

Educação do Campo como projeto de desenvolvimento e de vida para o campo

Eloisa Aparecida Cerino Rosa Lima

Secretaria da Educação de Mato Grosso
e-mail: elocerino@gmail.com

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
e-mail: sas.fernandes@unesp.br

Resumo

A Educação do Campo está diretamente ligada a disputa de projetos para o campo e vincula-se à luta pela reforma agrária e aos movimentos sociais, contribuindo diretamente para a construção de um projeto educativo que prioriza e respeita o ser humano em suas diferentes culturas, que o respeita enquanto classe trabalhadora protagonista das transformações necessárias a uma vida plena. Este artigo tem como objetivo analisar a proposta de Educação do Campo, projeto de Educação e de sociedade ainda em construção, que se contrapõe ao modelo de desenvolvimento capitalista para o campo expresso no modelo agronegócio -exportador. Toma-se como referência pesquisa documental e bibliográfica realizada e a análise da experiência de uma escola do campo no Assentamento Roseli Nunes, no estado do Mato Grosso.

Palavras-chave: Educação; Educação do Campo; Movimentos sociais; Assentamento

Rural Education Education as a project of development and of life for the countryside

Abstract

The Rural Education, directly connected to the dispute of projects for the countryside, is expression of the struggle for agrarian reform and social movements, contributing directly to the construction of an educational project that prioritizes and respects the human being in its different cultures, which respects him as a working class protagonist of the transformations necessary for a full life. The purpose of this article is to analyze the proposal of the Rural Education, Education and Society project still under construction, which opposes the model of capitalist development for the field expressed in the agribusiness-export model. As a reference documentary and bibliographical research carried out and the analysis of a rural school experience in the Roseli Nunes settlement in the state of Mato Grosso.

Keywords: Education; Rural education; Social movements; settlements.

Educación del campo como proyecto de desarrollo y vida para el campo

Resumen

La educación del campo está directamente ligada a la disputa de proyectos para el campo, vincula a la lucha por la reforma agraria y los movimientos sociales, contribuyendo directamente a la construcción de un proyecto educativo que prioriza y respeta el hombre en sus diferentes culturas, que lo respeta como clase trabajadora protagonista de las transformaciones necesarias a una vida plena. Este artículo tiene como objetivo analizar la

propuesta de la educación del campo, proyecto de educación y de sociedad aún en construcción, que se contrapone al modelo de desarrollo capitalista para el campo expressado en el modelo del agronegocio-exportador. La referêcia és la investigación documental y bibliográfica realizada y la análisis de la experiencia de una escuela del campo en el Asentamiento Roseli Nunes, en la província de Mato Grosso.

Palabras-clave: Educación; Educación del Campo; Movimientos sociales; asentamientos.

Introdução

O campo sempre foi visto pela maioria da sociedade como um lugar marginalizado, atrasado e sem perspectivas de vida, principalmente a partir da década de 1960, quando o Brasil passou por um intenso processo de mecanização do campo, através da chamada Revolução Verde. O camponês, ao longo do tempo foi sendo estereotipado como fraco e incapaz de se desenvolver social, cultural e economicamente e através da dicotomia moderno x atrasado, a população rural foi posta à margem das políticas sociais.

Com o desenvolvimento do capitalismo no campo e seu atual modelo de produção, são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais o agronegócio, sinônimo de modernidade no campo na concepção da elite e em consequência disso a produção familiar perde espaço. Para Scarabeli (2014, p. 84) “[...] trata-se de uma concepção sobre um determinado modelo de produção que serve ao capital e, contraditoriamente, explora e destrói o meio ambiente e a força de trabalho”. Este modo de produção dominante tem provocado o aumento da marginalidade e da criminalidade, além de ser, em parte, responsável pela criação e aprofundamento da crise econômica, ambiental e social que assola a humanidade.

Tal modelo de produção, com a produção agrícola e pecuária intensiva, baseada na monocultura, tem gerado inúmeros desastres para o país, em especial para o campo. Entre as principais consequências estão: a) perda da soberania alimentar, que é a capacidade que um determinado país tem de alimentar a sua população com produtos provenientes de sua agricultura animal e vegetal; b) uso intensivo de agrotóxicos e demais insumos químicos responsáveis pela contaminação ambiental e por inúmeras mortes de trabalhadores; c) concentração da terra, que com base na Lei de Terras de 1850 tem expropriado camponeses e povos originários, além da grilagem de terras públicas com conivência do Estado; d) produção de sementes geneticamente modificadas, extinguindo diversas sementes crioulas, espécies milenares necessárias à sobrevivência humana e preservadas durante várias gerações pelos povos do campo; e) produção de um trabalho escravo contemporâneo, onde milhares de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e pobreza são submetidos a condições degradantes de trabalho, entre outros, além do intenso êxodo

rural, onde milhares de trabalhadores tem sido expulsos do campo e superlotado as periferias das grandes cidades. O agronegócio-latifundiário-exportador tem sido considerado como símbolo da modernidade no campo, mas esconde por trás da aparência moderna, a barbárie da exclusão social e expropriação dos povos camponeses.

Camponeses são entendidos aqui, como trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinados a elas, conforme afirmam Fernandes (2004) e Caldart (2004).

Para Camacho (2009) o capitalismo em sua lógica perversa tem como características essenciais: o consumismo desenfreado e a exploração descomedida da natureza. Exploração da natureza combinada com a exploração das pessoas, pois este processo gera mais-valia, permitindo a acumulação/reprodução do capital. É, por isso, que esse processo de desenvolvimento capitalista no campo é responsável pela exclusão e marginalização dos povos, além da destruição da biodiversidade, colocando em risco toda a humanidade. Logo, o que temos é a destruição da sociobiodiversidade, visto que toda a humanidade necessita dessa biodiversidade para continuar vivendo.

Nesse contexto das lutas no campo no Brasil, a Educação do Campo se constitui como um projeto de educação e sociedade que defende que as perspectivas para o campesinato são construídas como alternativas distintas do capital e que as lutas camponesas se intensificam e se internacionalizam, adquirindo novos significados. Uma das preocupações dos projetos de educação do campo no Brasil é a possibilidade de formação para a emancipação humana e do trabalhador camponês, demonstrando que o agronegócio não é a totalidade, e que o campesinato constrói estratégias para sua permanência, pois, a agricultura camponesa representa resistência frente aos modelos hegemônicos de produção.

Nesse sentido, a Educação do Campo está diretamente ligada à disputa de projetos para o campo, vinculada à luta pela reforma agrária e aos movimentos sociais e suas bandeiras de lutas. Fortalecendo-os e se fortalecendo, se configura não apenas como um projeto de educação que se preocupa com um ambiente educativo baseado na valorização da cultura camponesa, na dimensão educativa do trabalho, na cultura, identidade e história dos povos do campo, mas, também, como um projeto de sociedade que busca uma educação vinculada a um novo modelo de desenvolvimento e de vida, em que a justiça social, o respeito ao meio ambiente e a participação democrática prevaleçam.

A Educação do campo como resultado do protagonismo dos movimentos sociais é um forte elemento na disputa de projetos que ao mesmo tempo se constitui como disputa por territórios, pois contesta a realidade e contribui para a compreensão do atual momento da luta de classes que inclui o debate sobre as “[...] contradições da fase atual do

capitalismo e as consequências que traz para a agricultura e para a vida (ou morte) dos camponeses, bem como para o conjunto da sociedade”. (CALDART, 2009, p. 58), e ajuda a produzir a possibilidade de emancipação e soberania dos povos do campo.

Busca-se nesse artigo analisar a importância da Educação do Campo como projeto de desenvolvimento para o campo e de fortalecimento da produção e reprodução do modo de vida e de identidade territorial e de classe dos camponeses, tendo como base as contribuições teóricas de Caldart (2002; 2004; 2009) Camacho (2009), Fernandes (2002), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Kolling, Nery e Molina (1999), Mészáros (2008), MST (2017), Noronha (2014), Scarabeli (2014) e Silva (2001).

Educação do Campo: um novo projeto para o ensino e para o campo

Historicamente a educação em nível nacional tem cumprido como principal tarefa formar mão de obra para manter o atual modelo de desenvolvimento capitalista e no campo essa situação se intensifica ainda mais. Devido a função dada ao campo no atual contexto, e a situação geral da educação brasileira, existe uma tendência de marginalizar a educação e as escolas do campo, relegando-as ao abandono, fechamento de escolas e transferência dos jovens e crianças camponesas para escolas em áreas urbanas. Os governos (municipais e estaduais) consideram mais fácil oferecer transporte aos estudantes residentes no campo do que oferecer vagas a eles em escolas do campo.

Com a justificativa de reduzir custos aos cofres públicos, crianças e jovens se veem obrigados a frequentarem as escolas das cidades, viajando em transportes escolares e estradas precárias, inserindo-se em um contexto escolar totalmente diferente do seu, muitas vezes tratadas com discriminação, pois o que prevalece na maioria das escolas é a concepção de que o modo de vida urbano é superior, moderno e atraente, em contraposição à ideia de campo como lugar de atraso.

Além disso, pode-se destacar a falta de escolas e de infraestruturas necessárias para atender a todas as crianças e adolescentes; ausência de políticas de valorização dos docentes, currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; escolas que estimulam o abandono do campo. É notório que as dificuldades de escolarização para os jovens do campo é ainda maior do que a escolarização de crianças, o que faz com que muitos adolescentes ainda sejam semianalfabetos ou não tenham acesso ao Ensino Médio, principalmente entre as mulheres.

De acordo com Camacho (2009, p. 29),

Tendo em vista que os povos do campo se encontram excluídos devido a existência de um modelo socioeconômico que valoriza o agronegócio latifundiário exportador e o espaço urbano como símbolos da modernidade/avanço/progresso. No processo educativo oficial, sempre tivemos uma educação rural reprodutora/domesticadora que objetiva formar para a submissão, preparando mão-de-obra barata para o capital urbano e para o agronegócio, reproduzindo as relações sociais vigentes que são, por sua vez, excludentes.

Frente ao avanço do agronegócio e a todo este processo de exclusão que historicamente o campo e conseqüentemente as escolas do campo tem sofrido, há uma crescente resistência por parte de diversos setores organizados da classe trabalhadora, especialmente pelos movimentos sociais, no sentido de pensar a educação e conseqüentemente a vida no campo de uma nova maneira, reagindo e lutando pela construção de políticas públicas que garantam uma vida de qualidade no campo, atrelada a uma nova forma de produzir em harmonia com a natureza e o acesso à uma educação diferenciada. Uma educação que represente uma identidade própria do campo e que ao mesmo tempo se configure como um projeto de sociedade, pois,

[...] uma primeira condição para construir essa escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isso para não cair na falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo. (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 63)

Acreditando que o homem aprende a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, e que na relação com a natureza e com o próprio homem ele educa a si mesmo e às novas gerações, abre-se um horizonte na perspectiva mais ampla de educação. Para Mészáros (2008) parte do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa fora dos sistemas educacionais formais, por isso não podem ser controlados e manipulados por inteiro, dando-nos a possibilidade de mudanças. Para o autor, atualmente, a principal função da educação formal está orientada a

[...] agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los as exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. (MÉSZÁROS, 2008, p. 57).

Portanto, a educação, no sentido amplo do termo, desempenha importante papel na transformação da sociedade, pois pode romper com a internalização e legitimação do

Estado capitalista, mas para isso ela deve estar voltada para o trabalho como princípio educativo, transformando, criando e recriando o ser humano omnilateral, ou seja, deve orientar-se no sentido de desenvolver as suas várias dimensões.

Para Mészáros, a luta por uma educação emancipadora é ao mesmo tempo a luta por uma transformação social.

[...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos- todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não as deixar cair. As apostas são altas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Sendo assim, a educação em seu significado real, deve cumprir o papel de produzir indivíduos críticos, capazes de se orientarem estrategicamente diante das condições sociais. A escola que se quer construir deve cumprir o papel de formar indivíduos, capazes de desenvolver de forma equilibrada a capacidade ao trabalho manual e ao trabalho intelectual, pois, além de ensinar ler, escrever, fazer contas, entre outros, deve trabalhar de forma relativa os direitos e os deveres do ser humano, e para isso faz-se necessário a construção de um outro projeto de educação para o campo. Na perspectiva de superar os diversos e históricos problemas enfrentados pelos povos do campo em relação à educação, movimentos sociais do campo, intelectuais e diversas outras organizações vem lutando e se contraponto à destruição do campesinato pelo modelo agroexportador vigente ou que continue mantendo-o à margem da sociedade com um modelo de educação excludente. Este projeto de educação está em andamento e tem proporcionado na prática uma outra relação com o campo e seus diversos sujeitos.

De acordo com Camacho (2009, p. 29),

[...] a construção desse projeto educativo no campo nos faz perceber que o campo está vivo e em constante movimento e que, dessa forma, além das reivindicações, por parte dos movimentos sociais, por uma distribuição de terra e renda mais justa, existe uma produção pedagógica, também, por parte destes sujeitos.

Fernandes (2002), discorrendo sobre o mesmo assunto, acredita que pensar em uma educação voltada para o campo significa reconhecer que o

Campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos

quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p. 92).

Afirmar que a luta por uma Educação do Campo está vinculada à luta por um novo projeto de desenvolvimento para o campo, significa entender que a educação deve proporcionar aos seus sujeitos o desenvolvimento amplo do ser humano, pensando as especificidades da educação na infância, na juventude e na idade adulta, trabalhando a formação da consciência política e fortalecendo a identidade de sujeito coletivo, que luta por novas relações de trabalho e de vida, que resiste e não se conforma com o atual modelo de agricultura e trava constantemente árduas lutas para construir um novo modelo, um novo projeto de desenvolvimento, onde todos possam estar incluídos, trabalhando e vivendo no campo e do campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo surge em consequência da situação social, política, cultural e econômica a que o campo historicamente foi submetido. Aumento da pobreza, da exclusão e da degradação da qualidade de vida, além da barbárie provocada pelo avanço do modelo capitalista no campo, somado a ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses, estão entre os elementos principais que fizeram surgir o debate e a concepção de que um outro projeto de desenvolvimento para o campo, bem como um novo projeto de educação era necessário e urgente.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas. (CALDART, 2004, p. 19)

Diante da necessidade de se construir uma escola que não seja somente no campo ou para o campo, mas sim do campo, vinculada às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo, movimentos sociais e demais entidades organizadas, assumiram a tarefa de lutar também por um novo projeto de educação, vinculado à luta pela terra, por trabalho, por cultura, por dignidade, entre outros, ou seja, vinculado a um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Em consequência destas diversas articulações, denominada de “Articulação Nacional por uma educação básica do campo”, que reunia diferentes movimentos sociais, igrejas e principalmente por iniciativa do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, acontece em julho de 1997, o “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA”, que contou com a parceria de diversas entidades preocupadas com o rumo da Educação no Brasil, e em especial no campo, que até aquele momento era entendido e denominado como “educação do meio rural”. Fernandes (2002) em depoimento reflexivo sobre o período, aponta que este momento, entre outras questões, foi um momento de materialização de ideias que a muito tempo vinham sendo gestadas.

[...] 1997 uma referência importante, pois foi quando realizamos o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Naquele evento, começavam a se materializar as ideias que vínhamos matutando desde a segunda metade da década de 1980, com a criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (FERNANDES, 2002, p. 90).

Em consequência do êxito do I ENERA, representantes do MST; Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Universidade de Brasília – UnB e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco, iniciaram um trabalho mais amplo sobre a educação rural, levando em consideração as especificidades que envolvem o campo, que culminou na realização da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia – GO, e que muito mais do que denunciar a situação precária da educação rural, foi a afirmação de que um outro projeto era possível e sua construção já estava em curso.

Ainda na referida conferência foi apresentado o texto base intitulado “Por uma educação básica do campo”, que tinha a finalidade de provocar o debate sobre a tendência dominante de tratar o campo como um lugar marginalizado e a educação para os povos do campo como algo desnecessário. Entre os principais pontos levantados neste documento podemos destacar: a) a necessidade de se criar para o campo uma educação específica e diferenciada no sentido amplo da palavra, possibilitando aos seus sujeitos a intervenção direta na sua realidade social, ou seja, uma educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo. Além disso, deve contribuir para a superação da dicotomia rural x urbano, atraso x moderno; b) a escolarização é um direito social fundamental e dever do Estado, ou seja, todos devem estudar pelo menos até o Ensino Médio; c) a expressão meio rural, deve ser substituída por campo, expressão que melhor abarca todos aqueles e aquelas que vivem e sobrevivem do campo, sejam eles camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros. Outra questão fundamental é a expressão “educação básica do campo”, ou seja, a luta é por uma educação vinculada as causas, aos sonhos, a história e a cultura dos povos do campo e não apenas a implantação de modelos educacionais no campo, e que

nada tem a ver com a realidade do campo. Por isso do campo e não apenas no campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A discussão dessa conferência mostrou que a luta por uma educação plena só é possível se vinculada a luta por um novo projeto de desenvolvimento para o país. Diante dos desafios apontados, o debate iniciado prossegue transformando-se em bandeiras de luta de diversos movimentos, organizações, entidades e sociedade civil. Como resultado das diversas ações dos diferentes sujeitos dessa articulação, tem-se uma importante conquista no âmbito das políticas públicas que é a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo”, via o Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que entre as principais resoluções, traz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. [...] Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. [...]§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

Esta longa citação se fez necessária, pois do ponto de vista legal, este decreto possibilita o avanço e operacionalização de diversos objetivos do movimento nacional, tais como a garantia da identidade da escola do campo; vinculação com questões inerentes à realidade do campo; valorização dos saberes dos povos do campo; construção do calendário escolar de acordo com as necessidades da escola e da comunidade; liberdade de utilização de diferentes espaços pedagógicos, de acordo com a realidade e necessidade da escola e comunidade, dentre outros.

Para Fernandes (2002, p. 91), a aprovação destas Diretrizes representou

[...] um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão

urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Este novo momento protagonizado pelas organizações do campo fez com que se reafirmasse as principais convicções e linhas de ação na construção do projeto específico Por uma Educação Básica do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação.

Entre as principais convicções estão: a) O ser humano deve estar no centro das ações, ou seja, os trabalhadores e trabalhadoras devem se assumir como tal, compreendendo que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos e devem ser garantidos a todos e todas que vivem e trabalham no campo; b) é preciso se contrapor a lógica de que a escola do campo é pobre, ignorada e marginalizada. É possível viver e estudar no campo, pois esta escola também pode ser de qualidade; c) a luta por uma educação básica e de qualidade no campo deve estar articulada com a luta por um novo projeto de desenvolvimento para o país, contrapondo-se ao atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias do campo; d) a escola que se luta para construir, que amplia o direito a educação e escolarização no campo, deve ser a escola que está no campo, mas também é do campo, ou seja, é politicamente e pedagogicamente vinculada a história, a cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo; e) esta luta também deve acontecer no sentido de garantir respeito e a valorização profissional dos educadores, por melhores condições de trabalho, melhor remuneração, além de uma formação de qualidade; f) a educação também deve estar preocupada com as questões de gênero, de raça e de respeito às diferenças culturais dos diferentes povos; g) parte dos objetivos almejados só serão garantidos através da garantia de políticas públicas, por isso o Estado deve ser constantemente pressionado para que se garanta os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras; h) a luta deve ser expressão do povo organizado, portanto não se trata de uma luta para os povos do campo e sim, uma luta dos povos do campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Com acúmulo de discussões, a articulação “Por uma educação básica do campo”, passou a ser denominada “Por uma educação do campo”, pois o que se busca não é somente a garantia da escola básica formal, mas a garantia de todos os processos formativos construídos pela humanidade, desde a infância até a universidade. Para Caldart (2002), os termos escola do campo e educação do campo, significam juntos

[...] pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando

atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. Se for assim a escola do campo será mais do que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra... (CALDART, 2002, p. 34).

Neste sentido, fez-se necessário pensar a educação articulada com uma concepção de projeto para o campo, que mesmo ainda estando em construção, já delimita seus principais princípios, ou seja, a Educação do Campo está associada a luta pela Reforma Agrária, não a de mercado ou redistributiva, mas a Reforma Agrária Popular, que para o MST significa “a construção de um novo modelo agrícola para o campo brasileiro, indo além de um processo de democratização da terra e propondo como estratégia o estabelecimento de um sistema agrícola em contraposição ao agronegócio” (MST, 2017), pois a Educação do Campo é incompatível com o atual modelo de agricultura.

Educação do campo e a luta por políticas públicas de educação

A Educação do Campo desde as suas primeiras manifestações, vem se configurando como um marco na conquista por direitos iguais e de respeito à diversidade dos povos do campo, questões que historicamente lhes foi negado. Lutar por condições dignas de vida no campo, significa lutar também por políticas públicas, tendo em vista que esta é a única maneira de se universalizar o acesso dos povos do campo a educação e a outros direitos básicos do ser humano e construir uma agenda política em que a educação do campo esteja presente.

[...] este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar, quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos. (CALDART, 2002, p. 27)

A luta do povo por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para o campo, pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas, de acordo com a autora, é o primeiro traço que nos permite identificar a construção da identidade do movimento “Por uma educação do campo”. Os sujeitos da Educação do Campo são pessoas que sentem dia a dia a perversa realidade vivida no campo e não se conformam com ela. Resistem e lutam para continuar a caminhada, apesar do modelo altamente excludente a que está submetido o país.

Para Caldart, faz-se necessário entender que por traz das estatísticas e da posição geográfica, existe um povo que vive no campo com suas diferentes identidades, mas também com uma identidade comum, por isso a educação deve vir no sentido de fortalecer esta identidade e proporcionar a continuidade da luta organizada e articulada, ou seja, possibilitando-os que sejam ou continuem a ser sujeitos de seu próprio destino.

Trata-se de uma educação para os povos do campo e não para o meio rural, tendo em vista que historicamente os governos criaram políticas educacionais que sujeitavam os povos do campo a “um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”, fazendo das pessoas que vivem no campo “instrumentos de implementação de modelos que as ignoravam ou escravizavam”, além de prepará-los para serem mão de obra barata a serviço do mercado. (CALDART, 2002, p. 28).

Por isso entende-se que a luta por Educação do Campo, afirma-se como um basta a estes pacotes capitalistas, pois se auto organiza para participar diretamente da construção de um projeto educativo que prioriza e respeita o ser humano em suas diferentes culturas, que o respeita enquanto classe trabalhadora protagonista das transformações necessárias a uma vida plena. A luta por educação deve estar vinculada a luta pela transformação das condições de vida no campo, pois de acordo com a autora, na prática não há como “educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização”, pois “e na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado. (CALDART, 2002, p.30).

O campo é constituído por diversos e diferentes sujeitos, com suas diferentes formas de produzir e de viver, porém estas diferenças não apagam a identidade coletiva deste povo, pois são a parte de uma nação que historicamente tem vivenciado a opressão e discriminação econômica, política e cultural. Para Caldart (2002, p. 29), talvez seja essa a materialidade que conforma esta identidade. “E talvez seja este o sentido da expressão do campo que às vezes assusta”, e torna tão difícil para alguns aceitarem “que a educação é do campo e não apenas do ou para o meio rural. ”

Fernandes (2002, p. 98) fazendo um paralelo com esta discussão, afirma que

[...] as diferenças entre escola no campo e escola do campo são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa a proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo.

Os movimentos sociais do campo mantem-se ativos a tais questões educacionais e organizadamente dão continuidade a luta por uma educação diferenciada, portanto, pode-se observar que a luta é por uma educação do campo vinculada as causas e questões dos povos do campo, ou seja, a luta por educação do campo é ao mesmo tempo a luta pela

reforma agrária, pela saúde, pela qualidade do ensino básico e pela garantia do ensino superior, por melhores condições de moradia, pelo direito e condições de produzir sem envenenar e contaminar a natureza, pelo acesso a água e alimentação de qualidade, entre outros, e para que todas estas questões sejam garantidas a luta por políticas públicas baseada na reflexão de entendimento dos valores, dos interesses e das necessidades de desenvolvimentos dos sujeitos que habitam o campo são essenciais.

Diante das diversas lutas e embates políticos travados pelos movimentos sociais, muitas políticas e demais conquistas no âmbito educacional foram garantidos, porém muito mais precisa ser feito, pois o que se busca é a superação da escola tradicional rural que se insere no processo de modernização capitalista para o campo, comprometido apenas com a lógica da produtividade. Os povos do campo buscam uma educação que não esteja apenas no campo, mas que seja do campo, uma educação que seja no e do campo.

A educação deve estar vinculada ao contexto social dos indivíduos do campo, deve dialogar com a realidade concreta. Se a educação tradicional voltada para o campo oferecida pelo Estado, reflete o projeto de dominação capitalista, a proposta de educação do campo protagonizada pelos sujeitos do campo reflete o projeto emancipatório que se busca para o campo, por isso a luta é por uma educação no e do campo. 'No', pois a escola deve ser para todos e em todas as idades, por isso deve estar em todos os lugares. Os povos do campo têm direito de ter acesso a escola no lugar onde vivem, cuja forma e conteúdo respeitem a sua cultura e sua realidade. 'Do', porque tem a ver com o protagonismo destes povos e representa um projeto de construção coletiva, edificado pelas mãos daqueles que nos embates do dia a dia, através das lutas e da pressão, se constituem como sujeitos capazes de intervir diretamente na realidade.

Esta intervenção está também diretamente ligada a pressão e disputa pela formulação de políticas públicas específicas para os povos do campo, direito que historicamente lhes foi negado. A constituição originária da Educação do Campo está vinculada a clareza da urgência e necessidade da garantia de políticas públicas voltadas para o campo, como nos mostra Caldart (2009, p. 52-53),

Não por acaso é a II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004 que confirma a força assumida pela luta por uma política pública de Educação do campo, através do lema aprovado pelos seus participantes: "Educação do campo: direito nosso, dever do Estado". [...] O percurso da Educação do campo foi desenhando a dimensão da política pública como um dos seus pilares principais. [...] Para os movimentos sociais, lutar pela Educação do campo é passar a pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional.

Nesse sentido, para se garantir um projeto alternativo para o campo é necessário ampliar as lutas, promover alianças para além do campo e lutar pela democratização do Estado, que em primeiro momento se dá pela garantia de políticas públicas voltadas a atender as necessidades do conjunto dos trabalhadores, incluindo assim uma educação de qualidade e a partir do lugar onde vivem. Portanto, para garantir o processo de construção da Educação do Campo no Brasil, faz-se necessário pensar também sobre a construção da Escola do Campo, pois para que a escola garanta seus processos formativos vinculados a vida familiar, ao trabalho, ao ensino e pesquisa, a comunidade, aos movimentos sociais, as manifestações culturais locais, entre outros, ela deve estar situada fisicamente no campo, pois, além da base nacional comum, o ensino deve ser complementado, de maneira diversificada, a partir da realidade e características locais e culturais de cada comunidade, e para que isso seja garantido a escola deve estar lá, dentro da comunidade, sendo vivenciada no dia a dia, inclusive fisicamente.

Outra questão intrínseca ao projeto da Educação do Campo é a formação e valorização dos educadores e educadoras, e aqui referimo-nos também a tarefa específica de dominar os processos complexos de aprendizagem, tendo em vista que o conceito de educador é muito amplo. De acordo com Caldart (2002, p. 36) educador é aquele “cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social”, “seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos”, portanto nesta perspectiva, todos de alguma forma são educadores.

Os educadores e educadoras portadores da tarefa específica de educar, tem estado à frente das lutas e têm sido imprescindíveis para a resistência no campo e nas escolas, portanto entre as diversas políticas públicas que se busca, estão aquelas que garantam a formação de educadores/as do campo. Lutar pela educação do campo é também lutar para formar educadores e educadoras do campo e para o campo, que contribuem para construção deste tão almejado projeto educativo. De acordo com Caldart (2004, p. 35),

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

Os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo, mas a formação institucional e formal também deve estar incluída, portanto é necessário que as universidades como espaços públicos, sejam ocupadas.

Em relação a escola em si, essa também está entre os principais objetivos da Educação do Campo, tendo em vista que a escola tem tido uma tarefa fundamental na formação das novas gerações, além de ser um espaço de constantes disputas hegemônicas. Para Caldart (2004, p. 36),

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais. Isso ocorre por que: a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses.

Portanto, a escola do campo não pode estar fechada em si, deve estar vinculada a outros espaços educativos e contribuir diretamente para a construção de políticas que visam o desenvolvimento do campo. Além disso, deve estar atenta ao tipo de ser humano que se busca forjar e o que se está forjando, contribuindo para a humanização das pessoas, pois os processos pedagógicos desenvolvidos pela escola devem contribuir para a construção e fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo.

Escola Madre Cristina: expressão de luta e resistência na educação do campo

O Assentamento Roseli Nunes, em Mato Grosso é um território conquistado e mantido diante de muita luta e resistência camponesa. Roseli Nunes, também conhecida por Rose, foi uma grande lutadora que ajudou a construir o MST, desde a ocupação da Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, primeira ocupação organizada pelo MST no Brasil.

Filha de índios e colonos, Rose cresceu lidando com o trabalho na terra e quando adulta, continuou na luta com seu companheiro e filhos, pois acreditava que só teria um futuro melhor com sua família e companheiros de luta, se tivesse acesso à terra para trabalhar. Foi em um desses momentos de luta que ela declarou “Prefiro morrer lutando, do que morrer de fome! ”. Seu filho mais novo nasceu no acampamento e foi batizado de Marcos Tiaraju, em homenagem ao grande guerreiro indígena das Missões, Sepé Tiaraju. Roseli Nunes foi assassinada no dia 31 de março de 1987, atropelada por um caminhão que se lançou contra uma marcha dos Sem Terra, deixando vários feridos e seu corpo à beira da estrada. Rose hoje é um símbolo para a luta de todos os sem-terra e por isso é homenageada por todo o Brasil.

Assim como em vários lugares do país, o MST do Estado do Mato Grosso, homenageou esta grande lutadora dando seu nome a um de seus assentamentos, localizado no Município de Mirassol do Oeste. As famílias do assentamento Roseli Nunes

são oriundas da ocupação da Fazenda Facão, Município de Cáceres, que posteriormente, no ano de 2000, se consolidou em assentamento na antiga Fazenda Prata, que possuía uma área de 10.531 mil hectares, considerada pelos órgãos competentes como improdutivo.

A consolidação desse assentamento provocou um impacto populacional na região, tendo em vista que um espaço ocupado por apenas alguns funcionários, se transformou com a chegada das 331 famílias que somam em média 1.350 pessoas, em um lugar de terra partilhada e de recondução da dignidade humana, pois aquele latifúndio tomado apenas por grandes extensões de pastagem, tornou-se um lugar de produção diversificada, garantindo assim um olhar diferenciado sobre o usufruto da terra e o uso dos recursos naturais.

A forma de organização das famílias ainda hoje segue os princípios organizativos do MST, onde os assentados se organizam em núcleos de base ou por associações para realizar reuniões e discutir seus problemas e as estratégias de luta para solucioná-los. O assentamento tem infraestrutura básica como rede de energia, abastecimento de água através de poços artesianos coletivos e individuais e casas de alvenaria. Além disso, a comunidade conta com pequenos mercados internos, lanchonetes, posto de saúde, cinco campos de futebol e uma quadra poliesportiva com cobertura, tudo conquistado através de muita mobilização e luta.

O Assentamento Roseli Nunes é bem diversificado, tendo em vista que é composto por famílias oriundas de vários estados brasileiros e de várias etnias. Essa rica diversidade pode ser observada nas diferentes linguagens, danças, vestuário, religião e outras tradições como as festas de São Benedito, de São João, da Colheita, entre tantas outras que são realizadas nos espaços do assentamento, que pode ser visto como um símbolo de resistência da Reforma Agrária no Estado do Mato Grosso. Está cercado por grandes latifúndios do agronegócio, portanto é um território de constantes conflitualidades, mesmo assim, resiste e garante condições dignas de vida para as famílias assentadas.

Tratando-se da Educação, o assentamento é referência na Educação do Campo, pois a Escola Madre Cristina, forjada e erguida pelos próprios Sem Terra, além de garantir aos filhos e filhas dos assentados o acesso à educação básica dentro de seu próprio território, também se tornou espaço de referência fundamental para as articulações políticas e demais atividades que envolvem o assentamento e suas organizações. Neste sentido, ela cumpre em sua dinâmica o papel de escola do campo por fazer parte do processo formativo dos sujeitos que a constitui.

A escola foi batizada com esse nome em homenagem à religiosa católica Madre Cristina, cônica da Congregação de Santo Agostinho, também professora e psicóloga. Madre Cristina atuou arduamente em favor dos direitos humanos e dos trabalhadores e teve participação ativa na resistência ao regime militar de 1964, na campanha da anistia política, na luta por “Diretas Já” e na organização de movimentos sociais. Nessa época recebeu

inúmeras ameaças de morte por consequência de sua militância, porém nunca se rendeu ou se amedrontou.

Na época da fundação da Escola Madre Cristina, em 1997, um barraco de palha de coqueiro e lona preta, construído pelas próprias famílias e por alguns professores também acampados, tornou-se a sala de aula dos alunos, como relembra MPS, moradora do assentamento.

A escola Madre Cristina existe desde o período de acampamento lá no Facão [...] desde de lá já inicio esta escola, pois as criança não podia ficar sem estuda. Fizero três barraco, um era a sala de aula, outro a despensa com os alimentos e outro com os livro, a bibrioteca. Eles chamavam a escola de itinerante porque o período que precisava fazer uma mobilização, por exempro pra Cuiabá né, no Incra ou uma caminhada, a escola ia junto, pois as criança não podia para de estudar. Ia todo mundo pra Cuiabá, os pais, os professores e a criançada e ficava o tempo que fosse preciso. (MPS, 2017).

Em 2002, depois que a terra já havia sido conquista e todos já se encontravam no local onde seria feito o parcelamento dos lotes, as dificuldades para manter a escola só aumentaram. No Projeto Político Pedagógico – PPP (2016) da escola, a história de sua origem, bem como do assentamento é contada detalhadamente. É importante ressaltar que o PPP define a identidade da escola e indica caminhos a serem seguidos para garantir essa identidade, portanto encontrar esta história contada com orgulho em um documento tão importante, mostra que esta escola não só está no campo, ela é do campo.

O ano de 2002 foi muito difícil no setor de educação do assentamento. Devido ao parcelamento da área, as famílias a partir de julho de 2002 começaram a ir para seus lotes. A maioria delas ficou longe da escola e sem estradas [...] houve muitas evasões, devido à distância é a falta de condições para frequentar as aulas. No ano de 2003, as aulas começaram um pouco tarde, pois as estradas estavam em péssimo estado e não tinha como buscar os alunos para estudar, e este problema só foi solucionado no período da estiagem e o ano letivo só deu início em maio. Neste mesmo ano começou a construção da escola, com recursos do estado e dos próprios assentados. (PPP DA ESCOLA MADRE CRISTINA, 2016, p. 21-22).

Para garantir a construção de um espaço melhor para funcionamento da escola, cada família doou seu trabalho voluntário mais uma parte dos materiais e juntas construíram o espaço físico onde funcionaria a escola. Na época, a escola era municipal e devido a todos os descasos que as famílias sofriam por parte do governo, tiveram elas mesmas que manter por diversas vezes a escola em funcionamento, como nos conta o SPS .

A Madre Cristina foi uma escola que nois começo ela no acampamento, debaixo de um barraquim de paia. Depois que nois pego o assentamento,

nois queria construí uma escola melho, ai junto todo mundo e compro os materiais, depois que a escola já estava toda no respaldo, e a prefeitura viu que nois ia contrui mesmo, veio e acabo de construir. Na época as cidade vizinha como Mirassol e Curvelândia coloco ônibus para levar as criança pra cidade, mas nois não aceitamo. Nois começo a escola no acampamento e queria continua aqui. A Madre Cristina é nosso idioma (SPS, 2017)

De acordo com as falas dos entrevistados, percebe-se que a escola Madre Cristina só existe porque foi construída diretamente pelas famílias moradoras do assentamento, que mesmo sofrendo diversos preconceitos e principalmente descaso por parte do poder público, não abriram mão do direito de terem seus filhos educados escolarmente dentro do seu próprio território. MJRL, assentada, professora e componente da equipe gestora da escola, nos conta que na época em que as famílias foram assentadas, a escola era garantida totalmente via trabalho voluntário.

Para garantir esta escola, muitas vezes tivemos que trabalhar sem contrato, de maneira voluntária, pois a sugestão da prefeitura era buscar os alunos e levar para estudar na cidade. Mas a gente não permitiu, pois era a nossa escola. Relembrar esta história nos traz, além da emoção, uma força de seguir em frente enfrentando os novos desafios, pois desde o início não foi fácil manter esta escola, e mesmo hoje, com prédio e toda a infraestrutura que temos, ainda existe muitos obstáculos e todos os anos eles se renovam (MJRL, 2017).

Hoje a gestão da escola é compartilhada entre município e estado, ou seja, uma parte do ensino (Educação Infantil) é de responsabilidade do Município de Mirassol D'oeste e a outra parte (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA) passou a ser de responsabilidade do estado, portanto as dificuldades para mantê-la dentro dos princípios da pedagogia do MST e Educação do Campo aumentaram ainda mais. Fica claro na fala dos entrevistados que essa escola só existe devido a mobilização e resistência dos educadores e dos assentados, pois além do preconceito que sofrem por assumirem a identidade de escola do campo, sempre há um enfrentamento por parte do poder público, tanto estadual quanto municipal para descaracterizá-la e transformá-la em uma escola comum, como as da cidade. De acordo com os educadores, inúmeras vezes houve a tentativa de fechar a escola e transferir seus alunos para as escolas urbanas dos municípios vizinhos, com a justificativa de que transportar estes alunos para a cidade custa menos ao poder público do que manter a escola dentro do assentamento.

Ou seja, preocupam-se apenas em cortar gastos e não com o tipo de educação que será oferecida a estes educandos. Não se trata de afirmar que as escolas da cidade não têm capacidade ou condições de receber estes alunos, e sim de compreender e reconhecer que a escola da cidade, com exceção de raríssimos casos, não se insere na dinâmica da luta pela implementação de um projeto de desenvolvimento para o campo, onde os povos

do campo discutem e lutam por questões ligadas ao campo e a sobrevivência nele. Os sujeitos do campo querem e tem direito de serem escolarizados e educados em uma escola que faça parte da sua história e da história de seus antepassados, portanto, inseridos na escola urbana, estarão descolados de sua realidade e perspectiva de vida.

Outro enfrentamento que os assentados e a escola tem sofrido é em relação aos profissionais atribuídos pelo estado para trabalharem nela. Todo ano o Estado do Mato Grosso, assim como vários estados do país, abre processo seletivo para contratação de funcionários e professores que atuarão nas escolas estaduais, porém não há um seletivo diferenciado e com normas específicas para as escolas do campo. Isso faz com que muitas vezes as pessoas selecionadas para atuarem nessas escolas, sejam pessoas sem nenhuma ligação com a luta pela reforma agrária, não conhecem a história desses sujeitos e não compreendem a dinâmica e a luta deles. Isso gera árduos conflitos e garantir os princípios da escola se torna um grande desafio.

Atualmente a escola atende cerca de 480 alunos, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico Profissionalizante com ênfase em agroecologia e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Conta com cinquenta e três educadores, sendo quatorze no Apoio Administrativo Educacional (vigia, limpeza e nutrição), quatro Técnicos Administrativos Educacionais (secretaria, biblioteca e laboratório de informática) e trinta e cinco professores, incluindo coordenação e direção. Ao todo, a escola tem sete salas de aula em dois pavilhões, laboratório de informática, biblioteca, sala multifuncional, cozinha, refeitório, banheiros, quadra poliesportiva coberta e alojamento básico para professores. Devido à extensão do assentamento, três ônibus escolares fazem o transporte dos educandos até a escola, em três principais roteiros, sendo um perpassando as linhas Ilha e Carvoeira, outro, as linhas Trezentos e Zap e um último na linha Santa Helena.

Tratando-se do EJA, além das três turmas que funcionam dentro da própria escola, ainda existem quatro turmas anexas à escola no Assentamento Margarida Alves e uma turma no Assentamento Sílvio Rodrigues, ambos também pertencentes ao Município de Mirassol D' oeste, e frutos da luta do MST na região.

Considerações finais

O Sistema Educacional Brasileiro é resultado de uma série de enfrentamentos e mudanças produzidas ao longo da história da educação no país, e que na maioria das vezes tem cumprido o papel de preparar para a cidadania com vistas para o mercado de trabalho, atendendo assim as expectativas da moderna estrutura capitalista, onde a maioria dos

indivíduos recebem apenas uma transferência de valores ideológicos visando à formação de mão de obra e a reprodução das relações e dos valores capitalistas que fortalecem o projeto capitalista de desenvolvimento para o campo, postulando assim o ideário de que não há lugar para todos, apenas para os mais competentes.

Em contrapartida, historicamente, os defensores da escola pública de qualidade e crítica, inseridos nas mais diversas representações da sociedade civil, das instituições de pesquisa e das instituições de ensino, tem se organizado na luta por defender uma escola que de fato atenda às necessidades humanas de seus educandos, e não seja ambígua, apontando caminhos distintos para os jovens de acordo com sua classe social.

Entre estes defensores estão os movimentos sociais e sindicais populares do campo, que articulados lutam pela garantia de uma educação que não vise apenas atender os interesses do capital financeiro, industrial e midiático, isentando o Estado de suas responsabilidades e transferindo-as aos estudantes e professores, pois tratando-se do campo, a educação deve ser pensada para além da infraestrutura, do acesso e da formação. Não basta somente os saberes universalmente produzidos, é necessário que se leve em consideração o conhecimento local, privilegiando a permanência dos estudantes no ambiente rural.

Com base nesta perspectiva, é que homens e mulheres vinculados a luta dos movimentos sociais do campo tem se organizado e lutado arduamente em busca da construção e manutenção de políticas públicas para o campo, entendido não somente como um lugar de produção agropecuária, mas sim, como lugar de vida e de saberes. A luta por uma educação diferenciada no e do campo, é uma luta muito maior, é uma luta por emancipação que não se limita aos muros da escola.

Nesse cenário a Educação do Campo, proposta de educação emancipatória, que se volta ao conjunto dos trabalhadoras e trabalhadores vinculados à vida e ao trabalho no campo, que articula a luta pela educação, vinculada à luta pela terra, pelo território, pela reforma agrária, entre outros, tem cumprido o papel de fazer a disputa política, ideológica e de projeto frente a garantia dos direitos dos povos do campo, fazendo um contraponto direto ao modelo de desenvolvimento e conseqüentemente de educação capitalista para o campo, pois a educação emancipatória possibilita aos trabalhadores e trabalhadoras, por meio do conhecimento, a produção de bens materiais necessários a vida humana, mas também os elementos necessários para pensar e compreender a sua realidade, e a partir disso, lutar para modificá-la.

Entendemos que a experiência de construção e consolidação da Escola Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol Do Oeste-MT, é um exemplo dessa luta pela construção de escolas do campo no campo, valorizando a identidade camponesa, os saberes do campo e possibilitando a formação escolar e de crianças, jovens

e adultos. A escola foi e é pensada a partir da realidade de seus sujeitos, pois traz em si as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinando educação, luta, trabalho, cultura, organização coletiva, entre tantas outras matrizes que uma escola do campo deve preservar, sempre dialogando com o dia a dia das famílias.

Referências

BRASIL. Parecer nº 36/2001/ Resolução 1/2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 14/04/2017.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: JESUS, S. M. A.; MOLINA, M. C. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 5.

CALDART, R. S. Por uma Educação Básica do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART R. S. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CAMACHO, R. S. **O Agronegócio Latifundiário versus a Agricultura Camponesa: a luta política e pedagógica do campesinato**. Artigo publicado no XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, pp. 1-34.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART Roseli Salete. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org). **A educação básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 1.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. – 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MST. **O papel da Reforma Agrária Popular no Brasil**. Disponível em: <http://www.mst.org.br>. Acesso em 20/09/2017.

NORONHA, O. M. Abordagem histórica da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S. (Org.) **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo Educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Madre Cristina. Mirassol D'Oeste, 2016.

SCARABELI, V. **A formação social brasileira e o agronegócio em Mato Grosso.** 108 pgs. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, A. S. **Fetichismo, Alienação e Educação como mercadoria.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.123-139, Jan./Jun. 2011.

Sobre os autores

Eloisa Aparecida Cerino Rosa Lima - – Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Professora na Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais IPPRI, Licenciada em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB) **OrCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4801-6063>

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes – Graduação e Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Atualmente é professora do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais IPPRI.; **OrCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0679-3905>

Como citar este artigo

LIMA, Eloisa Aparecida Cerino Rosa. FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. Educação do Campo como projeto de desenvolvimento e de vida para o campo. **Revista NERA**, vol. 21, n. 45, p. 50-71, dez. 2018.

Declaração de Contribuição Individual

As contribuições científicas presentes no artigo foram construídas em conjunto pelas autoras. As tarefas de concepção e design, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. A autora **Eloisa Aparecida Cerino Rosa Lima** ficou especialmente responsável pelo desenvolvimento teórico-conceitual; a segunda autora **Silvia Aparecida de Sousa Fernandes**, pela aquisição de dados e suas interpretação e análise; e ambos, **Eloisa Aparecida Cerino Rosa Lima** e **Silvia Aparecida de Sousa Fernandes**, pelos procedimentos técnicos e tradução do artigo.

Recebido para publicação em 22 de junho de 2018.
Devolvido para a revisão em 22 de agosto de 2018.
Aceito para a publicação em 10 de outubro de 2018.
