, para compreender a relevância do termo Projeto Histórico mencionado por Arroyo (2004), cabe-nos refletir sobre as questões sociais que envolvem a educação em sua totalidade, junto a todo seu movimento na história do Brasil e na história da sociedade de classes. Konder (2012) afirma que a totalidade é muito mais que a soma das partes, por isso, orienta que chegar à visão universal dos fatos demanda analisar o seu contexto singular, ou seja, para entendermos o que ocorre em relação das partes, precisamos correlacionar ao cenário do todo, para depois prosseguirmos para suas singularidades. O autor afirma “que para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando” (KONDER, 2012, p. 18).

Ressaltamos o posicionamento do autor, quando menciona que o processo social é condicionado pelo sistema de produção, ou seja, as múltiplas determinações sobrepostas pelo sistema econômico determinam as condições materiais objetivas para nossas inter-relações com o meio. São nessas circunstâncias que adentramos no universo da pesquisa, no intuito de compreender a dialética da historicidade que envolve o PPP, os princípios da Educação do MST, no processo de formação nas escolas em assentamentos, com finalidade de verificar se existem contradições entre o PPP estabelecido para escolas de assentamento e o PPP estabelecido pelo Estado.

5.5 As políticas educacionais para o campo: avanços e retrocessos

A Educação do Campo, na perspectiva do campesinato, foi consolidada como política pública, em face de uma trajetória de articulações dos povos do campo. Nessas circunstâncias, é possível inferir que não existe uma ordem de importância de cada legislação. Em virtude dos riscos de retrocesso, devido aos números significativos de fechamentos[79] de escolas no campo no Brasil, fez com que os Movimentos sociais, em defesa das escolas do campo, pressionassem o Estado, de modo que foi instituída a Lei nº 12.960, de 27 de março 2014, que "Dispõe sobre os critérios legais que devem ser seguidos antes de se fechar uma escola do campo" (BRASIL, 2014).

As políticas educacionais no Brasil tornaram-se alvo de ataques diante das medidas adotadas pelo governo Bolsonaro. Essa prática ficou demarcada no segundo dia após a posse do atual governo, que com uma "canetada" emitiu o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que destituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão — SECADI[80].

Segundo Maria Antônia de Souza (2008, p. 1097, grifos da autora),

---

[79] Essa questão do fechamento será tratada quando evidenciarmos o contexto quantitativo de escolas da rede pública em dependências municipais, no estado da Bahia, no município de Vitória da Conquista e no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão, distrito de Cercadinho.

[80] Os programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) buscam viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Assim, voltam-se para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as escolas, a indução da oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos, o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, além da articulação institucional para a implementação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes aos públicos e temáticas da Secretaria.

> Em 2004, foi criado, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD[81]), na qual existe uma coordenação de educação do campo. Ainda, no MEC, foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo e foi elaborado o documento intitulado "Referências para uma política nacional de educação do campo". O Grupo anuncia dois fundamentos da educação do campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano; relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo. e assegurar as condições de (re)produção do capital".

Segundo Taffarel e Carvalho (2019, p. 87), "Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas". Conforme as autoras mencionadas, o atual governo não renovou as parcerias com universidades públicas mantenedoras do programa, o que, de certa maneira, gerou um prejuízo para a população do campo e movimentos sociais beneficiados por essas políticas educacionais. Outra medida que consideramos como retrocesso nas políticas educacionais para o campo diz respeito à destituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA, que sofreu ataques no que tange à continuidade dos serviços.

Os Movimentos Sociais do Campo por intermédio de órgão representativo, como o Fórum Nacional de Educação do Campo — FONEC denunciam as medidas de retrocesso direcionadas à Educação do Campo. O IV Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará enfatiza as implicações do fechamento de escolas no referido estado do Pará, o que representa uma amostra da realidade brasileira. "Os resultados dessa atitude criminosa são evidenciados por meio do Censo Escolar do INEP, que registra um total de 146.232 (cento e quarenta e seis mil e duzentos e trinta e duas) escolas fechadas no Brasil nos últimos vinte anos (2000-2020), sendo 100.961 (cem mil e novecentos e sessenta e um) nos territórios rurais e 45.271 (quarenta e cinco mil e duzentos e setenta e uma) nos territórios urbanos" (REDE BRASIL ATUAL, 2020, *on-line*).

Nesse panorama, é preciso atentarmos às armadilhas da hegemonia do capital que utiliza tática ostensivas e até de força, para arrefecer a luta dos movimentos sociais no país. As investidas do governo federal na regularização fundiária dos lotes dos assentados, a desmoralização e a intimidação dos movimentos sociais justificadas pela Lei 13.260/2016, conhecida como Lei antiterrorista, a qual acaba por provocar a criminalização dos movimentos

[81] Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, anterior a SECADI, a qual foi inserida a sigla I, quando passou contempla as políticas para educação inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes

sociais, a extinção da SECADI, o remanejamento[82] do INCRA, pelo decreto nº 20.252 de 20 de fevereiro de 2020, (BRASIL 2020) são alguns exemplos. E no município de Vitória da Conquista não é diferente, a gestão de direita, segue nas investidas na desmobilização dos Movimentos Sociais (FERNADES, 2021).

Da mesma forma, as informações equivocadas acerca dos movimentos sociais suscitadas pelas mídias e repressão dos movimentos por meio da violência culminam em conflitos agrários. Os incentivos do capital ao agronegócio, à monocultura, à mineração, à titulação de domínio da terra são evidências da contradição do capital. Cabe lembrar que a titulação de terras pode se configurar como elemento contraditório no contexto do MST, isso porque a disputa de hegemonia gera dispersão da organicidade.

Tais ponderações são confirmadas pelo posicionamento verbal do entrevistado Manuel Bonfim (2021) que afirma:

> A atual conjuntura política do país, tem aniquilado a luta dos movimentos sociais, no momento em que o governo destitui direitos resultados da nossa luta. Perdermos a SECADI, perdemos o PRONERA. Essa derrota também fragilizou a Educação do Campo. Essa pesquisa, enfatiza os princípios do MST, numa escola, onde o município não reconhece o Decreto de 2010.

Outro aspecto que ameaça a educação, enquanto direito constituído, bem como as propostas pedagógicas contra hegemônicas é o Movimento Escola Sem Partido, proveniente do Projeto de Lei n.º 867, de 2015 (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015, *on-line*). Trata-se de um projeto educacional idealizado pela extrema-direita conservadora, com a finalidade de cercear o pensamento crítico no ambiente escolar (FRIGOTTO, 2017). Por isso, a importância de nos mantermos firmes em nossos posicionamentos em defesa da educação e das pedagogias críticas transformadoras em uma conjuntura de retirada de direitos anteriormente conquistados.

A Reforma de Ensino Médio e a efetivação de uma Base Nacional Curricular Comum — BNCC, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, unificada para todo país, foi instituída sem observar as especificidades educacionais, a política nacional de formação inicial e continuada de professor (ANFOPE, 2017). Assim, a tentativa de destituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB, o ataque ao PRONERA incidiu na política de Formação de educadores, bem como nas políticas educacionais para os espaços rurais

[82] O Decreto 20.252/2020 "reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas", (BRASIL 2020)

configurada pela Escola do campo enquanto projeto histórico educacional para a classe trabalhadora.

A educação hegemônica consolidada no país vem ampliando seus espaços no embate as propostas de formação da classe trabalhadora. A exemplo da implementação do Ensino Médio, a nova Base Nacional Comum Curricular — BNCC, o Projeto Escola Sem Partido, com o Projeto de Militarização das Escolas públicas, e difusão dos preceitos do Sistemas S, ou seja, toda uma articulação montada, para manter firme a educação do capital. Nessas circunstâncias, a expectativa da elite burguesa é exterminar com a escola como espaço de construção e troca de saberes. Por isso, mediante essa conjuntura, é preciso estarmos atentos e atentas organizados e organizada em defesa da contra hegemônica no país.

O ano de 2015 marca o processo em defesa das escolas do campo em tramitação na Câmara dos Deputados[83], mediante Projeto de Lei elaborado pelo Deputado Federal titular em exercício José Carlos Nunes Junior do Partido dos Trabalhadores, do Maranhão. “O Projeto de Lei 2111/2015 exige manifestação prévia do Ministério Público para o fechamento de escolas rurais, quando a medida for definitiva ou se der por prazo superior a um mês. O texto está em análise na Câmara dos Deputados” (CÂMARA, 2015). A proposta exige que o MP se manifeste no processo de fechamento das escolas do campo antes que essas escolas sejam fechadas, ou em um prazo de 30 dias após o fechamento, na tentativa de impedir que as escolas sejam fechadas, o que reforça a Lei de 2014.

A acessibilidade ao direito educacional no Brasil, sobretudo respeitando as realidades de cada lugar ainda é um desafio, dada a conjuntura em que o direito, até então legitimado por uma Constituição, é destituído pela indiferença das políticas de governo. Taffarel e Carvalho (2019) afirmam que o Brasil vem caminhando pelas trilhas do retrocesso, devido à "ingerência" de um Governo Federal de posicionamento conservador sob o viés da extrema-direita. Por essa razão, o governo Bolsonaro e sua equipe de governo vem implementando várias medidas que atacam direitos, colocam em risco as políticas públicas das pastas que mais beneficiam a população menos favorecida economicamente.

Nesse sentido, o MST ampliou sua pauta para além da disputa de terra, visto que é preciso também disputar, conquistar e demarcar o território. Portanto, um assentamento organizado, com direitos consolidados e efetivados pelas políticas públicas sociais é um território organizado e com perspectivas ideológicas firmadas e também em construção. Quando o Estado fomenta a titulação de domínio da terra demonstra seu interesse Estado

[83] Conferir em: https://www.camara.leg.br/deputados/178889?ano=2015. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

baseada em uma tática pensada para fragilizar os movimentos, a exemplo do título de terra no sul da Bahia.

Descenso e arrefecimento dos movimentos sociais, juntamente com a Lei da criminalização desses movimentos, gestão de governo de direita refletem diretamente na organicidade das escolas do Movimento. Mesmo diante de diversas produções do Setor de educação do MST, percebemos tanto pela análise do PPP, quanto nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, elementos que remetem a fragilidade desse projeto educacional que contemple os Princípios educacionais do MST na prática pedagógica da escola referida.

Diante do exposto, as medidas adotadas pelo governo federal, tem entre suas finalidades, minimizar a crise do capitalismo. Esse processo de desconstituir políticas consolidadas na Constituição Federal faz parte de um projeto neoliberal voltado mais para o capital e menos para uma população menos favorecida economicamente, que é a classe trabalhadora. Nesse contexto, constatamos que as políticas educacionais para o campo no Brasil merecem destaque diante do risco do retrocesso. Nesse sentido, inferimos que ainda é preciso lutar pela preservação do direito à educação no Brasil, sobretudo, a Educação em sua especificidade.

5.6 Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo

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

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

A saber temos uma legislação direcionadas às políticas da Educação do Campo consolidada. No entanto nesses estudos enfatizamos a Educação do Campo, em um cenário de escolas de assentamentos, onde a Educação do Campo perpassa pela Pedagogia do Movimento, e esteja intrínseca aos princípios educacionais do MST. A descrição do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique detalha sobre o campo para a educação do campo, se apresenta como um projeto histórico que se contrapõe ao sistema capitalista, à exploração da força do trabalho, à expropriação de homem e da mulher do campo. Com isso, propõe a transformação social pela troca de conhecimentos, em que a escola "deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Ser um instrumento de continuidade da luta através das crianças, ensinando a elas a realidade" (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 13, 2005, p. 18).

As dimensões teóricas do Caderno de Educação nº 08 do MST demarcam os Princípios Filosóficos Educacionais do Movimento. Nesse sentindo, no processo de análise documental, ambas as referências estão correlacionadas, bem como descritas nas propostas Pedagógicas da Escola Municipal Fabio Henrique. Tal informação responde à questão de pesquisa problematizada nas descrições preliminares dessa investigação. Contudo, tal afirmativa motiva novas problematizações sobre como esses princípios são efetivados nas práticas pedagógicas escolares, as quais são respondidas conforme o registro apresentado na Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 — Os princípios do MST no Projeto Político Pedagógico

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

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2021).

A narrativa revela as potencialidades dessa escola em relação a manter às propostas do MST no currículo oculto[84], Silva (2004) concomitantemente aos componentes curriculares estabelecidos pela rede. Ambas as comunicações das entrevistas revelam o ideal acerca das

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

propostas pedagógicas para uma escola de MST, que reverbera para as escolas do campo. Em continuidade a essas comunicações, Roseli Nunes releva que na gestão do Partido dos Trabalhadores havia mais possibilidades de interrelacionar o plano da SMED e as propostas educacionais do MST. Contudo, na gestão vigente, a entrevistada menciona que tal tarefa tem sido grande desafio, segundo ela, "um dos maiores desafios das escolas de assentamento, é poder conciliar ao plano de curso da secretaria, com os princípios do MST, a todo tempo tentamos defender as nossas propostas dentro das nossas escolas, mas essa missão está cada dia mais difícil" (ROSELI NUNES, 2022). Conforme a entrevistada, na gestão do Partido dos Trabalhadores havia mais possibilidades de dialogar com a Secretaria de Educação e que, nessa gestão passou a haver o distanciamento dos movimentos sociais, o que provocou o arrefecimento desses movimentos por ausência de diálogo com a referida gestão.

O Quadro 18 demonstra o quão atuante já foi o MST, dado o retrato de ações de enfretamento à gestão municipal, do ano de 2013 até 2019, no município *lócus* da pesquisa.

Quadro 18 — Os Movimentos Sociais do Campo e os enfretamentos à gestão municipal (2013 – 2019)

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

Fonte: elaboração própria (2022).

Sabe-se que a Educação do Campo se consolida pela luta dos Movimentos Sociais, por isso foram identificadas algumas ações do MST com repercussão nas mídias sociais. O quadro ora citado nos convoca a refletir sobre as ações do MST, com destaque nos anos de 2013 a 2017, tempos em que havia mais aproximação entre os movimentos sociais e a gestão municipal. Sendo que, em 2017, encerra-se o ciclo da gestão do PT no município. Uma situação de que é preciso problematizar, pois a entrevista expõe as dificuldades de correlacionar a proposta do MST com a proposta da Secretaria Municipal de Educação — SMED.

Fernandes (2021), em sua pesquisa acerca das ações dos movimentos sociais contra o fechamento das escolas do campo, no Território Sudoeste Baiano, revela as potencialidades e as fragilidades dos Movimentos Sociais do Campo no Território Sudoeste Baiano, assim como

salienta sobre a importância das contribuições e dos enfretamentos dos movimentos sociais em defesa da Educação nos municípios do Território. A autora conclui seu trabalhado, inferindo que a atual conjuntura política no país tem favorecido o arrefecimento dos Movimentos Sociais do Campo, o que corrobora a efervescência da educação de base hegemônica e fragilização da disputa entre o MST e o Estado no contexto da escola.

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

As narrativas a seguir desenha a realidade do MST no que tange a disputa pela escola pública localizadas em Área de Assentamento.

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

A partir dessas narrativas, constatamos que os direcionamentos pedagógicos da gestão municipal, tendo em vista a realidade de uma escola de assentamento, que está inserida no conjunto das escolas do campo, ainda estão dissociados do Decreto 7352/2010, que dispõe das políticas educacionais para o campo. De acordo com as narrativas, a SMED, ao cumprir os requisitos que garantem o direito à educação, compatível com a realidade e as especificidades na perspectiva do campesinato, também contraria os Princípios educacionais do MST, tal como os marcos regulatórios da educação do campo, os quais apontam para o respeito às especificidades da realidade de cada comunidade.

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

As teorias hegemônicas têm sido balizadas pelo Estado e refletem em seus respectivos municípios e secretarias de educação. Se os movimentos sociais não avançam no processo de enfrentamento das pedagogias hegemônicas, passa a se estabelecer um cenário de consenso, ou seja, de negação do projeto histórico que coloca educação e trabalho enquanto possibilidade de superação dos antagonismos sociais, tão mencionado nessa investigação. Mesmo que a escola seja regulada pelo Estado no assentamento, o movimento deve ser contra hegemônico, pois a escola é um direito constituído.

> Temos um currículo disponibilizado pela SMED, onde se define o plano de curso estabelecido pela SMED. No entanto, temos também nosso currículo oculto, que é o currículo, onde colocamos em prática, os nossos fundamentos pedagógicos e filosófico. Essa é forma que temos de manter os Princípios da educação nas escolas do MST, assim contribuímos para que os educandos compreendam, as questões de ordem social no país (VALDETE CORREIA, 2022, informação verbal).

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

> Todo esse processo de luta se expressa mediante desafios, com a necessidade de educar para a cooperação e de capacitar pessoas que pensem a vida em sociedade a partir das necessidades coletivas formando atores sociais que sejam capazes de realizar transformações sociais mais amplas na sociedade. Assim, o MST acredita que pode contrapor-se à escola dirigida e controlada pelo Estado burguês, que é pública e teoricamente busca atingir a todos, sendo que o conteúdo nela trabalhado é privado, na medida em que orienta a visão de mundo dos futuros trabalhadores de acordo com as ideias, os valores, as formas de comportamento e os critérios de análise da realidade que obedecem à ordem dominante (SANTOS, 2016, p. 28)

É mister reafirmar a percepção de que o *lócus* dessa investigação é marcado pela contradição, visto que evidencia um processo de disputa entre a regulação do Estado e um ambiente que defende a educação para transformação social, enquanto instrumento de potencialização do conhecimento e do desenvolvimento humano em sua plenitude. Nessas circunstâncias, o Decreto 7.352/2010, que consolida as políticas para as escolas do campo, precisa ser operacionalizado para além dos Princípios Pedagógicos para a Educação do Campo, conforme proposto pelo documento. Assim sendo, enquanto a política não se instituir na prática,

é preciso mantermos firmes, nas reivindicações em defesa de uma educação emancipadora, conforme postulam Ramos, Moreira e Santos (2004).

Contudo, apreendemos que embora esteja definido no Decreto, não há garantia de que a prática pedagógica será pautada nestes princípios, haja vista que a proposta da Base Nacional Comum Curricular, no formato como se apresenta, revela uma tendência pedagógica tecnicista e produtivista (SAVIANI, 2000). Assim, está posto um imenso desafio para os defensores da Educação do Campo, diante de um Estado que impõe uma educação bancária (FREIRE, 2021a).

Conforme Freitas (1992), essa perspectiva contempla o projeto neoliberal de exploração da mão de obra humana, dada a proposta educacional de cunho tecnicista que a Base Nacional Comum Curricular — BNCC dissemina. Tal proposta visa a atender a um único paradigma educacional em todo país. Finalizamos com o pensamento de Freitas (2008, p. 128), segundo o qual, "é muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo".

Diante dessa situação, compreendemos que o MST precisa manter os tensionamentos em defesa de conquistas históricas, intensificar os enfrentamentos. Já o município precisa garantir que as políticas educacionais para o campo sejam efetivadas na prática educativa, conforme estabelecidos nas legislações. Por isso, a luta pela Educação do Campo reverbera na efetivação do direito à educação de um movimento como o MST. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo exercem um papel importante na luta pela formação humana, tendo em vista a realidade e o protagonismo dos sujeitos nesses espaços.

Conforme explicitado pelas mídias sociais do MST, a formação é parte da *práxis* do Movimento, portanto, o que estamos propondo é que os princípios filosóficos e pedagógicos do MST se reintegrem às propostas pedagógicas estabelecidas pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas primeiras considerações, inferimos que as aproximações do objeto em pesquisa, com o método Materialismo Histórico Dialético, permitiu-nos estabelecer dentro das possibilidades desses estudos, as correlações da totalidade do objeto da investigação, com suas particularidades. No entanto, nesse universo da categoria trabalho como produção da vida, seria ingenuidade afirmar que daríamos conta de apontar todos os aspectos dessa totalidade em um curso de mestrado. Nesse caso, inferimos que esta investigação alcançou os objetivos estabelecidos para esse período de estudo, com possibilidades de aprofundamentos de outras categorias de análises, as quais apareceram no decurso da pesquisa, mas por questões de limitações, optamos em enfatizar apenas as categorias do MHD determinadas em responder a problemática em questão.

As análises do PPP da escola referida evidenciaram elementos concretos contundentes com os princípios da educação do MST, pois, as dimensões teóricas do Caderno de Educação nº 08 do MST demarcam os Princípios Filosóficos Educacionais do Movimento. Nesse sentindo, no processo de análise documental tanto o PPP como dos cadernos do MST verificamos a existência de elementos que estão correlacionados, bem como descritos nas propostas Pedagógicas da Escola Municipal Fabio Henrique. Tal informação responde à questão de pesquisa problematizada nas descrições preliminares dessa investigação. Contudo, tal afirmativa motiva novas indagações sobre como esses princípios são efetivados nas práticas pedagógicas escolares.

Assim, compreendemos que as bases educacionais das escolas de assentamentos devem ser consolidadas por meio de suas teorias filosóficas, articuladas com seus princípios pedagógicos, propostas políticas da escola, tal como com as práticas educativas do cotidiano escolar, visto que essas teorias nos trazem mais possibilidades de aproximações do projeto de sociedade que almejamos e acreditamos. Em termos cronológicos, a educação brasileira sempre foi pensada na perspectiva das escolas agrícolas, seguida das escolas do patronato, conforme evidenciado no capítulo três nesse manuscrito.

Portanto, fica explícito que o PPP da escola Municipal Fábio Henrique está articulado com as teorias pedagógicas do movimento, com o seu contexto histórico e social, seus aspectos filosóficos, políticos e ideológicos. Entretanto, no decorrer da pesquisa constatamos que o Plano de curso da escola, sob o controle hegemônico da secretaria de educação e não correlacionado com a realidade e as especificidades da Educação do Campo, ou mesmo com os Princípios do MST, impede que estas articulações estejam nas configurações práticas do cotidiano

pedagógico da escola. Reafirmamos que as bases educacionais dos movimentos sociais do campo estão fundamentadas em pedagogias socialistas, de cunho ideológico que apontam caminhos para os enfrentamentos às contradições das relações de trabalho e os modos de produção capitalista.

A Educação do Campo se contrapõe à educação bancária e, como forma de demarcar seu posicionamento ideológico, o Setor de educação do Movimento reafirma teorias filosóficas pedagógicas para a educação no âmbito do Movimento. Apesar disso, foram identificadas contradições durante a investigação, visto que a escola do assentamento, embora seja regulada pelo Estado, possui um PPP conforme o estabelecido pelo Movimento, ainda assim, sua prática pedagógica emprega o plano de curso estabelecido e disponibilizando pela SMED.

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

Correlacionar os princípios da educação do MST ao processo de formação de professora nas escolas dos assentamentos não foi objeto de nossa análise, muito embora seja uma questão que merece ser discutida. Mesmo que conseguíssemos responder a essas provocações não esgotaríamos as possibilidades de novos questionamentos, pois entendemos que a pedagogia do Movimento exige formação conforme os princípios do Movimento, dada a necessidade de diferenciar as pedagogias hegemônicas e as pedagogias contra hegemônicas.

Portanto, verificamos que os processos educacionais no Brasil estão atrelados ao modo de produção caracterizado por diversas contradições, bem como pela desigualdade social. Sendo assim, precisamos compreender as políticas educacionais no país dentro da lógica da luta de classes. Assim, precisamos superar essas contradições com enfrentamento, organicidade, educação popular e mobilizações sociais. Isso porque, quando o Estado não investe em políticas públicas para formação do sujeito, de certa forma, promove e reforça a teoria de capital humano, revestida pela exclusão, desigualdade social, miserabilidade e marginalização. É preciso pensar a escola para além de uma mera ferramenta de preparação para o mercado de trabalho, mas enquanto espaço de construção de conhecimento, de aperfeiçoamento do saber e de desenvolvimento de potencialidades.

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

As narrativas revelam que esse assentamento é um lugar de resistência, que mesmo diante das políticas de retrocesso evidenciadas pelo fechamento de escolas, a exemplo das escolas do Ciclo Chapadão, a população resiste e permanece em defesa da Educação do Campo, as escolas em Áreas de assentamento, os princípios educacionais no MST. E assim, resistem às pedagogias hegemônicas provenientes de um Estado que expõe a educação numa prateleira como mercadoria a serviço do capital. Nessa perspectiva a educação é um campo de contradição e de disputa entre o ensino bancário e a educação libertadora. Por isso, a importância de se compreender e defender as teorias pedagógicas críticas, sobretudo nesse cenário de arrefecimento dos movimentos sociais, e as ameaças de um projeto educacional proveniente das lutas históricas, por uma educação contra hegemônica.

Nesse sentido, a escola do campo precisa defender o posicionamento político-ideológico que compreenda o trabalho como uma forma de produção da vida e de valores que preservem a história, a geografia, a memória e considerem a urgência em se pensar formas de transformar natureza e, mesmo assim, preservá-la. Portanto, é indispensável abandonar práticas de exploração da força humana, de expropriação dos recursos naturais, de acumulação e de produção da riqueza, pois este é um modelo de desenvolvimento, como já mencionamos, que pauta sua dinâmica na exclusão.

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

Nesse sentindo, constatamos que a escola no campo deve ser delineada não apenas em relação à sua infraestrutura física, equipamentos e materiais didáticos, mas, sobretudo, priorizar a qualidade na formação fundamenta nas diretrizes da luta dos movimentos sociais, tal como nos princípios de educação elaborados pelo MST. A formação dos educadores e educadores

docentes em assentamento deve ser diferenciada e obedecer às bases organizativas do Movimento, além de respeitar conteúdos que considerem a realidade dos indivíduos e as propostas do PPP.

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

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

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

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

Nesse contexto político de um Movimento de luta por um projeto histórico de sociedade, apreendemos que a educação, em essência, é pautada por contrastes e contradições. No decorrer desse manuscrito, um fenômeno não discutido nas discussões é a realidade da formação do professor no país. Diante disso, cabe questionar qual a base da formação dos cursos de

Diante das questões evidencias pelas autoras e autores citados no levantamento bibliográfico e da relação estabelecida para as análises do PPP e da ideologia do Movimento, nos questionamos sobre o que há de novo para destacar no contexto das contradições e/ou possibilidades na educação do MST. Com isso, fica notório que a dialética das lutas sociais é marcada por avanços e retrocessos, por garantias e destituição das políticas para educação no

Brasil, a exemplo da extinção da SECADI, onde se inseria o Programa Escola da Terra, Escola Ativa e do PRONERA.

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

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

Os reflexos dessa luta apontam a necessidade de implementação de uma política pública que atenda as demandas do homem e da mulher do campo, pensando na educação do/no campo em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil, a educação básica, a educação profissional de nível técnico, sem perder de vista a educação superior, pela importância de dominar o conhecimento, pela ocupação dos espaços acadêmicos. Portanto, é preciso pensar na formação humana em sua transversalidade, articulando a educação ao trabalho produtivo no campesinato, da mesma maneira que se articula a educação institucional por meio de uma escola.

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

Assim, reafirmamos que no discorrer da pesquisa, constatamos que existe todo um esforço do MST, para que o processo de aprendizagem, seja efetivado em sua plenitude, assegurado pelas finalidades do PPP. Nas narrativas da pesquisa de campo, foi possível

verificar que o Setor de Educação se empenha, para a prática pedagógica, nas escolas de assentamento esteja em consonância aos fundamentos educacionais do MST, justamente por conta do lócus desses estudos está situado em áreas de Reforma Agrária. Por isso, consolida-se aqui a importância de disputar essa escola, tanto nos aspectos em que seu Projeto Político Pedagógico seja subsídio para uma realidade de especificidades, como por uma prática educativa diferenciada para a classe trabalhadora no contexto do campesinato.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013 Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804.

ANFOPE. **Anais do Encontro Nacional** de 2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/07/Anais-XI-Seminário-Nacional-nov2017-.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2019.

ANTUNES, Maria Helena**. Planejando a utilização pedagógica de TV e vídeos no Projeto Político-Pedagógico da escola**. Unidade 4. Seed/MEC e UniRede Brasília, 2001 – Segunda edição.

ARAUJO**,** Lenilde de Alencar. **Nas trilhas da Educação do Campo:** Reflexões sobre a construção do PPP da Escola Maria Mata, Assentamento São Domingos, Nina Rodrigues− Maranhão. Dissertação de mestrado UFRB, 2020 https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1295581. Acesso em 27 de setembro de 2020.

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

ARROYO, Miguel G. A escolas e o movimento social: relativizando a escola. Revista ANDe. São Paulo nº 12, 1989. SANFELICE, J.L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. *In:* LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 89-105.

ARROYO. Miguel G; CALDART. R. S. e MOLINA. M. **Por uma educação do campo**. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO. Miguel. G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Decreto nº 7.229, de 23.01.1998** - Cria o Comitê Estadual do Programa Toda Criança na Escola. Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaosecretaria. Acesso em: 02 de dez. 2021.

BAHNIUK, Caroline Os desafios da construção da Pedagogia Socialista em tempos de ofensiva do capital e crise sanitária **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 243-263, maio/ago. 2021. Disponível em: file:///D:/20681-Texto%20do%20artigo-77092-1-10-20210716.pdf Acesso em: 02 de dez. 2021.

BAKUNIN, Miguel. A educação Integral. *In:* MORIYÓN.F.G. **Educação libertária**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1989.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: SILVA, Adrián Acosta *et.al*. **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe** / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**: Tradução Luís Antero Reto Edições 70, São Paulo. 2016

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia:** Um Guia para a Iniciação. Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BELTRÃO, José Arlen. **O novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência ativa e de alternativa pedagógica crítica.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2019.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 133 - 147, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584

BOTTOMORE, T. *et al.* **Dicionário do pensamento Marxista**. p. 705, 1969.

BRASIL DE FATO. **Diminuição de matrículas e fechamento de escolas em zonas rurais preocupam movimentos.** Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/01/07/diminuicao-de-matriculas-e-fechamento-de-escolas-em-zonas-rurais-preocupam-movimentos/. Acesso em 24 de nov.2021

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

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

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

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de junho de 2021.

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

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

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 612-A, de 15/02/ 1962**, cria Conselho Nacional de Reforma Agrária. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-612-a-15-fevereiro-1962-355758-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 01 de dez, 2021.

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

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

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

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

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

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

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**, Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 02 de nov. de 2021

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

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

BRASIL, Presidência da República. **Lei 15 de outubro 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 02 de dez.2021.

BRASIL, Presidência da República**. Lei 5540 de 28 de novembro de 1968**. Prover sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em 28 de novembro de 2021.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso20 de nov. 2021

BRASIL, Presidência da República. **Lei 601 de 18 de setembro de 1850.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. acesso em 23 de nov. 2021

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

BRASIL, Presidência da República**. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm Acesso em 01 de dez de 2021.

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

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

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

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: agos. de 2022.

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

CADERNO DE EDUCAÇÃO N 13. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Reforma Agrária: com Escola, Terra e Dignidade! Setor de Educação do MST; 1 Edição 2005.

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

CALDART, Roseli Salete, Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In.:* **Cadernos temáticos:** educação do campo / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005.Segunda Reipreesão 2008.

CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento, p. 87 a 131. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do Campo** 5ª Ed. Editora Vozes 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In.*: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009 Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf

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

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político E Pedagógico da Educação Do Campo. **Revista Trabalho Necessário.** V. 2. nº 2, ano 2008. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444. Acesso em 27 de setembro de 2020.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Periódico Trabalho necessário**. Ano 2, n. 2 – 2004. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444. Acesso em: jan. de 2022.

CALDART, Roseli Salete. Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo. *In.***:** Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). **Anais. Seminário Nacional – BSB**, 15 a 17 de agosto de 2012.

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

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

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

CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernadete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos Cartilha FUNDEP/DER/MST RS – Publicada em Junho de 1990. *In:* **Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001**. Dossiê MST Escola. Setor de Educação MST RS 1 Edição Agosto de 2005

CALDART, Roseli, Salete. **Educação do campo:** Notas para uma análise de percurso. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf. Acesso em: jun. 2021.

CALDART, Salete Roseli**. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**, ano 2 - número 2, 2004.

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

CAMARA DOS DEPUTADOS, **Decreto-lei nº 4.958, de 14/11/1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em 30 de nov. 2021.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 38955 de 27 de março de 1956**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 01 de dez. 2021

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**, institui a Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 30 de nov. 2021.

CANUTO, Antônio. Comissão Pastoral d Terra − CPT. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org). **Dicionário da Educação do campo.** 2ª ed. Rio de Janeiro. Expressão Popular 2012.

CARNEIRO, Maria Aparecida Lopes. A participação da comunidade escolar e suas implicações para a pratica democratica da escola. **Linhas Críticas.** Vol. 10. Nº 18, 2004

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI:** contribuições da pedagogia da terra. Biblioteca Anísio Teixeira UFBA 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12204/000624307.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 de nov. 2021.

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

CASAGRANDE, Nair. **A Pedagogia Socialista e a Formação do Educador do Campo no Século XXI:** as contribuições da Pedagogia da Terra' 01/06/2007 270 f. Doutorado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

CHEPTULIN, A.; FERRAZ, L. R. C. **A Dialética Materialista:** Categorias e Leis da Dialética. Editora Alfa Omega, São Paulo 1982.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

CNS, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012.** Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf.

CONDE, Soraya Franzoni. COSTA Maicon Jackson Contribuições da pedagogia socialista para a educação da infância no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 4p. 887-903, out./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54987

COSTA, Francisco de Assis. CARVALHO, Horácio Martins. Campesinato. In: CALDART. Roseli Salete Et al. (Org). **Dicionário da Educação do campo.** 2ª ed. Rio de Janeiro- São Paulo Expressão Popular 2012.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Tabela 06, conflitos trabalhistas 2020**. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14222&catid=12&m=0. Acesso em 15 de dez. 2021.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Trabalho escravo no Brasil 2013.** Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=341&catid=12&m=0. Acesso em 15 de dez. 2021.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Trabalho escravo no Brasil 2014**. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=2399&catid=12&m=0. Acesso em 15 de dez.2021

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Trabalho escravo no Brasil 2015**. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14015&catid=12&m=0. Acesso em 15 de dez.2021.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Trabalho escravo no Brasil 2016.** Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14045&catid=12&m=0. Acesso em 15 de dez.2021.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Trabalho escravo no Brasil 2017**. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14089&catid=12&m=0. Acesso em 15 de dez.2021.

CPT, Comissão Pastoral da Terra. **Trabalho escravo no Brasil 2019**. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14174&catid=12&m=0. Acesso em 15 de dez.2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

D'AGOSTINI, Adriana. **Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Biblioteca Depositária: Anísio Teixeira - FACED/UFBA, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/educaMSTcontextoeducacionalbrasileiroAdria.pdf. Acesso em: 03 de out. de 2021.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A Escola no Contexto de Lutas do MST. *In:* **Escola e Movimento Social:** a experiência em curso no campo brasileiro/ Célia Regina Vedramini e Ilma Ferreira Machado (organizadoras). 1 Ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

DE SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Editora Vozes, 2006.

DEITOS, Juliano Marcelino, SOBZINSKI, Janaina Silvana. Materialismo Histórico Dialético: Contribuições para análise de políticas educacionais. **Revista de Ciências Socias e Humana**. Impulso, Piracicaba • 25(63), 101-118, maio-ago. 2015 ISSN Impresso: 0103-7676 ISSN Eletrônico: 2236-9767 Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/2101/1660

DELGADO, Guilherme. Questão agrária hoje. Reforma Agrária. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra)**, p. 27-40, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECHER, Isabel Cristina. Revisão de literatura na construção do trabalho cientifico. **Revista gaúcha Enferm**., Porto Alegre v.22. n.22. n. 2. P.5-20 jul. 2001.

FAGUNDES, Rosymario Bittencourt. A produção do espaço agrário e luta pela terra no Brasil: Um olhar sobre o Assentamento Mocambo, em Barra do Choça-Ba**. Revista Geografia**, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/download/18103/19973/115254 Acesso em: 23 de nov. 2021

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. Edusp. 1996 Disponível em:https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/historia/12.HistoriaBrasilBorisFausto(Colonia).pdf. Acesso em: 30 de nov. 2021.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária:** conflitualidade e desenvolvimento territorial. Portal Latinoamericana. Boitempo, 2015.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. *In.:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.) **Educação do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. v. 5. 2004, p.9-12.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil.** Editora Vozes. Petrópolis Rio de Janeiro. 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Campesinato.** Enciclopédia Latino Americana on-line. Boitempo. São Paulo. 2015 Disponível em: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/campesinato. Acesso em 24 de nov.2021

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST:** Formação e territorialização. Hucitec São Paulo 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O Futuro do MPA. **Caderno de Estudos do MPA Nº 1**, Brasília- DF, Secretaria Nacional do MPA, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Reforma Agrária**. Enciclopédia Latino Americana on line. São Paulo. Boitempo, 2015. Disponível em: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/agraria-reforma. Acesso em 24 de nov.2021

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Via Campesina**. Enciclopédia Latino Americana on line. São Paulo Boitempo, 2015. Disponível em: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/v/via-campesina. Acesso em 24 de nov.2021.

FERNANDES, Rosilda Costa. **Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo:** lutas e enfrentamentos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

FERREIRA SOBRINHO, José. **A Proposta de Educação do MST e o PPP do Ceias:** Uma análise descritiva de suas convergências e divergências (1996-2012). UNIOESTE. 2014 Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3843401. Acesso em 27 de setembro de 2020.

FERREIRA, Elenice Silva. A criação de escolas como política educacional no Município de Vitória da Conquista, até os idos de 1945. **Revista Binacional Brasil-Argentina**. ISSN: 2316-1205, 2021. Disponível em https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/download/8801/5802. Acesso em 02 de dez. 2021.

FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e educação:** As políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista- Bahia, no período entre 1945 e 1963. Tese de doutorado. Pontifícias Universidade Católica Minas Gerais. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7734636. Acesso em 02 de dez.2021.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Dicionário CPDEC.** Verbete: Movimento de educação de Base. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb. Acesso em 01 de dez. 2021

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Dicionário CPDEC.** Verbete: Movimento de Cultura Popular. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-cultura-popular-mcp. Acesso em 01 de dez. 2021

FGV, Fundação Getúlio Vargas. Dicionário CPDOC. Verbete: Associação Brasileira de Educação Associação Brasileira de Educação. Disponível em http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/associacao-brasileira-de-educacao-abe. Acesso em 01 de dez. 2021

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Dicionário CPDOC**. Verbete: Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova. Acesso em 01 de dez, de 2021.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Reformas educacionais.** Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais. Acesso em nov. 2021.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra Professor. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 º Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 º Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In.:* SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola Básica**. São Paulo: Anais da 6a. CBE, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio (p. 9 a 103). *In.:* PISTRAK, Moisey M (org). **A escola comuna**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 17, p. 9-31, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. Organização do trabalho pedagógico. **Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação.** Mimeo. Novo Hamburgo, agosto de 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 16 de dez.2021

FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola Sem Partido:** Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LEPP/UERJ, 2017.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 99 Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 30 de nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.** Expressão Popular, São Paulo, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da Educação Básica no Brasil:** Concepções e Materialidade, 2010. Disponível em https://docplayer.com.br/11476459-Qualidade-e-quantidade-da-educacao-basica-no-brasil-concepcoes-e-materialidade.html. Acesso em: 30 de nov. 2021.

GADOTTI, Moacir, col. **Perspectivas atuais da Educação**. Editora Artmed, São Paulo 2000

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffiles.professorivo.webnode.pt%2F200000095-f1511f24b6%2FPPP%2520-%2520Moacir%2520Gadotti.pdf&clen=137636&chunk=true. Acesso em: 30 de nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade**. Revista Lusófona de Educação, 2005, p. 15- 29. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf. Acesso em: 30 de nov. 2021.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/21825?show=full. Acesso em 27 de setembro de 2020.

GARCIA, Fátima Moraes. Práticas Pedagógicas e Formação Humana Emancipatória. Desafio da Educação do MST. *In.:* SANTOS, Arlete Ramos.; NUNES, Cláudio Pinto. (Org.). **Educação e contexto diversos.** Implicações políticas pedagógicas. Editora Paco. Jundiái 2017.

GENTILI, P. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. *In.:* OLIVEIRA, Maria Neusa de. **As Políticas Educacionais no contexto da Globalização**. Ilhéus: Editos, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. *In.:* UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Diálogos Críticos BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi. 2019.

GONZALEZ, Ana Isabel Álvares. **As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres.** 1ª Ed. Editora Expressão Popular. SOF- Sempreviva Organização Feminina São Paulo, 2010.

GRZYBOWSKI, C. A Comissão Pastoral da Terra e os colonos do sul do Brasil. *In.:* PAIVA, V. (Org.) **Igreja e questão agrária.** São Paulo: Loyola, 1994, p. 248-276.

GÜNTER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Revista Psicologia:** Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Ed, 24º. Editora Loyola. São Paulo. 1992

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola arte e ofícios da participação coletiva**. 6ª Edição.. Editora Papirus. Campinas. São Paulo, 1994.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do município de Vitória da Conquista**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama. Acesso em: abril de 2021.

IBGE, Instituto UTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Formação Administrativa do município de Vitória da Conquista**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/historico. Acesso em: 30 de nov. 2021.

INPI, Instituto Nacional de Propriedade de Industria. **Introdução a operadores lógicos e Seu uso em buscas de patentes.** Anexo II 2017. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.ufpb.br%2Finova%2Fcontents%2Fdocumentos%2Ftutorial-operadores-boleanos-inpi.pdf&clen=990326&chunk=true. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

JINKINGS, Ivana. Liga Camponesa. **Enciclopédia Latino Americana on line**. Boitempo, São Paulo, 2015 Disponível em: http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/l/ligas-camponesas,Acesso em 24de nov. 2021

KASSICK, Neiva Beron. KASSICK, Clóvis Nicanor. **A Pedagogia Libertária na história da educação brasileira**. 3ª Edicão Achiamé. Rio de Janeiro 2004.

KORYBKO; Andrew. **Guerras Hibridas:** Das revoluções coloridas aos Golpes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas do final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-92

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In.:* FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.), **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

LACERDA JR, Fernando. **Psicologia para fazer crítica?** Apologética, individualismo e marxismo e alguns projetos psi. 2010.394f. Tese (doutorado em Psicologia) – Pontifícias Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós graduação em Psicologia, Campinas 2021. Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/422/1/FernandoLacerdaJunior.pdf. Acesso em: 16 de dez. de 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola. **A dialética do Singular Universal-Particular em o método da Pedagogia Histórico-Critica**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, 2018. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/6044/pdf. Acesso em: 30 de nov. 2021.

LDE, Laboratório de Dados Educacionais. **Número de escolas em dependências municipais em áreas rurais no Brasil**, 2020. Disponível: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas. Acesso em ago. 2022

LDE, Laboratório de Dados Educacionais. **Número de escolas municipais, números de escolas em assentamentos rurais no Brasil**, 2020. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas. Acesso em ago. 2022

LDE, Laboratório de Dados Educacionais. **Número de escolas municipais, números de escolas em assentamentos rurais no Brasil**, 2020. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas. Acesso em ago. 2022

LDE, Laboratório de Dados Educacionais. **Número de escolas públicas em dependências estaduais em áreas urbanas no Brasil**, 2020. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas. Acesso em ago. 2022

LDE, Laboratório de Dados Educacionais. **Número de escolas públicas em dependências municipais em áreas urbanas no Brasil**, 2020. https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas. Acesso em ago. 2022

LDE, Laboratório de Dados Educacionais. **Número de escolas públicas municipais em áreas de assentamentos rurais no Brasil**, 2020. Disponível em https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas. Acesso em ago. 2022

LESSA Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia marxista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, Sérgio**. Para compreender a ontologia de Lukács**. 3ª edição. Editora Ijui, 2007.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos - 12ª Edição Editora Layola, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia, Goiás: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LIMA, Licínio. **Gestão das escolas secundárias:** a participação dos alunos. Lisboa: Livros Horizontes, 1988.

LIMA, Matilde de Oliveira de Araújo. **Contribuição para a construção do projeto político pedagógico da Escola Antônio Carlos do assentamento Margarida Alves.** Dissertação de mestrado. Repositório Institucional da FIOCUUZ- 2016. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/20640. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

LIMA, Virna Lumara Souza. Os Manifestos de 1932 e 1959 e suas contribuições para as Diretrizes e Bases da Educação. **Revista Communitas**. v1, nº1, (Jan-Jun) 2017. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/download/1172/pdf/2756. Acesso em 01 de dez, de 2021

LIMA, Paulo Gomes, ARANDA, Maria Alice de Miranda.; LIMA, Antonio Bosco Lima. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Rev. Ensaio.** Belo Horizonte. v. 14, n. 01, p.51-64, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/DzYyjtsPf4KpmjJvKDvRxtd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 de abril 2022.

KOSIK, Karen. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUEDEMANN, Cecília. **Anton Makarenko, vida e obra – a pedagogia na revolução**. Expressão Popular, 2017.

MACEDO, Marinalva Sousa. **A construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo:** contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

MAIA, Lucíola Andrade**. A pedagogia Socialista de Makarenko:** Notas pedagógicas. Fortaleza. Dialectus, n. 7, 2016.

MAIA, Mádja Diógenes. **Avanços e desafios na construção da Proposta Pedagógica da Escola Padre José Augusto Regis Alves.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará Repositório Institucional do Ceará, 2017 Disponível em: https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82883 Acesso em: 27 de setembro de 2020.

MAKARENKO, Anton. **Poemas Pedagógicos**. Ed. Horizonte, 1976. MAKARENKO, Anton. Obras, v. 1-7. Moscou: Editorial Progreso, 1957.

MANACORDA, Mario **A. Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo, Cortez 1991.

MAPA, Memória de Administração Pública Brasileira. **Lei da Terra de 1850.** Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras. Acesso em 05 de dez.2021.

MAPA, Memória de Administração Pública Brasileira. **Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/288-lei-euzebio-de-queiroz. Acesso em 05 de dez de 2021.

MAPA, **Memória de Administração Pública Brasileira**. Ministério da Agricultura Indústria e Comércio de 1906 a 1930. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/527-ministerio-da-agricultura-industria-e-comercio-1906-1930. Acesso em: 25 de nov. 2021

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARK, Karl. **O capital:** crítica da economia política – o processo de produção do capital. Livro 1, v. 1. 26. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008b

MARTINS, André Silva; NEVES Lúcia Maria Wanderley Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Salete. Et al. (Org). **Dicionário da Educação do campo.** 2ª ed. Rio de Janeiro- São Paulo Expressão Popular 2012

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam:** divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 29º Reunião Anual da ANPED, 2006 https://pdfslide.tips/documents/as-aparencias-enganam-ligia-marcia-martins-divergencias-entre-o-materialismo.html. Acesso em 05 de dez de 2021.

MARTINS, Lígia Marcia. LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo Histórico Dialético: Contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34n. 71p. 223-239, set/out 2018.

MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova cultural, 1996.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. O processo de produção do capital. Livro 1. São Paulo, Boitempo, 2001.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. Livro 1. São Paulo, Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Boitempo editorial, 2015.

MARX. Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

MEC, Ministério da Educação. **Dados estatísticos das plenárias e seminários da construção da BNCC.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios. Acesso em 20 de janeiro de 2022

MEC, Ministério da Educação. **Mobilização das escolas para discutir a BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em 20 de jan. de 2022.

MEC, Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação 36/2021.** Diretrizes Operacionais para a Educação Rural: Proposição Pertinente? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ARural.pdf. Acesso em 02 de dez.2021.

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

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

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

MEC, Ministério da Educação. **Primeira versão da BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

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

MEC, Ministério da Educação. **Segunda versão da BNCC.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em 20 de jan.2022.

MENDONÇA, Sônia Regina. **O ruralismo brasileiro (1888-1931**). São Paulo: HUCITEC, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria Método e criatividade**. Ed. Vozes 3ª Reimpressão 2020.

MIRANDA. Edna Lopes. FIÚZA Ana Louise Carvalho. Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte. **RESR,** Piracicaba-SP, Vol. 55, Nº 01, p. 123-136, jan. /Mar. 2017 – Impressa em Junho de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/resr/v55n1/1806-9479-resr-55-01-00123.pdf. Acesso em: 16 de mar 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; MUNARIM, Antônio; ROCHA, Eliene Novaes. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, 2012.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **As Ligas Camponesas às vésperas do Golpe de 1964.** Proj. História, São Paulo, (29) tomo 2, p. 391-416, dez. 2004. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/9974/7407 Acesso em 24 de nov. 2021

MOREIRA. Adriano, **Tratado de Tordesilhas de 7 de junho de 1494**. Nação e Defesa, 1994 comum.rcaap.pt disponível em:https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1702/1/NeD70_AdrianoMoreira.pdf

MORIGI, Valter. **A escola do MST**. Uma utopia em construção Editora Mediação porto Alegre, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **História da Luta pela Terra e o MST**. 3ª reimpressão, Expressão Popular São Paulo, 2008.

MOURA, Danieli Veleda, *et al.* Notas Sobre a Prática no Sistema Categorial do Materialismo Dialético. **Impulso,** Piracicaba • 20(50), 27-34, jul.-dez. 2010 ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767 Profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, **MST Lutas e Conquistas.** Secretaria Nacional do MST. 2ª edição Janeiro de 2010. Disponível em: https://vdocuments.net/mst-lutas-e-conquistas-r-lutas-e-6-mst-lutas-e-conquistas-apresentacao.html. Acesso em: 30 de jan.2022.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **15 anos do martírio de irmã Dorothy e os povos de Anapu (PA) continuam resistindo**. Setor de Comunicação CPT Nacional 2020. Disponível em: https://mst.org.br/2020/02/12/15-anos-do-martirio-de-irma-dorothy-e-os-povos-de-anapu-pa-continuam-resistindo/ Acesso em 11 de dez 2021

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos. Disponível em:** https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/. Acesso em 24 de nov. 2021.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **A organização do Movimento. Quem é quem na luta pela terra.** Caderno de formação nº 01 1995

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como fazer a escolas que queremos:** O planejamento. Caderno de Educação nº 06, 1995.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como fazer a escola que queremos** - Caderno de Educação nº 01. 1992.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como funcionam as escolas do campo que estão na mira do governo Bolsonaro.** Existem mais de 2 mil escolas públicas em assentamentos e acampamentos no Brasil. 2019. Disponível em: https://mst.org.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/. Acesso em 23 de jan.2022.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Gênese e desenvolvimento do MST**. Caderno de Formação nº 30, p.07. Setor Formação. Ed Gráfica e Editora Peres. São Paulo 1998

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Lutas e conquistas**. São Paulo, 2010

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Nossa História:** A História da luta pela terra. Disponível em: https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/. Acesso 25 de nov. 2021

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **O que queremos com as escolas dos Assentamentos**. Caderno de formação nº 18. 3ª Ed. Março 1999.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Ocupar Resistir e Produzir também na Educação**. Boletim de Educação nº 01. agosto 1992.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Ocupar Resistir e Produzir também na Educação**. Boletim de Educação nº 01. agosto 1992.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Os princípios do MST**. Reforma Agrária Semeando Educação e Cidadania. Caderno de Educação nº 08. 1996

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Os princípios do MST.** Reforma Agrária Semeando Educação e Cidadania. Caderno de Educação nº 08. Setor de Educação 1996

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas**. Boletim da Educação. Boletim de Educação nº 08. Porto Alegre 2001

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Setor Educação MST**. Disponível em: https://mst.org.br/educacao/. Acesso em 30 de jan. 2022

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Surge **o MST.** I Congresso Nacional do MST 1985. Disponível em: https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/. Acesso em 24 de nov. 2021.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 2, p. 25-32 jan./jun. 2009.Disponível em chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Frepositorio.ifs.edu.brFbibliotecaAprendizados

NEVES, Fátima Maria. COSTA, Célio Juvenal. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 113-121, jan./abr. 2012 Disponível: em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18570/9795.

NOTÍCIAS SENADO**. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil.** Agência Senado. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil. Acesso em 20 de jan. de 2022

NUNES, Paulo**. Professores de qualidade marcaram, em todas as épocas, a educação no Município.** Blog do Paulo Nunes, 2016. Disponível em: http://www.blogdopaulonunes.com/v4/?p=19375. Acesso em 29 de nov. 2021.

OLIVEIRA, Edlene Santos. **Formação Educacional dos Jovens nos Assentamentos do, 2012**

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PALUDO, Conceição. VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do Materialismo Histórico- Dialético para o entendimento da política Pública Social na atualidade. *In.:* Cunha Célio. SOUSA Vieira, SILVA Maria Abádia da. **Método dialético na pesquisa em educação.** org. Autores Associados Campinas 2014

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1º Ed. Editora Expressão Popular. São Paulo 2011.

PAULO NETTO, josé. **Legado da revolução russa**. Café com MST. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MH7p5ZdKVWY. Acesso em: 13 de mar. 2022.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PERISSINOTTO, Renato**. Classes dominantes e hegemonia na República Velha**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK.M.M. **Fundamentos da escola do trabalho** 3 ª edição. Expressão Popular São Paulo 2011.

PMVC, Prefeitura de Vitória da Conquista. **Aspectos econômicos do município**. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/economia/. Acesso jul. 2021.

PMVC, PREFEITURA DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **História.** Primeiros Habitantes/ Conflito. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/conflitos/. Acesso em 13 de dez. 2021.

PMVC, Prefeitura De Vitória Da Conquista. **Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.simmp.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F02%2FLei-2.042.2015-PME-1.pdf&clen=424604&chunk=true Acesso em 29, nov. 2021.

PMVC, PREFEITURA DE VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Quantitativo de escolas, alunos e professores**. Disponível: https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/. Acesso jul. 2021.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Decreto nº 18. 832 de 17 de agosto de 2018.** Disponível em: https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/3WaEL5NB/280. Acesso em 09 de dez de 2021.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Decreto número 20.397, de 20 de julho de 2020.** Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/ba/v/vitoria-da-conquista/decreto/2020/2040/20397.

PPP, Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal Fabio Henrique**. 1ª Edição impressa. Setor Educação do MST. Vitória da Conquista — Bahia 2014

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995: 5-27.

QEDU. **Plataforma QEdu,** 2021 Disponível em: https://novo.qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=CjwKCAjw9e6SBhB2EiwA5myr9sPkNfn3Ygsg7gN6QsGU-HVA8wUqY1MBw7yJ3FnPs01OuMCp_Up_bRoCDIUQAvD_BwE. Acesso em: jun. de 2021.

QUARESMA. Adilene Gonçalves. **Encontros e desencontros:** a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II - Sudoeste Paulista - (1984-2006), 2011.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**. Ano 14, nº. 18 – janeiro/junho de 2011 – ISSN: 1806-6755

RAMOS Marise. Pedagogia das competências. In: CALDART, Roseli Salete Et al. (Org). **Dicionário da Educação do campo.** 2ª ed. Rios de Janeiro- São Paulo Expressão Popular 2012.

RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA Telma Maria. SANTOS, Clarice Aparecida dos. Referencias para uma política de educação do campo: Caderno de Subsídio – Brasília Secretaria de Educação média e Tecnologia, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do

Campo 2004, p. 48. Material impresso. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.5-20, jul. 2001.

REDE BRASIL ATUAL. **Fechamento de vagas e escolas em zonas rurais preocupam famílias**. Publicado por Erik Gimenes em 07/01/2020 - 17h28. Acesso em: 26 de nov.2021

REPOSITÓRIO DA UNIVERSIDADE DE SÃO CARLOS. **Dicionário de Sociologia**, Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RESENHA GERAL. **História do município de Vitória da Conquista**. 2021. Disponível em: https://www.blogdaresenhageral.com.br/vitoria-da-conquista/;

RIBEIRO, Maria das Graças Santos. **Educação do/no campo e o agronegócio:** o projeto político pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa-BA. Dissertação de mestrado Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimentos camponeses, trabalho e educação liberdade, autonomia, emancipação:** Princípios/fins da formação humana 2ª edição, Editora Expressão Popular São Paulo 2013.

RIBOLLA, José. **Sacramentos trocados em miúdos**. Editora Santuário; 23ª ed. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS Romilda Teodora. As Pesquisas denominadas do tipo "Estado Da Arte" em educação. **Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf

ROSSATO, Geovanio. PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo:** história. Legislação, identidade camponesa e pedagogia. (Série Caminhos da Formação Docente /Coordenador Nelson Piletti) Editora Loyola São Paulo 2025

ROSSETTI–FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

SANTANA, Rosimeiry Souza. **A Educação do Campo como uma Política Pública Constituída:** Conquistas e Retrocesso. Congresso do Movimentos Sociais e Educação. 2021

SANTOS, Arlete Ramos, NUNES, Claudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro.** 209 p. Salvador. .Editora Edufba 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **A gestão educacional do MST e a burocracia de Estado** Dissertação de mestrado. Ano 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/browse?type=author&value=Arlete+Ramos+dos+Santos

SANTOS, Arlete Ramos dos. BARBOSA, Lia Pinheiro. Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo.

Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol 30 nº 01. Ano 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8235556. Acesso em 29 de jan. de 2022

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar Resistir e Produzir, também na educação! O MST e a Burocracia Estatal:** Negação e Consenso**.** Paco Editorial, Jundiaí São Paulo. 2013

SANTOS, Arlete Ramos.; NUNES Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Editora Edufba. Salvador 2020.

SANTOS, Arlete. Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo:** movimentos sociais e reforma agrária do consenso. Editora CRV; Curitiba 2016.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos**. Relativismo e escolanovismo na formação do educador:** [recurso eletrônico] uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9059/1/ClaudioEduardodosSantos.pdf. Acesso em: 19 de jan. 2022

SANTOS, Jose Carlos da Costa. **O Trabalho como Princípio Educativo na formação dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União Conceição da Barra-ES.** Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (SEDE). 2016 Dissertação de mestrado. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3803084. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

SANTOS, Marta Souto. **A organização da educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra na regional sudoeste da Bahia:** memória de lutas e resistências (1994 – 2013). Dissertação de mestrado 2016. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Dissert.-Marta-Souto-Santos.pdf. Acesso em 05 de dez. 2021

SANTOS, Pascoal Joao dos. **A Educação do Campo no município de Ilhéus:** o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba. Dissertação de mestrado Universidade Estadual de Santa Cruz 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6207028. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. **Revista pedagógica** v.20, n.43, jan./abr. 2018. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3882

SANTOS, Ramofly Bicalho; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti Rodrigues. Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia,** v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021 Disponível em https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55211/37965

SANTOS, Ramufly Bicalho dos. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:** Trajetórias de educadores lideranças. Tese de Doutorado. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252672.

SANTOS, Ramufly Bicalho dos. SANTOS, O protagonismo dos movimentos sociais: Possíveis interfaces entre as escolas do campo e o Programa Nacional de Educação do Campo *In*.: FALEIRO, Wender; PIMENTA, Alessandro Rodrigues; COSTA, Antonio Cláudio

Moreira (Orgs.). **Encantos e desencantos após o Pronacampo:** olhares sobre interfaces e contextos históricos. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SANTOS, Vanessa Costa dos. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - BA.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós− Graduação em Ensino PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 jul. /dez. 2010, pp. 13-36 *13*

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100. Acesso em: 02 de dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, julho 2019a

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. *In:* SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórica-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, dezembro de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano:** Novas aproximações. Editora Autores Associado, Campinas, São Paulo. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas Contra - Hegemônicas no Brasil. Ideação **Revista do Centro de Educação e Letras,** v. 10, nª 02, p 11 a 28 ano 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387. Acesso 20 de setembro de 2020.

SAVIANI, Nereide. CONCEPÇÃO SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO A contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, número especial, p. 28-37, abr2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639893. Acesso 02 de dez. 2021.

SEC, Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Decreto nº. 9.471, de 22/4/1935**. Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaosecretaria. Acesso 02 de dez. 2021.

SEC, Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Lei n° 2.463, de 13.09.1967** - Lei Orgânica do Ensino, na Bahia. Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaosecretaria. Acesso 02 de dez. 2021.

SEC, Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Lei n° 2.464, de 13.09.1967** - Dispõe sobre a organização da Secretaria da Educação e Cultura. Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaosecretaria. Acesso 02 de dez. 2021.

SECAD. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade. Caderno nº 02. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Distrito Federal 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A BNCC é lei, o que fazer? *In:* UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Diálogos Críticos BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SEPLAN, Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. **Territórios de identidade**. Página virtual da SEPLAN, 2021. Disponível: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acesso em: ago. de 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. Livro eletrônico. 1ª Ed. Editora: Cortez, São Paulo, 2013.

Silva TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Cláudio Rodrigues. DAL RI, Neuza Maria. Princípios educativos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) E Do Ejército Zapatista De Liberación Nacional (Ezln) e a formação de educadores. **14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília:** Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa. Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação/Unesp. 2015. Disponível: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/principios-educativos-do-movimento.pdf.

SILVA, Luciene Rocha. **A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória Da Conquista – Bahia, no Período de 2010 A 2017**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz 2017.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In:* MOLINA. Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SIMÕES, Monaliza Meira; SÁ, Tânia Regina Braga Torreão. **O protagonismo do MST na afirmação de um itinerário pedagógico transformador:** refletindo sobre as matrizes pedagógicas do MST, 2018. Disponível em: https://exnepeblog.files.wordpress.com/2018/06/monaliza.pdf. Acesso em: jan. de 2022.

SINDICATO DO MAGISTÉRIO MUNICPAL PÚBLICO DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Quantitativo de escolas municipais de assentamentos rurais em Vitória da Conquista**. Disponível em http://www.simmp.com.br/escolas-creches/.

SMANHOTO, Waldemir Aparecido**: O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes e suas relações com o cotidiano do Assentamento 12 de Outubro.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso 2017.

SOARES, M. Alfabetização no Brasil – **O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUSA, José Viana. Método Materialismo Histórico-Dialético e pesquisa em Políticas Educacionais. *In.:* Cunha Célio. SOUSA Vieira, SILVA Maria Abádia da. **Método dialético na pesquisa em educação**. org. Autores Associados Campinas 2014

SOUZA, J**. A elite do atraso:** da escravidão à lava-jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, Suzane Tosta. **Da negação ao "discurso" hegemônico do capital à atualidade da luta de classes.** Camponeses em luta pela/na terra no Sudoeste da Bahia. Tese (Doutorado em Geografia). Núcleo de Pós-Graduação em Geografia. Departamento de Geografia. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2008.

SOUZA, Suzane Tosta. Luta pela terra e reprodução camponesa no Sudoeste a Bahia. **XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária**, São Paulo, 2009, pp. 1-27.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. CARVALHO, Marize Souza Carvalho. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação, **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In.:* VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva 14 ed. São Paulo: **Papirus**, 2002. Repositório de Informação. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/736. Acesso em: 05 de dez. 2021.

VENTURA, Tereza. **Lutas por reparação:** dívida histórica e justiça pós-colonial, 2021. Disponível em: https://praticasdahistoria.pt/article/view/24948/18398. Acesso em: 05 de dez. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago./dez. 2014 Disponível em https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/10977/6250. Acesso em: 05 de dez. 2021.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto Histórico Socialista e a Escola do MST:** Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. 2005. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/dissertacao/projeto-historico-socialista-e-a-escola-do-mst.pdf/view. Acesso em: 05 de dez. 2021.

ANEXOS

Anexo I — Roteiro da Entrevista semiestrutura

Esse documento que como finalidade apresentar o roteiro da entrevista semiestrutura, que será utilizada na pesquisa de campo do trabalho intitulado: "Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: Uma Análise a partir do Projeto Político Pedagógico da escola de um Assentamento Rural em Vitória da Conquista", com finalidade de Analisar como os Princípios Educacionais do MST, se materializam no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fabio Henrique no Assentamento rural Lagoa do Caldeirão, Vitória da Conquista. Antes de iniciar a entrevista faremos a coleta de informações sobre os dados pessoais dos/as participantes da entrevista. A exemplo do nome, escolaridade, idade, função no assentamento, ou na escola, ocupação no assentamento ou na escola

1) Na sua compreensão qual a definição de Projeto Político Pedagógico qual finalidade de um Projeto Político Pedagógico[85] sua finalidade em uma unidade escolar?

2) Quais as propostas pedagógicas e educacional defendida pelo MST, na escola desse assentamento?

3) Qual o contexto e as motivações incidiram na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique?

4) Quem foram as pessoas do assentamento e da gestão da escolar que participaram e contribuíram no processo de elaboração do PPP?

5) Na dinâmica de elaboração do PPP, é possível que tenha sido integrado a esse documento algumas políticas educacionais, que sejam consideradas de ideologia hegemônica, de base capitalista?

6) Em sua concepção, as Propostas Pedagógicas da Escola Fábio Henrique Municipal contemplam a proposta de formação humana pautada do MST?

7) No seu entendimento, o que se diferenciam o projeto educacional hegemônico capitalista, dos Princípios Educacionais do MST?

8) Em que se diferenciam o projeto educacional hegemônico capitalista, dos princípios educacionais do MST?

9) Em sua concepção que forma os Princípios da Educação no MST estão materializados no PPP? E como esses Princípios Educacionais no MST são evidenciados?

10) Você considera que o modelo de educação oferecida pela administração municipal contribui para formação humana para além da escolarização

[85] Como havíamos anterior a pesquisa de campo, solicitados da gestão da Projeto Político Pedagógico da Escola, já tínhamos um conhecimento que a escola possui o documento.

Anexo II — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição dos pesquisadores: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Pesquisador responsável: Rosimeiry Souza Santana.
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

Você está sendo convidado/a, para participar do estudo intitulado "Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: Uma Análise a partir do Projeto Político Pedagógico da escola de um Assentamento Rural em Vitória da Conquista", com finalidade de analisar como os Princípios Educacionais do MST, se materializam no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fabio Henrique no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão, Vitória da Conquista. Essa pesquisa é desdobramento do projeto guarda-chuva "Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: Desafios e Perspectivas", com o objetivo de analisar as contribuições das políticas educacionais do PAR para a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC nas escolas do campo de alguns Territórios de Identidade que ficam localizados na área de abrangência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e adjacentes.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia, sob o parecer nº 5110.700. Sua participação é voluntária, não remunerada e não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo. Sua participação consiste em responder a uma entrevista com sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fábio Henrique, localizada no Assentamento Rural Lagoa do Caldeirão em Vitória da Conquista. A entrevista terá a duração de aproximadamente em 30 minutos e será gravada, caso este procedimento gere algum tipo de constrangimento, você não precisa participar. Como benefícios, a presente pesquisa poderá contribuir para ampliar o conhecimento científico sobre os Princípios da Educação no MST e do Projeto Político Pedagógico, bem como compreender como as propostas pedagógicas da escola junto aos Princípios do Movimento contribuem na formação humana nos assentamentos rurais. Ressalta-se que a sua participação é voluntária, e caso queira se retirar em qualquer etapa da pesquisa não haverá nenhum dano ou prejuízo, e para isso basta entrar em contato com o pesquisador responsável.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa (Resolução nº 466/2012) que regulamenta sobre a participação com seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. Os seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso de outras pessoas. O material com suas informações (anotações com os dados pessoas) ficarão guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Rosimeiry Souza Santana, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade da sua identidade. A pesquisadora pode ser encontrada na Rua Jacutinga, número 65, Loteamento Bateias II, bairro Zabelê, Vitória da Conquista – Bahia; Contato: (77) 98807-4377. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem, pois como pesquisadora responsável pelos estudos me comprometo a responder às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo), por meio dos contatos que constam no final deste termo.

A pessoa participante terá acesso a qualquer etapa do estudo, bem como aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas através da pesquisadora ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – CEP− UESB Comitê de Ética em Pesquisa da UESB no seguinte endereço: CEP−UESB; Avenida José Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Dalva de Oliveira Santos (CAP); Jequiezinho. Jequié -BA. CEP 45208-091. Telefone (73) 3528-9727.E-mail: cepjq@uesb.edu.br. Horário de funcionamento: segunda à sexta, das 08:00 às 18:00.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros, congressos ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora Mestranda: Rosimeiry Souza Santana
rosysantana007@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_____, após receber todos os esclarecimentos sobre a pesquisa: Os Princípios Educacionais do MST na Educação do Campo: Uma Análise a partir do Projeto Político Pedagógico de uma escola de um Assentamento Rural em Vitória da Conquista, concordo voluntariamente em contribuir como participante desses esses estudos.

Vitória da Conquista, _____ de _____ de 2021.

Participante da pesquisa

( ) Concordo e aceito participar da pesquisa

( ) Não aceito participar da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido