



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA- CCSST  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS- LCH

ANTONIA GONÇALVES DE SOUSA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO *VERSUS* EDUCAÇÃO RURAL: as contradições presentes  
na realidade das escolas na zona rural do município de imperatriz - MA**

IMPERATRIZ

2019

ANTONIA GONÇALVES DE SOUSA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO *VERSUS* EDUCAÇÃO RURAL: as contradições presentes  
na realidade das escolas na zona rural do município de Imperatriz - MA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, como exigência para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas/Sociologia.

Orientador: Prof. Me. Manoel Pinto Santos

IMPERATRIZ

2019

ANTONIA GONÇALVES DE SOUSA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO VERSUS EDUCAÇÃO RURAL: as contradições presentes  
na realidade das escolas na zona rural do município de Imperatriz - MA**

Monografia apresentada ao curso de  
Licenciatura em Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Maranhão/UFMA,  
como exigência para a obtenção do grau de  
Licenciada em Ciências Humanas/Sociologia.

Aprovada em:    /    /

**Banca examinadora**

---

MANOEL PINTO SANTOS  
(Orientador)

---

SALVADOR TAVARES DE MOURA  
(1º Examinador)

---

BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO  
(2º Examinador)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Gonçalves de Sousa, Antonia.

EDUCAÇÃO DO CAMPO VERSUS EDUCAÇÃO RURAL: as contradições presentes na realidade das escolas na zona rural do município de Imperatriz - MA / Antonia Gonçalves de Sousa. - 2019. 63 f.

Orientador(a): Manoel Pinto Santos.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas - Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2019.

1. Educação do Campo. 2. Movimentos Sociais. 3. Projeto Político-Pedagógico. I. Pinto Santos, Manoel. II. Título.

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Maria e Antonio, exemplo de vida, retidão e caráter, pelo amor que nos une.

À Felipe, Gustavo e Gleiciane razão maior, alegrias ensinamentos e aprendizados diários.

À Henrique, companheiro de vida e sonhos, amor que se renova com vigor e esperança.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Manoel Pinto, por ter aceitado o desafio desta orientação em adiantada hora, pelas reflexões compartilhadas, pelas contribuições pertinentes e espaço para a autonomia.

Aos meus filhos, pais, irmão, avós, tias e primos pela força e pela alegria dos encontros e certeza dos afetos.

As minhas amigas Nildete, Wyldina, Adriana, Tamiris e Luana, conquistas desta jornada, por partilharem comigo momentos de incertezas passageiras, pela compreensão e apoio em momentos decisivos.

A dona Dionísia uma pessoa muito especial cuja coerência de vida serve de inspiração, meu carinho e grande admiração.

Ao professor e companheiro Henrique Assai tanto pela leitura crítica de minha pesquisa quanto pela generosidade e incentivo permanentes, manifestados em todas as oportunidades de estudo e crescimento intelectual.

*“O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um ‘fato filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’ de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.”*

*Antonio Gramsci*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar as contradições entre o projeto de educação do campo e educação rural em Imperatriz - MA a partir de uma reflexão crítica do projeto político-pedagógico-PPP de três escolas sendo: Humberto de Campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro I situadas na estrada do Arroz a 40km da sede. Análise comparativa do que é proposto nos projetos políticos-pedagógicos das escolas pesquisadas referente as necessidades educacionais das pessoas do campo, a intenção é confrontar o conteúdo dos projetos políticos-pedagógicos com as Diretrizes Operacionais de Educação para as Escolas do Campo e com a concepção de educação do campo estabelecida pelos movimentos sociais camponeses. No intuito de efetivar esta pesquisa, caracterizamos os seguintes aspectos como eixos norteadores: capital e trabalho no processo de modernização do município de Imperatriz; os conflitos sociais na luta pela terra e educação. Tomamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Movimentos sociais. Projeto Político-Pedagógico.



## **ABSTRACT**

This research aim analyze the contradiction among the Field Education Project and Rural Education at Imperatriz (MA) as of a critical consideration of the Political Pedagogical Project (PPP) of the three schools: Humberto de Campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro I located at “Estrada do Arroz” (Rice Road) around 40km from Imperatriz. The comparative analysis of political pedagogical project has a general aim confronting these political pedagogical project with Operating Guidelines Education to Field School and such as with a Field Education conception settle by the Rural Social Movement. In order to set out this research we look at following aspects as mainspring: capital and work in the processo of modernization at Imperatriz; social conflicts to the land and education. We take into account as methodological procedure the bibliographic-documental and field research.

**Keywords:** Field Education. Social Movement. Political Pedagogical Project.

## LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASSEMA** - Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão
- BIRD** - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BID** - Banco Internacional de Desenvolvimento
- CEB** - Câmara de educação do Brasil
- CCP** - Centro de Cultura Popular
- CEFAS** – Centro de Formação por Alternância
- CFRs** - Casa Agrícola Familiar
- CELMAR** - Companhia Celulose do Maranhão
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- CPC** - Centro Popular de Cultura
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- EFAS** - Escola Familiar Agrícola
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- FETEAMA** - Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Maranhão
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFMA** - Instituto Federal do Maranhão
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação
- MEB** - Movimento Eclesial de Base
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OMC** - Organização Mundial para o Comércio
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP** - Projeto político-pedagógico
- PRONASEC** - Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Cultura para o Meio Rural
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SUDAM** - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

**SEMED** - Secretária Municipal de Educação

**UEMA** - Universidade Estadual do Maranhão

**UFMA** - Universidade Federal do Maranhão

**UNB** - Universidade de Brasília

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

**UNICEF** - Fundo das Nações para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 A CONFIGURAÇÃO RURAL E URBANA DE IMPERATRIZ: ORGANIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA, ECONÔMICA E CONFLITOS AGRÁRIO EM IMPERATRIZ...17</b>	
2.1 O trabalho e suas relações sociais no campo e na cidade de Imperatriz .....	17
2.2 Organização social como resultado das contradições sociais .....	23
2.3 A luta organizada em direção às políticas públicas para o campo .....	25
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA POR IGUALDADE E INCLUSÃO SOCIAL.....27</b>	
3.1 Entendendo o conceito de educação.....	27
3.2 Políticas educacionais nos anos 90 .....	29
3.3 Educação rural: trajetória sociohistórica, um registro necessário .....	31
3.4 Educação do campo: conceito, concepção e desafios.....	35
3.5 Movimentos sociais e a questão agrária .....	38
3.6 O PRONERA .....	40
<b>5 EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESAFIO DE UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO NAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DE IMPERATRIZ .....</b>	<b>42</b>
4.1 Contextualização das escolas Humberto de Campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro I.43	
4.2 Características das escolas Humberto de Campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro I...44	
4.2.1 Humberto de Campos .....	44
4.2.2 Tomé de Sousa .....	45
4.2.3 Dom Pedro I.....	45
4.3 Os Projetos Políticos-pedagógicos em confronto: avanços e retrocessos.....	46
4.4 A prática docente e a formação continuada em serviço do município de Imperatriz....	52
<b>6 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>55</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>57</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As contradições entre o projeto de educação do campo e o projeto de educação rural se constitui em nossa sociedade como reflexo de uma estreita relação entre os interesses hegemônicos que regem a nossa relação produtiva sob os mandos do capitalismo na primeira fase do acúmulo de riquezas no Brasil, das necessidades de manutenção da lógica de exploração do homem e da natureza, circunstâncias que deram contorno as políticas educacionais da sociedade brasileira. A educação enquanto fenômeno social está inserida em diversos processos históricos na organização da sociedade, portanto, torna-se impensável compreender a construção de um projeto, voltado para a questão educacional do campo, sem que o mesmo seja considerado a partir de sua inserção na realidade como um todo estruturado.

Esta pesquisa foi desenvolvida, sob a inspiração histórico-social, a partir da análise das concepções alternativas de educação do campo, diante de uma realidade contraditória de conflitos de interesses que instauram processos de lutas entre distintos projetos de sociedade e de educação. A multiplicidade da luta camponesa para democratizar a terra e condições dignas de vida se dá à medida que novas estratégias são adotadas para a manutenção da lógica de exploração da natureza, do homem e da mulher do campo; da intensificação de violência nos estados brasileiros que estabelece uma lógica de desenvolvimento que desconhece e exclui o trabalhador do campo e seus filhos da sua história, da sua cultura, dos seus valores, dos seus saberes e formas de produção e organização política. Essa produção social da exclusão está expressa na história da educação brasileira tanto na negação do direito à educação ao trabalhador camponês quanto nas políticas educacionais que parte de uma visão do urbano. Essas pessoas são ignoradas em sua subjetividade e especificidade, quando as políticas educacionais estabelecem um perfil de ser humano que garanta a perpetuação da lógica do capital como única possibilidade para o desenvolvimento da organização social, da política, da educação e da formação de educadores.

Todavia, ao mesmo tempo que se reconhece o caráter hegemônico das políticas capitalista que influenciam as bases político-ideológicas que sustentam a organização da sociedade, reconhece-se a luta e disputa em busca de alternativas a essa condição. Assim, somou-se à investigação das concepções e contradições que se expressam nas políticas educacionais, a análise das perspectivas explicitadas a partir da organização social em torno da necessidade de construção de políticas públicas que estejam vinculadas e comprometidas com concepções distintas de educação e formação de educadores.

Desde o fim do século XIX e todo o século XX e atualmente os movimentos sociais no Maranhão lutam para superar a histórica condição de negação de seus direitos. E uma das conquistas principais neste Estado considerou-se em especial o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo do PRONERA/UFMA, resultado das reivindicações dos movimentos e organizações sociais camponesas, que, para além do projeto de Reforma Agrária, buscam construir e consolidar um projeto de educação popular de educação do campo, escola e formação de educadores (as) enquanto expressão do movimento de luta contra hegemônico.

As discussões e inquietações que nos levaram a tomar como desafio compreender o projeto de educação do campo foram iniciadas a partir do momento que cursei a disciplina educação do campo. Interessou-nos entender com mais profundidade o projeto de educação defendido pelos movimentos sociais camponeses, que, nas leituras sobre a educação do campo, à medida que ia-se lendo, aumentava o desejo de conhecer a trajetória e as conquistas dos trabalhadores do campo. Assim, nos indagávamos: Que contribuição social a educação agrega na vida dos trabalhadores (as) do campo através da escola? Na busca por respostas a essa indagação e considerando minhas leituras sobre a educação do campo escolheu-se o projeto político pedagógico da educação básica nas escolas do campo de Imperatriz como foco de estudo. Por que o projeto político-pedagógico da educação básica? Com base na compreensão de PPP destacada por Vale<sup>1</sup>, com a qual concordamos, quando diz que ao se construir o projeto da escola se está planejando de forma intencional aquilo que se quer alcançar. Partindo dessa direção e considerando que os movimentos sociais ligados a esse projeto de educação que contrapõe ao projeto de educação vigente, o PPP pode contribuir com o projeto de educação pública para as pessoas do campo, visto que a escola constitui um espaço social de práticas contraditórias.

E por que a educação básica do campo? Desde as intensas mobilizações pela educação do campo em 1998, que deram relevo às reflexões sobre a necessidade de as populações camponesas terem uma educação diferenciada e vinculada ao projeto popular de educação no Brasil, tem-se pensado e organizado o trabalho pedagógico das escolas do campo, de forma que atenda aos interesses da classe trabalhadora do campo. Quando destacamos que o PPP tem de considerar as pessoas do campo, estamos concordando com Leite<sup>2</sup> quando nos lembra que há

---

<sup>1</sup> VALE, José Misael F. do. O projeto político pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, M. Aparecida (org.). **Formação de educadores e avaliação educacional: conferências e mesas-redondas**. São Paulo: UNESP, 1999, p.33

<sup>2</sup> LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.28

uma variedade nos substratos psicossociais no campo, ou seja, sua singularidade, sua vida, portanto, a educação não pode ser igual à educação urbana.

Feitos alguns esclarecimentos esta pesquisa visa explicita as contradições dos projetos político-pedagógico das escolas Humberto de Campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro I localizadas na Estrada do Arroz a 40km da sede. Por sua vez os referidos PPPs dessas escolas não se vinculam aos pressupostos didático-pedagógicos de uma escola concebida como “escola do campo”. De outro modo, essas escolas estabelecem para si mesmas um PPP que faz referência a um projeto pedagógico da área urbana em Imperatriz, assim, mesma localmente situada na área rural, as escolas Humberto de Campo, Tomé de Sousa e Dom Pedro I, usam uma plataforma da área urbana e não da área rural (campo) perfazendo, assim, uma contradição política pedagógica.

Com base na compreensão e a partir da delimitação do objeto de nosso estudo apresentamos os seguintes objetivos que direcionaram nossa pesquisa:

- a) Analisar o projeto político-pedagógico de três escolas na intenção de encontrar elementos que contemplem as especificidades e realidades do campo;
- b) Identificar as contradições entre o projeto de educação do campo e a educação rural em Imperatriz;
- c) Verificar a relação entre o projeto político-pedagógico e a formação dos educadores e suas identidades.

Para a concretização desses objetivos, foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas, documental e pesquisa de campo conforme será explicitado a seguir.

Metodologicamente, para responder os questionamentos foram feitas pesquisas bibliográficas, documental e pesquisa de observação. Na revisão bibliográfica foram feitas leituras analíticas através do levantamento dos autores que estão subsidiando a reconstrução do objeto de estudo. Nesse percurso dialogamos com Caldart (2002, 2004, 2009...), Molina (2015...), Fernandes (2002, 2005...), Arroyo (1999...) Ribeiro (2013), Ghedin (2012) e outros mais que são imprescindíveis para o entendimento desse objeto.

Na pesquisa documental foram feitas análise nos registros de leis, diretrizes, decretos e programas que expressam ações do Estado voltadas para políticas educacionais, nos âmbitos Estadual e Nacional, com o objetivo de compreender as mudanças que foram processadas para a educação do campo com a institucionalização desses instrumentos legais. Fez-se também a análise do Projeto Político-Pedagógico de cada escola pesquisada. Na pesquisa de observação/campo analisamos os diálogos com o secretário de educação do campo Daniel Conceição Nascimento, com as diretoras em exercício: Analice Alves Silva (Humberto de

Campos) e Patrícia Moraes Lima (Tomé de Sousa) e com a coordenadora pedagógica da escola Dom Pedro I a professora Dilma Sousa Ferreira.

Nossa orientação metodológica foram a fenomenologia qualitativa e crítica, que contribuíram para apreender nosso objeto de estudo em sua totalidade histórica e sobre ele refletir, buscando as suas mediações contraditórias, pois, o local de pesquisa historicamente se configura entre as ideologias do capital que busca colonizar a terra e explora as pessoas que estão no campo e os ideais dos movimentos sociais que lutam para democratizar a terra e condições dignas de vida.

Feitas as justificativas da escolha do método de pesquisa, a análise e os resultados foram estruturados em três capítulos: O primeiro capítulo foi proposto uma discussão sobre as mudanças ocorridas no município de Imperatriz a partir do intenso processo de ocupação que ocorreu na década de 1960. Buscou-se compreender a organização social de Imperatriz no âmbito do trabalho e suas relações no campo e na cidade para entender as contradições que foram estabelecidas como reflexo da desapropriação, da busca por melhores condições de vida em forma de políticas públicas. No segundo capítulo tenta-se demonstrar as contradições entre o projeto de educação do campo e o projeto de educação rural partindo do entendimento de educação como totalidade, na sua especificidade colocando como vínculo fundamental os movimentos sociais e as políticas públicas. No terceiro capítulo desenvolveu-se a crítica ao projeto político pedagógico das escolas do município de Imperatriz, levando em consideração a história da região à qual pertencem as escolas, e, para isso, fez-se uma análise crítica dos PPPs em consonância com as Diretrizes Operacionais para educação nas escolas do campo com a intenção de encontrar elementos que contemplem a realidade das escolas do campo em Imperatriz



## **2 A CONFIGURAÇÃO RURAL E URBANA DE IMPERATRIZ: ORGANIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA, ECONÔMICA E CONFLITOS AGRÁRIO EM IMPERATRIZ**

Neste capítulo, analisaremos as transformações que ocorreram em Imperatriz a partir da ocupação do seu território, precisamente nos anos de 1960. Como corolário dessa tarefa compreensiva emerge o postulado desta pesquisa que é entender a concepção de educação do campo no município de Imperatriz e suas contradições<sup>3</sup> em decorrência do modelo capitalista de nossa sociedade.

Nesse sentido, para explicitar tal tarefa, destacaremos três momentos que consideramos cruciais no processo de luta e organização da sociedade imperatrizense, a saber: a organização do trabalho e suas relações sociais no campo e na cidade, a organização social como resultado das contradições, e por fim as políticas públicas para o campo. Partindo desse último tópico buscar-se-á uma reflexão sobre as necessidades básicas de uma educação de qualidade e que atenda as especificidades das pessoas do campo. Tal necessidade estabelece-se como exigência advinda da práxis organizacional dos trabalhadores do campo com os quais partiam do entendimento de que a educação era necessária para garantir o desenvolvimento humano, condição necessária para a permanência deles em suas terras bem como seu comprometimento pela área educacional que se torna um *medium* de transformação social.

### **2.1 O trabalho e suas relações sociais no campo e na cidade de Imperatriz**

Historicamente, Imperatriz está situada em uma região de conflitos agrários. Sendo assim, pessoas simples, religiosos e políticos locais morreram na cidade e outros travaram lutas para permanecer em suas terras, cobiçadas por grandes fazendeiros e por grileiros vindo de outros estados e do próprio Estado do Maranhão. Em virtude disso, os que, até então, viviam do campo e do roçado são empurrados para a cidade, provocando, assim, uma ocupação desordenada do centro urbano.

Vale ressaltar que por possuir terras ricas e diferentes aptidões, Imperatriz atraiu para a região muitos imigrantes do Nordeste, Sudeste e Centro Oeste do país. Os fatores que contribuíram para determinar o cenário supracitado em Imperatriz foram dois momentos: o primeiro em 1965, quando José Sarney foi eleito governador do Estado; o segundo ocorreu em 1966, quando o governo militar anunciou a chamada ‘Operação Amazônia’ a qual consistia em

---

<sup>3</sup> NOBRE, Marcos (org.). **Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papyrus, 2008. 302 p.

uma estratégia desenvolvimentista de grande porte para explorar, colonizar e desenvolver economicamente a maior região de floresta tropical.

Até então, Imperatriz ainda não tinha muitos aspectos que a definisse como cidade, conforme dados do IBGE<sup>4</sup> a taxa de urbanização na década de 60 era de apenas 22,94%, e sua população urbana era de 8.978 mil habitantes um número muito menor em relação ao rural que disponha de 30.182 mil habitantes na época, mas é a partir dessa década que suas características começaram a se definir e ampliar em decorrência das ações do governo federal, que considerava a Amazônia legal área prioritária para o desenvolvimento econômico capitalista. E para garantir isso, geriu condições e infraestrutura para sua viabilização, principalmente construindo e ampliando várias rodovias, como a Belém-Brasília e a Transamazônica criadas pela Superintendência de Desenvolvimento Amazônico (SUDAM).

Devido a esse “desenvolvimentismo”, na década de 80<sup>5</sup>, Imperatriz teve seu crescimento demográfico consolidado sua população urbana cresceu para 111.818 mil habitantes e o rural ainda possuía uma população grande que somava 108.651 mil habitantes. Imperatriz aumentava sua taxa de urbanização para 50,72%, fatores que contribuíram para projetá-la como a segunda cidade mais populosa do Estado do Maranhão cujos bairros foram sendo paulatinamente constituídos pela classe trabalhadora rural<sup>6</sup>, processo que acentuou a dicotomia sociopolítica entre “campo” e “cidade”. Tal divisão aconteceu em decorrência do intenso processo de desenvolvimento econômico e humano pelo qual a cidade passava. Mas, no que se refere a educação e a outras necessidades básicas, os incentivos ainda eram poucos, e no caso do campo, inexistente. Como se nota, por causa dessa situação, muitos trabalhadores, que viviam do campo, compravam casas na “cidade” para que os filhos pudessem estudar mais, todavia permaneciam em suas terras para manter o sustento da família e dos filhos que estavam estudando na cidade.

Com uma perspectiva aguçada e confiante da vida, esses trabalhadores não mensuravam esforços para que os filhos tivessem uma vida diferente. Uma frase muito recorrente no discurso de alguns desses pais era a que “tinham abandonado a roça para dar saber aos filhos” e ainda assim não se arrependiam.

A carência de bens de serviços no campo levou boa parte dos filhos a se separarem de seus pais, momento esse muito doloroso para a família. Isso significa que ao atingirem certa idade de ir à escola, deixavam o mundo rural ou a roça com destino ao mundo urbano,

---

<sup>4</sup> IBGE. **Censo demográfico de 1960**

<sup>5</sup> IBGE. **Censo demográfico de 1980**

<sup>6</sup> Os posseiros, meeiros, arrendatários, temporário e várias outras categorias existentes no campo.

alimentando assim o êxodo rural. Contudo, o movimento de mudança do filho para a cidade provoca seu distanciamento das relações de trabalho na terra, dificultando, assim, os laços de afetividade e de pertencimento do seu local de origem.

As relações de trabalho são necessárias na construção identitária do indivíduo, especialmente a que é tratada nesta pesquisa, a do trabalho no campo. É inegável que o trabalho sempre existiu e, portanto, nos constitui enquanto seres humanos sujeito de nossa própria história. Dessa forma, entende-se que o trabalho é formado pelas nossas relações de afetividade estabelecidas no meio onde vivemos, ou seja, na relação com o outro em um determinado espaço social.

Outra questão sobre esse tópico é que no trabalho também se estabelece papéis entre sujeitos passivos e ativos, ou seja, dominante e dominado na vida em grupo e em sociedade. A definição dos papéis sociais em sociedade é importante para compreender as relações de poder subjacentes a ela. Isso significa que o indivíduo enquanto sujeito ativo, é consciente de sua própria história a qual somente através da organização coletiva pode interferir no meio onde habita, diferenciando-se, assim, dos demais seres vivos pelo modo como vê o mundo e se insere nele.

Nas palavras de Engels<sup>7</sup>, nenhum outro animal pode imprimir na natureza o selo de sua vontade, exceto o homem. E é com base nessa afirmativa que podemos dizer que a relação do ser humano no processo histórico existe em decorrência do seu relacionamento coerente com a natureza. E isso pode ser ligado a própria necessidade de sobrevivência que é básica (alimentação e reprodução) para garantir a espécie humana. Esse fato o diferencia dos demais seres vivos, suas ações não são puramente mecânicas<sup>8</sup>, “(...) o homem ao contrário dos outros animais modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a (...)”<sup>9</sup>.

O homem modifica a natureza através da prática produtiva cotidiana. O sujeito age modificando os espaços, os ambientes e os territórios, reajustando, assim, sua própria realidade objetiva a fim de atender as demandas do sistema produtivo tanto a esfera social quanto na simbólico-cultural<sup>10</sup> no interior de sua comunidade histórica. Nesse sentido, o trabalho passa a ser entendido enquanto prática produtiva social na qual incorpora a esfera político-econômica.

<sup>7</sup> ENGELS, Freidrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. Disponível: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 21 mar. 2017

<sup>8</sup> DURKHEIM, Emile. Solidariedade mecânica e orgânica. In: \_\_\_\_\_. **A divisão social do trabalho**. São Paulo, 2005, p. 73-80

<sup>9</sup> ENGELS, 1999, p. 22

<sup>10</sup> BOURDIEU, P. **O poder simbólico**, 1989, p.106-132

A partir disso, as práticas políticas e culturais são alteradas mediante as bases das relações de trabalho existentes, e vão se adaptando ao momento histórico de cada época.

Na perspectiva do trabalho – *homo faber* – o ser humano, mediante o saber técnico-científico, desenvolve instrumentos de trabalho com o intuito de transformar o seu próprio ambiente, possibilitando, assim, modificar, de acordo com as exigências objetivas do seu contexto, tanto sua prática produtiva quanto sua estrutura de pensamento. Caso haja aperfeiçoamento do saber técnico e do conhecimento científico pode haver, de igual modo, e sob o prisma de uma leitura crítico-reflexiva, a exploração do trabalho humano, gerando, assim, um vertiginoso processo de alienação social o qual a pobreza se estabelece enquanto “produto” de uma sociedade excludente<sup>11</sup>.

As relações de trabalho em Imperatriz sofreram grandes mudanças em decorrência do desenvolvimento econômico que passava nos anos 80 dentre elas estava a estrutura de dominação nas relações entre classes e entre o Estado e a sociedade. Essas relações são consequências das atividades de caráter mais urbano que se destacavam e consolidou o município como maior pólo comercial do Sul/Sudoeste do Maranhão<sup>12</sup>.

O resgate, do ponto de vista socioeconômico da região, é necessário para compreender as relações sociais ou de classe que se firmaram no território bem como as várias nuances dos conflitos fundiário entre o pequeno agricultor e o grande proprietário de terras. Imperatriz, até a década de 50, tinha apenas 14.064 mil habitantes que se dividia, na área urbana viviam 1.630 habitantes e na zona rural 12.434<sup>13</sup>, com grande extensão de floresta Amazônica. Asselin, afirma que nesse período Imperatriz ficou conhecida como a “Sibéria maranhense”, por causa do isolamento. Seu único meio de acesso era pelo rio Tocantins, por onde transportavam os produtos comercializáveis “os barcos levavam produtos exportados e traziam querosene, tecidos e outros produtos”<sup>14</sup>.

Ainda, em se tratando desse isolamento, Franklin ressalta que Imperatriz, dentre as cidades maranhense, era a “única que não possuía estrada e onde nem um caminhão chegara.”<sup>15</sup> Na verdade, era um simples povoado, com poucos habitantes, entretanto, a partir de 1953, uma estrada de chão foi construída no intuito de ligar Imperatriz até Grajaú, possibilitando, assim, tirar a cidade do isolamento, essa estrada facilitou a entrada de outros maranhenses e

<sup>11</sup>FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 61

<sup>12</sup>FRANKLIN, Adalberto. **Apontamento e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2008, p. 160

<sup>13</sup>IBGE. **Censo demográfico de 1950**

<sup>14</sup>ASSELIN, Victor. **Grilagem: corrupção e violência nas terras do Carajás**: Imperatriz: Ética, 2009, p. 32

<sup>15</sup>FRANKLIN, 2008, p. 101

nordestinos. Grande parte desses trabalhadores estava fugindo dos conflitos agrários e da seca, e buscavam terra “boa e sem dono”.

As relações foram intensificadas e pequenos aglomerados foram formados, sua principal fonte de subsistência era o arroz, o feijão, o milho, entre outros. A abertura de longas estradas, nos anos 60, pelo governo federal, também facilitou a chegada dessas famílias, trabalhadores migravam para cidade porque queriam romper com a relação de sujeição, isto é, romper com o sistema de trabalho escravo. A relação de sujeição se estruturava da seguinte forma: o dono da terra se mostrava “bom e generoso”, pois cedia parte da sua terra para o lavrador cultivar, numa relação de troca de favores, e isso fazia o trabalhador se endividar, devido essa troca ser desigual. A dívida do trabalhador nunca seria paga, por crescer sempre, e isso se tornava instrumento de dominação que obrigava o devedor (lavrador) a se submeter aos interesses do patrão (dono da terra).

Nesse âmbito, o mundo do trabalho passa a ter uma nova ordem política como centro das ações humanas. As relações de poder, estimuladas pela hierarquia das classes, estabelecem condições diferentes na sociedade, uns podem mais que outros, e como consequência se tem imposição de poder de maneira opressiva e dominadora, para o poder não ser perdido. É possível observar essa relação de poder no processo constitutivo do espaço urbano e rural de Imperatriz, quando determina um novo perfil social e econômico, em que consolidava a prevalência das atividades ligadas ao meio urbano<sup>16</sup>, posto que, até então, a cidade era subordinada ao campo, os fatores que contribuíram foram o ciclo da madeira, o ciclo do ouro, acessibilidade da região para outros mercados via rodovia e a divisão territorial que reduziu dez vezes o espaço da cidade<sup>17</sup>. Isso mostra que, com a nova estrutura econômica o campo passou a ser subordinado à cidade, ou seja, o campo subordinava a cidade por toda:

as atividades econômicas do município, que desde sua fundação até o final do século XIX prendeu-se às atividades pastoris de criação de gado vacum, e por quase todo o século XX voltou-se para atividades extrativistas minerais e vegetais, não produziu uma planta industrial efetiva, senão a de transformação de madeiras, de caráter cíclico, embora dela permanecesse uma sólida e crescente indústria de móveis e outros artefatos<sup>18</sup>.

Tais relações econômicas permitiam que a cidade fosse subordinada ao campo, mas esse cenário mudou a partir dos anos 80, quando a cidade começou a subordinar o campo.

---

<sup>16</sup>FRANKLIN, 2008, p.161

<sup>17</sup> Imperatriz tinha um território de 13.352 m<sup>2</sup> que foi dividido entre as cidades circunvizinhas e hoje mede 1.359 m<sup>2</sup>.

<sup>18</sup> FRANKLIN, 2008, p. 160

Subordinação essa que não se limitava apenas a estrutura econômica, mas, de valores, cultura, modelo e estilo de vida, evidenciando, assim, as relações de poder. As relações passaram por uma configuração o que antes acontecia de forma natural<sup>19</sup> passou a ser regidas por leis, desfazendo a ideia de comunidade, e constituindo uma estratificação de classe social. Como se nota, cada vez mais a cidade subordinava o campo, aumentando, assim, maciçamente a população urbana em relação à campesina, retirando uma parte expressiva da população da vida rural.

O crescimento da atividade do comércio, como a relação entre mercadoria e prestação de serviço em Imperatriz, possibilitou a expansão das atividades de mercado na região, provocando algumas mudanças no mundo do trabalho com características provenientes do capitalismo, a saber: o trabalhador deixa de ser dono da sua produção (terra) e passa a ser dono apenas de sua força de trabalho, com a concepção de que é livre para vender a quem desejar; a produção é centrada na cidade e na indústria, substituindo a comunidade por sociedade; as relações sociais deixam de ser direitos naturais, e passam a ser estabelecidas formalmente por convenções contratuais dispostas em leis.

Assim, também se afirmava a divisão do trabalho entre o manual e intelectual. As camadas populares ficaram com os trabalhos manuais que cresceram da década de 50<sup>20</sup> a 80, cerca de 11 vezes do seu tamanho inicial. Já o trabalho intelectual ficava com a classe média e a favorecida economicamente, sendo eles bem remunerados e ocupando setores importantes no Estado<sup>21</sup>. A divisão social do trabalho na sociedade capitalista, na cidade ou no campo, coloca os que não possuem propriedades e os que não são donos dos meios de produção em situação de inferioridade. Na lógica produtiva e capitalista o trabalhador não necessita de conhecimento para realizar sua função de trabalhador, mas apenas precisa dominar as técnicas do fazer, deixando de lado o conhecimento sistematizado, ou seja, o conhecimento fica para os donos dos meios de produção.

A divisão social do trabalho determina tanto as relações sociais, ou de classe, quanto as posições das classes sociais na sociedade, estabelecendo, assim, uma relação cratológica (de poder) de uma sobre a outra. A consequência dessa situação é que a classe com maior vulnerabilidade será explorada economicamente e dominada politicamente, visto que as

---

<sup>19</sup> Uma relação de reconhecimento que cada um dos membros tem para com outro membro da comunidade. É uma relação não-formal de vida na medida em que não existe um cânon, um código prescritivo de normas; mas, há uma forma de vida vivencial na qual se assenta em bases sionormativas isto é, cada um da comunidade segue uma regra simples de vida prática na qual todos estão circunscritos e estão orientados por elas.

<sup>20</sup> Na década de 1950 a população urbana de Imperatriz era de 1.630 mil habitantes, na década de 1980 era de 111.818 mil habitantes, e grande parte das pessoas que migraram para a cidade não tinham instrução.

<sup>21</sup>FRANKLIN, 2008, p. 163

estruturas dominantes se utilizam inclusive do próprio Estado como instrumento ideológico de dominação. Na realidade, a luta de classe acontece constantemente, não somente no confronto armado, “mas nos conjuntos de procedimentos institucionalizados de forma jurídica, moral, política, psicológica, cultural, religiosa, artísticas e pedagógicas principalmente no campo<sup>22</sup>”.

O capitalismo nutre, em sua estrutura interna, um processo de alienação, seja na cidade, ou no campo, caso contrário, a classe dominante não impetraria nem se manteria no poder. Observemos, então, como são múltiplos os obstáculos e os desvios para impedir a realização da organização das classes populares e suas possíveis conquistas como classe. É nesse sentido que a sociedade capitalista estimula a conquista de cunho individual para descaracterizar qualquer possibilidade de união das camadas populares e fortalecer, assim, a competitividade e a rivalidade com o intuito de predominar a ideia de liberdade individual.

## **2.2 Organização social como resultado das contradições sociais**

Com o aumento das atividades do comércio, o capitalismo passa a ter controle do campo econômico que se ajusta à expansão das atividades de mercado. Essas mudanças, por sua vez, geram resistência por parte dos camponeses, pois as novas condições de trabalho não pareciam satisfatórias. Tais mudanças passam a ser concebidas perante uma leitura crítica imanente, como por exemplo: durante os ciclos econômicos extrativistas quase a totalidade das pessoas, economicamente ativas de Imperatriz, dedicaram-se às atividades rurais, seja nas florestas, coletando látex e castanhas, ou lavrando a terra na produção de gêneros de subsistência, ou seja, estavam acostumadas a um trabalho livre, os ritmos eram sazonais e os trabalhadores do campo tinham o controle do próprio tempo de trabalho; entretanto, quando as estruturas econômicas mudam, passando a impor um ritmo próprio do capitalismo, acaba gerando uma resistência de adaptação ao “avanço” da modernização.

O capitalismo, por sua vez, precisa utilizar várias formas para organizar as sociedades, e tal modo organizacional não fora diferente em Imperatriz. Nesse sentido, as pessoas não estavam acostumadas a serem controladas em seus espaços de trabalho, dentro da própria família, e principalmente dentro do campo no município. Outro aspecto relevante com relação à resistência dos trabalhadores do campo é a valorização do ócio, compreendido, nesse contexto, pela autonomia de criar e estabelecer a execução das atividades laborais sem o

---

<sup>22</sup>BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo: epistemologia e prática**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p. 77- 116

formalismo do trabalho técnico. Perante a resistência dos trabalhadores rurais, os administradores locais perceberam que não bastava apenas assumir a direção de Imperatriz, precisavam enfrentar conflitos culturais, pois as demandas sociais passaram a exigir uma prestação de serviço técnico e especializado, gerando num primeiro momento escassez de profissionais em diversas áreas. Em síntese, as características específicas da composição populacional da cidade era de que a maioria possuía baixa escolaridade, fato que remete a baixa qualificação profissional. Franklin ressalta que a organização social de Imperatriz envolvia grandes desafios no campo da ciência e esses desafios “[...] careciam de uma intelligentsia capaz de discutir e encontrar alternativas e caminhos que levem a um verdadeiro desenvolvimento social e econômico da comunidade[...]”<sup>23</sup> em direção ao mundo moderno.

As mudanças estruturais, materializadas no processo de modernização econômica, provocaram reflexos negativos no entorno imperatrizense, tais como: a migração, a mobilidade do trabalho, o desflorestamento, o desrespeito às diversidades regionais, a desterritorialização, o inchaço urbano, a favelização, os conflitos ambientais e sociais, os conflitos de terra e os de territorialidades. Todo esse perverso corolário socioeconômico aumentou a pobreza. E, o investimento econômico, assegurado pelos capitais nacionais e estrangeiros, que colonizaram a terra tanto pública quanto privada em Imperatriz e outras regiões cresceu no setor da indústria agropecuária, no setor de minero-metalúrgicos, no setor de energéticos e no setor de indústria.

Sob o ponto de vista sociohistórico, o processo de modernização em Imperatriz a partir das três últimas décadas do século passado se apresentou de forma violenta como *modus operandi* dos desmandos políticos, juntamente com a parcial, senão total, conivência do poder executivo Estadual. A desapropriação compulsória de terras e de todos os meios ocorreu por meio da violência e da força. O Estado favorecia o latifundiário e a indústria, através de incentivos fiscais e creditícios, impunha um modelo de desenvolvimento no territorial rural que desconsiderava as diversidades regionais, expulsando, assim, os trabalhadores do campo, elevando a pobreza nas cidades<sup>24</sup>. Por outro lado, aumenta o movimento de conflitualidade<sup>25</sup> constantemente alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo que é produzido em diferentes escalas geográficas e dimensões de vidas. Um movimento de destruição e recriação de relações sociais, tais como: de territorialização<sup>26</sup>, de desterritorialização e

---

<sup>23</sup>FRANKLIN, 2008, p. 198

<sup>24</sup> ALMEIDA, 2011, p.3

<sup>25</sup> BOBBIO, Norberto et. Al. **Dicionário de política**. 11. ed. Tradução de João Ferreira (coord.). Brasília: UNB, 1998, p. 225-229. Vol. I.

<sup>26</sup>GODOI, Emília Pretrafase. **Territorialidade**. In: Dicionário crítico de ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa/ Lívio Sansone e Claudio Furtado (org.). Salvador: EDUFBA, 2014, p. 443-451.



reterritorialização do capital e do campesinato e de monopólio do território camponês pelo capital.

O conflito e o desenvolvimento aconteciam simultaneamente, e conseqüentemente estabelecia a transformação dos territórios de modo a alterar o próprio ambiente. Além do mais, o conflito territorial cria outras formas de vida sociais e comunitárias tanto quanto as empresas, e os municípios viabilizou novos modelos para o agronegócio. De modo geral, reedita permanentemente o mapa da geografia agrária, reelaborado por diferentes modelos de desenvolvimento.

### **2.3 A luta organizada em direção às políticas públicas para o campo**

Nossa realidade é dinâmica, e possui em cada momento histórico um conjunto de movimentos humanos nas suas formas de viver, ou seja, na sociedade, a relação entre homens e deles com a natureza expressa as concepções e práticas que constituem a realidade.

Tal entendimento nos desperta interesse para identificar os princípios e as bases que amparam as lutas dos sujeitos sociais que se contrapõem às relações que constitui o sistema capitalista. Dessa forma, o desenvolvimento capitalista é responsável por incentivar a resistência por parte dos camponeses. Partindo disso, considera-se que as políticas neoliberais são implementadas excluindo o pequeno empreendimento camponês a agricultura familiar camponesa e as formas tradicionais de existência indígena, quilombola, ribeirinhos e outros, considerados como obstáculos ao processo de desenvolvimento capitalista.

A resistência camponesa tem como objetivo principal permanecer em sua terra em função desse propósito os primeiros passos marcaram de 80 e de 90 revelando intensa organização do povo do campo que lutavam para permanecer na terra e defender melhores condições de vida. Eles buscavam superar a situação de excluído social em diferentes campos, como por exemplo, na educação, na produção, na saúde, na formação política, e em suas condições essenciais, como a construção de sua identidade política. Portanto, a educação e a cultura foram objetivadas do ponto de vista das necessidades, dos valores e da capacidade de mobilização do povo em busca de justiça social<sup>27</sup>. Foi esse contexto que deu força e coragem para o povo do campo lutar e conquistar alguns direitos no Brasil, tais como: o reconhecimento de “terras de Quilombo”; a conquista da “lei do babaçu livre”; o reconhecimento territoriais dos

---

<sup>27</sup> PINZANI, Alessandro, TONETTO, Milene C. (orgs.). **Teoria Crítica e Justiça Social**. Florianópolis: Nefiponline, 2012. 210p.

povos indígenas, conquistas universais que até os dias atuais se encontram em litígio. Várias dessas conquistas, por consequência, recaem na luta específica em defesa do direito desse modo de vida camponesa.

Sob o prisma histórico-crítico, as condições de desigualdade e de exclusão provocadas pelo capital e pelo próprio Estado se converteram às formas hegemônicas da lógica do mercado – deslegitimando várias territorialidades compreendidas enquanto formas de vida (indígena, quilombola e o lavrador (a)). Com efeito, os territórios que incorporavam em suas práticas dimensões simbólicas e identitárias cujas expressões não se encontram em leis ou títulos, mas na memória coletiva social, encontravam-se destituídos do seu próprio processo de autocompreensão social. Nesse âmbito, a questão da territorialidade transcende o mero sentido de lugar geográfico ou do espaço onde se habita; transcende, mas não prescinde dela, pois o território, enquanto categoria política, acaba articulando-se como condição de possibilidade para a construção de uma região.

Em defesa desses povos *atingidos*<sup>28</sup> muitos debates foram construídos sobre o reconhecimento e legitimidade de direitos que resultaram em políticas públicas e políticas educacionais que buscam suprir carências como: desemprego, educação, saúde, precarização, a informalização do trabalho demandas de bens e serviços comuns tanto na cidade como no campo carentes de política pública. O único componente de “igualdade” entre as dimensões (territorial, espacial, populacional e potencial econômico) do campo e da cidade é o modo capitalista de explorar comunidades tradicionais e os recursos naturais locais as quais essas populações estão diretamente ligadas.

Existem muitos equívocos nos programas e projetos de políticas públicas. Sua filosofia estruturada em padrões hegemônicos de trata as questões sociais de forma uniforme; porém, é mister pensar que esses mesmos programas e projetos desconhecem a realidade, por exemplo, do norte e do nordeste na medida em que são pensados com base em realidades distantes e distintas das regiões do sul e sudeste do país. As contradições ficam claras quando analisamos as relações de desigualdades regionais e a mobilidade social bem como também o desempenho econômico entre as referidas regiões. Predominantemente essas políticas atendem de modo precário às necessidades da vida econômica e social do campo, o projeto societal vigente tem atendido ao processo de acumulação do capital e de fortalecimento daquele que é mediador de todas as relações da história moderna: o mercado.

---

<sup>28</sup> VAINER, Carlos B. conceito de “atingido”: uma revisão do debate. In: **Vidas alagadas: conflitos socioambientais, licenciamento e barragens**/ Franklin Daniel Rothman. Viçosa, MG: UFV, 2008, p. 39-63

Os programas e projetos direcionadas ao campo vão desde o financiamento e fomento à perdão de dívidas de agricultores<sup>29</sup>. Contudo, grande parte desses benefícios ficam com os grandes produtores os quais estão “sempre” bem organizados em cooperativas sistema que os permite usufruir de todos esses bens sociais. De certa forma tais políticas só reafirmam o sistema de desigualdade e exclusão social. É nesse sentido que um projeto efetivo para a educação do campo assume relevância nesta pesquisa e, por isso mesmo, tomaremos como proposição capitular para a próxima parte a educação do campo enquanto eixo temático de nossa pesquisa.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA POR IGUALDADE E INCLUSÃO SOCIAL**

Neste capítulo dialogamos com os referenciais teóricos que sustentam e norteiam a nossa reflexão acerca das categorias de análise de nossa pesquisa a saber: educação como direito de todos; educação do campo como uma especificidade; movimentos sociais como reivindicador de direitos no processo de luta; e políticas públicas como mantenedora de bens e serviços básicos.

Iniciaremos nossa reflexão sobre o entendimento que temos de educação e sua ação política na sociedade, para então compreendermos a educação do campo como uma modalidade conquistada no processo de luta pelos movimentos sociais organizados, que reivindicam políticas públicas e que garantam condições de vida digna. Portanto, a discussão em debate, está em consonância com alguns teóricos que também se voltaram para essa questão e têm como foco principal aprimorar o entendimento sobre a educação na totalidade, na especificidade sobre a educação no campo, colocando como vínculo fundamental os movimentos sociais e as políticas públicas.

### **3.1 Entendendo o conceito de educação**

A ideia básica de educação não está vinculada apenas ao processo educativo que buscamos na escola de modo estritamente formal; pelo contrário, abrange outros elementos constitutivos da esfera humana. Nesse sentido, por exemplo, a LDB 9.394/96, especificamente no art.1º, confirma o conceito basilar de educação para além de uma concepção formal: “a

---

<sup>29</sup> JUNIOR, Waldemar, M, V; MOURÃO, Arminda, R, B. Políticas públicas e os movimentos sociais Por Uma Educação do Campo. In: **Educação do Campo: epistemologia e prática** /Evandro Ghedin, (org.). 1. ed. SPaulo: Cortez, 2012, p. 169-194

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 nas manifestações culturais”. A mesma LDB, no art.1º § 2º assevera que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e as práticas sociais”. O processo de ensino-aprendizagem, portanto, torna o ser humano participativo e atuante na sociedade, modificando-o de acordo com suas necessidades. Tomando como base está premissa Paulo Freire, é possível afirmar que:

(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (...)<sup>30</sup>.

Tal afirmativa possibilita ao ser humano uma escolha, a de se posicionar no mundo, ou seja, na sociedade à qual está inserido. E esse ser humano vai definir sua posição através do trabalho, seja manual ou intelectual. E somente através de sua prática produtiva em sociedade é que, enquanto sujeito social pertencente a um sistema, vai escolher se segue reproduzindo ou se vai romper com esse sistema, modificando, assim, sua concepção de mundo. O papel do trabalho na formação humana e na prática humana é fundamental para compreendê-lo como elemento integrante na relação da escola com a realidade atual. Mas, não de forma mecânica e, sim, de modo orgânico na vida escolar e na vida social. Quando consideramos o trabalho como princípio educativo da formação humana, partimos do entendimento de que o processo educativo é um ato contínuo de construção e reconstrução de si mesmo. E isso não está limitado a um período da vida ou a um local específico; mas, sim, nas experiências das relações que estabelecemos com os outros e com o mundo. Por isso mesmo que a formação humana, enquanto humana, está diretamente ligada às práticas cotidianas e, é função da escola:

(...) interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos- técnicos para interpretar e intervir na realidade na produção e na sociedade(...).<sup>31</sup>

<sup>30</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.98

<sup>31</sup>ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Articulação Nacional Por uma educação básica do campo**. DF: n. 2. 1999, p.22

Nesse sentido, a escola não pode ser resumida apenas a uma reprodutora de conteúdos abstratos ou de ideologias. Essa instituição tem o dever de assumir a tarefa de ampliar e dar sustentação ao conhecimento trazido pelos alunos. Arroyo<sup>32</sup> reafirma isso ao dizer que os saberes escolares devem estar ligados ao trabalho, aos valores, e a cultura a fim de dar uma tomada de consciência. O processo educativo escolar precisa estar vinculado ao trabalho social e a uma atividade que realmente seja consentânea ao contexto socialmente construído pelos próprios participantes do processo de ensino-aprendizagem, orientados por valores, e especialmente de modo não-tecnicista.

O processo educativo escolar é um ato que acontece no cotidiano e age no indivíduo enquanto paradigma de verdades, de valores e de princípios. E orienta o aluno a ter uma ação crítico-reflexiva, ou não, de sua posição, enquanto sujeito social e político, em seu próprio contexto societário. Em se tratando de contexto, é mister considerar a década de 90, do século passado, como ponto de inflexão para efetivas ou não efetivas políticas públicas educacionais em nosso país.

### **3.2 Políticas educacionais nos anos 90**

O governo brasileiro, nos anos 90, fez uma articulação nas políticas de Estado e de governo vinculada às exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI), ao Banco Mundial-BIRD, ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e à Organização Mundial do Comércio (OMC). A interferência desses organismos nas políticas, tanto de natureza econômica quanto social, estava fundamentada em uma concepção neoliberal econômica que tinha como princípio a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. Tais procedimentos diminuem a atuação do Estado enquanto provedor de políticas sociais. Nessa mesma década de 90, a ingerência dessas instituições internacionais na área educacional encetou uma nova ordem programática para os projetos pedagógicos, fato que resultou em estratégias formais e práticas de um desenho universal de educação.

No esteio desses movimentos solapadores para a esfera educacional, temos como evento paradigmático a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. As grandes agências financiadoras – tais como UNESCO, UNICEF, PNUD

---

<sup>32</sup> ARROYO, 1999, p.24

e o Banco Mundial – exerceram seus papéis como protagonistas nessa ação deletéria ao articular um projeto universal de educação. Essas instituições apresentaram pacotes de medidas que abrangiam a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Todos os países que tiveram presente nesse evento, inclusive o Brasil, se comprometeram em assegurar uma educação básica com igualdade justa e qualidade; mas, havia uma ressalva: os países com altos índices de analfabetismo seriam monitorados na implementação de política educacionais por fóruns consultivos organizados pela UNESCO.

O Banco Mundial via a educação como instrumento para o combate à pobreza, mas, principalmente como fator essencial para formação de capital humano, que seria usado para atender o novo padrão de acumulação. A ideia inicial dos organismos internacionais e principalmente do Banco Mundial de incluir igualmente as crianças, os jovens e os adultos, sem limitação de anos ou níveis de estudos, declinaram em 1995 quando o BM desconsiderou a “(...) formação de adultos, assim como outras esferas como família, comunidade e trabalho<sup>33</sup>”. Em virtude da valorização da educação primária, que representava menor custo e resultados, essa valorização inviabilizou a superação da pobreza, como também inviabilizou a oferta de serviços sociais básicos como saúde, alimentação e educação.

Todo esse esforço do banco e de outros organismos internacionais se centravam na produção de rendimentos econômicos. Política essa que concedeu investimento às empresas privadas de educação, tornando a educação uma indústria de cursos preparatórios para o vestibular, de equipamentos técnicos e de informática, de produtos como o livro didáticos e de terceirização de serviços prestados às escolas e às universidades. Tais políticas induziram o encolhimento do Estado e a transferência dos serviços sociais, como por exemplo a educação, para o setor privado, fortalecendo as políticas voltadas para educação tecnológica bem como a capacitação para o serviço e a valorização das vantagens da privatização dos ensinos médio e superior, priorizando a racionalidade e a competitividade.

As reformas educacionais de 1995 a 2001 foram realizadas sob princípios neoliberais organizados pelos organismos internacionais que mudaram a estrutura do Estado brasileiro para torná-lo mais seguro para o capital. As consequências dessas medidas econômicas e políticas na vida dos brasileiros podem ser verificadas nos indicadores sociais oficiais e na visibilidade cotidiana da violência, da pobreza e dos conflitos que se presentificam nos centros urbanos e rurais do país. O abandono das políticas sociais por parte do Estado e a opção preferencial pelo

---

<sup>33</sup> TAVARES, M.T.S; BORGES, H. S. O PRONERA como política para educação do campo. In: **Educação do campo: epistemologia e práticas/** Evandro Ghedin (Org.). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.308

capital nos investimentos estatais prolongam a estrutura histórica da sociedade brasileira, centrada no espaço privado e na divisão social sob a forma de carência popular e do privilégio dominante<sup>34</sup>. É nesse sentido que a afirmação de Frigotto reverbera de modo pertinente: no campo da educação passamos de uma ditadura civil-militar para uma ditadura da ideologia de mercado<sup>35</sup>.

### 3.3 Educação rural: trajetória sociohistórica um registro necessário

Para entendermos os condicionantes estruturais de nossa sociedade partimos do pressuposto de que as estruturas se alicerçam na concentração fundiária e de riqueza; na cultura patrimonialista; na ideologia conservadora. Todos esses aspectos marcantes do nosso país são fatores que, se combinados, tornam-se responsáveis pelas contradições que acentuam ainda hoje as desigualdades sociais.

No âmbito educacional, as contradições revelam-se de forma assustadora demonstrando um número significativo da população que não tem acesso ao conhecimento. A educação, durante o percurso histórico, se mostrou como privilégio das camadas elevadas da sociedade gerando um complexo processo de produção social da exclusão. No âmbito educacional nossa sociedade é marcada por uma dinâmica de exclusão.

Para entendermos o processo de discriminação em caráter multidimensional precisamos analisar um conjunto de decisões políticas orientadas para reverter as múltiplas causas da exclusão e não apenas algumas delas. Neste momento analisaremos uma dessas dimensões a qual historicamente se produziu a negação do direito à educação. E como apoio, iremos analisar o que está estabelecido por lei na constituição Federal e Estadual ou mesmo nas Leis de diretrizes e Bases de Educação Nacional, para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A matriz do nosso país, eminentemente agrária, revela que a educação dos agricultores, dos extrativistas, dos quilombolas, dos pescadores e dos ribeirinhos nunca foram alvo de interesse por parte dos governantes. Na verdade, apenas aparecem nos dispositivos legais, o que pode ser justificado pelo lugar subalterno destinado a eles na economia capitalista. São “excluídos de fato e de direito. Os pobres viram suas oportunidades educacionais se diluírem

---

<sup>34</sup> CHAUÍ, Marilene. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**: São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. (Coleção História do Povo Brasileiro). p. 94-95

<sup>35</sup>FRIGOTTO, Caudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93- 130. Abril/2003

em dispositivos e argumentos, fato que pode ser justificado por sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais.”<sup>36</sup>

Ao refletirmos sobre a conjuntura da exclusão, percebemos que ela acontece de diversas formas, mas a mais comum é a formada em torno da figura do camponês. Ele é naturalizado historicamente através de diversas representações culturais brasileiras – como quadrinhos, literatura infantil, textos e gravuras nos livros didáticos. São representações que rotulam o camponês de modo depreciativo, inferiorizando-o e o responsabilizando pelo o atraso do país. E isso se tornou um problema enfrentado pelos jovens e crianças camponesas nas escolas que conviviam com esse tipo de leitura que negava sua linguagem, seu estilo de vida, sua cultura e toda a sua vida. Enfim, revelou a intolerância aos valores sociais e ao modo de vida do homem e da mulher do campo, colocando a cultura popular camponesa como subalterna à cultura da cidade.

O campo não deve ser visto como espaço de vida ruim, mas, sim como um espaço de opção de vida onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, produzir cultura e manter suas identidades. A concepção de subalternidade ter sido naturalizada e reforçada há décadas, pela falta de políticas públicas educacionais articuladas aos interesses dos trabalhadores(as) do campo, vincula a sua realidade a realidade urbana, como se fosse parâmetro, e o campo como adaptação, conforme ressalta Edla de Araújo Lira Soares:

(...) a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (...)<sup>37</sup>

Esse pensamento dava sustentação ao assistencialismo e controle político sobre a terra e sobre as pessoas que viviam/vivem no campo. Esse também é o cenário que se situa a concepção da educação rural, que no início do século XX, provocou intensos debates decorrentes do fluxo migratório da população do campo para a cidade.

O esvaziamento do campo provocou muitos problemas, tais como: o aumento populacional das cidades e a baixa produtividade no campo. Diante desses problemas e mazelas sociais que se agravavam, debates foram organizados para discutir a situação, como o que

<sup>36</sup> GENTILLI, Pablo. O direito à educação da exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, dez/2009, p.02

<sup>37</sup>KOLLING, Edgar Jorge et al. (Orgs.). **Educação Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002, p. 09



aconteceu no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste, em 1923. Momento esse que se pensou na educação atrelada ao trabalho para os pobres, no sentido de prepará-los para o desenvolvimento da agricultura. A fixação da pessoa na terra era o objetivo das poucas iniciativas educacionais orientadas por uma concepção teórica denominada de “ruralismo pedagógico”<sup>38</sup>. Essa proposta de educação para a pessoa do campo tinha como fundamento a sua permanência por meio da pedagogia, mas não tinha a preocupação em despertar a consciência das condições de injustiça que estavam postas na zona rural. A proposta era dar andamento ao projeto-nação que via como problemas a falta de mão de obra, a perda de poder social e a política do patriarcado que faziam oposição ao movimento progressista urbano. Essa oposição era protagonizada principalmente por parte dos grandes proprietários de terras, e pelas elites urbanas, que entendiam a fixação da pessoa no campo como uma forma de amenizar os problemas sociais situados nos centros urbanos.

O ruralismo pedagógico esteve ligado diretamente às origens sociopolíticas e culturais como, por exemplo, no movimento nacionalista e no movimento “civilizatório” da igreja católica que se manteve presente até 1930 mantendo, assim, a ideia básica do ruralismo, já que a escolarização ainda estava vinculada à tradição colonial. Esse cenário paradoxal da educação existe porque sempre esteve condicionado às intenções radicais da lógica capitalista cuja premissa básica era a negação da escolarização das massas populares, solidificando uma relação de dependência e subordinação historicamente situada desde o período colonial. A respeito desse diagnóstico, a relatora das diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo, Edla de Araújo Lira Soares, afirma:

(...) a perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante de suas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante(...)<sup>39</sup>”.

Na tentativa de superar essas contradições culturais, escolares e sociais, os movimentos informais da educação rural criaram um espaço necessário para o aparecimento de movimentos

<sup>38</sup>LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002, p. 28

<sup>39</sup>KOLLING, Edgar Jorge et al. (Orgs.). **Educação Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002, p. 32

populares como os Centros Populares de Cultura (CPC), Centro de Cultura Popular (CCP) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), ainda na década de 1960. Esses movimentos populares eram sustentados ideologicamente pelas ligas camponesas, pelos sindicatos dos trabalhadores rurais e pela igreja católica. Tais instituições articularam uma mobilização política que dava pela primeira vez à classe popular um papel de atores políticos autônomos. O MEB, por exemplo, tinha como principal objetivo alfabetizar a população adulta para que participasse da vida política do país. Esse movimento desejava vincular a educação à visão de mundo das pessoas como mediações para o aprendizado da realidade<sup>40</sup>. Inclusive, o próprio MEB partia do fundamento de que o processo de transformação humana somente acontece quando a população começa a se organizar politicamente no processo de luta, na busca por melhores condições de vida, na educação, na saúde e em outras necessidades básicas.

Os movimentos populares, entretanto, foram reprimidos, porque reagem contra o modelo de educação voltada para a subordinação e exploração humana, enquanto um modelo que excluía do processo os grupos camponeses. A demanda pela educação aumentava o que culminou numa crise no sistema educacional, em decorrência de poucas escolas cuja qualidade de ensino era baixa. Em resposta às demandas por escolaridade e às manifestações populares foram criados projetos compensatórios na tentativa de acalmar as tensões sociais como o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e cultura par o meio rural), o EDURURAL (Educação rural) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (movimento brasileiro de alfabetização). Criados pela Lei 5379/1967, esses projetos procuravam atingir uma alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e era desvinculado da escola<sup>41</sup>. Perante esse contexto, nossa leitura é a de que o processo de formação passou a ser entendido como um mero instrumento de produção técnica, e não como uma formação de consciência crítico-reflexivo, auxiliando no processo de aperfeiçoamento das nossas condições reais.

Diante de tamanhas fragilidades, podemos afirmar que a LDB (9394/96) avançou significativamente ao determinar a oferta da educação básica, e de sistemas de ensino que tratassem com diferenciação as populações rurais, e que considerassem as especificidades do campo. A nova LDB garante que a “escola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o

---

<sup>40</sup>RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento da educação de base** – MEB: discurso e prática, 1961-1967. São Luís, UFMA, 1985, p. 44

<sup>41</sup> MEC/SECAD. Educação do campo: diferenças mudando o paradigma. Brasília, DF, 2007. p. 11

número de horas letivas prevista nesta lei<sup>42</sup>”. Entendemos que esse princípio favorece a escola rural com base na sazonalidade do plantio/colheita e noutras dimensões socioculturais do campo. De igual modo, no artigo 28 da LDB tem uma tentativa de aproximação entre os currículos e a realidade escolar da zona rural. O que percebemos foi que a disputa em torno do debate político contra o latifúndio e a serviço da justiça social não poderia dar-se separada da educação. Portanto, foi decisiva sua contribuição para o conhecimento da sociedade, dos mecanismos ideológicos nela presente e dos enfrentamentos possíveis para a construção de uma nova sociabilidade. E assim, a exclusão social, a desigualdade social e a negação cultural e educacional fizeram renascer a resistência.

### **3.4 Educação do campo: conceito, concepção e desafios**

A pesquisa sobre a educação do campo encetou – como já dissera Pedro Demo – uma “curiosidade epistemológica” na medida em que o processo de ensino-aprendizagem, para o campo, passou a ser tematizado como esfera constitutiva da existência de uma determinada realidade camponesa. Nesse sentido, as inúmeras propostas pedagógicas, no tocante ao próprio campo, começaram a lograr êxito. A partir de então, o interesse pelas contradições advindas tanto de um projeto de educação do campo quanto de um projeto de educação rural fomentou esta pesquisa. Em suma, a finalidade deste trabalho é compreender o conceito, os desafios e as concepções de um projeto de educação do campo construído em intenso conflito de interesse entre o Estado, o capital e a sociedade civil, e em particular, os movimentos sociais do campo.

A concepção de educação do campo foi forjada a partir das intencionalidades dos movimentos sociais e sindicais (MST e CPT), movimentos que tornaram os trabalhadores rurais em protagonistas e sujeitos da ação pedagógica. Sujeitos que questionaram, em 1997, a situação educacional dos assentamentos no Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Movimento esse que foi apoiado pela Universidade de Brasília (UNB), pela Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A educação tradicional nega os direitos sociais, e a nova concepção de educação denuncia o silenciamento do povo do campo, assim como o seu esquecimento. Nota-se também

---

<sup>42</sup> SABATOVSKI, Emilio et al. **LDB: Lei 9.394/96, lei de diretrizes de bases da educação nacional**. Curitiba: 2. ed. Juruá, 2012. p. 25-27

o desinteresse dos órgãos governamentais, das universidades e dos centros de pesquisa sobre o rural e a educação destinada a pessoa do campo. Diante esse cenário, que forças se formam em defesa da educação do campo, novas ideias e valores surgem dando base para um novo paradigma que se desenvolve em um movimento educativo construído por diferentes movimentos sociais e instituições em destaque tais como: o Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Central Única dos trabalhadores (CUT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento Eclesial de Base (MEB). Outras iniciativas populares também se organizaram na luta por uma educação do campo, a saber: a Escola Familiar Agrícola (EFAS), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros de Formação por Alternâncias (CEFAS). Essas instituições foram inspiradas nos modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969, no Estado do Espírito Santo, e associam o aprendizado técnico ao aprendizado crítico, cotidiano e comunitário. As práticas e reflexões teóricas produzidas contribuíram, portanto, para o paradigma de educação do campo, na esperança de criar condições reais de transformar território, desenvolvendo o espaço a partir do desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos do campo<sup>43</sup>.

No ano de 1998, os movimentos sociais e as instituições organizaram a I Conferência “Por Uma Educação Básica do Campo”. Conferência que mostrou um novo modo de lutar e pensar a educação, pois foi o início do debate e da mobilização popular em busca da educação do campo, e não mais da educação rural ou educação para o meio rural.

Logo em seguida se formou a denominada Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, a qual reafirmava que o campo era um espaço de vida digna e que era legítima a luta por política públicas e por projetos educativos próprios para as pessoas do campo. Tais articulações exerceram pressões que resultaram na aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básicas das Escolas do Campo (CNE/CEB nº 01/2002), que estabeleceram normas legais para a educação do campo, conceito importante, pois é instrumento de orientação para as políticas a serem desenvolvidas pelo sistema de ensino.

É a partir da norma legal que o conceito de educação do campo denomina a prática escolar das pessoas do campo, produzindo, assim, condições dignas em diferentes grupos sociais, tais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. O respeito à diferença teve centralidade ao indicar a necessidade, ao garantir igualdade e universalidade,

---

<sup>43</sup> FERNADES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. **O campo da educação do campo**. S/C/D

sem, obviamente, desrespeitar a diversidade encontrada nas questões culturais, políticas,—e econômicas do campo. Nesse sentido, o que se busca são elementos básicos comuns a todas as pessoas sociais visando a unidade na diversidade.

Porém, a falta de prédios escolares e a existência de infraestrutura física precária não são os únicos desafios enfrentados, existem outros, tais como: barracões multisseriados ainda persistem; a permanência de professores leigos; currículos esvaziados; o uso de materiais didático-pedagógicos desatualizados e descontextualizados; a ausência de biblioteca e laboratórios; a falta de vontade política; o acesso precário às salas de aulas e a lógica cruel dos transportes escolares. Arroyo salienta para essa “necessidade de orientar a função social da educação em incluir o campo na conjuntura social”<sup>44</sup>. Entre os desafios da educação do campo está o de garantir o acesso ao conhecimento como ferramenta indispensável para uma transformação social. Dentre muitos desafios estão a fragilidade e vulnerabilidade do sistema educativo no tocante à esfera campesina, pois:

(...) é no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, ou se levam os meninos de um lado para outro, ou seja, não há um sistema, não há ainda algo a ser respeitado, algo que tenha uma dinâmica própria, uma vida própria, que esteja acima do novo dirigente ou da nova administração do município ou do estado(...)<sup>45</sup>.

A lentidão das políticas públicas de direito não alcança proporções significativas e não se efetiva concretamente nas escolas do campo de toda a sociedade brasileira. Essa maneira de conduzir as políticas reflete e acentua as diferenças entre os níveis de educação da população rural e urbana. Mais uma vez a educação impõe uma condição de acesso restrito e excludente, reproduzindo, assim, a mesma lógica de negação histórica do direito à educação.

Nesse sentido, a educação do campo tem que ter princípios e metodologias próprias destinadas ao povo do/no campo, tal como afirma Caldart ao estabelecer que:

(...)a educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo (...) se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento(...)<sup>46</sup>.

<sup>44</sup>ARROYO, 2004, p.13

<sup>45</sup>ARROYO, M. G. Educação básica para o povo do campo? In: Educação básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária. **Boletim de educação**, n. 11. MST/ITERRA, 1 ed. São Paulo, 2006, p. 126

<sup>46</sup>CALDART, 2009, p. 38

A autora ressalta a importância desse resgate do vínculo originário educacional do campo como projeto educativo, como um projeto político, econômico e social, construído na luta com o Estado. Portanto, o grande desafio da educação do campo é sua efetivação. A concepção de educação do campo se preocupa e defende os direitos das pessoas que vivem no campo e pensam a educação a partir do lugar de onde vivem; ou seja, a terra onde se movem e vivem é um espaço também para se pensar as diferenças entre *escola no campo* e *escola do campo*. Assim, enquanto a “*escola no campo* representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a *escola do campo* representa uma proposta de construção de uma pedagogia, que possibilita autonomia sociopolítica”<sup>47</sup>.

### 3.5 Movimentos sociais e a questão agrária

Dentre os movimentos sociais do campo destacamos o MST. Esse movimento, sem dúvidas, é o que mais contribui na construção e disseminação de políticas públicas destinadas para o campo, pois em suas ações reivindica o direito à educação para reduzir o analfabetismo e melhorar os níveis de educação formal nos assentamentos de Reforma Agrária. As reivindicações também buscavam alternativas de trabalho, moradia e reprodução social para um número crescente de trabalhadores pobres que, por baixa qualificação em relação às atuais exigências do mercado, dificilmente encontrariam melhor forma de inserção produtiva.

A luta pela questão agrária, manifesta a profunda indignação diante da miséria e das injustiças. Sob a perspectiva dos movimentos sociais camponeses, a terra é um espaço de vida, de cultura, de relações, e de organizações políticas à medida que a existência do povo do campo depende diretamente delas. A concepção da questão agrária, tanto para o MST quanto para a Via camponesa, põe em questão a ordem capitalista e contribui para a luta de um novo projeto de sociedade. No entanto, esse novo projeto não é possível sem homens e mulheres educados, dessa forma, a inclusão da educação é uma das principais prioridades dos movimentos sociais na construção desse projeto. Sendo assim, as concepções pedagógicas dos movimentos sociais camponeses estão diretamente ligadas às ideias centrais do projeto da *Educação em Movimento*<sup>48</sup>. E esse projeto é compreendido tanto como um espaço no qual se deve explicitar

<sup>47</sup>FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: \_\_\_\_\_. **Educação do campo: identidade e política pública**/ Edgar Jorge Kolling, (org.). Brasília, DF: Coleção por uma educação do campo, 2002, nº 4, p. 68

<sup>48</sup>A pedagogia do movimento como ficou chamada é o jeito com o qual os sem-terra criaram para lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história. Em vez de assumir ou se filiar a

as lutas de classes quanto uma realidade eivada de contradições, que ainda assim, possui a responsabilidade de construir uma nova sociabilidade.

A busca por uma nova forma de sociabilidade acontece quando trabalhadores do campo percebem que a estrutura capitalista tradicional “não tem lugar para os sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo ou porque sua estrutura formal não permite o ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita, desconhece sua realidade, seus saberes sua forma de aprender e ensinar”<sup>49</sup>. E, por isso, lutam pelo novo modelo de sociedade e educação. É nesse sentido que Leite<sup>50</sup> acredita que “a exigência educacional do povo do campo não difere das dos outros grupos variando somente, o substrato psicossocial.”

A educação pensada para o campo não deve ser uma simples transferência da escola urbana para o campo, mas uma escola que organize suas práticas educativas a partir da cultura, do modo de vida e do trabalho do povo do campo. A problematização da educação do campo tem como objetivo avançar perante os limites constitutivos da escola rural tradicional<sup>51</sup> os quais não contemplam a ampla diversidade dos povos. A “diferença de gênero, de etnia, de religião, de gerações que são iguais apenas na busca pelos seus direitos, mas possuem diferentes jeitos de produzir e viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver seus próprios problemas<sup>52</sup>”. Com base nessas premissas, entendemos que uma educação dessa natureza deva:

(...) reafirmar como grande finalidade da ação educativa e ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos processos produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam e deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais

---

uma delas, o MST tenta pôr todas elas em movimento, e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser enfatizadas num momento ou outro (CALDART,2000, p.52). As principais matrizes pedagógicas que o MST põe em movimento são: pedagogia de luta social, organização coletiva, da terra, do trabalho e produção, cultura, escolha, história e alternância estão em movimento devido a presença dos sem-terra com sujeito, como identidade, como de vida e no próprio cotidiano escolar, escola que os movimentos sociais lutam e principalmente o MST.

<sup>49</sup> CALDART, R (2000, p.26)

<sup>50</sup> LEITE, 2002, p.13

<sup>51</sup>Uma tendência de marginalização das escolas rurais, que de modo geral a escola do campo está relegada ao abandono. Além disso os municípios reproduzem um sistema de transferência da prática pedagógica urbana para o campo, a escola do campo tem muitos problemas: a falta de infraestrutura; a falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo.

<sup>52</sup> CALDART, 2002, p. 21

desumanizantes, e sem prepará-los para serem sujeitos destas transformações (...)”<sup>53</sup>.

Em suma, a educação pode contribuir para mudar a realidade, mas a realidade somente pode ser transformada pela atividade humana. Infelizmente, a realidade do campo é de violência, pouca efetividade e pouco interesse político do Estado em atender as reivindicações fazendo valer a Reforma Agrária. Portanto, a construção do projeto camponês de sociedade, de educação e de formação de educadores ocorrerá apenas mediante a superação do projeto de desenvolvimento proposto pelo capital.

### **3.6 O PRONERA**

As conquistas dos movimentos sociais do campo são expressões do fortalecimento das lutas pela Reforma Agrária, em defesa da educação do campo. Um exemplo dessas conquistas é o PRONERA, uma política pública educacional voltada para o campo, construída em intensas lutas e manifestações no cenário educacional e destinada a toda população do campo.

No Maranhão, importantes debates e seminários, entre os anos de 2004 a 2010, ocorreram em busca de atender as necessidades básicas da educação das pessoas do campo. O foco dos seminários era analisar os indicadores educacionais na educação infantil e no ensino fundamental, médio e superior. E entre as recomendações estavam a construção do PPP das escolas do campo, que recomendava a participação da comunidade escolar e não escolar, nos movimentos sociais como uma necessidade obrigatória.

Em 2009, foram criadas comissões para elaborar as diretrizes estaduais. As discussões ocorreram em torno da gestão da educação do campo, do currículo, da formação profissional da educação do campo, das condições de ofertas de infraestruturas das escolas do campo e da organização do trabalho pedagógico. Essas novas diretrizes foram aprovadas em 25 de agosto de 2011, e estavam em consonância com o Decreto de nº 7352/2010 que ampara as políticas de educação do campo. E em conformidade com as diretrizes, a comissão apresenta o que considera como população do campo maranhense:

Os indígenas, afrodescendentes, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, quebradeiras de coco, rendeiras, pescadores artesanais, ribeirinhos, ciganos, artesãos, assentados e acampados da Reforma Agrária,

---

<sup>53</sup> CALDART, 2002, p.22



trabalhadores assalariados rurais e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.<sup>54</sup>

Dentre outros aspectos, as diretrizes de educação do campo estão reconhecimento que as escolas do campo devem ser diferenciadas, com pedagogias e metodologias próprias e vinculadas às necessidades das pessoas do campo. Isso também deve se aplicar na construção do PPP das escolas e, portanto, se constituindo como estratégias para contribuir com a formação da identidade das escolas do campo. No entanto, tal aplicação ainda é uma realidade distante de muitas escolas do campo no Maranhão. Em Imperatriz, por exemplo, os princípios de educação do campo não são uma realidade, tendo em vista que as escolas que funcionam no campo seguem o regime regular de ensino tanto no fundamental como no médio, com exceção da Casa Familiar Agrícola. Referente à construção do PPP, orientações existem, mas, ainda não encontraram uma forma efetiva de sua prática.

As principais dificuldades presentes nas escolas do campo encontram-se na realização do trabalho pedagógico com qualidade. Os problemas mais comuns enfrentados são: a infraestrutura inadequada, a falta de material didático, a falta de professores com formação específica para o campo e a falta de recursos financeiros. Essa é a realidade das poucas escolas do campo no Estado que funcionam em situação de extrema precarização, demonstrando, assim, a realidade das escolas do campo, embora o atual governo tenha trabalhado muito para amenizar essa situação, o Estado ainda tem muitos municípios em condições miseráveis. Essa situação é reflexo da falta de compromisso político dos antigos administradores do Estado, para com a população que vive e trabalha no campo.

O PRONERA, desde 99, com convênio do governo federal - INCRA e com as universidades, tem buscado amenizar tal situação. E sua ação se focaliza na ofertar de cursos de alfabetização para jovens e adultos (em nível fundamental 5ª ao 8ª ano) e formação pedagógica para monitores do EJA<sup>55</sup>. Esse projeto aconteceu de forma aleatória, uma vez que essa iniciativa nasceu dos movimentos sociais MST/ASSEMA e da Federação dos trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão - FETAEMA. E foi fundamentado de acordo com as condições materiais da educação maranhense, que apresentava carências extremas de escolas e de professores com formação necessária para atender as demandas de educação básica e de alfabetização EJA.

---

<sup>54</sup> MARANHÃO, 2011, p. 3

<sup>55</sup> RODRIGUES, Valéria da Rocha Lopes. **A educação do campo no contexto histórico-político do PRONERA no Maranhão: limites e desafios**. 2014, 152f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014

Consequentemente, parcerias foram fundamentais para criar e consolidar a modalidade de licenciatura inicial para educadores do campo Pedagogia da Terra. Proposta essa vinculada aos trabalhadores pobres do campo, trabalhadores sem-terra e sem emprego. E encontra-se aliada à afirmação da importância da democratização do conhecimento do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente acumulado.

O PRONERA no Maranhão optou pela formação de educadores tanto inicial como continuada que são ofertadas por duas instituições: UFMA E IFMA; a UFMA oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra desde 2008; o IFMA oferta formação inicial e mais recente o curso de Especialização em Residência Agrária. Apesar das dificuldades e limitações não podemos negar os avanços já conquistados no que se refere a elevação da escolarização da população beneficiada pelo PRONERA, além das vitórias que este programa conseguiu dar materialidade como disseminar os princípios da educação do campo o respeito a participação de todos os movimentos envolvidos e os avanços legais que tratam da questão.

### **3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESAFIO DE UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO NAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DE IMPERATRIZ**

Neste capítulo, nos propomos a desenvolver uma análise crítica dos projetos político-pedagógicos (doravante PPPs) das escolas municipais Humberto de campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro I. Para tanto, propomos sistematizar os dados coletados e analisados nas referidas escolas. Tomaremos por consideração uma contextualização histórica da região a qual pertencem as referidas escolas com a intenção preliminar de contextualizá-las em suas próprias condições sociais. Em seguida, e na medida em que já tenhamos apresentado os PPPs, os compararemos aos propósitos básicos da concepção da educação do campo e às Diretrizes Operacionais para educação básica nas escolas do campo. Nesse sentido, e de acordo com a nossa pesquisa, tivemos acesso ao processo de construção formadora dos educadores dessas escolas, na tentativa de averiguar se as referidas escolas dispunham de algum programa de formação continuada para educadores do campo. Em suma, a análise em curso pretende encontrar elementos dentro dos projetos políticos pedagógicos que caracterizam as escolas que estão no campo *enquanto escolas do campo*, e se suas práticas educativas possuem os princípios da educação do campo, ressaltando, assim, a importância do educador do campo.

#### 4.1 Contextualizando e caracterizando as escolas Humberto de Campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro I

A perspectiva desta seção capitular consiste na contextualização sociohistórica do núcleo de povoamento no polo da Estrada do Arroz, que fica cerca de 40 km do município de Imperatriz. Essa região pesquisada não se configura apenas pela diferença que se apresenta na particularidade de cada povoado, mas deve ser entendida no interior de suas relações com outras regiões e pelas interações em sociedade. Ademais, existem outras regiões próximas da Estrada do Arroz que estabelecem relações econômicas, culturais e políticas com outras áreas circunvizinhas e se autorreconhecem enquanto comunidades em contínuo processo de luta entre o capital e o trabalho.

A região da Estrada do Arroz teve uma intensa ocupação em decorrência do fluxo migratório no interstício entre os anos de 1960 – 1980. A característica mais relevante nessas décadas foi justamente a estrutura fundiária formada pelas relações familiares, e que mais tarde foram se modificando para abrir espaço para o grande empreendimento. A exemplo disso se tem o projeto de cultivo de eucalipto da empresa CELMAR, da grande mineradora Vale do Rio Doce – CVDR e a indústria de papel e celulose SUZANO. As dificuldades e condições desfavoráveis para a agricultura familiar já existiam; mas, foram agravadas com o processo de modernização excludente, impulsionado pelo modelo de desenvolvimento.

Outra atividade, que também contribuiu para acentuar a situação de exclusão, foi a pecuária. Ela, por sua vez, expandiu seu domínio na ocupação da região encetando um vertiginoso processo de desapropriação de agricultores que viviam da subsistência. E por isso mesmo, fez com que eles fossem empurrados para a cidade, contribuindo, assim, com o aumento populacional de meeiros, e de trabalhadores braçais dependentes da colheita temporária do eucalipto que estava longe de absorver todo o número de trabalhadores<sup>56</sup>. Por outro lado, a economia de subsistência e a produção do extrativismo existente ao longo da Estrada do Arroz não desapareceu, porém apenas evidenciou a estrutura socioeconômica da região, classificando-a entre a agricultura capitalista e agricultura familiar. Foi perante esse quadro de coexistência entre a agricultura familiar e a agricultura capitalista que se encontram as conflitualidades, pois os conflitos nascem da luta pela terra, pelo acesso à terra e são gerados pela expansão do capitalismo, que são concepções divergentes de pensar e utilizar a terra.

---

<sup>56</sup>ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Contextualização da pesquisa. In:\_\_\_\_\_. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 117 f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

Assim, por um lado, para o camponês, o direito a terra é através do trabalho; por outro, para os capitalistas, o direito está centrado na propriedade privada.

## 4.2 Características das escolas Humberto de Campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro

### I

#### 4.2.1 Humberto de Campos

Situada no povoado São Francisco do Açaizal. A escola Humberto de Campos, fundada em 1960, oferece à comunidade local a modalidade de ensino infantil e fundamental, e essa oferta é menor em classe multisseriada cuja realidade se faz presente em muitas escolas do campo no Maranhão e no Brasil. Arroyo considera a experiência da escola multisseriada riquíssima, pois amplia a função da escola, que deve ser muito mais do que ensinar a ler e a escrever, mas um espaço em que os alunos possam socializar, trabalhar o tempo, o espaço, trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, organizando o ensino em ciclo de formação<sup>57</sup>.

A escola Humberto de Campos passou por reformas, pois antes era um barracão improvisado de taipa (de barro coberto por palha) “que não tinha recursos suficientes, apenas uma ajuda para o pagamento dos professores que advinha da prefeitura municipal de Imperatriz e sobrevivia de ajuda dos pais dos alunos, dos professores e da comunidades próxima.<sup>58</sup>” Hoje, continua sendo precário, mas, construída de tijolos, que se organiza da seguinte forma: uma sala de aula a qual também é biblioteca, diretoria, sala de professor e sala de recurso de mídia<sup>59</sup>. Em um anexo encontra-se a cozinha e o banheiro que são minúsculos. As atividades recreativas dos alunos são feitas ao ar livre, porque não existe um pátio para recreação deles. O quadro de funcionário se resume a gestora e professora Analice Alves Silva, o vigia Denis de Oliveira Silva, e a merendeira Santana dos Reis de Almeida. Na escola estão matriculados 15 alunos com idade entre 4-12. A comunidade, economicamente, se sustenta de aposentados e trabalhadores braçais que produzem o milho, a mandioca, o feijão, e sobrevivem do

<sup>57</sup> Ciclo de formação na visão de Arroyo seria os ciclos da vida: a infância, a pré-adolescência, adolescência, juventude, a vida adulta. A ideia é não separar a criança e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos por series, mas aproximar por experiência, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização. A preocupação da professora seria entender em que ciclo cultural, social estão os educandos. ARROYO, 1999, p.33-35

<sup>58</sup> ESCOLA MUNICIPAL HUMBERTO DE CAMPOS. **Projeto político pedagógico -PPP 2016**. Imperatriz, 2016, p. 13.

<sup>59</sup> A escola possui apenas uma televisão que está com defeitos, a escola ainda não tem inclusão digital.

extrativismo do coco babaçu. A população do povoado é de 20 famílias que estão lá desde a década de 1960.

#### **4.2.2 Tomé de Sousa**

A escola Tomé de Sousa está localizada no povoado Olho D' Água dos Martins. Esse povoado, assim como o de São Francisco do Açaizal, é caracterizado pela formação de famílias humildes, lavradores e analfabetos. A escola funciona desde a década 1960, sua estrutura inicial era de taipa (de barro coberto de palha). Ela foi beneficiada, em 1982, com o projeto EDURURAL, após reivindicações que resultou em uma pequena conquista, a construção da escola com duas salas e dois banheiros. Sendo ampliada apenas no ano 2000, passou a contar com cinco salas de aula, uma pequena secretaria, um pequeno pátio de recreação, uma cantina com depósito seis banheiros, três masculinos e três femininos, sendo dois para portadores de necessidades especiais.

A escola atende a modalidade de ensino infantil, fundamental menor, fundamental maior e EJA, somando 280 alunos matriculados em três turnos. O quadro de funcionário se organiza da seguinte forma: no setor administrativo, a gestora Patrícia Morais Lima, como coordenador, o Rônio Marcos de Lucena Santos e a auxiliar administrativa Nelcione Ferreira Cavalcante. A equipe pedagógica conta com onze professores; a equipe de apoio conta com dois vigias, uma agente de serviços gerais e quatro merendeiras, totalizando 20 funcionários. Um dos maiores problemas diagnosticado nessa escola, principalmente no turno noturno, é a “evasão escolar, a repetência e a falta de estímulo, causados pela defasagem de idade-série e pela distância entre escola e residência.<sup>60</sup>”

#### **4.2.3 Dom Pedro I**

A escola Dom Pedro I está localizada no povoado Coquelândia, um dos povoados com maior população na Estrada do Arroz. Esse lugar também possui traços de matriz campesina e de pessoas humildes, como jovens e idosos, pessoas que por muito tempo trabalharam na lavoura e têm seus filhos trabalhando nas terras. A escola foi fundada em 13 de outubro de 1969, com a ajuda do padre Osvaldo Caronini, em um momento de intensa luta por posse de

---

<sup>60</sup>ESCOLA MUNICIPAL TOMÉ DE SOUSA. **Projeto político pedagógico- PPP 2018**. Imperatriz, 2018, p. 12

terra. O povoado tem 1500 famílias, a estrutura econômica desse povoado se concentra no extrativismo do coco babaçu; na produção de hortaliças; na produção de grãos em roças comunitárias em terras cedidas pela empresa SUZANO papel e celulose; na produção de farinha, na casa de farinha que tem parceria com a SUZANO mas antes incentivada pela CARITAS<sup>61</sup>; na criação de pequenos animais; e nas áreas de lazer.

A escola Dom Pedro I oferece a modalidade de ensino infantil, fundamental menor e maior. E no turno noturno é utilizada como extensão da Escola estadual Dorgival Pinheiro de Sousa que oferta o ensino médio desde 2008, totalizando 158 alunos matriculados, e que também participa do programa federal PDDE e do PDDE do Estado dentro da SEMED. A estrutura da escola foi ampliada e reformada por vários governos municipais, tem quatro salas de aula, uma secretaria, um laboratório de informática bastante limitado, no que se refere à inclusão digital, oito banheiros, sendo dois deles adaptado aos alunos com deficiência, um banheiro para os servidores, uma cozinha com depósito e um pátio de recreação. A escola enfrenta as mesmas dificuldades que as demais na questão da aprendizagem, evasão, repetência, mas o grupo docente pareceu muito disposto em superar está situação-problema. As referidas escolas participam do PDE, um planejamento estratégico para melhora o ensino aprendizagem.

### **4.3 Os Projetos Políticos-Pedagógicos em confronto: avanços e retrocessos**

Apesar de ser vasto o campo teórico sobre a educação do campo poucas são as elaborações sobre o projeto político-pedagógico de uma escola do campo. Assim para essa análise sobre o projeto político pedagógico contamos teoricamente com as contribuições de Caldart que fala sobre a *escola em movimento*. Faremos uma breve conceituação do que seja um projeto e nesse sentido, Vale<sup>62</sup> ressalta que quando pensamos em um projeto estamos propondo uma realidade que sempre se põe a favor ou contra algo existente. Contudo, está tomada de posição, somente torna-se possível quando avaliamos o que está posto, resolvendo afirmá-lo ou negá-lo; mas, para que isso aconteça temos que fazer antes uma análise crítica com base nas informações, concepções, deduções e intuições, mas tendo cuidado ao colocarmos nossas ideologias e intencionalidades.

---

<sup>61</sup> CARITAS Brasileira é uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural.

<sup>62</sup> VALE, José Misael F. do. O projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In BICUDO, M. Aparecida (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: conferências e mesas-redondas**. São Paulo: UNESP, 1999. p.33

Todo projeto tem uma ideologia na sua construção, pois traz em si uma concepção individual ou social, portanto todo projeto pedagógico é um projeto político - pedagógico tendo em vista que são atitudes que defini um fim e valores que tornam esse projeto um instrumento de uma ação seja no aspecto social, educacional, político ou individual. Os movimentos sociais através da lua social buscam

Educar para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem em valores verdadeiros e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade.<sup>63</sup>

Essa reflexão não se trata apenas da construção de um projeto para educação do campo, mas, também sobre o processo de formação política necessária à classe trabalhadora. Nessa perspectiva o PPP contribuirá com a identidade da escola defendendo um projeto de formação comprometido com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares. Nessa direção Caldart afirma:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo (...) trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas as práticas sociais; combinar tudo com o trabalho, com a cultura, com a organização coletiva com postura de transformar o mundo (...) se assim, for a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos que nem começa e nem termina nela mesma, e também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais que terra<sup>64</sup>.

A concepção de escola para o campo destacada pela autora aponta em direção a educação ligada a visão mais ampla das lutas de classes vinculada a escola com a totalidade da sociedade, a luta por escola pública coincide com a luta pelo socialismo por ser uma forma que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Desse modo, e em consonância com o projeto de educação pública que o movimento defende que o PPP deve tomar como norte a organização do trabalho pedagógico organizado e desenvolvido nas escolas dos assentamentos de Reforma Agraria através da *Pedagogia do Movimento*.

---

<sup>63</sup> CALDART, 2002, p. 30

<sup>64</sup> CALDART, 2002, p.25

A escola, enquanto espaço político, não é neutra; pelo contrário, é um lugar onde se processam diversas relações entre diversos segmentos da comunidade na escola, e se manifesta diversas formas de poder e diferentes intenções e projetos. O projeto político pedagógico é uma mediação sociopolítica na qual são articuladas e explicitadas as intenções, as práticas e os valores. Como se nota, mesmo que tomemos como base esses princípios e procedimentos até aqui explicitados para analisar os PPPs das escolas em questão, pode ocorrer coisas não previstas.

Ao começar nossa análise encontramos uma palavra que chamou atenção, por expressar uma intenção fora da concepção de educação do campo, que foi a palavra “*clientela*”. Essa palavra expressa uma realidade de dominação econômica e políticas que desconsidera o protagonismo do povo do campo. Enquanto a educação do campo busca denunciar a violência da hegemonia social no combate à injustiça, e à desigualdade, o conceito de clientela reafirma as ideologias das classes dominantes negando, assim, direitos constitucionais. Ao colocar a educação como mercadoria, ocorre o processo de desvalorização do ensino, fazendo com que haja o aumento da pobreza e da exclusão social da classe trabalhadora a qual passa a sobreviver na indigência, seja no campo ou na cidade. Consciente desse sistema da escola orientada pela lógica do capital, os movimentos sociais lutam desde 1990 por um novo espaço de formação da classe trabalhadora.

Os protagonistas dos conflitos sociais reconhecem a escola como um espaço político e instrumento de luta de classe, por isso, tanto os movimentos sociais quanto o Estado anseiam pelo controle dela. Os movimentos sociais, além de terem a consciência de seus direitos conquistados, reconhecem que sem a educação não é possível promover a emancipação da classe trabalhadora, tornando a possibilidade de uma sociedade justa e igualitária, distante. O Estado defende os interesses da classe dominante, assumindo o papel de negociador. A realidade no processo de materialização dessas negociações tem se apresentado como medidas paliativas que substituem ou retiram os direitos sociais básicos conquistados através de políticas e programas sociais compensatórios e focalizados <sup>65</sup>.

A educação, enquanto instrumento de resistência, torna-se condição para superar a despolitização<sup>66</sup>, a violação da liberdade, e a emancipação do homem e da mulher do campo,

---

<sup>65</sup>ROCHA, Helianane Oliveira. Estado burguês versus MST: negociando uma educação “à semelhança” dos interesses de classe. **In: \_\_\_\_\_ A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuições da formação dos (as) educadores (as) do MST no Maranhão via o PRONERA.** 2007. 120 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal Maranhão, São Luís, 2007, p. 29-34

<sup>66</sup> GHEDIN, Evandro. A despolitização operada e a contra hegemonia construída pela escola do campo. **In: Educação do campo: epistemologia e práticas / Evandro Ghedin.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 62-76



que mantêm sua resistência contra a expropriação de terra, do trabalho, do respeito, da dignidade. E lutam para sair do jugo da opressão econômica, política e ideológica que os mantiveram no ‘cativeiro’<sup>67</sup> de várias formas, tornando-os degradados e miseráveis. Mas, o homem e mulher do campo demonstram força e coragem quando não desistem de lutar. A persistência e a vontade fazem com que eles busquem sua libertação por meio da política, construindo uma nova consciência de si mesmo, passando a se verem não mais como coitados ou devedores de favores aos senhores de latifúndios, mas como sujeito de direitos. Essa tomada de consciência acontece segundo Martins, porque:

(...) está terminado o tempo da inocência e começando o tempo da política. Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, tem caminhado em silêncio e depressa no chão dessa longa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna na cena da história (...)<sup>68</sup>.

Os trabalhadores do campo têm construído, nesta caminhada, sua própria história, travando uma incessante batalha com os donos do poder, buscando romper as ações práticas do capitalismo que se organizam como dogmas. Isso se desenvolveu nas novas formas de dominação que hoje se manifesta no modo de ser do sistema educacional, como a ciência e a técnica, transformando-se em um instrumento ideológico e outros. Através da ampliação e ramificação do sistema, via reprodução de um conhecimento tecnicista, que formam e disseminam um modo específico de conceber e pensar o mundo, ou seja, o humano e seu processo de conhecer (...) <sup>69</sup>. Podemos dizer então que a relação íntima entre a política e o conhecimento institui um processo educativo próprio, uma prática de produção, de reprodução de disseminação do conhecimento. Portanto, o que institui e orienta o modo de ser da escola é a interpretação da ideologia que procura dissociá-la da política mais geral.

No século XXI, ouvimos muito o discurso político de que somente através do conhecimento escolar obteremos a ascensão social, ora, esse discurso coloca a escola como um instrumento dificultador da inclusão dos pobres e desprovidos de condições mínimas para ascender como pessoa e como profissional. Mas, por outro lado, pode ser um poderoso instrumento de contestação a um sistema que pretende manter as massas despolitizadas, ao afirmar que elas devem ser individualistas e competitiva. Dessa forma, o sistema capitalista age

<sup>67</sup> MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1990, p. 12

<sup>68</sup> MARTINS, 1990, p. 12-13

<sup>69</sup> GHEDIN, 2012, p.65

fragmentando o coletivo e isolando as partes interdependentes. É diante esse diagnóstico que as comunidades do campo passaram a se organizar politicamente, tornando-se mais resistente e difícil de ser convencida a desistir dos seus direitos. No entanto, o *canto da sereia* é tão encantador que cria na mente essa ilusão de que a ascensão social via o conhecimento escolar institucionalizado, mas, esse conhecimento por si só não garante melhores condições econômicas.

O pretendido até aqui não é destruir a escola ou desmascarar esse engano, mas, o que se pretende de fato é diluir essa leitura da escola para configurar e atribuir a ela uma releitura contra a ideologia do sistema político-econômico. Atribuindo, assim, a ela um papel e uma função política que não seja, ou não esteja vinculada ao processo de massificação do ensino, que coloca a educação como uma mercadoria e o sistema educacional como um mercado. Mas, que delegue a ela politização das massas, especialmente a do povo do campo.

Ao analisamos os PPPs das escolas Humberto de Campos, Tomé de Sousa e Dom Pedro I evidenciamos que o papel e a função dessas escolas ainda se definem de acordo as necessidades e interesses do capital. Dessa forma, um indivíduo competitivo e predador, do mercado no movimento por uma educação do campo, não é o ideal buscado. Como bem ressalta Arroyo, os ideais buscados pelos movimentos (...) procuram multiplicar o significado e as possibilidades de produção e subjetividade, ao mesmo tempo que se vai firmando, pelos povos do campo o reconhecimento da educação como direito humano(...) <sup>70</sup>. Existe uma divergência entre a visão da educação sob ótica do capital contemporâneo e a visão da educação desse movimento.

A escola não é uma empresa e o aluno não é um cliente, mas sim, parte dela. O aluno é protagonista que aprende e constrói seu saber em direção a um projeto de vida, seja ele no trabalho com a terra, ou fora dela, ou seja, possui implicações direta que influem em sua formação cidadã e em seus e valores de vida, em todas as suas dimensões. A escola é formação humana.

A concepção de prática educativa, gestada no movimento, coloca a escola como instância de luta pelos direitos de todos que vivem e trabalham no campo. Nesse sentido, a visão de educação e de escola está impregnada de uma visão histórica <sup>71</sup>, em que os movimentos sociais rejeitam as propostas educativas e coloca o homem e a mulher do campo na indignação,

---

<sup>70</sup>ARROYO, 2004

<sup>71</sup> No sentido de que nada é absoluto, pronto e acabado. As coisas nunca estão acabadas, elas vão mudando na medida em que vão se aperfeiçoando, em que vão superando a contradição interna que existe em todas as coisas. FREIRE,1996, p.50-58

portanto, a escola do campo não pode estar sujeita a outra lógica que não seja a própria do campo.

Com base na nossa análise do PPP, no diálogo que tivemos com o subsecretário de educação do campo e na observação da prática do professor, percebemos com clareza que o município de Imperatriz ainda não pratica efetivamente os princípios de educação do campo. Embora as escolas estejam no campo, e se determinem enquanto escola do campo, o que encontramos foi *escola no campo*, com a prática educativa semelhante a praticada na zona urbana. Portanto, concluímos que na zona rural de Imperatriz, as escolas exercem em sua prática educativa uma extensão do urbano, e que dessa forma, esse ensino não promove nenhum processo de transformação que caminhe para a emancipação dessa comunidade, Essa conclusão faz referência às escolas do município e à extensão do ensino médio existente em Coquelândia, onde existe a única iniciativa que pratica de fato a educação do campo na Estrada do Arroz, que é a Casa Familiar Rural no povoado Coquelândia.

Todavia, acredita-se que o município deveria buscar formas efetivas para definir o processo educacional desenvolvido nesses espaços que, por suas próprias características, não podem ser enquadrados como área urbana. Existem no espaço rural de Imperatriz 31 escolas, sendo 3 delas creches distribuídas em 26 povoados considerados os mais populosos, fora a experiência alternativa da Casa Familiar Rural em Coquelândia. Nessas escolas encontram-se matriculados, em 2019, 3.400 alunos distribuídos desde a pré-escola até o 9º ano do ensino fundamental e o EJA.

Mas, esse dado quantitativo, como demonstra o Plano Decenal de Educação de Imperatriz, era menor em 2001 em decorrência das condições precárias, tanto do espaço físico quanto do acesso. Muitas escolas nunca passaram por algum tipo de reforma, após a construção, sua manutenção é feita pela própria comunidade.

E para completar o descaso, algumas dessas famílias foram excluídas de programas, como Bolsa família e Vale transporte. O município oferece aos alunos que se deslocam da sua comunidade para outra o Passe-Livre que, é um subsídio destinado ao transporte dessas crianças, e contempla tanto o transporte terrestre como fluvial.

Em relação ao aspecto pedagógico, os professores entrevistados falam das reuniões que acontecem por semestre para avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas. Esse também é um momento de treinamento para aprimorar a prática docente. Em particular, uma das professoras nos relatou que os treinamentos não têm relevância significativa para prática docente, pois estão muito distantes da realidade vivida na escola na qual trabalha. O quadro de

professores, nas escolas pesquisadas, contém os que possuem formação superior, alguns com formação regular e presencial e outros tiveram formação a distância, feita nos cursos de suplência. No caso desses professores, exerciam a profissão apenas com o magistério, ou somente com o ensino médio. Mas, com a nova determinação da secretaria de educação de que todos teriam que ter uma formação superior, muitos optaram por fazer a distância, alguns fizeram parcerias com sindicato para baratear o custo da formação e outros aproveitaram programas gratuitos de graduação e pós graduação incentivado pelo governo federal, no governo Lula, e ofertado pela UFMA de Imperatriz.

A situação acima citada mostra um descaso muito grande por parte do poder público em relação ao planejamento e implementação de política para a formação inicial e continuada do professor do campo. Isso é um descaso, porque compromete a renda do professor, para que assim possa se qualificar. Essa é uma forma de desconsidera os aspectos legais previstos no artigo 87, parágrafo 3º, § III da lei 9394/96, porque deixa claro que é responsabilidade do município: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”. Os mecanismos legais existem, mas não são utilizados pela secretaria de educação do município, e por isso, os professores procuram a qualificação por iniciativa própria ou por um sistema de colaboração.

#### **4.4 A prática docente e a formação continuada em serviço do município de Imperatriz**

Neste tópico, pretendemos articular em um único processo as dimensões da prática docente e a formação continuada em serviço existente no município de Imperatriz. Iniciamos nossa pesquisa partindo de uma crítica à a proposta mais frequente de formação continuada que se desenvolve no município. Devido ser, em muitos casos, uma formação acelerada nos cursos de supletivo (suplência) ou por apenas ser a, atualização de conteúdo de ensino. Portanto, acredita-se que esses são métodos pouco eficientes para a melhoria da prática docente. Assim, sendo, nos propomos a partir desse ponto e fazer uma reflexão sobre a concepção de formação continuada, enfatizando prioritariamente a reflexão sobre a prática docente. O que significa, portanto, deixar de priorizar os cursos de suplência ou atualização dos saberes escolares, nos opondo ao modelo de formação continuada em vigor no município.

Como ideal de um professor do campo, esperava-se que os professores produzissem sua própria formação continuada, com base em seus saberes. E a partir da sua prática docente e da

sua reflexão sobre suas próprias práticas apropriar-se dos canais de diálogo entre realidade vivida e interpretada do seu *locus* de trabalho, o que facilitaria ampliar as possibilidades de compreensão dos mecanismos e conhecimentos sobre sua identidade. Isso significaria, portanto, dizer que, ao invés de reproduzir o modelo de formação continuada do município, que se baseia no ‘saber’ antes do ‘fazer’, os professores deveriam propor um modelo de um ponto de vista oposto, que colocasse o aluno no centro da prática pedagógica dessas escolas. Todavia, as observações nos mostraram que a valorização da prática educativa, como ambiente formativo, não é por si só suficiente para resolver os problemas da formação continuada de professores. Devido ao fato dos projetos de curso de formação não estarem imunes à (...) aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade (...) <sup>72</sup>. Isso também nos leva a crer que o processo de formação não pode ser pensado exclusivamente a partir de suas partes, mas sim de todas elas ao mesmo tempo.

Porquanto, na realidade concreta, a prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos diferentes aspectos da prática educativa. E tanto uma quanto a outra não sobrevivem separadas das relações políticas e sociais que as condicionam na definição de uma carreira mais profissional, ou seja, podemos afirmar que nenhuma prática educativa se justifica fora do contexto político ou social.

Dessa feita, pode-se dizer que um dos problemas dessa formação continuada em serviço é o custo-benefício formas baratas de formação, que se resume em atualização de conteúdo e produção de recursos didáticos; e o outro problema é o deslocamento do professor que mora na cidade para trabalhar no campo. Esse educador não tem nem uma relação íntima com esses povoados e com cotidiano dessas comunidades, aspectos esses que têm muitas implicações, como por exemplo na construção do PPP. Esse professor vai ter um olhar mais voltado para o urbano, quando for construir seu currículo, porque desconhece a realidade do campo, embora esteja lá diariamente. Isso influencia e contribui para a construção de um currículo diferente da realidade dessa comunidade escolar, em razão disso, Saviani reflete que esses currículos são construídos:

(...) sob o crivo da relação custo-benefício. (...) E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá atrofiar a política social subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica. Está aí a raiz das dificuldades por que passa a política educacional. As medidas do governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência

<sup>72</sup> MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p.44

a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita de resolvê-las<sup>73</sup>.

O que falta na verdade é um compromisso do governo municipal e estadual com essa comunidade do campo, porém isso se traduz em medidas paliativas que não garantem a real qualidade. Portanto, é importante acrescentar que não significa direcionar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade exclusiva no desempenho atual das redes de ensino, pois múltiplos fatores convergem para isso, a saber: as políticas e programas educacionais postos em ação, o financiamento da educação básica, as formas de estrutura e gestão das escolas, as condições sociais, econômicas e culturais dos responsáveis pelos alunos e da população menos favorecida, e, também, a questão do professorado, principalmente sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas, entre outros.

A formação de professores e a qualidade do ensino têm sido um campo de grande disputa. De um lado, tem-se o sistema social hegemônico desenvolvendo o sistema de internalização, com a finalidade de consolidar o processo de reestruturação produtiva; e de outro, os movimentos sociais reivindicando e propondo outra lógica de formação, que considera o ser humano em um sentido completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho, tomando, assim, o trabalho material como princípio educativo e organizacional pedagógico, pela pesquisa e pela indissociabilidade entre teoria-prática.

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante e a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos através do processo ensino-aprendizagem ou da pesquisa, termina explicitando as condições sociais que determinam o caráter da exploração<sup>74</sup>.

A função social e pedagógica do educador incluir dimensões necessárias à participação na proposta e desenvolvimento de mudanças sociais mais amplas, que são decisivas na formação intelectual e pessoal de seus alunos. Devido a isso, o docente no seu processo de qualificação deve sempre levar em conta a importância de um conteúdo teórico atualizado com as mais recentes pesquisas científicas, revalorizado, assim, o papel social da escola. A sociedade

<sup>73</sup> SAVIANI, Dermeval. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Aloisio Sérgio; SOUZA, Renildo (Org.). **Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010, p. 252.

<sup>74</sup> SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas**: Revista da Faculdade de Educação. Brasília-DF, v.17, n.32, p. 13-32, jan./abr. 2011, p.18-19

da informação ou do saber tem criado constantes oportunidades educacionais, pelo fato da formação inicial ser insuficiente às tendências mais fortes apontadas para educação, por isso a necessidade de ter uma formação continuada, que priorize os saberes adquiridos na experiência cotidiana da prática docente. E que coloque, em segundo plano, qualquer noção de formação continuada destinada a atualização ou ao preenchimento de lacunas diagnosticadas na formação inicial. Pimenta afirma que: “O... profissional não pode construir seu saber-fazer, senão a partir do seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui<sup>75</sup>.”

#### 4 CONSIDERAÇÕES

As análises ao longo desta pesquisa buscam refletir sobre as contradições entre o projeto de educação do campo e o projeto de educação rural para o meio das concepções apresentadas a partir de 1990. Inclusive, aquelas concepções construídas em consonância com os interesses do capital e aquelas empreendidas pelos movimentos sociais camponeses que se contrapõem a lógica do capital.

As reflexões são sobre a história da educação do campo; as ideias neoliberais de educação e formação de educadores; a relação entre a questão agrária e educação; e a relação entre movimentos, educação do campo e formação de educadores. Relações essas que se processam em um movimento histórico contraditório, o qual é o maior deles é o que trata da relação entre o capital e o trabalho em particular, quando favorece a divisão de classe do trabalho. Isso significa dizer que esse sistema se desenvolve nas relações sociais no campo e na educação do campo, ou seja, estas relações estão presentes na escola e sociedade; no trabalho e educação; na reforma agrária e educação; na escola e formação de educadores.

Tais conclusões somente se tornaram possíveis quando analisamos os documentos que contribuíram para uma compreensão clara das contradições que se apresentam nos diferentes projetos, em permanentes disputas no terreno real, para a educação do campo e para a formação de educadores do campo. Esses documentos revelam a existência de um processo contínuo de adaptação dos discursos, das formas de conceber a educação do trabalhador camponês, e da maneira como ela se apresenta na legislação educacional nacional.

---

<sup>75</sup> PIMENTA, Selma Garrido. Formação de educadores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 26

A interdependência entre o trabalho, a educação e a exploração do campo são estabelecidas sob o ponto de vista do capital. E se apresenta em todo o processo histórico de consolidação da educação rural, sistema esse que se consolidou a partir da negação do direito à educação ao povo do campo. Portanto, reconhece-se a precariedade das condições educacionais em todo o território brasileiro, incluindo a situação da educação do campo maranhense, que coloca a pessoa do campo como fonte de exploração para a produção de riquezas desde a organização da estrutura produtiva dos latifúndios nos séculos passados até as novas faces do agronegócio.

Por fim, destaca-se a importância de se rever a concepção de educação do campo para entender como o sistema capitalista produz os espaços, e como ele encontra uma forma para justificar seu sistema de despolitização das massas através próprios dos projetos de resistência dos movimentos sociais.



## REFERENCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiencia educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 117 f. Dissertação (mestrado em planejamento do desenvolvimento socioambiental) - Universidade do Pará, Belém, 2005.
- ALMEIDA, Denis Lopes. **Amazônia legal maranhense: territórios em conflitos**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5. 2011, São Luís. p. 10
- ALMEIDA, Sandro Henrique Meireles. **O IDH e desenvolvimento socio espacial na baixada maranhense**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5. 2011, São Luís. p. 1-6
- ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, n. 2, 1999
- \_\_\_\_\_. Educação básica para o povo do campo? In: Educação básica de nível médio nas áreas de Reforma agrária. **Boletim de Educação**, nº.11. MST/ITERRA, 1. ed. São Paulo, 2006, p. 126
- \_\_\_\_\_.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004
- ASSELIN, Vitor. **Grilagem: corrupção e violência nas terras do Carajás**. Imperatriz: Ética, 2009
- BARBOSA, Z.M. et al. **O global e o regional: grandes projetos desigualdades regionais e lutas sociais no Maranhã**. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5. 2011, São Luís
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Políticas de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo. 2010, 149f
- BECK, Urick. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**; tradução de Sebastião Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011, 384p.
- BIAZZO, Pedro Paulo. **Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agraria**. 2008. Trabalho apresentado ao 4º Encontro nacional de grupos de pesquisa – ENGRUP, São Paulo, pp. 132-150, 2008.
- BOBBIO, Norbert et al. **Dicionário de política**. 11. ed. Tradução de João Ferreira (coord.). Brasília: UNB, 1998, p. 225-229. Vol.1
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 106-132

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: **Educação do campo: epistemologia e prática**/Evandro Ghedin. (org.). 1. ed. 2012, p. 105.

BURNETT, Federico Lago. **Transformações produtivas, permanências socioeconômicas, embaraços políticos: desafios do planejamento territorial no Maranhão atual**. Revista política e planejamento regional, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, julho/dezembro 2014, p.177 - 188.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. MEC. **Educação do campo: diferença mudando paradigma**. Cadernos SECAD 2. MEC/SECAD, Brasília, DF, 2007

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Operacionais para educação básica nas escolas do campo**. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº. 1. Brasília: 2002

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes nacional de educação – lei 9394/96**. Brasília, 1996

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Referencias para uma política nacional de educação do campo**: Caderno e Subsídios. Brasília, 2004

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. (1988). Brasília: Senado, 1988

CAIXETA, Maria Emília. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 273-301, mar. 2013.

CALDART, R. **A escola do campo em movimento**. In: BENJAMIM, C.; CALDART, R. Projeto popular e escolas do campo. Brasília: Articulação Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº.)

\_\_\_\_\_. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salette Caldart (org.). Educação do campo, n. 4, 2002.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. **Trabalho necessário**, (cidade), ano 2, n. 2, 2004, p. 1-16.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro**, v.7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

CHAUÍ, Marilene. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011 ( coleção História do povo brasileiro)

COSTA, Saulo Barros da. **Carneiro, Marcelo Sampaio. Terra, trabalho e poder: conflitos e lutas sociais no Maranhão contemporâneo**. Revista de geografia, Pernambuco, v. 32, n. 1, 2015. p. 247-253

COSTA, Solange Martins. **Formação continuada dos professores do campo: a experiência político-pedagógica da escola municipal Santo Amaro na zona rural de Imperatriz - MA.** 2016. f. 71. Monografia (licenciatura em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2016.

DURKHEIM, Emile. Solidariedade mecânica e orgânica. In: \_\_\_\_\_. **A divisão social do trabalho.** São Paulo, 2005, p. 73-80

ENGELS, Freidrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Edição eletrônica. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em 21 mar. De 2017

ESCOLA MUNICIPAL HUMBERTO DE CAMPOS. **Projeto Político Pedagógico.** Imperatriz, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL TOMÉ DE SOUSA. **Projeto Político Pedagógico.** Imperatriz, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO I. **Projeto Político Pedagógico.** Imperatriz, 2017.

ELIAS, Denise. **Agronegócio e novas regionalizações no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v. 13, n. 12, p. 153 – 179, nov. 2011

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** In: BUAINAIN, A. M. (Org.). Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflito no Brasil. Campinas: Unicamp, 2005

\_\_\_\_\_. **Por uma educação básica do campo.** In: A educação básica e o movimento social do campo. Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: \_\_\_\_\_. **Educação do campo: identidade e política pública/** Edgar Jorge Kolling, (org.). Brasília, DF: Coleção por uma educação do campo, 2002, nº 4, p. 68

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamento e fontes para a história econômica de Imperatriz.** Imperatriz: Ética, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 24, nº. 82, p. 93-130. Abril/2003

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILLI, Pablo. O direito à educação da exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.30, nº.109, dez/2000, p.02

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância do CEFFAS**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo; epistemologia e prática**. 1ª ed. São Paulo. Cortez, 2012

GODOI, Emília Pretrafase. Territorialidade. In: **Dicionário crítico de ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa/** Lívio Sansone e Cláudio Furtado (org.). Salvador: EDUFBA, 2014, p. 443-451

GRAMSCI, Antônio. **A organização da cultura**. In: GRAMSCI, A. Intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.p. 114-127

\_\_\_\_\_. **Cadernos de cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-57

\_\_\_\_\_. Oprimidos e opressores. In: \_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara nova. 1976, p.61-65

HESPANHOL, Rosangela Ap. de Medeiros. Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo. **Mercator**, Fortaleza, v. 12 n. especial 2., p.103-112, st. 2013.

IBGE. **Censo demográfico de 1950**

IBGE. **Censo demográfico de 1960**

IBGE. **Censo demográfico de 1980**

IBGE. **Censo demográfico de 1990**

IBGE. **Censo demográfico de 2010**

IMPERATRIZ, Secretaria Municipal de Educação de. **Plano Municipal de Educação: plano decenal de educação do município de Imperatriz – MA**. 2014-2023.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICO E CARTOGRAFIA-IMESC. v. 6, n.4 (out./dez. 2018) - São Luís: IMESC, 2018

JUNIOR, Waldemar M. V; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os movimentos sociais Por Uma Educação de Campo. In: **Educação do campo: epistemologia e prática/** Evandro Ghedin (org.). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.169-194

KOLLING, Edgar Jorge et al. (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002, p.09

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 28

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo sistema estadual de ensino do Maranhão**, São Luís, 2011

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. 4ed. São Paulo: Hucitec,1990

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez.2015.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes; COUTINHO, Adelaide Ferreira. Educação rural e ruralização no Estado novo (1937-1945: o curso de especialização rural nas escolas municipais em São Luís. **JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS**, 4. São Luís, 2009.

NOBRE, Marcos (org.). **Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papiurus, 2008. 302 p.

PACHECO, Luci Mary Duso; PIOVESAN, Juliane. Educação do campo: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de ciência humanas**. Curitiba, v. 15, n. 24, p. 47-59, jul.2014.

PODER. In: **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p.933-942

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de educadores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 26

PINHEIRO, E.M.B. **Reestruturação produtiva da agropecuária e sujeição da renda da terra**. 2014. 158 f. Dissertação (mestrado em geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza,2014

PINZANI, Alessandro, TONETTO, Milene C. (orgs.). **Teoria Crítica e Justiça Social**. Florianópolis: Nefiponline, 2012. 210p.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Educação do Campo no Maranhão**. 2013. Disponível em:<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/ma\\_pee.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/ma_pee.pdf)>. Acesso em 01/02/2019

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de educação de base-MEB: discurso e prática, 1961-197**. São Luís: EDUFMA, 1985, p.44

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, 456p.

RODRIGUES, Valéria da Rocha Lopes. **A educação do campo no contexto histórico-político do PRONERA no Maranhão: limites e desafios**. 2014, 152f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

ROCHA, Helianane Oliveira. Estado burguês versus MST: negociando uma educação “à semelhança” dos interesses de classe. In: \_\_\_\_\_ **A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuições da formação dos (as) educadores (as) do MST no Maranhão via o PRONERA**. 2007. 120 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal Maranhão, São Luís, 2007, p. 29-34

RUA João. **A ressignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica**. (s/c) 2005, p. 45-66.

SABATOVSKI, Emílio et al. **LDB: lei 9394/96, lei de diretrizes de base da educação nacional**. Curitiba. 2. ed. Juruá, 2012, p. 25-27

SALES, Francisco. José. Lima. **O perfil da educação rural no Maranhão na década de 1990**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 73 p. 106-119, jan/jun. 2017

SANTOS, Eloíza M. dos. **Formação continuada de professores: concepções, discurso e prática no programa ARCO**. 2007, 120f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

SANTOS, Régis Ricci dos. **A territorialização do capital e as relações camponesas de produção**. Campo-Território, v. 2, n. 3, 2007

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A reprodução subordinada do campesinato**. Ensaio FEE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1981

SILVA, Andresa Lourenço da. Breve discussão sobre o conceito de cidade Média. **Revista do programa de pós-graduação em geografia**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 58-76, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação**. Brasília-DF, v.17, n.32, p. 13-32, jan./abr. 2011

SODRÉ, Ronaldo Barros. et al. **O emaranhado dos conflitos de terra no campo maranhense**. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFOS, 13., 2016, São Luís. p.10

STANISKI, Adelita; KUNDLATSCH, Cesar Augusto; PIREHOWSKI, Dariane. O conceito de lugar e suas diferentes abordagens. **Revista perspectiva geográfica**. Unioeste, v. 9, n. 11, 2014.

TEIXEIRA, Michelle. F. **Formação de educadores e educadoras do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz do PRONERA e do curso de pedagogia da terra**. 2011. 182 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011

VARGAS, Luiz Américo Araújo. **Por uma pedagogia da luta e da resistência: a educação como estratégia política do MST**. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012, 309f. Rio de Janeiro, 2012, p. 130-213

VAINER, Carlos B. Conceito de “atingido”: uma revisão do debate. In: **Vidas alagadas: conflitos socioambientais, licenciamento e barragens/ Franklin Daniel Rothman**. Viçosa, MG:

ED. UFV, 2008

VALE, José F. do. O projeto político pedagógico como instrumento coletivo de transformação no contexto escolar. In: BICUDO, M. Aparecido. (org.). **formação de educadores e avaliação educacional: conferências e mesas redondas**. São Paulo: UNESP, 1999,