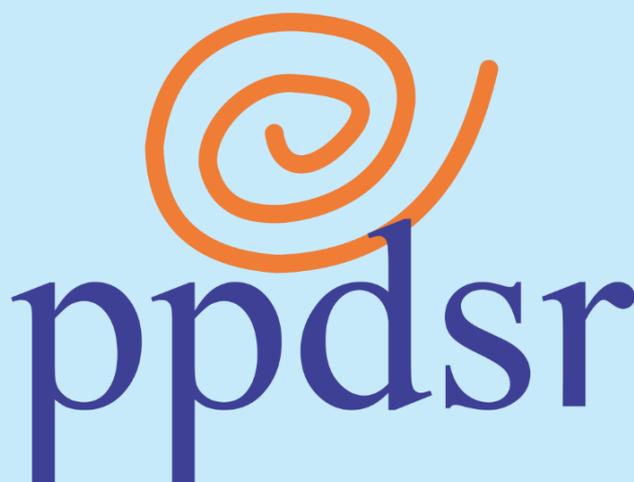


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Centro de Ciências Sociais Aplicadas



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL

MESTRADO

BRENDAH SILVA MOREIRA ROCHA

**O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E
SUAS PRÁTICAS POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS: Caso do
Assentamento Cigra/MA**

São Luís

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL
E REGIONAL - PPDSR

Brendah Silva Moreira Rocha

**O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E SUAS
PRÁTICAS POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS: Caso do Assentamento Cigra/MA**

São Luís- MA
2024

Brendah Silva Moreira Rocha

**O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E SUAS
PRÁTICAS POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS: Caso do Assentamento Cigra/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Território e Planejamento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Miranda Areco.

São Luís- MA

2024

Rocha, Brendah Silva Moreira.

O Movimento dos trabalhadores rurais sem terra e suas práticas políticas-pedagógicas: caso do assentamento Cigra/MA./ Brendah Silva Moreira Rocha. – São Luís (MA), 2024.

108p.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional - PPDSR) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Miranda Areco.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2. Educação do Campo. 3. Emancipação. 4. Maranhão. 5. Assentamento Cigra. I.Título.

CDU: 542.66(812.1).

Brendah Silva Moreira Rocha

**O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E SUAS
PRÁTICAS POLÍTICAS-PEDAGÓGICAS: Caso do Assentamento Cigra/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Miranda Areco.

Aprovada em: / /

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Sabrina Miranda Areco. (Orientadora)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida Aliaga Ázara de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
(1º Examinador)

Prof. Dr. Bráulio Roberto de Castro Loureiro
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
(2º Examinador)

À minha mãe, por sua coragem e cuidado.
Aos meus avós, pela luta e afeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Alcenira, pelo cuidado, amor, carinho e suporte em todos esses anos de vida escolar e acadêmica, fazendo sempre o possível, sua coragem foi minha fortaleza, agradeço por seus ensinamentos que me fizeram a pessoa que sou.

Ao meu irmão, Gabriel, seu nascimento iluminou minha vida, vê-lo crescer foi um incentivo para continuar lutando.

Aos meus avós, Maria e José, por terem dedicado seu tempo à minha criação, sempre me apoiando e cuidando da forma mais amorosa e gentil, dois trabalhadores que vivem da terra, obrigada por compartilharem suas histórias comigo e por serem também meus “pais”.

Ao meu companheiro de vida, Leonardo, que sempre esteve ao meu lado, pelo amor e suporte nessa caminhada, por ter me apoiado nos momentos de crise e desânimo, pelas suas palavras de incentivo sempre que pensava em desistir e por sempre acreditar em mim. A você e nossos gatos devo um obrigada em especial, pois nos momentos mais difíceis foram o meu porto.

Ao meu primeiro orientador de Iniciação Científica, Prof^o. Dr. Isaac Giribet, pelo primeiro contato com o universo da pesquisa científica, seus ensinamentos e o tempo que compartilhamos em campo me tornaram uma pessoa mais consciente do mundo, por ter me apresentado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e pelo incentivo à escrita.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sabrina Miranda Areco, por seu incentivo a cada encontro, pelo cuidado e paciência durante as orientações, sempre gentil, atenciosa e comprometida no processo da minha orientação para que o rigor acadêmico que exige este trabalho fosse mantido. Sua orientação me abriu mundos.

Aos amigos, em especial à Mary e Catharine, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio emocional que me foi dado desde que nos conhecemos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial (PPDSR), pelo aprendizado, por dedicarem seu tempo a ensinar da melhor forma possível e pelas oportunidades de desenvolvimento.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, organização que representa a esperança dos que lutam pela efetivação da Reforma Agrária no país.

Ao Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, pela resistência frente às adversidades, em especial aos professores e professoras da escola, pela luta diária por uma educação camponesa de qualidade, e por abrirem suas portas para realização deste trabalho, gerando aprendizado nas várias dimensões do saber.

A todos que participaram, direta e indiretamente, do desenvolvimento desta pesquisa.

“Buscando terra e morada. Um lugar onde pudesse plantar e colher. Onde tivesse uma tapera para chamar de casa. Os donos já não podiam ter mais escravos, por causa da lei, mas precisavam deles. Então, foi assim que passaram a chamar os escravos de trabalhadores e moradores [...]”

Itamar Vieira Júnior (Torto Arado, 2019, p. 204)

“Ninguém começa lendo a palavra, porque antes da palavra, o que a gente tem para ler, à disposição da gente, é o mundo. E a gente lê o mundo na medida em que a gente o compreende e o interpreta.”

Paulo Freire (Do Silêncio à Palavra, 1998)

RESUMO

A presente pesquisa investiga a educação proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) dentro do contexto educacional brasileiro, tendo como referência empírica a experiência do Maranhão. Nesse sentido, buscou-se analisar e compreender em que medida a aplicação do regime de alternância enquanto prática pedagógica no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, localizada no assentamento de reforma agrária Cigra – Lagoa Grande do Maranhão, pode ser emancipatória. Desde seu surgimento na década de 1980, o MST tem atrelado a luta pelo acesso à terra ao desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas para a formação de sujeitos autônomos, contrapondo-se às práticas tradicionais neoliberais, portanto, a educação é considerada um dos instrumentos mais poderosos de ruptura. Diante desta colocação, o presente trabalho baseia-se no estudo bibliográfico, documental, levantamento de dados e no trabalho de campo no Assentamento Cigra/MA, em que foi realizada a observação, entrevistas semiestruturadas e participação nas atividades diárias da escola, que tem como centro das suas aspirações a construção de um espaço para atender as demandas da Educação do Campo. O MST, mesmo com suas limitações e dificuldades, tem sido determinante na educação da população camponesa, propondo suas práticas enquanto ferramentas essenciais na luta pela terra.

Palavras-chave: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Educação do Campo, Emancipação, Maranhão, Assentamento Cigra.

ABSTRACT

This research investigates the education proposed by the Landless Rural Workers' Movement (MST) within the Brazilian educational context, using the experience of Maranhão as an empirical reference. In this sense, we sought to analyze and understand the extent to which the application of the alternation system as a pedagogical practice at the Roseli Nunes Field Education Center, located in the Cigra agrarian reform settlement - Lagoa Grande do Maranhão, can be emancipatory. Since its emergence in the 1980s, the MST has linked the struggle for access to land to the development of new pedagogical perspectives for the formation of autonomous subjects, in opposition to traditional neoliberal practices, so education is considered one of the most powerful instruments of rupture. With this in mind, this work is based on a bibliographical and documentary study, data collection and fieldwork in the Cigra/MA settlement, where observation, semi-structured interviews and participation in the school's daily activities were carried out. The school's aspirations center on building a space to meet the demands of rural education. The MST, despite its limitations and difficulties, has been decisive in the education of the peasant population, proposing its practices as essential tools in the struggle for land.

Keywords: Landless Workers' Movement, Rural Education, Emancipation, Maranhão, Cigra Settlement.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Comunidade Eclesial de Base

CEC – Centro de educação do Campo

CIGRA – Companhia Industrial Agropastoril do Vale do Grajaú

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CVRD – Vale do Rio Doce

DCTMA – Diretrizes Curriculares do Território Maranhense

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERMA – Instituto de Colonização e Terras do Maranhão

IPLAC – Pedagógico Latino-Americano e Caribenho de Cuba

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MASTER – Movimento de Agricultores Sem Terra

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB – Núcleo de Base

NEM – Novo Ensino Médio

PA – Projeto de Assentamento organizador pelo governo federal

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PGC – Programa Grande Carajás

PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAGEA – Secretária Adjunta de Gestão da Rede de Ensino e da Aprendizagem

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UDR – União Democrática Ruralista

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: 1º Boletim Informativo Sem Terra.

Imagem 02: Capa do 1º Boletim da educação.

Imagem 03: Professor lecionando sobre apicultura em sala de aula para o 3º ano.

Imagem 04: Alunos do 3º ano em campo praticando a apicultura.

Imagem 05: Alunos usando a área de lazer para fazer as refeições.

Imagem 06: Alunos realizando atividades de plantio.

Imagem 07: Formatura da Turma Luís Gama (3º ano - 2023).

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Regionais do MST no Estado do Maranhão.

Mapa 02: Localização do Assentamento Cigra – Maranhão

Mapa 03: Subáreas do Assentamento Cigra – Maranhão.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Ocorrência de conflitos por terra de 2019 a 2022.

Tabela 02: Divisão dos tempos do CEC Roseli Nunes.

Tabela 03: Quadro de professores do CEC Roseli Nunes.

Tabela 04: Carga horária de implantação do NEM.

Tabela 05: Matriz da Educação do Campo de 2022-2024.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Principais categorias afetadas pela violência no campo de 2013 a 2022.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	22
1.1. O contexto de formação do MST	24
1.2. A expansão do MST no Maranhão	28
1.3. A proposta de educação Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	40
2. O ASSENTAMENTO CIGRA/MA	52
2.1 Centro de Educação do Campo Roseli Nunes	55
2.2 Estrutura e metodologias do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes	76
3. CONTRAPONTO ENTRE A(S) PROPOSTA(S) PEDAGÓGICA(S) DO MST E O(S) MODELO(S) OFICIAL(IS)	78
3.1 Educação do Campo frente aos modelos oficiais	79
3.2 Professores(as) do Assentamento Cigra enquanto intelectuais	87
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	96

INTRODUÇÃO

Os caminhos que nos levam a abordar determinado assunto e adentrar ao universo da pesquisa são diversos e diferem para cada sujeito. Diante disto, a inquietante tarefa de dissertar não surge do acaso, tendo em vista realçar nossas experiências nas variadas dimensões da vida, nossas concepções e perspectivas. Desta forma, o presente estudo é, também, fruto das relações de pesquisas desenvolvidas durante a minha formação acadêmica no Curso de Ciências Sociais, na Universidade Estadual do Maranhão, como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, que possibilitaram pensar, desconstruir e reconstruir visões sobre o mundo social.

Por conseguinte, observa-se que nas últimas duas décadas, a estrutura agrária concentrada tem culminado e intensificado os conflitos no campo¹, principalmente no território maranhense, que se mostra um dos estados mais afetados pela crescente escalada de violência. Conforme elabora a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (2023, p. 07), o Maranhão é o segundo estado com maior registro de conflitos entre os anos de 2014 e 2023, com 1.926 ocorrências, atrás apenas do Pará, com 1.999 ocorrências no mesmo recorte temporal.

Os intensos processos de grilagem, o uso privado das terras devolutas, a crescente desapropriação dos trabalhadores camponeses e o controle das áreas de extrativismo são resultantes também das políticas agrárias e de desenvolvimento, estimuladas pelo Estado para a expansão das fronteiras agrícolas. Essas são condições materiais que fazem do Maranhão um território cuja reprodução dos trabalhadores camponeses e a garantia de condições para o desenvolvimento do seu modo de vida fossem violentamente impactadas ao longo da história.

Portanto, ao ser atravessado por um contínuo cenário de violência, acentuado especialmente nas décadas de 1980 e 1990, inicia-se o processo de organização de movimentos sociais no campo, período este em que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra passa a se organizar também no estado, em virtude das demandas de luta no campo em prol da realização da reforma agrária,

¹ Utiliza-se a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a Educação do Campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo [...] (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 26).

fortalecimento da agricultura familiar e estabelecimento de uma educação específica para a população camponesa. No campo maranhense, por sua vez, até 1980 praticamente inexistiam políticas públicas para atender a população camponesa em sua especificidade e complexidade sociocultural.

A centralidade da luta se dá primeiramente pela reforma agrária, que por definição Stédile (2020, p. 27) descreve como:

[...] um processo através do qual ocorre a democratização da distribuição da terra numa sociedade, com a transferência de terras até então sob o controle do latifúndio para trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. Este processo produz também distribuição da riqueza e do poder, com a melhoria das condições de vida e o fortalecimento político do campesinato frente aos latifundiários. São várias as modalidades de reforma agrária implementadas mundo afora nos últimos séculos.

A partir disso, então, do acúmulo de experiências das lutas em prol do regime democrático e o respaldo da Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais e sindicais do campo incluíram, para além do fio condutor de suas lutas, representado pela Reforma Agrária, a busca ao efetivo acesso a outros direitos sociais básicos que historicamente lhes foram negados, dentre eles, a educação.

Portanto, é na contramão do processo de hegemonia do agronegócio, que os movimentos sociais do campo, indígenas e quilombolas buscaram resistir à barbárie, construir laços de solidariedade e buscar formas de preservar as condições mínimas de sobrevivência enquanto almejam uma virada na conjuntura que implemente suas demandas. Todavia, ao contrário do que se espera, surge o que aparenta ser um processo de contrarreforma agrária em curso no Brasil, que coaduna-se com o processo de fortalecimento da hegemonia do agronegócio no campo brasileiro (Alentejano, 2020; Medeiros, 2020).

Ao passo em que os movimentos começam a se estabelecer e iniciam-se as reivindicações por uma educação do campo que alcance as especificidades e contribua com a permanência nesse espaço de produção e reprodução da vida, é através da atuação e mobilização popular que se passou a organizar atividades, eventos e seminários como o objetivo de discutir propostas alternativas à realidade do que se tinha à época, que era uma educação tradicional nas áreas urbanas, o que implicava o êxodo, ou a educação rural que se baseava também nos princípios urbanos.

Essa discussão e organização ampliou-se com a participação desses sujeitos sociais diversos, como as instituições de ensino superior, órgãos públicos e sociedade civil, dando origem ao movimento denominado “*Por uma Educação do Campo*”, que colocou na agenda política do Estado brasileiro a necessidade do reconhecimento do direito da população do campo à educação e a priorização da promoção de políticas públicas permanentes.

Importante destacar que a persistência desse cenário ao longo dos tempos consolidou representações simbólicas, de cunho ideológico, que foram se formando no imaginário coletivo, concebendo o campo como espaço prosaico do atraso, do inferior, local desprovido de perspectivas de futuro, cujo destino prescindia do acesso ao conhecimento, atuando como forma de justificar até mesmo a ausência ou a fragilidade de políticas públicas educacionais destinadas a esse meio, prevalecendo uma visão utilitarista e pobre da escola rural isolada, descontextualizada e baseada em currículos esvaziados (Rodrigues, 2014; Garcia, 2006).

Dito isto, esta dissertação tem como campo de pesquisa empírica o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, localizado no assentamento CIGRA – Vila Kênio, na Microrregião Pindaré da região Oeste Maranhense, no estado do Maranhão. O CEC Roseli constitui-se em 2006, através do *Programa Saberes da Terra*, com a escolarização de crianças do 6º ao 9º ano, todavia, foi criado oficialmente somente em 2009, através das intensas reivindicações dos assentados e a partir do mesmo ano passou a realizar apenas o ensino destinado ao Ensino Médio e até o presente, em 2024, possui três turmas com a *metodologia de alternância*, ofertando a formação em Ensino Médio com habilitação em técnico com ênfase em agropecuária

Portanto, dada a centralidade da luta do MST pela Reforma Agrária brasileira e a sua importância para se compreender os processos que decorrem da aplicação de políticas públicas de criação de assentamentos de Reforma Agrária, há a necessidade de se conhecer não apenas o histórico de formação e consolidação deste movimento social, mas também suas ações direcionadas à educação: quais as contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST na Educação do Campo? Como o MST pode inspirar as práticas políticas-pedagógicas da escola? Como a trajetória da escola explicita práticas que diferem das oficiais?

Assim, a pesquisa tem como objetivo responder tais questões, tendo como campo empírico o Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.

Para isso, foi realizada uma observação participativa, orientada inicialmente por um roteiro de entrevistas, que perpassam os temas da *organicidade*, *identidade* e *educação*. Para Jean Poupart (2008), o papel do entrevistador não se limita unicamente a fazer o outro falar, mas a entrevista é o elemento central para a produção de dados. Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas junto às famílias assentadas, alunos, professores e gestores da escola Roseli Nunes, coordenada pelo MST, localizada na Vila Kênio, agrovila que faz parte do Assentamento Cigra. A ideia é que a ida ao campo deve transcender o diagnóstico de identificação de problemas, mas também envolver a participação dos sujeitos que propõem resoluções desses problemas coletivamente. Essa prática permite sobrepujar o reducionismo causado pelo monopólio dos especialistas, a partir de um trabalho intenso de grupos, seminários, capacitação e investigação para fundamentar ações e avaliações (Bedim, 2006, p. 91).

Para o MST, a escola deve ser um espaço de vida e resistência, ligada à luta por acesso e permanência na terra e para garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças da população camponesa. Por isso, o MST apresenta-se como diferente de outros movimentos sociais ligados ao campo, uma vez que coloca a importância da educação no mesmo patamar da luta pela reforma agrária e suas demais reivindicações, considerando a educação como chave para a transformação social.

A presente pesquisa lida com as dificuldades, limitações e potencialidades da pesquisa acadêmica junto ao MST e os desafios da pesquisa participante (Brandão, 1990). Dentre as potencialidades, está o papel que atualmente desenvolve o MST e a importância de suas reivindicações. Além disso, a questão da Identidade Sem Terra é elemento estruturante dentro das bases que conformam o MST. A noção de identidade é bastante complexa, mas lida com a relação do sujeito com o mundo social². Por isso, entender a luta do MST passa por compreender a ideia de educação formulada por eles (Gerardi; L. H. O; Salamoni, 1993).

² Souza (1994, p. 32-34), considera a Identidade como sendo a "(...) identificação da própria pessoa no grupo, bem como a identificação feita pelo outro no mesmo grupo", portanto o processo de conhecimento e reconhecimento ocorre através da participação política em diferentes espaços comunicativos. A partir de então, o agir no coletivo passa a ser a característica principal dos indivíduos. Este processo de constituição e reconstituição da identidade demanda um processo de

Os principais conceitos que norteiam o trabalho, como “questão agrária”, “legitimidade da luta pela terra”, “educação do campo” “assentamento”, “acampamento”, “Reforma Agrária”, “desapropriação”, “latifúndio” ou “ocupações de terra” foram abordados através das definições do livro *Dicionário de Educação do Campo* (Caldart, 2012). Dessa forma, pretende-se conhecer as definições próprias, ou seja, aquelas formuladas e utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

No âmbito da teoria, nos orientamos por conceitos de Gramsci (1977), em especial sua formulação sobre intelectuais, e as concepções sobre a Pedagogia da Alternância elaboradas por Freire (1996). Os conceitos sobre trabalho e emancipação foram estruturados através dos estudos de Marx e Engels (2006; 2011).

Os resultados da pesquisa estão apresentados tal como se segue: no primeiro capítulo é realizada uma análise da dimensão da luta pela terra no Brasil, entendendo-a como intrínseca ao entendimento da questão agrária no país. Buscou-se também compreender o processo de territorialização do MST no Maranhão, que passou a adquirir um caráter de consolidação estadual na década de 1990 e a intensificação da violência no campo nos últimos 10 anos.

No capítulo dois a reflexão foi realizada a partir da abordagem do processo de luta do assentamento Cigra, apresentando elementos e informações observadas durante a pesquisa de campo, bem como o contexto de luta do CEC Rosali Nunes, escola de Educação do Campo freiriana marcada pelos princípios da agroecologia e que se distingue da educação rural.

No terceiro capítulo abordamos a educação do campo frente aos modelos oficiais de educação, como a educação tradicional e a educação rural, trazendo as perspectivas emancipatórias que podem ser estabelecidas e a compreensão dos professores como intelectuais da terra.

Por fim, desenvolvemos algumas considerações finais ressaltando elementos que compreendemos e evidenciamos ao longo do trabalho, reconhecendo que são considerações provisórias e parciais, sempre a demandar novos esforços de investigação. Ainda assim, são reflexões indicativas de quão

aprendizado, que tem como objetivo a transmissão de valores, ancorados no princípio de solidariedade. A identidade “Sem-terra” se manifesta por meio de símbolos, como as bandeiras, as lonas pretas das barracas e os hinos e poesias. Tais Formas permitem a valorização da identidade rural e propiciam empoderamento aos Sem Terra (Sigaud, 2004; Wolford, 2010).

urgente e necessária se faz a luta por uma Educação do Campo para a concretização de um projeto de desenvolvimento que contemple o campo.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

No presente capítulo apresentamos as perspectivas e conceitos originados e difundidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, apoiados em intelectuais como Morissawa (2001), Azar (2005), Caldart (1999), Freire (1996, 1982, 2002), Martins (1982), Stédile e Moraes (2006) e os discursos elaborados em seus documentos oficiais, que discorrem sobre o seu surgimento, expansão e elaboração no campo da educação.

Como ponto de partida, é preciso afirmar o diagnóstico consensual entre os autores de que a concentração fundiária e a desigualdade social têm marcado a sociedade brasileira desde sua origem, ainda no processo de colonização portuguesa. Miralha (2006) aponta que três elementos foram fundamentais para a organização social do país instituído no modelo colonial, quais sejam: *a grande propriedade fundiária, a monocultura de exportação e o trabalho escravo*. Croix (1998) e Boisson (2005), acrescentam que,

Historicamente, o acesso à terra determinou a inserção de grupos sociais na sociedade e na estrutura política e econômica do país e, nesse sentido, é possível dizer que a estrutura fundiária constitui um indicador e um revelador importante dos processos de apropriação da natureza e estratificação social no Brasil. Portanto, a dinâmica territorial brasileira é marcada pela constituição da propriedade privada e expropriação da população camponesa (Croix, 1998, p. 09; Boisson, 2005, p. 83).

A expropriação e expulsão no campo podem ser lidas como fruto de um processo contínuo do capitalismo, isto é, a tomada de terras ou a criação de leis que impediram de acessá-las seria a transformação de bens materiais ou imateriais em valor, e isso só é possível através da separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições de desenvolvimento do trabalho, que para Marx (2011, p. 515) “seria o processo histórico de separação entre quem produz e os meios de produção”.

Trata-se, portanto, de um ato de expropriação de grupos sociais, cuja consequência é a criação de uma massa livre forçada a vender sua força de trabalho. Para Marx, esse ato envolve conquistas imperiais, colonizações, roubo e regulação jurídica, isto é, “violência diretamente não econômica”.

A despeito da experiência única de expropriação na Inglaterra, exposta por Marx, o processo nos desperta para o entendimento da expropriação enquanto contínua, com experiências diversas em todo o mundo, que marca também o campo brasileiro. Ademais, Marx (2011, p. 834) afirma que a expropriação não cessa, mas é reproduzida em uma escala cada vez maior, de acordo com formas específicas de centralização de capitais e propriedades privadas.

O modo de produção capitalista, além de dissociar o trabalhador da propriedade em que realizava seu trabalho, avançou na produção e reprodução nos espaços³. O sistema capitalista não apenas retirou do trabalhador sua terra e seus meios de trabalho, como também transformou os meios de sobrevivência e produção em capital, convertendo os indivíduos em assalariados.

Desse modo, os camponeses expropriados, que antes cultivavam suas próprias terras, são apartados do modo e meio de viver. Marx (2011, p. 541) aponta que,

Todavia, a produção capitalista produz, com a mesma necessidade de um processo natural, sua própria negação. É a negação da negação. Ela não restabelece a propriedade privada, mas a propriedade individual sobre a base daquilo que foi conquistado na era capitalista, isto é, sobre a base da cooperação e da posse comum da terra e dos meios de produção produzidos pelo próprio trabalho.

Gonçalves e Costa (2020, p. 14) em *Um Porto no Capitalismo Global*, observam que, uma vez já estabelecido o modo de produção capitalista, a expropriação não cessa, mas transforma-se progressivamente, assim, a acumulação não seria apenas uma etapa que ficou no passado, mas um processo que se repete continuamente. Portanto, a acumulação primitiva apresenta-se como um ato de expropriação em dois níveis. Nos espaços da Europa, onde o capitalismo industrial surgiu originalmente, os produtores diretos foram privados dos meios de garantir sua própria reprodução física e social. De mãos dadas com essa separação, a expansão capitalista foi alimentada pela violência do colonialismo e concentração do capital mercantil (Gonçalves; Costa, 2020, p. 04). David Harvey (2009, p. 74), apoiando-se nas teses de Luxemburgo, desenvolve o argumento de que “a acumulação baseada

³Entende-se conceitualmente enquanto espaço as definições do pensamento de Lefebvre (1991), que o define como espaço material (o espaço da experiência e da percepção aberto ao toque físico à sensação); a representação do espaço (o espaço como concebido e representado); e os espaços de representação (o espaço vivido das sensações, a imaginação, das emoções e significados incorporados no modo como vivemos o dia a dia).

na violência não é uma “etapa originária” ou um ato passado, mas um processo que se repete permanentemente no curso do capitalismo. Desta forma, “a apropriação da propriedade alheia transforma-se em direito de propriedade; a exploração, em troca de mercadorias; e a dominação de classes, em igualdade” (Luxemburgo, 1984, p. 397).

1.1 O contexto de formação do MST

No Brasil, ao longo dos últimos cinco séculos, alguns mecanismos legais foram determinantes para forjar a organização fundiária do país⁴.

No século XX, em especial

[e]ntre os anos 1940 e 1960 acreditou-se que a estrutura fundiária do Brasil era um empecilho para o desenvolvimento econômico, colocando a resolução dos problemas sociais em segundo plano. Durante o período que culminou no golpe militar no Brasil, o então presidente Marechal Castelo Branco decretou a Lei de Terras, em 1964, cognominada Estatuto da Terra, considerada “1ª lei de Reforma Agrária do Brasil” (Morissawa, 2001, p. 99).

Assim, desde 1850 até o presente, diversas leis e planos foram criados, tal como o Estatuto da Terra (1964). Entretanto, a história e a realidade do campo brasileiro ainda são desoladoras, uma vez que tais planos que saíram do papel e se concretizaram a fim de melhorar a situação dos trabalhadores do campo serviram para fomentar as desigualdades.

As famílias expulsas do campo não só migraram para as cidades onde existiam polos industriais e em menor medida também se dirigiram para as áreas rurais de colonização oficial que, concomitantemente, tinham sido abertas pelo Governo Militar na região amazônica. Na prática o processo de colonização oficial resultou em um fracasso absoluto, pois a colonização deixou totalmente de lado as necessidades das famílias colonas para adotar o modelo agrário baseado na grande

⁴ Nessa perspectiva, diz Engels (1983, p. 135-136): O Estado não é, de modo algum, um poder que se impôs, à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

propriedade privada que dava resposta à vontade de implantação de empresas nacionais e estrangeiras na região amazônica (Martins, 1982).

No final da década de 1950 e início da década de 1960, começaram a aparecer no campo reivindicações políticas de diferentes setores de trabalhadores rurais e movimentos sociais, como Ligas Camponesas no Nordeste. Esses movimentos camponeses contestavam a grande desigualdade social e concentração fundiária que existe no Brasil, pressionando o governo para a realização de uma ampla reforma agrária no país (Miralha, 2006). É, portanto, nesse contexto histórico de lutas contra uma estrutura fundiária injusta, que mais tarde surgiu o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Diante das agitações que permearam o cenário nacional na década de 1960, as lutas camponesas passaram a manifestar-se por meio dos sujeitos sociais que saíram da invisibilidade para reivindicar ao Estado o seu reconhecimento enquanto possuidores de direitos, como tal e refletindo-se na vida cultural e intelectual no país. Compreender os problemas agrários significava entender os mais de quatro séculos em que se assentava a nossa história e expressava uma condição prévia para explicar parte significativa dos grandes conflitos que colocavam a questão agrária como variante fundamental no equacionamento do problema nacional (Almeida; Wellen, 2018, p. 8).

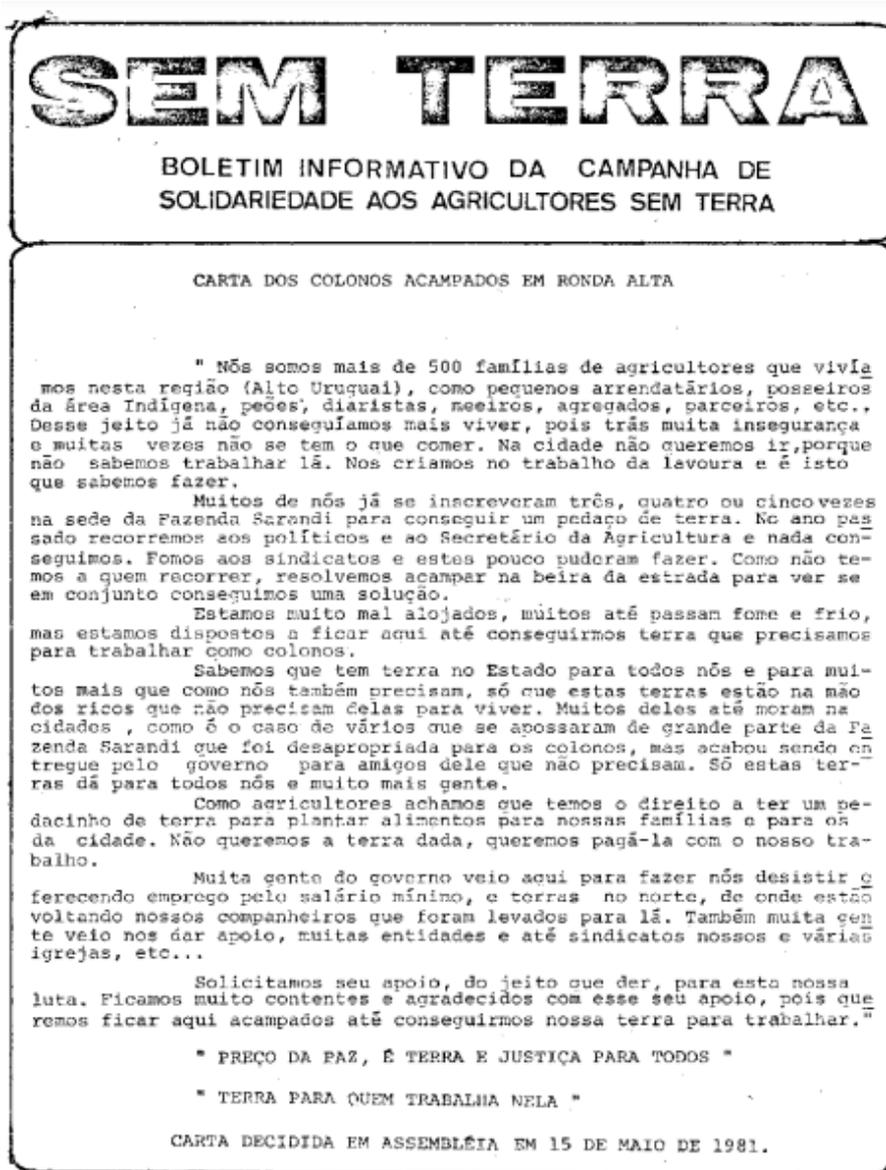
O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde seu nascimento em 1984, no sul do país, e posteriormente se ramificando por todo o território nacional, propõe-se a realizar ações de resistência frente à intensificação da concentração fundiária e contra a exploração, que marcam uma luta histórica na busca contínua da conquista da terra de trabalho, a fim de obter condições dignas de vida e uma sociedade justa (Fernandes, 1999).

Na imagem 01 pode-se observar um dos primeiros boletins informativos⁵ do MST, denominado *Boletim Sem Terra*, datado de 1981, lançado antes de sua formação oficial e que posteriormente transformou-se no *Jornal Sem Terra*, dando

⁵ Os *Boletins informativos* são publicados periodicamente desde o ano de 1981, antes de sua constituição oficial, com a finalidade de manter os trabalhadores rurais informados sobre as ações, acampamentos e campanhas do movimento, que antes de sua formação oficial o possuíam a intenção de divulgar informações de forma mais ampla, após transformar-se em jornal adquiriu um caráter informativo interno frente à nacionalização do movimento, transformando-se em ferramenta de articulação.

início a sua longa jornada que dura até a atualidade, com seus primeiros lemas: “Preço da paz é terra e justiça para todos” e “Terra para quem nela trabalha”.

Imagem 01: 1º Boletim Informativo Sem Terra.



Fonte: MST, 2023.

Sobre o processo de construção do MST no cenário nacional, Stédile e Mançano (1999, p. 17) destacam que:

[...] a gênese do MST foi determinada por vários fatores. O principal deles foi o aspecto socioeconômico das transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970. Nessa década, houve um processo de

desenvolvimento [...], foi o período mais rápido e mais intenso da mecanização da lavoura brasileira. No Sul do país, considerado o berço do MST, o fenômeno da introdução da soja agilizou a mecanização da agricultura, seja no Rio Grande do Sul, com uma lavoura casada com o trigo, que já tinha uma certa tradição, seja no Paraná, com uma alternativa ao café.

Apesar da existência de lutas sociais mais localizadas, o processo de conquista da terra tem um significado especial para o movimento: ele expressa um movimento de territorialização que abre perspectivas para a conquista de novos territórios.

Nas palavras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1999):

“(...) cada assentamento que o MST conquista, ele se territorializa. E é exatamente isto que diferencia o MST de outros movimentos sociais. Quando a luta acaba na conquista da terra, não existe territorialização (...) Já disse o poeta ‘Quando chegar na terra, lembre de quem quer chegar. Quando chegar na terra que tem outros passos para dar’. Os sem-Terra, ao chegarem na terra, vislumbram sempre uma nova conquista e por essa razão o MST é um movimento socioterritorial”.

A partir da década de 1980 podemos observar uma série de movimentos pela efetivação de direitos existentes e pela conquista de novos direitos. Com o final da ditadura civil-militar, foi promulgada a Constituição em um contexto de forte mobilização por direitos civis, políticos e sociais, e o Estado tratado como promotor de tais direitos. Os movimentos sociais, por sua vez, são considerados instrumentos para o questionamento das muitas desigualdades existentes no país (Tomazi, 2000).

Fernandes (2000) afirma que a história da formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação de nosso país, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. Essa é a memória que nos ajuda a compreender o processo de formação do MST. A colonização atuou como uma “contra Reforma Agrária”; ao mesmo tempo em que facilitou a aquisição massiva de terra por parte do capital industrial, nacional e estrangeiro, diluiu o processo que supostamente devia democratizar o acesso dos pequenos produtores rurais expulsos (Ianni, 1979).

As políticas de terra, decretadas em momentos distintos no país, foram implementadas com a justificativa de que essa lei funcionaria como ferramenta legal para solucionar os conflitos no estado, ocupar outras regiões, sobretudo, a Amazônia, e ainda promover políticas de atração de grupos empresariais, o que percebe-se ter sido apenas uma ação de interesse privados para a pilhagem das terras devolutas do estado, sob os aspectos que incentivam a grilagem e falsificações junto aos cartórios. Arcangeli (1987, p. 156) discorre que:

A valorização das terras do Estado, em decorrência da generalização do monopólio privado deste meio de produção, representa um entrave adicional para o desenvolvimento da economia camponesa, uma vez que o pequeno produtor descapitalizado não tem acesso como comprador ao mercado fundiário. Pior que isso, quando ele não é expropriado pela violência, (o pequeno produtor) entra nesse mercado como vendedor, permitindo que o direito adquirido, ao longo dos anos, sobre a terra em que trabalha, seja ofertado e negociado no mercado imobiliário, pelos especuladores profissionais de terra.

Essas terras agora sob a ótica de propriedades privadas, segundo Oliveira (2008, p.14), foram “cercadas e apropriadas privadamente” por grileiros madeireiros, pecuaristas, sojeiros etc., revelando, portanto, que o processo histórico da grilagem das terras devolutas no Brasil - apropriadas por grandes proprietários por meio de documentos falsos - como parte constitutiva do capitalismo rentista que nele se desenvolveu. Pedrosa (1999) evidencia, particularmente sobre o processo de grilagem que:

A grilagem, implantada com a vinda das grandes empresas do Sul e do Centro-Oeste do país, açambarcou inclusive os corredores de 200 km de largura ao longo das rodovias maranhenses, destinados por decretos à colonização. O único refúgio para os camponeses chegou a ser os 30 metros de terra ao longo das rodovias, empurrados pelas cercas dos latifundiários.

1.2 A expansão do MST no Maranhão

O Maranhão, a partir da concentração da ação do agronegócio e – também – a produção de *commodities*⁶ para exportação, é marcadamente uma região agrícola agroexportadora. Apesar disso, o processo recente de internacionalização da terra com a aquisição por empresas e governos da China e países árabes têm criado

⁶ As Commodities podem ser definidas como gêneros alimentícios que são mercantilizados a nível mundial. Seus valores são deliberados a nível global, ou seja, pelo mercado internacional. São mercadorias produzidas por diferentes produtores, mas que possuem características invariáveis.

novos elementos, como o monocultivo de árvores para produção de papel para exportação tem expropriado e subalternizado populações camponesas e indígenas (Fernandes; Welch; Gonçalves, 2012, p. 26).

[...] a expansão das áreas de produção da monocultura da soja alcançou um patamar importante entre os principais produtos exportados pelo estado do Maranhão, tem ficado atrás apenas de três commodities minerais, que são: ferro-gusa, minério de ferro e alumínio. As exportações da soja in natura têm respondido em média por 14% do valor anual das exportações estaduais nos últimos nove anos. [...] o valor das exportações da soja no Maranhão quase duplicou, pois saiu de US\$ 65, 4 milhões, em 1999, para a cifra de US\$ 235, 16 milhões, em 2007 (Carneiro, 2008, p. 80-81).

Fernandes, Welch e Gonçalves (2012) afirmam que o avanço do agronegócio no território nacional significa o monopólio do território pelo capital monopolista com a mediação do governo brasileiro, que mantém um modelo de desenvolvimento que favorece o capital em detrimento dos povos tradicionais e seus territórios. O governo cria políticas para o reconhecimento e desenvolvimento dos territórios desses povos somente sob pressão popular.

O avanço do agronegócio trouxe aos movimentos sociais rurais a necessidade de ações de enfrentamento que marcaram o campo das lutas sociais principalmente nos anos 1970 e 1980, com a composição de movimentos em defesa da terra (Carneiro, 2013). Importante destacar, dentre os movimentos sociais⁷, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, cuja constituição se dá pela necessidade de se criar um espaço de diálogo, organização e mobilização em prol do acesso à terra, e para além do acesso, o direito de viver, produzir e educar seus filhos.

Assim, enquanto movimento social, o MST tem atuado no país realizando-se a partir de frações do território organicamente estruturadas que podem assumir duas formas: uma perspectiva histórico-geográfica, que leva em consideração sua localização no território sem limitar a forma orgânica a um número de famílias ou mediante uma perspectiva política.

Devido a sua organicidade, o MST atua em todo o território nacional, tendo seu processo de formação iniciado por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em todo o país, com o apoio de entidades

⁷ Destaco que, ao falar sobre movimentos sociais, utilizou-se o conceito de Gohn (2008), que os define enquanto ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas.

ligadas à igreja católica no período de 1978 a 1983. A luta é dividida em segmentos diversos, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. (Fernandes, 2000; Morissawa, 2001; Carter, 2009).

O objetivo da criação deste movimento social foi confluir diversas experiências de luta pela terra que estavam sendo realizadas de forma desconexa em diferentes estados, juntando esforços para poder ter uma maior capacidade de pressão perante os poderes públicos federais (Grzybowski, 1991).

É importante analisar também o Movimento dos Trabalhadores Rurais a partir de sua perspectiva política, além de visualizá-lo como um movimento que somente luta por um pedaço de terra, e ao mesmo tempo perceber que no sentido político vai além de partidos. Nesse sentido Carter (2010, p.36-37) afirma que, “o MST subverte percepções, normas e costumes tradicionais. Ele perturba a ‘ordem natural das coisas’. Ele expõe, dá voz, canaliza as tensões subjacentes na sociedade brasileira.”

Ao se pensar sobre a formação do MST é necessário compreender também que um dos fatores primordiais que serviu como alicerce e apoio foi a Comissão Pastoral da Terra da Igreja Católica (CPT). Apesar de sua história estar atrelada diretamente às ocupações, perseguições e imposição religiosa no Brasil, a CPT teve contribuição direta no desenvolvimento e crescimento da luta pelo acesso à terra. Foi com seu apoio que diversas experiências de luta pela terra foram construídas, fazendo nascer uma nova realidade no campo, conforme Fernandes afirma sobre a importante participação da Igreja Católica por meio de sua atuação pastoral: “Durante o regime militar, as Comunidades Eclesiais de Base foram os espaços de socialização política que permitir a recriação da organização camponesa” (Fernandes, 2000 p. 49-50.) Discorre Aliaga (2017) que:

A estrutura organizativa do MST carrega uma importante herança da agremiação popular das CEBs, a partir das quais o movimento constituiu suas primeiras ações coletivas, está estruturada por um heterogêneo conjunto de princípios teóricos e práticos que unem valores cristãos e socialistas, herdados da Teologia da Libertação, com centralidade na educação popular. Esta estrutura é composta por uma cadeia complexa de congressos e encontros nacionais e estaduais, direções e coordenações nacionais e estaduais, geridas por funcionários especializados, além das instâncias de base, que possuem seus representantes e secretarias.

Durante sua trajetória social, o MST consolida-se como um movimento com autonomia e de forte caráter político e social, com a participação de sujeitos

esquecidos e negligenciados pelas autoridades governamentais. O movimento começou a se organizar de forma nacional através de encontros e reuniões.

Para fortalecimento da sua organização, o MST passou a realizar também congressos, sendo estes espaços de construção para discussão da sua estrutura. “A partir dessas instâncias deliberativas, o movimento instituiu os núcleos de base, os setores e coletivos, que são responsáveis pela elaboração e execução de planos de trabalhos específicos” (MST, 2016, p.37).

Pensar em redistribuição de terra é tocar em uma ferida profunda do Brasil, cujas elites que aqui se conservam de geração em geração. Essa relação de dominação, onde o poder está centralizado e em posse de pequenos grupos, deu origem à formação brasileira e espelhou a desigualdade social e econômica que pode ser vista até hoje.

Entende-se que o capitalismo se utilizou das particularidades do Brasil, em especial no que tange a não realização da reforma agrária, e se apropriou dos grandes latifúndios para se manter vigente cujas consequências do capitalismo no campo são catastróficas (Stédile, 2005).

Em 1945, o desenho fundiário do país mostrava que 1,5% dos proprietários dos estabelecimentos agrícolas acima de 1.000 hectares detinham 95,5 milhões de hectares, ou seja 48%, das terras. Isto significa que quase a metade da área encontrava-se nas mãos de poucos grandes proprietários, enquanto 86% das terras ficavam com os pequenos estabelecimentos agrícolas com área menor que 100 hectares, o que representava a ocupação de apenas 35 milhões de hectares, ou seja, apenas 19% das terras (Oliveira, 2001).

Esse nível elevado de concentração foi um dos principais fatores que levou a estimular intensamente a luta no campo, tal qual fizeram as pessoas que no interior de Pernambuco que se organizaram em Ligas Camponesas para mostrar à sociedade as condições em que viviam de miséria e exploração, promovidas pelo latifúndio e asseguradas pelo Estado. Nessa luta houve mobilização contra o pagamento de foro⁸ e contra expulsão da terra, ao acesso à terra e o direito ao trabalho (Silva, 2017, p.37).

⁸O *foro* tratava-se de um pagamento realizado pelos posseiros para uso da terra, em que deveriam entregar parte da sua produção. Tal prática é recorrente desde o estabelecimento das sesmarias, como observa Martins (1982, p. 73) que: “posseiros e sesmeiros, que em regimes desiguais de

Apesar de tais organizações apresentarem-se com o tema central da luta pela reforma agrária, estas não defendiam estratégias idênticas, pois enquanto a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) era uma organização de tipo clássico e constituía uma experiência que o Partido Comunista já havia posto em prática no período 1945 – 1947, sem maiores resultados a não ser o de reunir grande número de filiados e de eleitores. Sua tática residia na acumulação de forças, através de um trabalho de apoio a reivindicações e a interesses econômicos de trabalhadores agrícolas (assalariados e camponeses). As Ligas, ao contrário, atuavam no sentido de despertar a consciência política entre os camponeses, para que no momento histórico pudessem decidir sobre seus destinos (Morais, 2006).

Ainda segundo Silva (2017), as diferenças entre as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) são evidenciadas a partir dos objetivos centrais de cada uma, enquanto entre as Ligas resistiam na terra para que não houvesse expulsão, o MASTER lutava para entrar e permanecer na terra. Assim, algumas entidades que surgiram em decorrência da necessidade da luta pela terra e tiveram iniciativa de se organizar servem até hoje como exemplos na luta e resistência de muitos trabalhadores ajudados por elas no enfrentamento da dominação do capital sobre as terras que deveriam ser possuídas por direito a quem as cultivava. Foram essas manifestações que deram a possibilidade de muitos camponeses acessarem à terra e levantar bandeira da reforma agrária por todo o país, fazendo surgir também novas formas de organização.

Observa-se que a luta de classes não é algo visível para todos e nem todos os sujeitos possuem compreensão da sua situação, no entanto é nesse processo de tomada de consciência, principalmente através da educação, que a população do campo se apropria do que os pertence por direito.

Para Montaño (2011, p. 97), esse processo de percepção se dá através da “classe para si”, o que caracteriza outra dimensão possível da constituição e da análise da classe. Conforme uma classe para si, é aquela que, consciente de seus interesses e inimigos, se organiza para a luta na defesa deste. Pode-se verificar um momento histórico em que Marx observou a passagem da “classe em si” para a

ocupação da terra correspondiam às desigualdades sociais que definiam o fazendeiro como homem de condição e o posseiro como um ‘bastardo’ sem lugar próprio na sociedade”.

“classe para si” no contexto em que, entre 1830 e 1848, a classe trabalhadora se torna sujeito autônomo, consciente de seus interesses e do seu antagonismo ao capital, e organizado para as lutas de classes. O MST, portanto, é fruto da organização política.

Para o movimento, “ser Sem terra” está para além da luta pelo acesso à terra, também configura-se como parte de sua identidade, esta que historicamente foi constituída para reafirmar uma condição social. A visão dessa identidade é explicitada quando se pergunta a um Sem Terra o que é um Sem Terra significa para ele, principalmente para as crianças, ou Sem Terrinhas, que como afirma Caldart (2001, p. 211):

[...] o termo não distingue filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas e projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou anti-valores) que a sustentam.

Medeiros (1999) destaca que as identidades elaboradas pelos trabalhadores não são dadas, mas construídas. É no contexto de constituição de formas mais incisivas de luta, como ocupações e acampamentos, que os trabalhadores vão construindo suas identidades, organizando práticas sociais, expressando suas vontades, constituindo, enfim, um projeto de reforma agrária, que vai, paulatinamente, ganhando visibilidade na agenda política.

Caldart (2001) reflete que a trajetória histórico-social do MST pode ser interpretada como sendo o processo de formação do sem-terra brasileiro na constituição específica do sujeito Sem Terra: de trabalhador sem (a) terra a membro de uma organização social de luta pela Reforma Agrária, a lutador do povo, no sentido de que preocupado com questões que dizem respeito ao futuro do país, e ao destino histórico do povo brasileiro.

Ainda que seja necessário buscar a gênese desta formação em um contexto histórico que antecede e extrapola o MST, não é mais possível hoje entender quem são os sem-terra no Brasil fora da história do MST. A atuação do Movimento na formação dos Sem Terra ajudou a constituir a própria expressão sem-terra, há bem pouco tempo incluída nos dicionários da língua portuguesa. A luta pela terra ainda permanece como um dos principais nortes para se compreender o Brasil e sua

formação histórica e social, principalmente para se refletir os novos tempos (Caldart, 2001).

Diante do exposto e considerando o vasto campo da questão agrária do país e no estado, sigo para a necessária reflexão das múltiplas formas de resistência dos camponeses, com destaque para a observação de que a luta pela terra na esfera local acompanha o contexto nacional, para que se possa compreender as particularidades do MST e sua organização, que caminha para os 40 anos de história. No Maranhão, as primeiras articulações para fundar o Movimento sem Terra surgiram logo depois da criação formal deste movimento social, em janeiro de 1984. No primeiro evento importante do MST, o 1º Congresso Nacional, realizado em Curitiba no ano de 1985, o Maranhão estará representado por uma delegação com a presença de diversos membros do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU) (Rocha, 2017, p.12).

Durante todos esses anos de enfrentamento e luta pelo acesso à terra desde sua origem, o MST somou incontáveis realizações em todas as suas frentes e dimensões tanto política e cultural quanto principalmente nas áreas de produção e educação. A luta pela reforma agrária declarada pelo movimento tem sido o âmbito da construção de territórios e ocupação da terra. É importante apontar que o MST tem combatido não somente latifúndios, cuja representação se dá pela figura do fazendeiro, mas também uma série de forças, tornando-se alvo de sujeitos com suas políticas conservadoras bem articuladas (Silva, 2017).

E, em paralelo, a intensa campanha de negação de direitos à luta pela terra têm se fortalecido, tendo para isso, recebido constantes e expressivos auxílios de setores político, jurídico e sociais importantes da sociedade.

No Maranhão, pensar as lutas sociais é buscar também compreender a complexa realidade agrária, determinante no movimento de organização e reorganização dos movimentos sociais e sindicais no campo no contexto da luta pela apropriação e uso do espaço e de ruptura com as relações de poder vigente. O Maranhão possui uma história marcada por oligarquias movidas a mandonismo e favoritismo, com extensas áreas de terra sem função social e obtidas por processos

fraudulentos de grilagem, assim mesmo, a história de luta pela terra no estado é marcada por violência física e simbólica.⁹

A realidade socioeconômica e política maranhense expressa uma situação repleta de dificuldades e problemas sociais com agravamento da pobreza e miséria e violência no campo e na cidade. A violação de direitos humanos e sociais somadas às questões ambientais já eram preocupantes em detrimento do desmatamento irracional para a extração de madeira, plantio do pasto e criação do gado (Rocha, 2017, p.16).

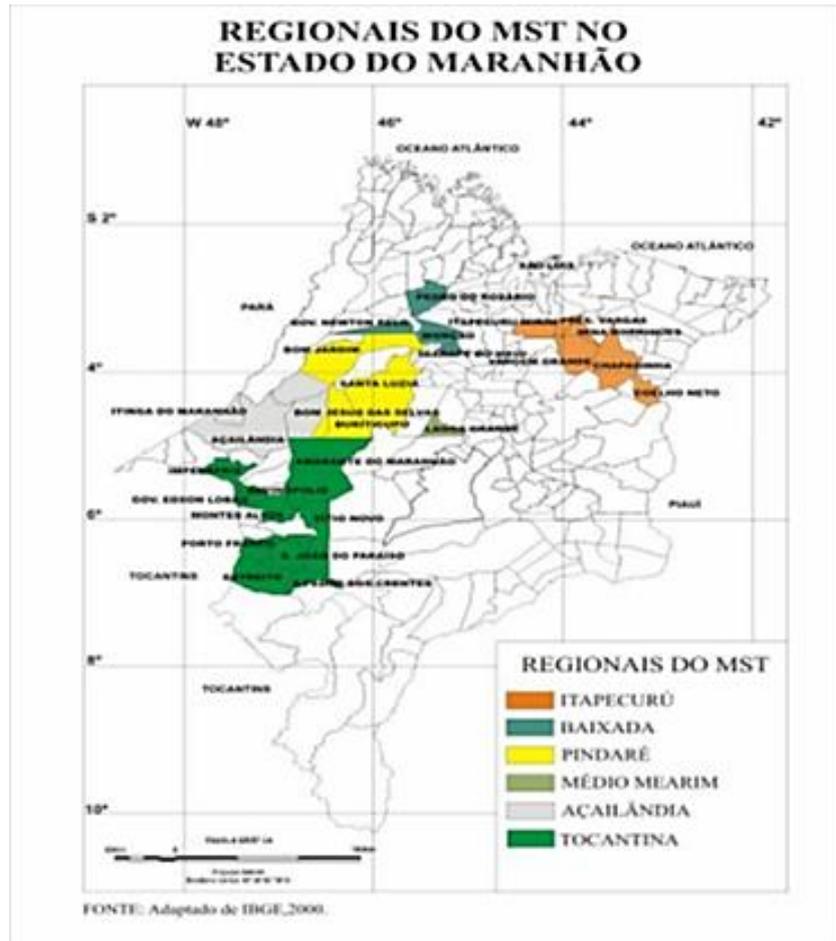
Nesse sentido, Santos (2012) afirma que, no estado ocorreu o que podemos chamar de *institucionalização* da violência no campo como política desenvolvimentista materializada, não apenas pelo número de conflitos e famílias atingidas, mas, principalmente pela intensidade em que esses conflitos ocorreram e o envolvimento direto do aparato estatal maranhense. Ademais, esse processo de institucionalização está atrelado à expansão do capital no campo maranhense e tem a questão da expropriação como categoria fundamental.

Dito isto, Miranda (2003, p.125-126) aponta que os primeiros anos da década de 1990, em que o MST passa a se consolidar no estado mediante a criação de acampamentos em diversas regiões para além do sul do estado. A partir da sua forma de territorialização, ou seja, organização adotada pelo movimento, ele se concretiza no estado mediante a uma divisão orgânica, subdividindo-se em seis regionais que agrupam um número variável de acampamentos e assentamentos.

As seis regiões, ou regionais como parte do MST se refere, presentes no estado, são: a região Tocantina (Estreito, São Pedro dos Crentes até Imperatriz); região de Açailândia (Bom Jardim, Bom Jesus das Selvas, Santa Luzia do Paruá, Santa Luzia do Tide); Região da Baixada (Igarapé do Meio, Monção, Vitória do Mearim); Região de Alto Turi (Zé Doca, Governador Newton Bello); região de Itapecuru (Itapecuru-Mirim até o Baixo Parnaíba); e região Médio Mearim (Lagoa Grande, Lago da Pedra, Bacabal) (Araújo, 2013, p.131), como demonstra no mapa 01.

Mapa 01: Regionais do MST no Estado do Maranhão.

⁹ A violência simbólica é exercida através do poder simbólico, definido por Boudieu (1989, p. 7-9) como “o poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”, um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social).



Fonte: IBGE, 2000.

O MST então passar a caracteriza-se no território enquanto um fenômeno rural e um poderoso símbolo de luta social, por buscar concretizar a promessa de igualdade de direitos e plenitude da cidadania e que, atuando desde 1998 nas microrregiões maranhenses de Itapecuru Mirim, Chapadinha e Coelho Neto.

De acordo com Silva (2017), o MST consolidou-se, primeiramente, na região Pindaré, em 1986, com a ocupação da Fazenda Capoema, cuja área era de 60.000 hectares. Esse primeiro acampamento contou com mais de 537 famílias. A importância histórica desta ocupação deve-se à violência que caracterizava a região, decorrente dos grandes conflitos pela terra ali existentes. A região se tornou conhecida pelo intenso processo de grilagem, cuja maior expressão era o *Grilo Pindaré*, no qual foi identificada extensa e complexa rede de interesses empresariais.

A história da grilagem na região de Pindaré apresenta as diferentes declarações territoriais da Fazenda Pindaré, todas devidamente registradas junto ao INCRA, o que mostra a complexidade existente neste grilo. As mais importantes são: 353.320ha; 1.694.000ha; 3.518.320ha; 242.000ha;

125.000ha. Os números servem para dar uma dimensão da extensão territorial e as inerentes questões daí resultantes (Azar, 2005, p. 66).

Segundo Barbosa (2002) em *As temporalidades da Política no Maranhão*, ocorreram no estado, no ano de 1999, o total de 58 ameaças de morte, 356 atos de despejos judiciais, 43 prisões e 8 assassinatos, envolvendo 39 municípios e 3.947 famílias maranhenses. Estes indicadores questionam o discurso oficial da existência de uma paz no campo e demonstram que os problemas estruturais continuam a exigir soluções imediatas.

A autora aponta também que a implantação do Programa Grande Carajás¹⁰ é um bom exemplo da posição do Estado como mediador e condutor dos interesses de grandes grupos nacionais e transnacionais e que a integração nacional empreendidas pelo governo federal foram decisivas para consolidação de um modelo de desenvolvimento profundamente excludente no Maranhão (Barbosa, 2002). Para a autora, a inauguração de projetos industriais desse porte não deve ser tratada meramente como um investimento, mas deve-se analisar de acordo com os interesses políticos e do capital.

Barbosa (2011) afirma que a implantação desse projeto visou o benefício dos latifundiários, gerando políticas de terras que excluíram os pequenos produtores, foi um fator que pode ser observado com agravante no quadro social do Maranhão, e intensificou os conflitos fundiários “(...) a intensidade do processo de ocupação de terras, ao longo do chamado corredor de exportação para a implantação de polos industriais introduzem a precarização das relações de trabalho” (Barbosa, 2011, p.04).

As desigualdades no território nacional crescem à medida que a estrutura fundiária beneficia a uma classe específica, com o aval do Estado. O último Censo Agropecuário (2017) destaca que o índice de Gini – indicador da desigualdade no campo – registrou 0,867 pontos, patamar mais elevado em relação aos dados verificados nas pesquisas anteriores: 0,854 (2006), 0,856 (1995-1996) e 0,857 (1985).

¹⁰ Segundo Barbosa e Mesquita (2017), o Programa Grande Carajás (PGC), delineado na década de 1980, englobou projetos de cunho florestal, agropecuário e minero-metalúrgico. Fruto da intenção de exploração da Amazônia Oriental, foi uma proposta inicialmente planejada para resolver o problema da dívida externa, pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), na região da Serra dos Carajás, que compreende uma área de 32.242 Km², localizada no Estado do Pará e aloja riquezas exorbitantes, correspondendo a um complexo de jazidas de minérios de ferro, descobertas pela Companhia Meridional de Mineração, subsidiária da *U.S. Steel Corporation* que, em 1967, realizava pesquisas nessa região.

No Maranhão, em razão da elevada concentração fundiária, o Atlas do espaço Rural Brasileiro (2020, p.47) evidencia que essas desigualdades demonstram-se mais latentes, em que o Gini registra 0,888 em 2017, seguido pelos Estados do Amapá (0,885), Mato Grosso (0,876) e Mato Grosso do Sul (0,867). Os maiores aumentos, contudo, ocorreram nos Estados de Roraima (18,7%), Distrito Federal (5,1%) e São Paulo (3,1%). Por outro lado, a desigualdade diminuiu nos Estados do Rio Grande do Sul (4,9%), Pernambuco (3,6%) e Ceará (2,0%).

Dados mais recentes da Comissão Pastoral da Terra (2022) demonstram a contínua apropriação das terras devolutas do Estado e expulsão da população camponesa, povos tradicionais e originários de formas diversa, seja pela violência direta como também simbólica, violações que são refletem a ausência de políticas fundiárias efetivas e do reconhecimento dos direitos territoriais.

O Relatório de Conflitos no Campo (2022), destaca que nos últimos quatro anos o Nordeste, uma das principais regiões em que há o avanço da fronteira agrícola e mineral, está entre as regiões que registraram maior número de conflitos por terra¹¹, estando o Maranhão entre os estados com maior índice de conflitos agrários, como demonstra a tabela 01.

Tabela 01: Ocorrência de conflitos por terra de 2019 a 2022.

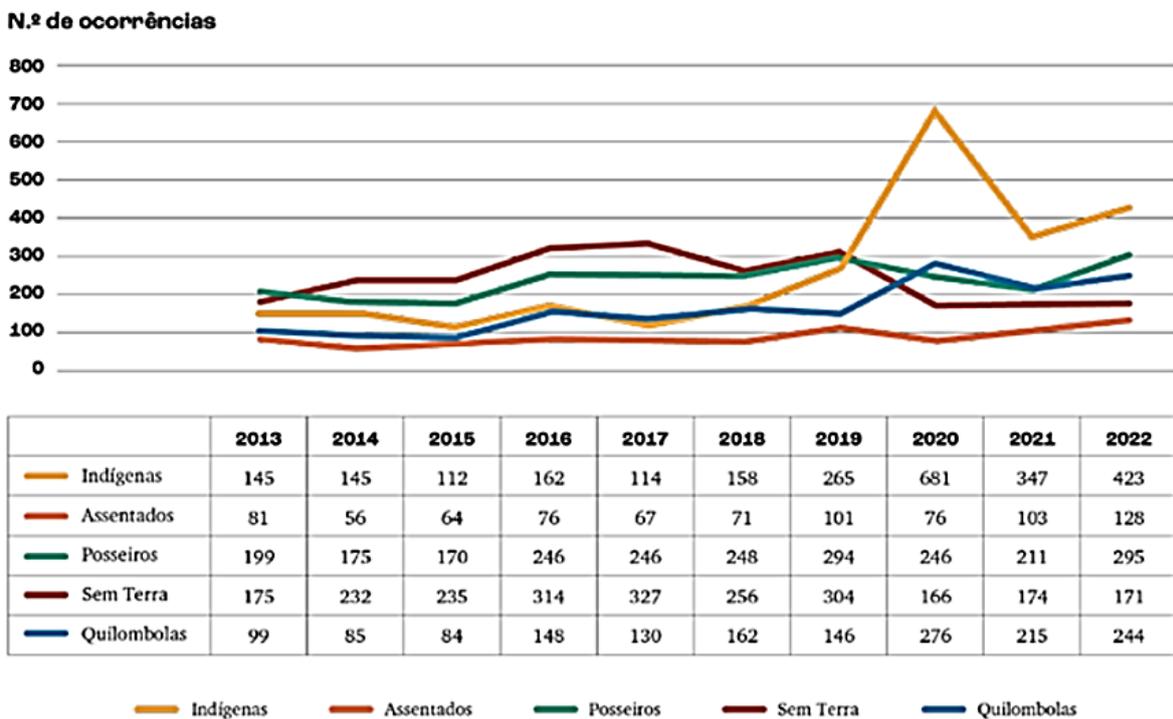
NORDESTE								
Ano	2019		2020		2021		2022	
Estado	AL	21	AL	19	AL	9	AL	24
	BA	139	BA	129	BA	140	BA	179
	CE	5	CE	17	CE	17	CE	12
	MA	221	MA	204	MA	99	MA	178
	PB	20	PB	14	PB	15	PB	18
	PE	51	PE	76	PE	90	PE	47
	PI	18	PI	18	PI	12	PI	15
	RN	4	RN	5	RN	6	RN	20
	SE		SE	4	SE	4	SE	3
Total	479		486		392		469	

¹¹ Conflitos por terra são ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra e pelo acesso aos recursos naturais, tais como: seringais, babaçuais ou castanhais, dentre outros (que garantam o direito ao extrativismo), quando envolvem posseiros, assentados, quilombolas, geraizeiros, indígenas, pequenos arrendatários, camponeses, sem-terra, seringueiros, camponeses de fundo e fecho de pasto, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses etc (CPT, 2022, p.11).

Fonte: Adaptado de CEDOC Dom Tomás Balduino – CPT, 2023.

Podemos observar ainda segundo os dados do relatório anual da CPT, no gráfico 01, que os sem terra nos últimos 10 anos estão entre as categorias mais afetadas pela violência no campo, junto a outros grupos como assentados, povos originários e tradicionais.

Gráfico 01: Principais categorias afetadas pela violência no campo de 2013 a 2022.



Fonte: CEDOC Dom Tomás Balduino – CPT, 2023

Os levantamentos dos últimos 10 anos indicam não apenas a persistência da problemática da violência no espaço rural e concentração de terras pelos empreendimentos agrícolas, mas também o seu aprofundamento. Oliveira (2001, 194), ressalta que:

Trata-se, pois, de uma luta de expropriados que, na maioria das vezes, experimentaram a proletarização urbana ou rural, mas resolveram construir o futuro baseado na negação do presente. Não se trata, portanto, de uma luta que apenas revela uma nova opção de vida para esta parcela pobre da sociedade brasileira, mas, muito mais, revela uma estratégia de luta acreditando ser possível, hoje, a construção de uma nova sociedade. Uma nova sociedade dotada de justiça, dignidade e cidadania.

É nesse contexto, que o MST estrutura-se enquanto movimento não apenas na luta pela terra e permanência, mas também pela construção de políticas educacionais libertadoras que contemplem as vivências do campo e a vida política, pois a violência que “gera a morte, gera também as formas de luta contra a morte” Oliveira (2001), e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é produto dessa contradição.

1.3 A proposta de educação Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Ao pensarmos sobre educação¹², ultrapassamos o conceito de um simples processo de acumulação de informações ou de ensino. Segundo a Lei de Diretriz e Bases da Educação - LDB (Lei nº. 9.394/96) em seu Art. 1º, § 1º e § 2º a educação:

Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Como é percebido, a LDB possui uma noção ampla sobre o que se trata a educação. Essa educação proposta pela lei destaca a modernidade como a forma principal, dominante e hegemônica de educação. Este fato pode corroborar para perpetuar o modelo de escola dividida de forma histórica em o fazer e o pensar, que desvincula a prática da teoria, cujo intuito é gerar indivíduos para somente produzir, onde a prática social tem como finalidade o mundo do trabalho.

A LDB, assim como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a reforma universitária, com os sistemas de avaliação educacional estão dentre as políticas educacionais que

¹² Do latim *educare*, que significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. Para Brandão (1995, p. 10-11) a educação configura-se como uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-aprendem, o saber que atravessa as palavras, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte e da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

começaram a ser implementadas no país a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e tiveram continuidade e aperfeiçoamento no governo Lula da Silva (2003-2009). A essas políticas podemos defini-las enquanto parte integral da educação institucionalizada, consideradas por Mészáros (2005, p. 25), que especialmente nos últimos 150 anos, serviu tanto ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital como também para gerar e transmitir os valores morais que legitimam os interesses dominantes através da internalização, ou seja, de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica imposta.

É possível analisar que mesmo a educação institucionalizada a serviço do capital ainda apresenta-se precária. Agostini (2012, p.39) destaca que:

As principais evidências da crise e do atraso escolar no Brasil, além dos altos índices de analfabetismo, são os índices de reprovação e abandono escolar, decorrentes, sobretudo, da desigualdade social e da baixa qualidade das escolas públicas para a classe trabalhadora. A situação agrava-se no campo. Assim como vimos acerca da diferença acentuada em relação ao índice de analfabetismo entre campo e cidade, os outros aspectos educacionais seguem a mesma tendência devido às condições físicas e socioculturais serem insuficientes, inadequadas, ou por não corresponderem em suas propostas pedagógicas às necessidades da formação para emancipação do trabalhador do campo.

Em contraponto, práticas não hegemônicas nascem a partir das lutas sociais realizadas por movimentos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, formas variadas, pedagogias alternativas, destacando a educação enquanto prática emancipatória e vislumbrando uma educação específica para a população camponesa, uma educação do campo ajustada à realidade social, distinta daquela descrita por uma entrevistada¹³ como “feita de cima para baixo”. Nesse sentido, o MST, junto a outros coletivos do campo, inauguraram práticas educacionais influenciadas pelas teorias de Paulo Freire e outros teóricos da educação que pesam esse processo enquanto ferramenta de libertação, entendendo a educação como um direito humano necessário à realização da dignidade humana plena, direito de todos e privilégio de poucos.

Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, um gesto, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo.

¹³ Entrevista realizada com a assentada do PA Cigra – Vila Kênio.

(Pedro Tierra, em viagem a Eldorado dos Carajás, no Pará, após o Massacre de 17 de abril de 1996.)

Há o entendimento da educação enquanto instrumento que pode servir a dois senhores, que apesar de apresentar-se como forma de libertação, também pode vir a ser uma instituição que legitima a desigualdade e a divisão social entre a classe dominante e classe dominada, excludentes e excluídos. Assim, surge a necessidade da educação de iguais que reproduza, distanciando-se daquela a serviço do capital que começa a reproduzir desigualdades sociais aos poucos usando a escola, os sistemas pedagógicos e as leis do ensino para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de outros.

Ao falar das formas educacionais inauguradas pelo MST, é importante, antes de tudo, realizar a devida diferenciação entre educação rural e educação do campo. Segundo o *Dicionário da Educação do Campo* (2012, p. 242), a primeira institui-se enquanto instrumento dos órgãos oficiais e tem como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. Freire (1982), discorre que a educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”.

Enfatiza ainda Caldart (2012), no *Dicionário da Educação do Campo*, que o surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

A Educação do Campo inaugura uma nova forma de se fazer o enfrentamento ao avanço do Estado e suas práticas dominantes, buscando a superação de alguns obstáculos contrários à emancipação ao adotar uma ação coletiva, pois o educar se faz em um espaço de coletividade.

Para Marx (2005), a emancipação seria então a libertação, saída do estado de tutela. Marx discorre que:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais somente reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, 2005, p. 42).

A “libertação” é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é realizada por condições históricas, pela situação da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...] e então, depois, conforme suas diferentes etapas de desenvolvimento, o absurdo da substância, o sujeito da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando suficientemente desenvolvidos. (Marx e Engels, 2006: p. 72- 73).

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto (Dicionário da Educação do Campo, 2012, p. 263).

Esse modo de luta por uma escola “diferenciada” do campo, para o campo e realizada pelos camponeses, tem sido um grande desafio frente às contradições sociais e hegemônicas para que sejam trabalhados conteúdos concretos, o que tem permitido transformações visíveis na forma da escola e do ensino-aprendizagem.

A escola no sistema capitalista tem papel de formar e manter essa dualidade no ensino, de fortalecer o aumento da produção nas indústrias, garantindo essas relações formais, e de preparar as pessoas para a vida na cidade, formar cidadãos. Com isso, a educação reafirma mais uma vez seu caráter dual: uma preparando para formação da mão de obra e a outra para manter a hegemonia da classe dominante (Sousa, 2023, p. 23).

Para o MST (2023) a educação, enquanto prática, é uma das áreas prioritárias de atuação do MST, que desde a sua origem desenvolveu processos educativos e incluiu como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da infância à universidade, entendendo que o acesso e

permanência é fundamental para inserir toda a base social na construção de um novo projeto do campo e pelas transformações sociais.

Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra busca construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras. A construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras, segundo própria descrição do (MST, 2022).

A ideia de uma educação política ou politizada encontra-se no pensamento de Gramsci (2004), que a pensa enquanto um ato político e como tal não se desvincula da política, por isso, o seu verdadeiro papel é formar aqueles capazes de exercer a função de dirigentes, que deve estar ligada à cultura.

Para Gramsci as funções contraditórias da educação em uma sociedade de classe, que por essência, é uma formação sócio-histórica contraditória, por isso toda ação educativa transformadora passa pela necessidade formativa de intelectuais orgânicos¹⁴ das classes proletárias, comprometidos politicamente com um projeto revolucionário de derrubada da ordem social estabelecida, em prol de uma sociedade em que os cidadãos sejam dirigentes de si próprios (Melo; Rodrigues, 2016, p. 13).

No âmbito de suas pedagogias, Movimento Sem Terra desenvolveu a Escola Itinerante, com o objetivo de “garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento” (MST, 2022). A escola está direcionada à população do campo e tem a função também de ser um centro social de convívio de toda a comunidade em que se encontra. A escola é um campo de vida. Para Roseli Salette Caldart (2012), a

¹⁴ Gramsci define o intelectual enquanto “categoria orgânica”, evidenciando ser uma das modalidades mais importantes que até então, a seu ver, assumindo o “processo histórico de formação das diversas categorias intelectuais” e observa que todo grupo social, “por nascer na base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da sua função no campo econômico”, de modo que “o empresário capitalista cria junto consigo o economista, o cientista da economia política” (ibidem, 474-5). Delineia também os perfis essenciais do que ele define como “novo intelectual”, declarando que “não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato” (Q 12, 3, 1.551 [CC, 2, 53]) (Liguori, 2017, p. 837-840).

escola do campo deve ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque foram enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque estão dispostos e preparados para enfrentá-los coletivamente.

As Escolas Itinerantes, também chamadas de “Escolas de Acampamentos”, estão aprovadas desde novembro de 1996 no Rio Grande do Sul-RS, um dos Estados que o MST está mais presente. A Escola Itinerante foi uma das lutas do Movimento e hoje possui um tipo de estrutura e proposta pedagógica originada especificamente para o acolhimento de crianças e jovens sem Terra. Para essa conquista constitucional dessa reivindicação foram necessários dezessete anos de muita luta e organização e hoje está presente em muitos outros estados do país, é uma escola que como o próprio nome nos diz vai ao encontro do aluno.

Segundo documentos oficiais do MST (cartilhas), observa-se que a luta pelo acesso à educação esteve ligada à luta pela terra desde sua origem, a construção de uma educação que atendesse aos interesses da população camponesa, pois diferentemente do que se acredita e está no imaginário popular, a população rural não tem interesse geral em migrar para a cidade, e sim almeja a conquista da terra e a permanência nela. Assim, o Movimento contrapõe-se à educação bancária, definida por Freire (1996) como um modelo em que o aluno transforma-se em um receptor de conteúdos depositados diariamente pelo professor que o aluno para ver o quanto rendeu em relação ao que aprendeu.

O MST então propõe uma educação que relaciona trabalho, cultura, produção e a concretização da teoria e à prática, pois uma não pode existir sem a outra, um modo que alcance todas as esferas da vida social do indivíduo.

Portanto, ao movimentar-se por uma Educação do Campo recusa essa visão [do latifúndio], e concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta nova concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de

florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias (Fernandes; Molina, 2005).

Neste sentido, essa proposta constitui-se com a finalidade de construir novos aspectos pedagógicos, colaborando com a organicidade dos acampados e assentados e visando a formação humana atrelada ao processo de emancipação, juntando os conceitos à realidade do campo, uma escola que ajude a enfrentar e refletir sobre os problemas cotidianos, que abrace os interesses dos que vivem na comunidade.

Para Sinhoratti (2009) é possível definir dois momentos que se diferem e que se completam baseados na proposta pedagógica do movimento, que seria o tempo escola e o tempo comunidade. O tempo escola seria momento em que os alunos têm aulas práticas e teóricas, bem como se organizam para planejar e realizar as atividades que permitam o bom funcionamento da escola (ao mesmo tempo vivenciam e fortalecem seus valores), enquanto o tempo da comunidade constitui-se como o momento destinado à realização das atividades de pesquisa, embasados na realidade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, o momento em que podem colocar em prática a teoria adquirida na escola do campo. É neste momento que a família deve assumir a responsabilidade na educação dos filhos.

A proposta pedagógica do MST, segundo o próprio movimento, é baseada na cooperação de crianças, educadores, lideranças e o conjunto de assentados e acampados em sua totalidade trabalhando juntos por uma escola que o ensino seja sobre sua realidade social. Um dos maiores desafios que o movimento teve que superar foi a criação de material pedagógico. Assim surgiu o Setor de Educação dentro das suas bases, articulado nacionalmente no ano de 1987.

A partir da necessidade de se ter uma direção sobre o que seria feito e como poderia ser real esse modelo, os integrantes do movimento criaram os Boletins da Educação, sendo o primeiro divulgado em agosto de 1992 com o objetivo de contribuir com a discussão da proposta de educação e subsidiar diretamente o trabalho dos professores em cada escola de acampamento e assentamento.

O Boletim de nº1 trouxe o tema *Como deve ser uma escola de Assentamento*, a ideia era de que os boletins circulassem a cada dois ou três meses levando reflexões e sugestões concretas de como construir esse modelo no dia a dia. O

primeiro boletim demarcou pontos para comparar a escola que já existia com a que era desejada para atender suas demandas.

Imagem 02: Capa do 1º Boletim da educação.



Fonte: MST, 2022.

Os principais pontos que continuam os objetivos a serem alcançados são segundo o Boletim da Educação (1992): A escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no Meio Rural; deve Capacitar para a Cooperação; a Direção da Escola deve ser coletiva e democrática; deve Refletir e Qualificar as Experiências de Trabalho Produtivo das crianças e no assentamento; deve Ajudar

no Desenvolvimento Cultural dos Assentados; deve Partir da prática e levar conhecimento científico da realidade; o Coletivo da Escola deve ser preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor tem que ser militante; a Escola deve Ajudar a formar militantes e exercitar a mística de luta popular; a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

O MST indica então que propôs-se a inaugurar um novo caminho para o aprendizado que assumiu uma conotação político-social e prezou pela autonomia do sujeito buscando trazer conteúdos diferentes dos já impostos pelo meio urbano. Houve a necessidade de que esse modelo suprisse a demanda do assentado ou acampado, que por ter maior contato com a natureza e a terra precisava de conteúdos que fossem voltados às suas práticas cotidianas, surgindo uma pedagogia que fosse também flexível e entendesse as peculiaridades.

Em julho de 1996 o Boletim da Educação foi revisado e lançado como *Caderno de Educação*, é importante destacar que o Boletim foi um marco histórico da elaboração teórica sobre Educação do MST. O Caderno surgiu da necessidade de renovar e reescrever os objetivos visando melhor adequação enquanto documento de estudo pedagógico.

O Caderno tratou dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento dentro da área educacional. Os princípios filosóficos se referem à visão de mundo, às concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que o MST entende como educação, enquanto os princípios pedagógicos se referem à maneira de fazer e de se pensar a educação, para concretizar os próprios princípios pedagógicos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais, incluindo especialmente a metodologia dos processos educativos, de acordo com a fala de um assentado:

A Educação pensada pelo MST é uma educação em que o educando possa ter liberdade de se expressar e que aprenda a partir de sua realidade de convivência no campo (Assentado entrevistado).

Os objetivos destacados no Caderno (1996):

a) Princípios Filosóficos:

1. Educação para a transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;

3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

b) Princípios Pedagógicos:

1. Relação entre teoria e prática;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
3. A realidade como base da produção do conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos/as estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores;
12. Atitude e habilidade de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Segundo Savali (2000), desde o início da história da relação do MST com a escolarização houve uma preocupação em discutir a questão sobre por qual tipo de escola se estava lutando. Em todas as reuniões o centro de discussão girava em torno do mote: uma escola diferente. Com essa adjetivação, acampados e assentados sintetizavam a sua crítica à escola que conheciam: seja aquela em que tinham estudado, seja aquela que seus filhos já tinham frequentado antes do seu engajamento na luta pela terra.

Como se pode ver, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra construiu uma pedagogia própria, com seus princípios filosóficos e pedagógicos bem delimitados e fundamentados, que ajudaram com o processo de aprendizagem que tem como ponto de partida realidade vivida pelos Sem Terra, um ensino que tem como prioridade proporcionar experiências concretas.

A terra significa espaço de vida, de produção, identidade e de cultura em que ela tem múltiplos significados. Por isso, torna-se importante retomar essa discussão

no âmbito das experiências dos movimentos sociais populares do campo, a fim de mostrar seu protagonismo no terreno da Educação do Campo e da construção de espaços de valorização da história e memória dos assentados e acampados (Batista, 2007). O MST trouxe em suas bases pedagógicas referências à educação pensada por Paulo Freire que também teve seu histórico de luta contra a educação bancária. É possível perceber nos objetivos que são destacados no Caderno ideais semelhantes como a ideia de que todo “ato pedagógico é um ato político” e como se faz a leitura de mundo através das práticas educacionais.

É necessário destacar que o Movimento utiliza como referência para a educação voltado ao Campo a Pedagogia da Alternância¹⁵, que segundo Lima (2004) trata-se de uma pedagogia que propõe o estabelecimento de formas de ensino que possam se alternar entre a família, a comunidade rural e a escola. Tal proposta vislumbra a formação de novos sujeitos sociais, e não se restringe à escola, pois a linha educativa que sustenta a identidade dos Sem Terra abrange processos sociais mais amplos.

A Pedagogia da Alternância parte do princípio de que a aquisição de conhecimentos não se reduz ao aprendizado da leitura e da escrita, pois a escola também é uma parte da experiência na vida dos indivíduos. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 63).

Na Escola Roseli Nunes, campo de estudo do presente trabalho, identifica-se o uso da Pedagogia da Alternância, que será tratada no capítulo seguinte de forma mais abrangente e detalhada.

Para Leomar Sousa (2023), gestora da unidade, a organicidade da escola é um dos pressupostos importantes na tentativa de garantir uma formação emancipatória dos(as) educandos(as), na construção de valores capazes de construir uma nova alternativa à hegemonia atual, a partir da coletividade e participação social, elementos essenciais na relação de um novo paradigma social, e

¹⁵ A Pedagogia da Alternância considera que o conhecimento se constrói na interação do aluno com o seu meio, através das experiências concretas, numa relação ação-reflexão sobre a realidade, visando à transformação da mesma; propõe-se uma educação em que os indivíduos se construam como sujeitos de sua própria história, vivenciando seu papel social no momento presente; [...] faz-se necessário enfatizar os conteúdos dentro do contexto social e cultura do aluno, oportunizando a leitura da sua realidade, de sua situação histórica, de forma ampla, atingindo assim a pessoa na sua totalidade (Freire, 1999, p. 41-42), assim existe o “tempo escola” em que o aluno aprende e o “tempo comunidade” em que o conhecimento é aplicado.

são pilares da construção do CEC Roseli Nunes, na contramão da sociedade atual — baseada na meritocracia, no individualismo, na rejeição e na seleção.

Portanto, a construção de novas pedagogias trata-se também de desenvolver “redes de resistência” por meio da educação dos subalternos. Estes modos próprios de uma educação dos subalternos têm um teor político de que pouco se suspeita. Assim como a educação do sistema dominante possui um valor político dos serviços que presta aos que a controlam, enquanto ensina desigualmente aos que a recebem, assim também as formas próprias de educação do povo servem a ele como redes de resistência a uma plena invasão da educação e do saber “de fora da classe” (Brandão, 1995, p.105).

2. O ASSENTAMENTO CIGRA/MA

O assentamento Cigra, vinculado ao MST, está localizado na regional Pindaré que integra a região do Médio Mearim, destacando-se enquanto uma das seis regionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Maranhão, e teria sido ocupada, segundo Silva (2017), no segundo momento de territorialização do movimento no Maranhão na década de 1990.

Esse período, especialmente no estado, representou para o MST a sua consolidação de caráter estadual, mobilizando famílias assentadas e as de acampamentos já consolidados, chegando ao território em que está o Assentamento Cigra, objeto desta pesquisa, em 1994. Silva (2017, p. 58) destaca que “esta região é importante no sentido de ter se constituído a porta de entrada para as ações empreendidas pela União Democrática Ruralista (UDR)¹⁶, de perseguição política, tortura e assassinatos de camponeses no estado”.

Palco das resistências camponesas, a microrregião de Pindaré, no Oeste do Maranhão, constitui um importante território de disputa entre o latifúndio e o campesinato, marcada também pela migração de nordestinos para a Amazônia.

O assentamento Cigra localizado no município de Lagoa Grande do Maranhão¹⁷, conforme o mapa 02, e trata-se de uma das maiores áreas assentadas no estado, distribuída em 12 comunidades, frutos da ocupação da Fazenda Cigra, que abrange uma área de 24.066,6851 ha (Aesca, 2008, p. 62), anteriormente conhecida como de Sabeza.

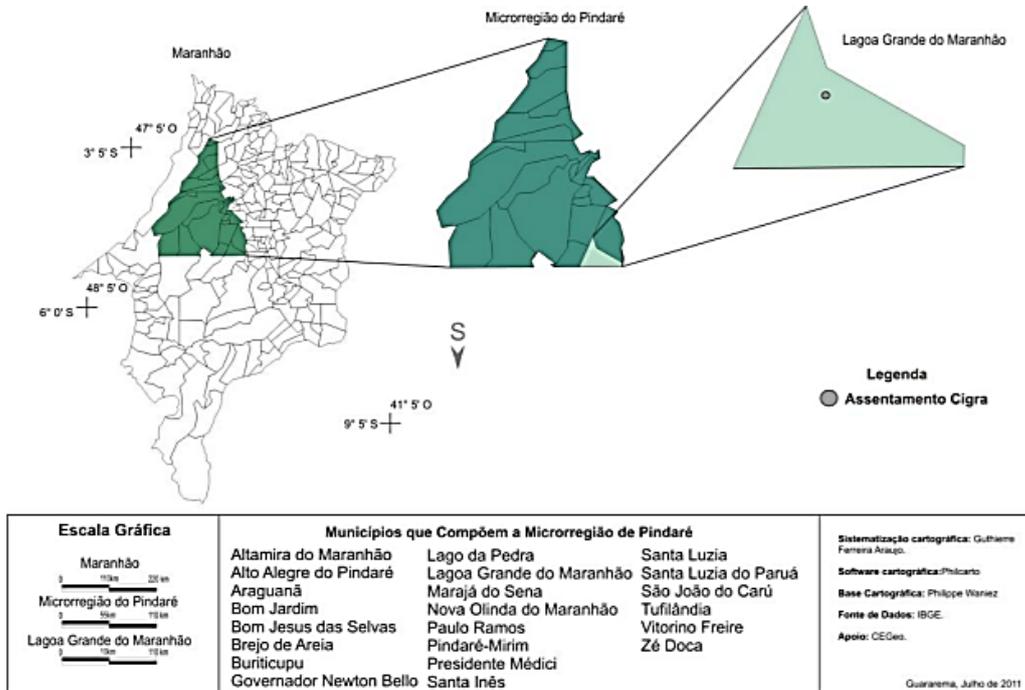
A Fazenda Cigra fazia parte da Empresa Agropecuária CIGRA, assim como parte das fazendas com grande extensão territorial nessa área foi adquirida por meio de recursos subsidiados pelo governo federal através da Superintendência de

¹⁶ A União Democrática Ruralista (UDR) foi criada em 1985, com o objetivo de impedir as desapropriações de terras para fins de reforma agrária e evitar as mudanças políticas e burocráticas – que as lideranças ruralistas consideravam “demagógica, de papel” –, mas também para exigir o que seria a “verdadeira política agrícola” voltada para a intensificação do capitalismo no campo (Azar, 2005, p. 67), seus métodos para isso constituíam-se enquanto práticas violentas.

¹⁷ O município de Lagoa Grande do Maranhão, localizado no oeste maranhense teve sua criação em novembro de 1994, após separação do município de Lago da Pedra. O município tem 11.411 pessoas (IBGE 2022), com aproximadamente 60% da população vivendo na zona rural.

Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), na década anterior à formação do assentamento. Além da prática expropriatória da grilagem, o suposto proprietário utilizou o mecanismo de compra da terra dos camponeses ofertando valores acima do mercado à época.

Mapa 02: Localização do Assentamento CIGRA – Maranhão.



Fonte: IBGE, 2011.

A ocupação inicial realizada próximo à sede da fazenda foi mobilizada pelos trabalhadores, sendo eles os posseiros que moravam e produziam naquelas terras há anos, e se deu em data anterior à chegada do MST, em 1993. O conflito se acirrou com a organização do MST que intensificou a organização da luta.

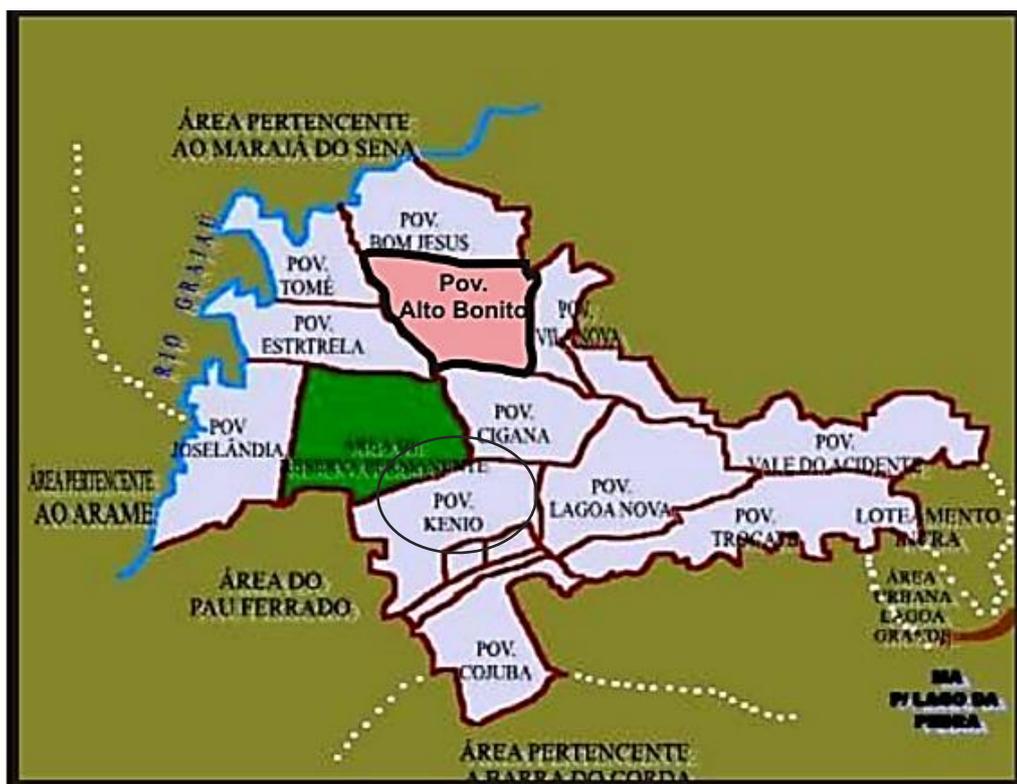
Durante todo o processo de luta pela terra nessa área, que durou cerca de 10 anos a contar as primeiras reivindicações, os trabalhadores que estavam a frente, além das ameaças sofridas, também foram sequestrados e sofreram tortura, resultando no assassinato de um deles que, cansados de esperar uma resposta do Estado sobre a regularização da terra, ocuparam a sede da fazenda.

[...] o assassinato também provocou uma onda de pressão sobre os órgãos estaduais e federais para acelerar o processo de desapropriação da referida fazenda. Tal pressão tinha como base o laudo emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, que caracterizava a fazenda como improdutiva, além do próprio decreto de desapropriação, datado de 1º de dezembro de 1994, sete dias antes do assassinato de Josi. O decreto foi publicado no Diário Oficial da União – DOU, na data de 02 de

dezembro de 1994, enquanto a expedição da emissão de posse só aconteceu em 27 de janeiro de 1998. (AESCA, 2008, p. 24). Passados dois anos desde a primeira tentativa de negociações, através do INCRA, entre governo federal, movimentos e organizações sociais e representantes do fazendeiro, em 17 de julho de 1996 foi concretizada a conquista da fazenda CIGRA, com a criação do Projeto de Assentamento - PA CIGRA, pelo governo federal (Silva, 2017, p. 68).

Com a emissão de posse e a divisão das subáreas, a organização territorial do assentamento Cigra passou a compor 12 comunidades, denominadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como agrovilas, sendo elas: Baixão do Tucum (Vila Trocate), Vale do Acidente, Lagoa Nova, Cigana, Zé Gato (Vila Kênio), Lagoa da Estrela, Vila Tomé, Bom Jesus, Alto Bonito, Vila Nova, Cojuba e Joselândia. A escola Roseli Nunes, campo de estudo do presente trabalho localiza-se na Vila Kênio, como destacado no mapa 03.

Mapa 03: Subáreas do Assentamento Cigra – Maranhão.



Fonte: Silva, 2017.

A partir da titulação da área, o movimento começou a se organizar para conquistar outros direitos além da terra, passaram a reivindicar melhorias estruturais

e de acesso, como a necessidade de criação de uma escola do campo com uma educação pautada na realidade social dos assentados e feita para a formação política e social das próximas gerações.

2.1 Centro de Educação do Campo Roseli Nunes

O Centro de Educação do Campo Roseli Nunes¹⁸, imagem 03, localizado no Assentamento Cigra, agrovila Kênio, Município de Lagoa Grande do Maranhão, é fruto de uma luta histórica que ocorre desde a conquista do próprio assentamento e das reivindicações dos trabalhadores em prol de uma educação que abarcasse a realidade social de seus filhos e filhas, assim o CEC Roseli Nunes deu seus primeiros passos mediante à implantação do *Programa Saberes da Terra* em de 2006, que objetivava a escolarização das crianças do 6º ao 9º ano.

Imagem 03: CEC Roseli Nunes.



Fonte: Autora, 2023.

¹⁸ O nome foi dado em homenagem a Roseli Celeste Nunes da Silva, conhecida como Rose, e estava entre os mais de 7 mil trabalhadores que ocuparam, na madrugada de 29 de outubro de 1985, a então Fazenda Annoni, um latifúndio improdutivo de mais de 9 mil hectares localizado no município de Pontão, na região Norte do Rio Grande do Sul (MST, 2018). O Plano Político Pedagógico da escola discorre que, ao escolher o nome de Roseli Celeste Nunes da Silva para a escola, consideram que essa seria uma em uma história caracterizada pela luta de alguém que defendeu a participação das mulheres, lutou pela educação e defendeu arduamente os direitos à reforma agrária, que hoje empresta seu nome a inúmeros Projetos de Assentamentos, acampamentos, bairros e escolas no Brasil (PPP, 2023).

Imagem 04 - Alojamento em construção.



Fonte: Autora, 2023.

O programa *Saberes da Terra*, realizado mediante parceria entre Governo Federal, Estadual, Municipal e MST, possuía enquanto objetivo a oferta do Ensino Fundamental dos anos finais junto à qualificação social, profissional e a aprendizagem de noções técnica em agropecuárias, pois até aquele momento não havia ensino fundamental e a escola municipal só atendia às séries iniciais do ensino fundamental, sendo que os alunos tinham que se deslocar para a cidade.

Para garantir que os educandos tivessem aulas, elas eram realizadas na estrutura da associação da comunidade, enquanto os trabalhadores construía o barracão que se tornaria a sede da escola nos dois primeiros anos.

Em 2008 foi inaugurada a escola feita de alvenaria com uma estrutura que ainda não cumpria os objetivos determinados, pois possuía apenas duas (2) salas de aula, um (1) banheiro, uma (1) cantina e uma (1) secretaria. Iniciou-se então, em 2009, a primeira turma do Ensino Médio, com a aplicação da pedagogia da Alternância pelo CEC Roseli Nunes, instituída oficialmente por meio do Decreto nº 25260 em 03 de abril de 2009.

No período de 2009 a 2011 aconteceu a primeira turma de Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante, na modalidade Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, com jovens das diversas agrovilas. Em 2012 iniciou a segunda turma e, neste ano de 2013 iniciou a terceira turma (PPP, 2023).

Segundo a gestora, devido a ausência de instalações adequadas, o alojamento e o refeitório foram improvisados para receberem os educandos, um quantitativo de 61 alunos, que se dividiram para ficar na antiga escola construída de taipa e em uma casa que servia de alojamento.

Até o ano de 2017 a situação permaneceu, quando foi inaugurado o atual prédio escolar que estava sendo negociado com o estado desde meados de 2010, e não tinha sido construído durante essa data em virtude da troca de gestão governamental.

Segundo a gestora Maria Leomar Pereira de Sousa (2017), que é assentada Sem Terra e até o ano de 2023 era gestora, a escola funciona com três turmas com a *metodologia de alternância*, já citada anteriormente, e oferece a formação em ensino médio com habilitação em técnico com ênfase em agropecuária¹⁹. Em sua dinâmica os educandos desenvolvem atividades escolares e produtivas, além de funcionarem no sistema de autogestão, onde todos os trabalhos são realizados por eles a partir da organização em grupos e equipes.

A escola atende, no ano de 2023, 87 aluno de 06 municípios diversos, são eles: Lagoa Grande do Maranhão, Arame, Bacabal, Itaipava do Grajaú, Marajá do Sena, Lago da Pedra, Imperatriz e alguns que fazem limites geográficos com município de Lagoa Grande do Maranhão (MA).

Os educadores do CEC Roseli aliam a teoria à prática, conforme o regime de alternância, em que o aluno passa um período na escola e outro em suas comunidades aplicando os conhecimentos adquiridos em sala. Como um dos elementos da organização do trabalho pedagógico e em consonância com os

¹⁹ O CEC Roseli Nunes é oficialmente a única escola do estado do Maranhão em área de assentamento a ofertar a modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com o curso Técnico em Agropecuária. Apesar da Diretrizes Curriculares do Território Maranhense (DCTMA) afirmar que existem dois Centros de Educação do Campo com a oferta do curso Técnico em Agropecuária, só consta na lista apenas o CEC Roseli Nunes. O Decreto n.º 34.814, de 7 de maio de 2019, que reorganizou a rede estadual de ensino maranhense, demonstra que há 18 escolas de ensino médio regular localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária que, no ano de 2019, atenderam 2.649 estudantes, além de dois Centros de Educação do Campo (CECs), que ofertam ensino médio integrado à educação profissional, com qualificação em agropecuária (DCTMA, 2020, p. 32).

princípios da pedagogia da alternância, tem-se a auto-organização dos educandos, em Núcleo de Base (NB's) para a realização das atividades em sala de aula e extraclasse tais como: limpeza e organização dos espaços pedagógicos, manutenção das unidades de produção, infraestrutura e atividades culturais com a comunidade.

Os alunos dividem-se nos NBs e ficam responsáveis por atividades realizadas cotidianamente e de forma coletiva, ora um deles coordena, ora é coordenado, exercitando o compromisso e a responsabilidade com a vida coletiva.

As atividades são divididas em NB, em que cada NB tem o seu coordenador para que as atividades ocorram de forma certa e todos fiquem satisfeitos e não ocorra aquela bagunça, que um faz e outros não faz, a gente tem um horário de ir para a sala de aula como a aula durante todo o dia, a gente tem os horários e também tem a mística para iniciar o dia né [...] (Aluna A, 2023)

A carga horária é separada em momentos distintos, que se complementam: o *Tempo Escola* e o *Tempo Comunidade*, que permitem os professores trabalharem as especificidades da realidade social dos educandos e educandas. O ano é dividido em quatro etapas e cada uma corresponde à carga horária de um bimestre, que só se encerra com a entrega das atividades realizadas durante o tempo comunidade na etapa seguinte.

Como relata uma aluna do 2º ano do ensino médio:

“A escola é organizada por etapa, quando nós levamos para casa trabalhos para ser feito realizado é o Tempo Comunidade e quando nós voltamos o Tempo Escola nós apresentamos, entregamos os trabalhos para os professores e quando nós chegamos somos divididos em NB, que são os grupos de pessoas que realizam as atividades diárias como lavar a louça, banheiro, essas coisas do dia a dia.”

O Tempo Escola e o Tempo Lazer são organizados, segundo o Plano Político-Pedagógico (2023, p. 16):

Com aulas das 8h às 12h e das 13:30h às 16:30, com intervalo de 15 minutos em cada turno. As aulas são organizadas de segunda a sábado dentro do tempo referido anteriormente, após as aulas no turno da tarde, entre as 17:15h e as 18:30h. Enquanto o tempo lazer e organizativo: abrange dois dias dedicados aos estudos, dois ao esporte, e dois ao trabalho, tempo este em que os educandos dão sua contribuição para a escola nas unidades de produção, organizadas pelo assentamento e escola, e ao mesmo tempo aprofundam na prática, o conhecimento acerca das técnicas agrícolas adquirido em sala de aula. São organizadas outras

atividades como: noite cultural, sarau, jornada socialista²⁰, oficinas, palestras com parceiros, entre outros, durante as etapas.

Já no segundo momento, no Tempo Comunidade, que corresponde ao período que intercala as etapas de aula presencial, os alunos vão para casa. Durante essa etapa eles realizam atividades de convivência e intercâmbio com a comunidade, pesquisa-ação, observação, diagnóstico, organização e produção, além de atividades de aprofundamento de estudos orientadas pelas disciplinas da escola.

As atividades desenvolvidas pelos educandos sejam de cunho político organizativas, técnicas, desenvolvidas nas comunidades de origem, são registradas no **Caderno de Campo**, que no início do Tempo Escola é entregue para a coordenação, juntamente com os professores, serão lidas e feitas as observações devidas. É organizado um **Seminário do Tempo Comunidade**, onde cada aluno vai expor as atividades desenvolvidas junto à comunidade, ou seja, é o momento de socialização das experiências. Antes dos alunos voltarem para o próximo tempo comunidade, é devolvido o caderno de campo para continuidade no registro das ações desenvolvidas (PPP, 2023, p. 21).

Tabela 02: Divisão dos tempos do CEC Roseli Nunes.

Ano	Tempo Escola (H/A)	Tempo Comunidade (H/A)	Total Geral
1º ano	1.020	340	1.360
2º ano	1.080	360	1.440
3ª ano	1.065	355	1.420
Carga Horária Total			4.220

Fonte: Adaptado do PPP, 2023.

Sousa (2017) afirma que lutar pela bandeira da escola nesse território significava levar dignidade para uma região caracterizada pelo empobrecimento e ausência de políticas públicas, renovada esta pela luta e conquista da terra pelos trabalhadores, significando isto a esperança de um futuro melhor, assumindo a escola uma das principais expressões de vitória.

Nas imagens 03 e 04 a seguir podemos observar um momento de ensino na escola Roseli Nunes, em que a professor ensina a teoria sobre o manejo das

²⁰ Estamos chamando de atividades de cunho socialista aquelas com valores humanistas e socialistas, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não são como indivíduos isolados e sim como ser de relações sociais que visem a produção e apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nesses processos (MST, 2015, p. 164).

abelhas, a apicultura, e posteriormente os alunos praticam em campo. Essas atividades de formação técnica são realizadas com prévia organização do plano de aula e dos espaços de prática e recursos disponíveis, de acordo com as orientações pedagógicas e os instrumentais disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e pela escola, segundo a relatado pelo professor da disciplina.

Imagem 03: Professor lecionando sobre apicultura em sala de aula para o 3º ano.



Fonte: Autora, 2023.

Imagem 04: Alunos do 3º ano em campo praticando a apicultura.



Fonte: Autora, 2023.

Os objetivos principais da escola segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que corresponde aos anos de 2022 a 2044 (2023, p. 13), são:

1. Oportunizar aos jovens do campo o acesso à Educação Básica, tendo como base os princípios da Educação do Campo;
2. Fortalecer a agricultura familiar e camponesa a partir da matriz agroecológica, através da ação multiplicadora de jovens camponeses;
3. Reconhecer e valorizar o direito de participação humana nos processos produtivos, bem como na produção e utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
4. Possibilitar a formação de quadros técnicos de nível médio com capacidade técnica, política e organizativa para atuarem em diferentes contextos do campo;
5. Fortalecer o vínculo entre a Escola, Família e Comunidade;
6. Contribuir para a construção de teorias e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Profissional;
7. Colaborar para a geração, aquisição e socialização de tecnologias nas áreas de agricultura, pecuária, saúde, indústria e comércio;

8. Possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do Maranhão;
9. Incentivar o desenvolvimento do conhecimento científico por meio da leitura, pesquisa, estudo e elaboração de projetos de iniciação à pesquisa científica, buscando promover a integração entre os diferentes níveis de conhecimento e saberes;
10. Promover a formação humana, social, crítica e emancipatória norteado nos princípios da Pedagogia Freiriana, Educação do Campo e Pedagogia do Movimento;
11. Garantir a organização do trabalho pedagógico tendo como orientação a pedagogia Freiriana dentre elas o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
12. Contribuir com o fortalecimento da identidade camponesa.

A Escola Roseli Nunes é referência internacional e tem contribuído de forma anual também na organização da Feira da Reforma Agrária da região. Importante ressaltar que os materiais acadêmicos produzidos pelos professores e assentados do Cigra fazem parte das referências citadas ao longo do presente trabalho, pois é um símbolo concreto da educação como projeto revolucionário e experiência pedagógica da escola.

Através desses materiais produzidos (monografias, dissertações e artigos) podemos nos aproximar do olhar e da experiência de quem vivencia essa realidade. Assim, têm sido realizadas por todo o Brasil formações, não apenas de educandos, como de educadores que possam retornar aos assentamentos e colocar em prática a pedagogia aprendida e defendida, pois além de lecionarem, os professores estão em constante aprendizado.

São realizadas formações com os professores da escola, divididas em quatro módulos, e em cada um deles são feitos momentos de estudos com temas diversos, entre estes: análise de conjuntura política, estudo da BNCC, Novo Ensino Médio, e temas relevantes no que concerne a questão educacional e política. É realizado o planejamento das etapas, formulação de calendário da escola, avaliação e autoavaliação dos professores, entre outros. Esses momentos são de fundamental importância para a organização de todo o processo de funcionamento da escola (Professor 2, 2023).

A maioria dos educadores, conforme a tabela 03, possuem formação em educação do campo em cursos como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Pedagogia da Terra, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e outras instituições parceiras do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Como destaca uma das educadoras, o PRONERA, criado após o I *Censo da Reforma Agrária do Brasil* em 1998, constitui-se como um dos principais programas, tornou-se uma fonte de conhecimento e formação para os assentados de cada comunidade, pois aprendem até mesmo para ensinarem aos próprios os caminhos para lutar por seus direitos.

Tabela 03: Quadro de professores do CEC Roseli Nunes.

Nome do docente	Titulação/ Habilitação	Componente Curricular	Série
Professor 1	Bacharel em Agronomia e especialização em educação do campo em agroecologia.	Zootecnia I e II, Produção de Animal Alternativa, Forragicultura, economia rural.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 2	Licenciatura plena em matemática	Matemática	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 3	Licenciatura em estudos Africanos e Afro-brasileiros.	História, sociologia, história e cultura africana e afro-brasileira e indígena.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 4	Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias.	Agricultura Geral, Biologia da Agricultura, Manejo e Agroecologia, Gestão Organização e Segurança do Trabalho. Culturas anuais.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 5	L. Plena em Geografia e especialização de campo.	Geografia e filosofia	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 6	Licenciatura em pedagogia.	Metodologia de Pesquisa e tutoria.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 7	Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias	Silvicultura, Planejamento e Gestão Agrícola, Apicultura, Gestão Ambiental Extensão Rural e Metodologias Populares.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série

Professor 8	Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias	Olericultura e plantas medicinais, Fruticultura e cultura permanente, Introdução Agroindústria, Engenharia agrícola, Silvicultura e Estágios	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 9	Licenciatura plena em Letras	Ling. Portuguesa e literatura brasileira e arte.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 10	Licenciatura plena em Letras	Ling. Inglesa, educação física.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 11	Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias	Projeto de Vida, Eletivas e corresponsabilidade social.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série
Professor 12	Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza	Física e biologia.	1 ^o série 2 ^o série 3 ^o série

Fonte: Adaptado do PPP. 2023.

Do quadro de professores, pelo menos 9 possuem vínculos com movimentos sociais ou sindicais e são selecionados da rede estadual, além de alguns serem egressos da escola. Parte da Coordenação Política Pedagógica da escola também é formada por ex-alunos, como uma forma de incentivar a participação dos sujeitos que tiveram seu processo formativo na escola a contribuírem de forma efetiva na construção da formação no e do campo.

O principal critérios para a seleção e ingresso dos alunos é a mobilização e levantamento de demandas junto às escolas e às famílias assentadas, dando prioridade para os jovens egressos de escolas famílias agrícolas e casas familiares rurais, oriundos de áreas de assentamentos, indígenas ou de comunidades quilombolas; filhos de pequenos agricultores, pescadores e comunidades tradicionais (PPP, 2023), para que possam praticar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo formativo devido a sua ligação com o meio rural.

Os educandos da escola possuem a faixa etária entre 14 e 21 anos, demonstrando uma alteração na idade-série para este nível de ensino (médio). Um dos fatores contribuintes para essa distorção é a oferta insuficiente de educação básica no campo, visto que boa parte dos alunos da escola são oriundos de escolas de assentamentos e comunidades que funcionam com turmas de multisseriado, frutos da realidade educacional do campo brasileiro.

Para Sousa (2023, p.79), o trabalho está no centro da educação escolar, nesse sentido, o processo pedagógico realizado na escola é norteado no trabalho como princípio educativo, nessa compreensão do trabalho de organização da escola para a produção e construção do conhecimento para melhoria das condições de vida, no trabalho pedagógico que respeita as especificidades e potencialidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, a organização pedagógica e o trabalho efetivado no CEC Roseli Nunes — como todas as atividades domésticas, tarefas da produção nas unidades produtivas, atividades culturais, mística²¹ entre outras — contribuem com o projeto de futuro dos educandos na perspectiva emancipatória (Sousa, 2023).

Nesse sentido, a proposta educacional do MST tem como base a prática social dos estudantes para seu processo formativo, onde a escola seja um lugar privilegiado de práticas, estudos e a elaboração teórica e que implique a ação do educando e não na audiência passiva das aulas e textos. Que seja um lugar em que o aluno possa refletir e problematizar o mundo a sua volta, como aponta um dos alunos ao ser questionado sobre a explicativa em relação à CE Roseli Nunes:

[...] essa escola traz muitos valores morais e culturais né, para a gente, e por recomendação que já tive amigos que estudaram aqui e falavam bastante que era uma escola boa e agora eu estou tendo a oportunidade de ver que é real o que eles falaram. (Aluno C.)

A educação para o capital propõe, dentro do padrão neoliberal²², uma visão não autônoma dos sujeitos e que não respeita ou abrange as singularidades dos alunos, buscando apenas integrar os indivíduos aos mercados globalizados, enxergando apenas como mão de obra, se adequando aos interesses das classes dominantes, o que Freire (1996, p. 67) aponta como uma educação que serve ao

²¹As místicas são cerimônias com características ritualísticas realizadas com intuito fortalecer a ação coletiva desempenhando funções políticas e organizativas em que são cantados hinos, recitados poemas e ditas palavras de ordem (MST, 2021).

²² O termo “neoliberalismo” data do ano de 1945, e é utilizado, em geral, para denotar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã que afirma ser a liberdade do indivíduo dentro da lei a melhor forma de alcançar, por meio de métodos pragmáticos, a prosperidade e o progresso. O cerne dessa noção é a defesa do capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual. Para compreender o significado das políticas educacionais neoliberais – particularmente, a atuação da iniciativa privada e, mais amplamente, do capital na educação brasileira – e, a contrapelo, as iniciativas dos trabalhadores em prol do caráter público da educação estatal, como é o caso da Educação do Campo, é importante destacar, inicialmente, que o neoliberalismo realmente existente não possui uma conceituação precisa e consolidada, pois as suas práticas não correspondem exatamente às que a ideologia neoliberal propaga como doutrina e princípios (Leher e Motta, p. 578, 2012).

opressor, e que uma educação libertadora somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la.

Contrário a isso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra expõe que leva em consideração as especificidades de cada um, que não se educam da mesma maneira em todas as fases da sua vida e que a existência social de cada indivíduo é o fundamento da sua educação, ou seja, o que ensina não é somente o discurso, mas a vivência concreta. A educação não apenas como pensamento, mas também como ação para transformação social.

As principais dificuldades enfrentadas pela escola são: a estrutura precária, o enfrentamento às forças políticas da região dominadas pelo agronegócio, a falta de investimento público para o gerenciamento e contratação efetiva dos professores e administração da escola, uma vez que há voluntários da comunidade que auxiliam as atividades diárias.

Os desafios quanto ao processo educacional são relacionados às condições de aprendizagem no ensino fundamental, outra dificuldade enfrentada refere-se à formação dos alunos, pois alguns adentram muitos novos e não possuem maturidade para algumas etapas do processo formativo do ensino médio.

É importante mencionar que na Agrovila Kênio, em que está localizada a Roseli Nunes, não há sinal de rede de operadoras de telefonia móvel e o acesso à internet só é possível através de uma rede *wi-fi* que a escola possui, que não funciona de forma adequada, o que se mostra também mais um empecilho frente ao acesso à informação e conexão virtual, além da falta de energia elétrica constante pela qual a vila passa.

Nesse contexto, Souza (2008, p. 1098) destaca que embora a concepção de educação do campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale evidenciar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária. Por um lado, em muitos estados as escolas passaram por um processo de nucleação - política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais.

São problemas - infraestruturais e pedagógicos - que estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo (Souza, 2008, p. 1099)

Importante salientar que durante os dias em que foram coletados os dados desta pesquisa houve a participação direta da pesquisadora nas atividades realizadas pelos alunos, o que possibilitou uma observação participante pré-estabelecida no início deste trabalho.

2.2 Estrutura e metodologias do CEC Roseli Nunes

A estrutura física da CEC Roseli Nunes compreende, no ano de 2023, duas (2) salas de aula que são utilizadas como alojamentos, uma (1) sala da coordenação pedagógica, uma (1) de uso dos professores que está sendo usada como armazém, uma (1) biblioteca, cinco (5) banheiros, (1) uma cozinha, (1) um alojamento ainda não inaugurado e uma área de lazer usada como refeitório pelos alunos, conforme figura 07.

Imagem 05: Alunos usando a área de lazer para fazer as refeições.



Fonte: Autora, 2023.

Como mencionado no item anterior, a estrutura da escola ao fazer um comparativo com o primeiro prédio construído teve melhorias, mas encontra-se distante de atender às necessidades, prejudicando o aprendizado. No ano de 2023

foi entregue pelo governo do estado um alojamento que localiza-se no terreno à frente da escola, todavia a reivindicação dos alunos seria que fosse construído na parte de atrás da sede, uma vez que o terreno em que foi construído alagava durante o período das chuvas.

Contrariando as solicitações, a construção foi executada e precisaram aterrar a área posteriormente. Ao receberem o prédio novo foi observado que o mesmo trazia risco à integridade física dos estudantes devido às elevações no telhado, a partir disso a escola não aceitou o prédio naquelas condições, que depois foi demolido e reconstruído, mas ainda não foi inaugurado pois está inacabado.

A proposta pedagógica da escola tem sua materialidade na luta social e na coletividade, fundamentada na Pedagogia do Movimento, e na metodologia da alternância. Os princípios orientadores e os recursos didáticos da Pedagogia do Movimento e da Educação do Campo proporcionam aos adolescentes e jovens do campo uma educação transformadora, comprometida com a formação integral dos sujeitos (PPP, 2023), e seus princípios orientadores são: *Educação pelo trabalho e para o trabalho; Educação para a transformação social; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; A realidade como base da produção do conhecimento; Unidade Teoria-prática; Vivência de processos democráticos e participativos e a Educação como estratégia de desenvolvimento para o campo e seus sujeitos.*

O princípio *Educação pelo trabalho e para o trabalho* é descrito enquanto parte da dimensão escolar, onde o trabalho é entendido como uma ação própria do homem que transforma a natureza e a si mesmo gerando arte, saber e riquezas.

O trabalho é o elemento fundante de toda a sociedade e, portanto, deve constituir o eixo de todo trabalho pedagógico, pois contribui para a formação e o desenvolvimento do ser humano, é humanizador, liberta os homens e mulheres no processo da práxis (na prática e na reflexão dessa prática). Ressaltamos ainda que a cooperação é um elemento que contribui para a construção de novas relações sociais. Este processo se dará tanto no interior da Escola, como nas Comunidades. O estudo teórico é resultante de uma prática e toda a prática deverá ser refletida e analisada para aprendermos com ela (PPP, 2023, p. 19)

Nesse sentido, a escola reforça esse princípio com base nos estudos de Caldart (2000), que destaca o trabalho (imagem 06) como um importante princípio educativo inserido na organização do trabalho pedagógico pela Educação do Campo, e nas definições de Marx (1987), que o considera “a condição indispensável da existência

do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza”. Portanto, é um elemento também constituinte na garantia da permanência dos jovens no campo.

Imagem 06: Alunos realizando atividades de plantio.



Fonte: CE Roseli Nunes, 2023.

No princípio *A realidade como base da produção do conhecimento*, a educação é compreendida como prática de liberdade com o objetivo de contribuir para os processos de transformação social, através da justiça e humanização social, buscando a tomada de consciência e intervenção nos processos históricos.

Os princípios Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana e A realidade como base da produção do conhecimento, elaboram que a educação deve abranger as várias dimensões da pessoa humana para ser que seja verdadeiramente significativa, as quais devem constituir as dimensões do conhecimento, de forma a contribuir para a formação técnica, política, cultural e humana e a produção de conhecimento, por sua vez, se dá a partir das relações sociais, políticas e econômicas concretas.

A unidade teoria-prática busca definir uma relação orgânica entre teoria e prática como princípio norteador e a superação da fragmentação do saber. Por sua

vez, os princípios *Vivência de processos democráticos e participativos e Educação como estratégia de desenvolvimento para o campo e seus sujeitos*, compreendem a necessidade dos educandos terem criticidade frente aos processos histórico e participação ativa, exercitando a autocrítica e o respeito as decisões coletivas, além de buscar alternativas quanto ao desenvolvimento, fugindo do que está posto na sociedade capitalista pautada no individualismo.

A escola também enfrentou problemas relacionados à implantação do Novo Ensino Médio (NEM) posto em 2022, através da lei 13.415/2017²³, que obrigatoriamente teve que reorganizar seu currículo com os componentes curriculares sugeridos, uma vez que faz parte da rede estadual de ensino. Segundo Sousa (2023) a escola participou de diversos grupos de trabalho (GT's) de estudos, em 2021, sobre a temática, “tanto por organização do Estado, convencendo dos benefícios de como seria importante para juventude se preparar para o empreendedorismo, quanto do Movimento da Educação do Campo, fazendo a crítica da retirada de carga horária dos componentes curriculares das áreas das humanas e sociais, como também da uberização do trabalho”.

O quadro abaixo mostra a carga horária sugerida pelo estabelecimento do Novo Ensino Médio.

Tabela 04: Carga horária de implantação do NEM.

²³ A reforma do novo ensino médio foi aprovada através de uma Medida Provisória, a MP n. 746/2016 – que desde sua edição foram realizadas propagandas massivas desconsiderando os anos de debates realizados acerca do Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país.

Estrutura Curricular	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022		2023		2024		CH/ 3 anos	
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480	
		Educação Física*	1	40	1	40	1	40	120	
		Arte*	1	40	1	40	1	40	120	
		Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120	
	SUBTOTAL		7	280	7	280	7	280	840	
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	4	160	480	
		SUBTOTAL	4	160	4	160	4	160	480	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	1	40	1	40	1	40	120	
		Química	1	40	1	40	1	40	120	
		Física	1	40	1	40	1	40	120	
	SUBTOTAL		3	120	3	120	3	120	360	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	40	1	40	1	40	120	
		Geografia	1	40	1	40	1	40	120	
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120	
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	480	
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			18	720	18	720	18	720	2160
	PARTE DIVERSIFICADA	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena	1	40	2	80	2	80	200
Projeto de Vida**			1	40	1	40	1	40	240	
Eletivas de Base***			4	160	2	80	2	80	320	
Pré IF Ciências da Saúde			1	40	0	0	0	0	40	
Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas			1	40	0	0	0	0	40	
Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra			1	40	0	0	0	0	40	
Pré IF Ciências Humanas e Linguagens			1	40	0	0	0	0	40	
Eletivas de IF			0	0	4	160	4	160	320	
Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade e Agroecologia			1	40	2	80	2	80	200	
Corresponsabilidade Social e movimento dos trabalhadores das áreas de assentamento de reforma agrária			1	40	1	40	1	40	120	
SUBTOTAL			12	480	12	480	12	480	1560	
CARGA HORÁRIA GERAL			30	1200	30	1200	30	1200	3600	
LEGENDA:										

Fonte: Circular Interna n.º 04/2022 – SAGEA/SEDUC

O estabelecimento desse novo ensino médio tem se prejudicado no processo de aprendizado dos alunos e no trabalho dos professores. Para Cássio e Goulart (2022, p. 290) “essa reforma aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação,

sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma anti-povo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola”.

Sem investimentos em ampliação física e nas equipes escolares (contratação de novos/as profissionais da educação e valorização dos/as existentes), não é possível que a flexibilização do currículo do ensino médio em itinerários formativos venha a beneficiar aqueles/as cuja condição de escolarização sempre foi mais precarizada. A estratificação educacional é, nesse sentido, um efeito inexorável da reforma (Cássio e Goulart, 2022, p. 290).

Ante o exposto, a partir da necessidade de criar alternativas que buscassem reparar e superar os dados nos componentes curriculares, Sousa (2023) relata que foi organizado um grupo de trabalho na escola para discussão, e na ocasião criaram uma coordenação entre os educadores e a Coordenação Político Pedagógica e organizaram um plano de estudo para 2022.

“No primeiro encontro, de dois dias, foi estudada a BNCC e o currículo da escola; no segundo encontro, a Diretrizes Curriculares do Território Maranhense, a reorganização do PPP e a proposta curricular da escola; no terceiro encontro, afunilaram o planejamento e as bases orientadoras com metodologias ativas; no quarto e último encontro, fizemos avaliação da proposta curricular em implantação na escola, seus limites e desafios” (PPP, 2023, p.22).

Portanto, a reorganização da escola surge da necessidade de se adequar, mas ao mesmo tempo sem deixar de atender aos princípios da educação do campo, como pode ser observado na *tabela 05*.

Na tabela abaixo implantada no CEC Roseli Nunes podem ser observadas as alterações e propostas incluídas que almejam um plano que alcance os objetivos da educação no Campo e contemple os jovens, ao mesmo tempo respeitando as diretrizes da escola.

Tabela 05: Matriz da Educação do Campo de 2022-2024.

MATRIZ DA EDUCAÇÃO DO CAMPO									
ESTRUTURA CURRICULAR	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022		2023		2024		CH/3 ANOS
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
			CH S	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A	
		Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		Educação Física*	1	40	1	40	1	40	120
	LINGUAGEM	Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		7	280	7	280	7	280	840
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	480
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	1	40	1	40	1	40	120
		Química	1	40	1	40	1	40	120
		Física	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		3	120	3	120	3	120	360
		História	1	40	1	40	1	40	120
	CIÊNCIAS	Geografia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120	
SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	480	
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		18	720	18	720	18	720	2160	

PARTE DIVERSIFICADA	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena	1	40	1	40	1	40	120	
		Projeto de Vida	1	40	1	40	1	40	120	
		Eletivas de Base***	2	80	2	80	2	80	240	
		Pré IF Ciências da Saúde	1	40	0	0	0	0	40	
		Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas	1	40	0	0	0	0	40	
		Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	1	40	0	0	0	0	40	
		Pré IF Ciências Humanas e Linguagens	1	40	0	0	0	0	40	
		Eletivas de IF	0	0	4	160	4	160	320	
		Gestão Organização e Segurança do Trabalho	0	0	1	40	0	0	40	
		Metodologia de Pesquisa e trabalho de conclusão	1	40	1	40	1	40	120	
		Gestão Ambiental	0	0	0	0	1	40	40	
		CARGA HORÁRIA GERAL		9	360	10	400	10	400	1260
				Agricultura Geral	2	80	0	0	0	80
				Economia Rural	0	0	1	40	1	40
		Biologia da Agricultura	1	40	1	40	1	80		
		Planejamento e Gestão Agrícola	0	0	0	0	2	80		
		Manejo e conservação de Recursos Naturais	0	0	2	80	0	80		
		Horticultura e Plantas	1	40	1	40	0	80		

NÚCLEO PROFISSIONAL	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Medicinais							
		Fruticultura e Culturas Permanentes	1	40	1	40	0	0	80
		Culturas anuais	0	0	1	40	1	40	80
		Engenharia agrícola	0	0	0	0	1	40	40
		Zootecnia I	2	80	0	0	0	0	80
		Zootecnia II	0	0	3	120	2	80	200
		Produção animal alternativa	0	0	0	0	1	40	40
		Introdução à Agroindústria	0	0	0	0	2	80	80
		Agroecologia	0	0	2	80	0	0	80
		Forragicultura	1	40	0	0	0	0	40
		Apicultura	0	0	0	0	1	40	40
		Silvicultura	0	0	0	0	1	40	40
		Extensão Rural e Metodologias Populares	0	0	0	0	1	40	40
Estágio	0	0	2	80	2	80	160		
CARGA HORÁRIA GERAL		8	320	14	560	16	600	1480	

Fonte: Adaptado PPP, 2023.

Para a gestora da escola, a maior crítica foi em relação à redução da carga horária de algumas disciplinas do núcleo profissional, como *Zootecnia I e II e Estágio*, pois precisaram mudar para agregar no currículo a nova carga horária do NEM, na matriz da Educação do Campo. Outras disciplinas como com as de “*Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade e Corresponsabilidade Social e Movimentos dos Trabalhadores das Áreas de Assentamento de Reforma Agrária*”, que estavam na matriz da educação do campo, não foram inseridas na nova matriz devido a escola já ter em seu currículo disciplinas do núcleo profissional e diversificado que trabalham essa temática” (Sousa, 2023, p. 64).

Além disso, os métodos de avaliação padronizados que configuram-se no Novo Ensino Médio, impactam negativamente, pois podem desencorajar uma verdadeira compreensão dos conteúdos ao priorizar a memorização e repetição, em detrimento do desenvolvimento de habilidades analíticas e do pensamento crítico, corre-se o risco de formar estudantes capazes de reproduzir informações, mas incapazes de aplicá-las de maneira significativa em situações do mundo real. (Paz, 2014; Silva, 2018).

Além do currículo diferenciado, a escola Roseli Nunes, com seu Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, entende a pesquisa como elemento imprescindível para o componente curricular, apoiando-se no pensamento de Paulo Freire, que enfatiza que ensinar exige pesquisa e vice-versa. O educando, ao entrar na escola, precisa pensar os elementos da pesquisa e como ela pode contribuir para

sua realidade. Por ser o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Curso Técnico em Agropecuária, não necessariamente a pesquisa deve ser nessa área, pode ser realizada de acordo com os interesses de cada aluno.

[...] a aprendizagem depende do tipo de prática onde está inserida, o sujeito aprende o que for exercitado nesse processo. Uma prática pedagógica coletivamente organizada é um processo formador, posto que permite ao sujeito realizar a ação, discutir os erros e acertos, propor novos encaminhamentos, ou seja, construir uma autonomia, que é exercitada diariamente nas tomadas de decisões do cotidiano. Portanto, as ações coletivas dos Movimentos Sociais, das organizações não governamentais, dos sindicatos e da organização escolar participativa são processos formadores, e o fazer deixa de ser um simples fazer, para ser um fazer reflexivo, ainda que nem sempre vinculado à pesquisa ou à uma reflexão sistematizada. (Molina, 2010, p.67)

O professor, aquele que ensina e aprende na mesma medida, deve entender a pesquisa como elemento essencial para o desenvolvimento das suas habilidades enquanto educador, como relata o Professor M. durante uma conversa, “é necessário aprender sempre e aprender na prática, fazer cursos e se aperfeiçoar”. Nóvoa (2002) também defende que o professor e a escola estão nos eixos estratégicos da formação contínua ou continuada. Para ele, a formação contínua deve ser articulada com os projetos da escola, apoiando o seu desenvolvimento e implementação.

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p.17-18).

Ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. (Molina, 2010, p.67-68)

Portanto, baseando-se no ensino-aprendizado, a escola utiliza como avaliação o resultado dessas pesquisas, provas escritas, apresentação de trabalho,

participação, expressão oral, e realiza visitas às famílias (inserção profissional, experimentos e a participação dos estudantes no meio social), além de avaliar o caderno de campo produzido pelos alunos e autoavaliação do final da alternância entre educadores/as e educandos/as, para discutir o comportamento e convivência.

Essas experiências, que prezam a coletividade, favorecem e ampliam os vínculos e a construção de projetos coletivos, fortalecendo a identidade e identificação desses jovens, considerando o sentimento de pertencimento. Esse cotidiano escolar favorece também a construção da autonomia para assumir os encaminhamentos do dia a dia escolar, pois, para Touraine (1973), a constituição do ator social remete não só à ação coletiva, mas também à autonomia e à reflexividade.

Nesse sentido, consideramos que as experiências analisadas, em diferentes níveis e percebendo o funcionamento da escola e a própria construção do PPP, o NEM (estabelecido pela Lei nº 13.415/2017), mostra-se avesso à ideia estabelecida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais, pois este pensa “outra” educação do Campo, que seja aberta ao diálogo, democrática e de qualidade. Assim, o NEM desafia a equidade e o combate às desigualdades educacionais, urgindo a necessidade de revogá-lo para recuperar o debate público construído a partir das comunidades escolares e movimentos da educação, com vistas à construção de um modelo de ensino médio público que beneficie quem mais precisa.

Esse processo de flexibilização da educação, especialmente no contexto da Educação do Campo, apresenta desafios significativos. A ausência de uma estrutura curricular mais padronizada pode resultar em lacunas no conhecimento dos alunos, prejudicando a compreensão de conceitos fundamentais. A flexibilidade excessiva pode permitir que estudantes evitem áreas desafiadoras, comprometendo sua capacidade de enfrentar questões científicas essenciais para a compreensão do mundo ao seu redor (Torres, 2013; Godoy; Agnolo; Melo, 2020).

[...] a educação vinculada aos movimentos sociais engendrou um espaço diferenciado na “batalha das ideias”, na produção de conhecimento contrapondo-se ao neoliberalismo. Por isso, é indispensável o estabelecimento de diálogos entre a educação e os movimentos sociais, incitando nova *práxis* e estabelecendo nova epistemologia (Leher, 2007).

Ademais, as propostas condizentes com a educação camponesa não podem vincular-se ao projeto de subordinação ou integração ao capital, e sim de defesa dos

interesses das classes subalternas (Menezes, 2009). A Educação do Campo deve ser entendida no cerne da contradição da luta de classes, como estratégia de luta dos movimentos sociais, visando à emancipação, como formação humana), ela deve, como define Molina (2012), opor-se ao modo de vida imposto pela sociabilidade-territorialidade do capital.

Dessa forma, se faz necessário reafirmarmos a essência da gênese do Movimento de Educação do Campo neste momento histórico de disputa por dois projetos distintos de sociedade. A essência da concepção dessa educação foi gerada na prática de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, na luta pela reforma agrária, na luta contra o latifúndio, e pela superação das contradições da lógica do capital. A conflitualidade inerente à lógica de reprodução do capitalismo no campo, desembocando na disputa por territórios materiais-imateriais, entre o agronegócio e os movimentos socioterritoriais camponeses, é um dos elementos centrais que fundamentam a produção de nossa análise teórica a respeito da Educação do Campo e seu contexto (Camacho, 2017, p. 658)

3. CONTRAPONTO ENTRE A(S) PROPOSTA(S) PEDAGÓGICA(S) DO MST E O(S) MODELO(S) OFICIAL(IS)

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade, formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte e da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 1995, p. 10-11).

Este capítulo tem como objetivo abordar a educação do campo frente aos modelos oficiais de educação, como a educação tradicional e a educação rural, trazendo as perspectivas emancipatórias que podem ser estabelecidas ao olhar da comunidade escolar e ao entendimento dos professores da Roseli Nunes, enquanto intelectuais construtores e organizadores ativos na vida prática.

Nesse sentido, utiliza-se a categoria pensada por Gramsci acerca do entendimento sobre *intelectual* que, para ele,

[...] na realidade, somente a imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual (Gramsci, 2004, p. 52).

Portanto, objetiva-se a busca pelo entendimento desses educadores como intelectuais a partir da compreensão de que o intelectual não é um ser apartado das relações sociais e da luta de classes, mas um indivíduo que exerce função na organização produtiva, cultural, política e social, orientado pelos interesses orgânicos da sua classe. Sendo a escola, como discorre Del Roio (2018, p. 142-143), um elemento importante na constituição da hegemonia de uma classe sobre

outra, é importante entender o papel que esses intelectuais desempenham frente à produção de uma nova hegemonia.

3.1 Educação do Campo frente aos modelos oficiais

Historicamente a educação destinada ao campo no Brasil foi um grande empecilho, de certa forma, quando se fala em desenvolvimento aos moldes do que tem sido realizado no país, como apresenta Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 09):

A educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo.

Até os anos de 1930, a temática da educação rural não esteve em evidência nas ações do Estado, e apesar do Brasil ser um país sobretudo agrário, não havia menção quanto à educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e de 1891, o que nos mostra dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (Godoy, 2019, p. 159).

Ainda segundo Gogoy (2019, p. 160), do período colonial até a expulsão dos jesuítas, que se deu em 1759, o ensino era voltado apenas às humanidades e letras, além dessa educação se destinava a uma parcela exclusiva da população brasileira. Durante os anos de 1801 a 1900, que correspondem ao Brasil Império e início da República, não há nenhuma menção à educação rural nos textos oficiais, o que escancara o desinteresse em promover homens e mulheres do campo enquanto sujeitos de direitos.

Dessa forma,

[...] a demanda escolar que vai se constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. 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, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (CNE, 2001, p. 04).

Essa educação pensada para a população rural, em especial, estava voltada à tentativa de conter o êxodo do campo e elevar sua produtividade. Tratando-se de propostas com dimensões salvacionistas, pois entendiam que seria necessário oferecer educação aos jovens pobres do meio urbano e rural com aptidões vocacionais para se fixar no meio rural. Percebe-se então que os interesses entre setores agrícolas e industriais são os mesmos ao apoiarem formulações que visavam controlar os trabalhadores rurais.

Garcia (2006) debruçou-se sobre o estudo das condições educacionais do homem do campo entre os anos 1920 a 1940, período que corresponde ao processo de industrialização e urbanização no território brasileiro. Trata-se também da fase de consolidação da oposição entre o urbano e o rural onde as formas depreciativas com o camponês tornaram-se hegemônicas no imaginário coletivo das representações simbólicas da população brasileira, em especial, a imagem do caipira “*Jeca Tatu*”, criado por Monteiro Lobato e imortalizado nos filmes de Mazzaropi, configurando-se como uma das principais representações do rural brasileiro permanecendo no imaginário²⁴ popular até a atualidade, figura essa que representa de forma depreciativa.

O caráter subalterno²⁵ que a sociedade brasileira atribuiu ao que chama de rural é, entre outros, fruto de uma construção histórica, articulando representações de espaços de forma a constituir um imaginário hegemônico. Que segundo Souza (2006) é característica da modernidade tardia é uma luta pela definição do que é considerado legítimo.

²⁴ O imaginário, como uma dinâmica que assume conteúdos simbólicos numa dada sociedade, é capaz de forjar juízos de valor, classificações, bem como dar vida a instituições. Laplantine, ao relacionar imaginário e ideologia, aponta para as mitificações das relações reais entre os seres humanos com produtos ou instituições. O imaginário é a “faculdade originária de por ou dar-se, sob a forma de apresentação de uma coisa, ou fazer aparecer uma imagem e uma relação que não são dadas diretamente na percepção (...) no imaginário o estímulo perceptual é transfigurado e deslocado, criando novas relações inexistentes no real” (Laplantine e Trindade, 1997, p.24).

²⁵ Utiliza-se a categoria subalterno, por aparecer num quadro de enriquecimento das categorias tradicionais do próprio marxismo. Como apresenta Liguori (2011, p.40-41) pode-se valorizar o fato de que, com o par “hegemônicos/subalternos”, Gramsci nos oferece categorias mais abrangentes que aquelas marxianas clássicas (burguesia/proletariado), porque as primeiras entrelaçam melhor a posição social e a subjetividade, elemento estrutural e elemento cultural e ideológico. Para Gramsci (1977, p. 299-300) “há na atividade dessas classes uma tendência à unificação, ainda que em planos provisórios, mas essa é a parte menos visível e que se demonstra somente com a obtenção da vitória”, indicando “que sofrem a iniciativa da classe dominante, mesmo quando se rebelam; estão em estado de defesa alarmada”.

Apoiando-se nas ideias de Max Weber, Maria Isaura de Queiroz (1973) nos mostra que são construções históricas que distinguem o urbano do rural enquanto espaços de disputa, ao apontar que tais classificações são, em última análise, produtos do meio social baseadas em determinados modelos de organização. “Em uma sociedade indígena essa distinção urbano-rural seria sem sentido, enquanto para um membro de uma sociedade agrária a cidade seria entendida como um mero polo administrativo a serviço das comunidades rurais”. Essa foi a realidade brasileira durante os três primeiros séculos do tempo colonial (Holanda, 2000, p. 89).

Na história social do Brasil, já a primeira república assume como projeto a redenção completa da situação colonial, identificada pelo ruralismo atrasado. No Estado Novo de Getúlio Vargas, na perspectiva da industrialização acelerada, consolida-se a hegemonia do espaço urbano como modelo de organização espacial desejada. “A imagem do progresso - versão prática do conceito homólogo de civilização - se transforma na obsessão coletiva da nova burguesia” (Passiani, 2002, p. 245). Para Leite (2022, p. 87):

Esse modo de produção marcado pelo aprofundamento das hierarquias sociais e pela complexidade das lutas de classes, salienta-se ainda as disputas presentes no interior das hegemonias temporariamente estabelecidas: as frações sociais da classe burguesa, aqui demarcadas como urbanas em contraponto aos camponeses, trabalham conjuntamente pela conservação da hegemonia de sua classe social na sociedade ao mesmo tempo que disputam a hegemonia do bloco no poder do Estado; as frações sociais da classe dirigida, por sua vez, trabalham conjuntamente pela construção da hegemonia do proletariado ao mesmo tempo que disputam a hegemonia do poder de organizar os caminhos no decurso deste processo.

Insto posto, do Brasil República Velha ao início do ruralismo pedagógico²⁶, a escola procurava integrar-se às condições locais e regionalistas com o objetivo de promover a fixação do homem do campo (Maia, 1982). Além disso, buscava-se eliminar um perigo extremamente preocupante às elites agrárias, os conflitos no campo. Desde a República Velha havia setores antagônicos de inspiração positivista-científica que disputaram espaços de poder até os anos de 1940, a

²⁶ Para Neto (2003, p. 11) “o termo ruralismo pedagógico foi criado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo”.

saber: o agrário-exportador e o urbano-industrial. Para ambos, a educação era considerada uma alavanca para o progresso (Godoy, 2019).

Leite (2022, p. 91-92) expõe também que “a educação e a cultura, para a classe dominante, são consideradas instrumentos que podem vir a conservar as relações de poder e a dominação econômica e social por meio da difusão de um complexo cultural que tende a naturalizar nas consciências dos indivíduos as concepções de mundo burguesas, permitindo, assim, a construção e a sustentação histórica de sua hegemonia, e contrapondo-se a essa posição, do ponto de vista das classes trabalhadoras, a educação e a cultura constituem-se como elementos fundamentais para uma orgânica organização político-cultural abrangente que venha a possibilitar o que Gramsci denominou de ‘progresso intelectual de massa’, que possibilitaria aos sujeitos a percepção enquanto construtores e transformadores diretos da realidade à sua volta, em negação às relações de exploração”.

Ademais, a partir da constituição de 1988, com a introdução da noção de direitos subjetivos, grupos sociais historicamente marginalizados na população brasileira começam a debater acerca de sua identidade, direitos e espaço na sociedade, ao ponto de demandar políticas públicas específicas. Populações indígenas, negras, camponesas, entre outras, deixam aos poucos a condição de invisibilidade, reivindicam distinção e reconhecimento elaborando discursos e práticas de resistência capazes de incidir no imaginário social, no sistema de valores e estratificação vigentes.

Cabe ressaltar, conforme já posto, após a constituição de 1988, no período histórico dos anos de 1990, é que se observa o (re)surgimento e fortalecimento dos movimentos populares em torno da questão agrária e educação no Brasil, que confirmam a permanência do processo de luta de classes, processo este que teve sua efervescência suprimida durante os anos de ditadura civil militar no país.

A partir da organização dos Movimentos Sociais do Campo e como marco dessa luta por terra e educação realiza-se o I ENERA em 1997, momento em que é criado o movimento denominado *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, demarcando um espaço específico de luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação que atenda aos seus reais interesses de classe, isto

porque estes trabalhadores e trabalhadoras do campo têm consciência de que, no sistema capitalista, a escola tem uma estrutura dual. Esse primeiro passo então tornará a *Pedagogia da Alternância* a referência norteadora da organização e prática pedagógica no campo, assegurada legalmente e reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, Art. 23 e Art. 28, que por sua vez faz referência às adequações necessárias ao contexto do campo:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Para além dos marcos legais citados anteriormente, acrescenta-se o Parecer CNE/CEB nº 5/97, que diz respeito ao trabalho efetivo em sala de aula e define o que é esse espaço. Seguido da Resolução CNE/CEB nº 01/2002 que assegura que a identidade da escola do campo seja própria da realidade dos sujeitos que nela estão inseridos, levando em consideração a temporalidade e saberes próprios dos sujeitos, no coletivo, na rede de ciências e tecnologia e nos movimentos sociais. O Parecer CNE/CEB nº 01/2006, no entanto, é o primeiro documento normativo nacional dedicado a reconhecer os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância, afirmando que dias letivos implicam aqueles vivenciados na escola e na comunidade, compreendo a sala de aula como espaço ampliado.

Ademais, o marco jurídico da Educação do Campo ainda contará também com a Resolução nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política

de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; e a Resolução nº 04/2010 que ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, reconhece a Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena como modalidades da Educação Básica.

É possível então entender a escola como uma ferramenta institucional-ideológica a serviço da classe dominante, um espaço de reprodução das relações de poder. Portanto, a escola capitalista é produto da sociedade capitalista. Mas é possível, apesar das forças contrárias, acreditarmos na possibilidade real e concreta dela ser um espaço de transformação dessa sociedade capitalista. Transformar a sociedade capitalista seria o primeiro passo talvez para desinstitucionalizar a escola do capital e retornar à escola de aldeia, comunitária, participativa e realmente de todos.

Saviani (1999, p. 33-34) valendo-se do conceito de *Aparelho Ideológico de Estado* de Althusser (1983, p. 64-66), apresenta que é possível dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória "saberes práticos" envolvidas na ideologia dominante que, em todos os casos, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista. Nas palavras de Althusser (p. 66):

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados.

Teixeira (2023, p. 5) apresenta que a mobilização diante da precariedade da realidade educacional dos territórios rurais do Estado do Maranhão conjectura no período histórico dos anos de 1990, em que observa-se o surgimento e fortalecimento de movimentos populares em torno da questão agrária e educação no território maranhense. Assim o Movimento Sem Terra (MST), com a participação da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão (FETAEMA), da Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão (ASSEMA), de professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e educadores, passaram a organizar eventos estaduais que visavam

denunciar a condição histórica de abandono da educação rural e articular uma frente de luta que viria integrar o nascente movimento *Por Uma Educação do Campo*.

Em grande parte dos municípios do país, a educação do campo é tratada com descaso e ampliam-se cada vez mais os problemas, tais como: analfabetismo, evasão escolar de crianças, adolescentes e jovens; escolas que não existem, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados reveladores de currículos ocultos discriminatórios com os povos do campo, titulação, salários e carreiras de professores não existem, professores leigos que atuam como contratos temporários e a cultura político-pedagógica de que a escola rural deve estar isolada em classes multisseriadas.

No mesmo contexto de avanço de projetos de educação rural condicionados à lógica empresarial de caráter compensatório, no cerne do movimento de luta de classes e de correlação de forças, observou-se nacionalmente a emergência do referencial político-pedagógico da educação do campo e a instituição de políticas públicas de educação sob sua orientação. Sabe-se que, em sua origem, trata-se de um movimento popular que se dispõe a encarar a disputa pela hegemonia na oferta das políticas educacionais voltadas à classe trabalhadora camponesa, que teve ressonância significativa na realidade maranhense. Nesse cenário histórico, foram iniciados os diálogos sobre a educação do campo no estado.

Como aponta Coutinho (2021), devido aos altos índices de analfabetismo e a percepção em relação a um grande contingente de mulheres analfabetas à época,

[...] os movimentos partiram para campo para fazer o levantamento em áreas extrativistas, áreas de assentamento e de acampamentos. Porque nós abraçamos acampamentos, assentamentos da reforma agrária e as áreas de extrativismo tradicionais. Então a partir do levantamento feito pelos movimentos sociais, nós fomos organizando as turmas. Nós não tínhamos um polo, uma área experimental. Nós atendemos as demandas que os movimentos sociais trouxeram e da forma como eles organizaram essas turmas. Então a gente estava espalhado no Maranhão inteiro (Coutinho, 2021, entrevista).

A condição histórica das altas taxas de analfabetismo no estado do Maranhão, como apresenta Teixeira (2023, p. 4-5), não se materializa de forma abstrata, “contrariamente, caracteriza um dos resultados da hegemônica atuação

do capital nos territórios rurais desse estado e da sua restrita demanda por “trabalho complexo”. Para o projeto produtivo agrário capitalista, a classe trabalhadora camponesa tem a sua existência limitada ao “dispêndio de força de trabalho simples” (Marx, 2017, p. 120), que não requer processos mais amplos de formação. Reconhece-se, portanto, que a gravidade do problema do analfabetismo e da educação rural no Maranhão é circunscrita no cerne da questão de classe – uma adversidade que não se materializa sem resistência ao longo da história”.

Poulantzas (1980) contribui na compreensão de que,

[...] o Estado é um Estado de dominação de classe, mas não é o Estado de uma classe. E o poder do Estado não está no governo, está nas classes sociais. Se as classes sociais estão organizadas na sociedade civil, o poder do Estado está na luta entre as classes organizadas.

Dito isto, no âmbito das políticas educacionais e situada nesse mesmo campo teórico, Neves (2005, p.29) reflete que,

O Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político pedagógicos.

Portanto, a educação proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra apoia-se em um modo hegemônico alternativo, mas não alheio ao sistema capitalista.

Aliaga (2008, p.105) discorre que, no presente, o MST conseguiu construir uma estrutura bem desenvolvida de formação, através de dois setores, o da educação (para ensino fundamental e médio) e o da formação (para educação política).

No que diz respeito à formação política dos trabalhadores rurais sem terra, Aliaga (2008, p. 105) evidencia que,

Permanece diretamente ligada aos acampamentos e assentamentos, pois deles dependem a emergência de novos militantes. Depreende-se disto que a direção do MST está permanentemente atenta ao problema da organicidade, isto é, de sua ampla ligação com os problemas da base, mas também objetiva apresentar novas questões para ela, ou seja, a formação política está orientada para ampliar as reivindicações do campo econômico para o político, do grupo fundamental para os demais grupos subalternos da sociedade, como é o caso dos desempregados urbanos, dos atingidos por barragens, do movimento estudantil, com os quais o Movimento se articula

atualmente, procurando vinculá-los a sua base por meio de ações políticas conjuntas.

Portanto, Aliaga (2008, p. 164) acrescenta que a educação do movimento “responde à necessidade prática e imediata de capacitar seus membros para assumir posições dentro das inúmeras instâncias da própria estrutura organizacional, e, além disso, formar quadros capazes e ideologicamente preparados não apenas para dirigir, mas também para colocar-se no debate conjuntural da sociedade, pessoas que possam desmistificar o trabalhador rural enquanto “atrasado” e “analfabeto”, o camponês simplório e ignorante, aquém do debate político nacional, às margens das discussões do mundo social. Objetivos estes que, em última análise, ligam-se à proposta primordial do Movimento, a Reforma Agrária”.

A proposta de educação do MST apresenta, por meio da tendência libertadora, como expõe Freire, a integração desses sujeitos a sociedade para que suas ações possibilitem mudanças sociais e não apenas uma reprodução de ações que não estimulem a sua capacidade reflexiva, a tomada de decisões, apenas um ser passivo, como explicita o autor:

A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito (Freire, 1996, p.42).

Assim, priorizando o diálogo, a autonomia, a coletividade, respeito à diversidade e a diferença, permitindo um direcionamento à educação para a libertação do ser alienado e transformação da sociedade capitalista por uma sociedade justa em sua distribuição de renda, e que as diferenças culturais sejam respeitadas e não julgadas como inferior. Numa perspectiva de diversidade e a construção de pedagogias alternativas e emancipatórias para o campo da educação popular.

3.2 Professores(as) do Assentamento Cigra enquanto intelectuais

Ademais, partindo para a experiência do CE Roseli Nunes, semelhante a outras no país também desenvolvidas pelo MST, nos traz a necessidade da

discussão do fazer docente, cujo sujeito professor - na busca do entendimento se a construção do saber docente ligado ao movimento social, no caso o MST, traz luz a uma trajetória diferente.

Nesse sentido, um primeiro olhar sobre a atividade pedagógica dos professores do assentamento Cigra não os diferencia tanto do cotidiano, da sala de aula habitual e das condições das escolas das zonas rurais de outras localidades mas, sendo alguém que também passou um período da escolarização na zona rural do Estado, a remuneração é baixa, as condições estruturais são ruins, entre outras problemáticas que são ligadas a distribuição orçamentária ou planejamento estadual.

Embora a primeira impressão seja essa, de que as práticas são similares, o aprofundamento do contato com os professores da Roseli Nunes, para além do material estudado e lido, as conversas cotidianas durante o período de campo, acabaram revelando um novo olhar sobre situações e práticas que mostram como eles redescobrem e constroem a identidade profissional centrada no ensino, conscientes do valor social do seu trabalho em sala de aula e nas práticas cotidianas, nas brincadeiras, conscientes de que sua prática integra um amplo projeto de educação, enquanto atores coletivos.

Os professores da Escola Roseli Nunes tornaram-se sujeitos de sua experiência através de suas formações voltadas à educação do campo. Essa experiência, como discorrido no capítulo anterior, percorrem toda a vivência escolar nos espaços educativos promovidos pelo MST, seja nas reuniões de docentes, nos grupos de estudos que desenvolvem coletivamente, entre ou professores e gestores, nas formações e cursos ofertados e, principalmente nas interações com os estudantes.

Esse movimento histórico só se torna possível desde que as classes subalternas gerem um grupo de intelectuais orgânicos. Orgânicos porque emersos do seio da própria classe e porque atuam historicamente em razão dos interesses da classe da qual se originaram. Organizados, constituem o Príncipe moderno, um organismo que é "um elemento de sociedade complexo no qual já tenha início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação" (Q 13, § 1, p. 1558).

Se for assim, fica evidente que não se pode pensar a condição subalterna e a luta por sua emancipação dissociada dos grupos intelectuais. Então, em Gramsci, a história do folclore, da religiosidade, do senso comum das classes subalternas enfim, não pode estar dissociada das formas de domínio que lhe são impostas com decisiva contribuição dos grupos

intelectuais. Assim também a negação/superação da condição subalterna não pode passar ao largo da formação de um grupo intelectual autônomo forjado pelas próprias classes subalternas em luta contra sua condição. Aqui se percebe como o caderno 12, que trata da história dos intelectuais, e o caderno 27, que fala da história das classes subalternas, fazem parte de uma mesma pesquisa. (Del Roio, 2007).

As vivências e oportunidade de aprender através de outras ferramentas ofertadas, como os cursos na Escola Florestan Fernandes²⁷, o contato com intelectuais e até mesmo intercâmbios, acrescentam elementos significativos aos conteúdos escolares, tornando evidente a perspectiva de veiculação, na escola, de uma dimensão do saber enriquecido pela ação política gerada nas práticas coletivas.

Portanto, no processo de construção da identidade, as experiências são reelaboradas e novos significados se agregam às etapas vividas. Dos 12 professores da escola, cerca de 9 são oriundos do próprio assentamento que estudaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no campus do município de Bacabal/MA.

O curso, em modalidade presencial e com duração de 8 meses, possui ênfase em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática, segundo dado da UFMA (2024) ele foi construído em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e com entidades do Movimento Social com atuação no campo que integram o Comitê Estadual da Educação do Campo, funcionando também como Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) entre 2009 e 2013 e foi institucionalizado em 2014. O curso tem como público-alvo os educadores do campo, abrangendo professores, gestores e técnicos da Educação Básica que atuam nas escolas do campo e que não possuem curso superior em nível de Licenciatura, bem como jovens camponeses que tenham concluído o ensino médio e desejam ingressar na carreira docente nas escolas do campo (UFMA, 2024).

²⁷ A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é fruto do esforço do MST, que conseguiu reunir instituições e atores políticos no Brasil e no exterior em torno da proposta de educação e de formação política para militantes dos movimentos sociais. Funciona na cidade de Guararema (a 60 quilômetros da cidade de São Paulo no sentido do Rio de Janeiro) desde 23 de janeiro de 2005, tendo sido construída em regime de mutirão ao longo de quatro anos, contando com o trabalho voluntário de centenas de militantes de todo o país e tendo a disposição de oferecer cursos fundamentais para a formação dos trabalhadores rurais organizados pelo MST (Bauer, 2013, p. 111).

Dessa forma, os outros professores que lecionam na escola são formados em outros cursos, por vezes são de outras localidades, a exemplo de uma professora que residente em território quilombola, há professores voluntários também são de São Luís-MA, todavia, todos fazem parte do Movimento.

Para Beltrame (2000), as circunstâncias em que se tornaram professores, as representações que têm de si e do trabalho que desenvolvem revelam os diferentes pertencimentos ao longo das etapas da vida camponesa, profissional e política. Nos diferentes contextos em que atuam como professores e na interação com outros sujeitos, vão estabelecendo trocas fundamentais e agregando conhecimentos reelaborados no cotidiano pedagógico. Suas vivências vão possibilitando o acesso a um "saber amplo que reúne elementos da formação profissional, das disciplinas, do currículo e da experiência" (Tardif, 1991).

Beltrame (2000) entende que esse universo dos professores, homens e mulheres, apresenta um repertório rico em experiências que marcam suas trajetórias e desvendam a forma como organizam seu cotidiano a partir das referências culturais do mundo camponês e do envolvimento político.

O processo de educação popular possibilita o crescimento do indivíduo como um ser potencialmente crítico e capaz de resolver problemas comuns no coletivo, respeitando as diferenças singulares. Isso pode se referendar em Roseli Salette Caldart ao ressaltar que a "pedagogia da cultura com uma forte dimensão a pedagogia do gesto" (2000, p. 56-57).

Portanto, da pesquisa de campo realiza com 5 professores, 1 gestora e 6 alunos, estes de diferentes séries do ensino médio da escola, e, a partir análise dos dados colhidos concluiu-se que a participação dos professores no Movimento transforma sua atividade docente, ampliando seu aprendizado e as relações de solidariedade presentes na cultura do mundo rural. Nas áreas de assentamento, criam-se compromissos entre os trabalhadores que descobrem o poder social da sua organização, que por sua vez respalda sua construção como cidadãos. Nesse processo, vai emergindo nos professores uma nova consciência do seu trabalho, a consciência orgulhosa do fazer docente.

O processo de construção das práticas realizadas na escola, nos espaços educativos propiciados pelo Movimento, nos contatos com o grupo de docentes, nos

estudos que desenvolvem, nas trocas com os alunos, enriquecidas pela cultura camponesa abrem uma série de possibilidades para a construção de identidades num processo de resgate da dignidade dessas populações historicamente excluídas.

Portanto, o Movimento apresenta-se enquanto referência na construção de um saber, que possibilita os sem terra a construírem-se enquanto sujeitos do processo educativo.

A experiência pedagógica se alimenta na prática política, num processo coletivo de busca de melhoria da vida no campo. As relações que o Movimento constrói com os docentes proporciona a estes um sentimento positivo em relação a seu fazer, resgatando seu papel social. Nas relações com o mundo rural os professores desenvolvem uma prática que se dá em várias dimensões: produtiva, política e educativa. “São espaços nos quais, como sujeito criador, está envolvido em atividades práticas, elaborando um saber socialmente relevante” (Therrien, 1993, p. 46).

A partir dos depoimentos e da observação do dia a dia dos docentes, foi possível perceber os distintos níveis de envolvimento dos professores com o MST e com o trabalho pedagógico. Essas diferenças aparecem nos discursos sobre a participação no Movimento, na forma como explicitam sua trajetória, como se veem no grupo de docentes, no valor que dão à profissão, no lugar que o Movimento ocupa em suas vidas e nos cuidados com que se preparam para o desempenho da prática docente.

Observando o universo dos entrevistados, também foi possível apreender as diversas maneiras como manifestam os níveis de adesão aos valores do MST, aos ideais e estratégias de luta e as relações entre os sujeitos que compõem o grupo de professores.

É possível identificar também, tanto pelos materiais produzidos pelos alunos, quanto pela observação, que a autogestão, uma das práticas mais estimuladas pelo MST, está muito presente na escola, pois além de o aluno aprender a gerir a escola, como pode-se observar na tabela abaixo, em que uma divisão para as atividades, que vão desde regar as mudas, até a limpeza dos espaços. Essas práticas são divididas e orientadas pelos professores.



Fonte: CE Roseli Nunes, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade do trabalho foi contribuir para a construção de conhecimento científico acerca das noções pedagógicas aplicadas no Centro de educação do Campo Roseli Nunes e da educação do Campo, a fim de gerar discussão e reflexão, e apesar da impossibilidade de se realizar um trabalho de campo mais extenso e com mais observações, as referências teóricas foram capazes de nortear o estudo, inevitavelmente um deve estar atrelado ao outro.

Através da análise crítica documental, da revisão bibliográfica de trabalhos relevantes e atualizados a respeito da temática e da pesquisa de campo foi possível realizar este trabalho e chegar a uma maior compreensão do contexto que levou ao desenvolvimento da proposta educacional do MST e um melhor conhecimento acerca de seu funcionamento e princípios do Movimento.

Ao longo deste trabalho buscou-se trilhar caminhos que possibilitassem uma melhor compreensão de toda essa teia de questões que envolvem o Movimento dos Trabalhadores Rurais-MST e sua inserção na luta por uma escola feita para as pessoas do campo, especialmente para os acampados e assentados e suas futuras gerações.

A ocupação da terra e todo esse processo que decorre do ponto de vista educacional, que além de causar uma ruptura com o ensino tradicional e o modo de enxergar o próprio mundo, contribui para a formação de novos indivíduos autônomos, dotados de saber científico da terra que parte da sua vivência e é mediado pelo processo educativo proposto pelo MST. Importante ressaltar que essa luta, em todas as suas dimensões, não se dá de forma isolada e individual, mas coletiva como propõe o movimento. A educação está associada à conscientização, como ato de conhecimento crítico da realidade social.

Mesmo com seu surgimento no calor das discussões sobre identidades, multiculturalismo, diversidades, diferença entre outras categorias defendidas por esse novo pensamento contemporâneo, a Educação do Campo, ainda possui em sua essência, a profundidade do pensamento de transformação marxista.

O MST destaca-se enquanto referência de movimento social do campo dentro e fora do país e desde a sua origem se organizou com propósito de combate e luta, o que o colocou como uma representação, uma voz do povo que luta pelo acesso à terra e para produzir nela. A preocupação com a questão educacional surgiu nos acampamentos e assentamentos desde as primeiras ocupações, a princípio havia necessidade de manter os filhos e filhas dos Sem Terras estudando até começarem a enxergar a dimensão e o desafio que prejudicaram ultrapassar. A criação de escolas tornou-se uma necessidade junto à ocupação da terra, uma educação de qualidade para as próximas gerações.

Frente ao seu trabalho são perceptíveis duas coisas: a sua relevância para o cenário brasileiro, pois possui uma força aglutinadora na luta pela conquista de direitos. A segunda é que MST inaugurou uma maneira diferente de pensar a escola no campo. O campo e a cidade possuem realidades muito diferentes e necessitam de uma educação que se adeque a cada demanda, e ambos precisam de uma escola de qualidade, que emancipe os sujeitos, não uma escola qualquer, mas uma que dialogue com a realidade da comunidade e que tenha conteúdos “palpáveis”.

Portanto, o MST enxerga o processo educativo como uma atividade humana, pois o conhecimento é fruto da atividade dos indivíduos. Aprender é aprender a apropriar-se da realidade e a confrontar contradições, a escola auxilia na percepção das contradições, na tomada de consciência. Nesse sentido, a atuação do movimento atrela luta, organização produtiva e educação, centralizando o processo de luta a tomada de consciência da realidade, bem como o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e socialmente, que representam um instrumento de luta.

Contudo, mesmo com a intenção de se criar um projeto único que abrace todos, a própria diversidade do campo deve ser pensada também, pois vivem nele também povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pequenos proprietários de terra, vários mundos, realidades sociais e interesses diversos. Caldart (2013, p. 23) expõe que o objetivo de construir uma escola vinculada aos interesses de classe dos trabalhadores que vivem no e do campo e com um desenho diferente da escola capitalista, assumindo o contraponto de projeto histórico, nas circunstâncias contraditórias em que isso poderia se tornar possível.

A escola Roseli Nunes, apesar de apresentar suas contradições e perpassar problemas que são da educação em geral, como gravidez na adolescência e evasão escolar, mostra-se diferente no modo de ofertar a Educação Básica, tendo como ação prioritária o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional através de Cursos Técnicos em Nível Médio em regime de Alternância, o que oportuniza aos estudantes uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada, que no uso do trabalho como princípio educativo se constitui como uma experiência de educação que busca a emancipação dos sujeitos, fundamentada na autonomia e autogestão, definida por Adorno (1995, p. 121) como uma educação “dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Através da observação, então, foi possível verificar que na realização da *práxis* educativa da escola, que seu currículo, metodologia, formação e princípios norteadores possuem um formato diferente do tradicional, mas também há limites e desafios, por vezes, no entendimento sobre a própria metodologia por parte de alguns estudantes, famílias e educadores. Ademais, outro obstáculo é a não garantia pelo Estado das condições adequadas de funcionamento, estrutural e técnica, como a garantia de psicólogos, cozinheiro e coordenação pedagógica.

Dito isto, o MST trouxe importantes contribuições para a educação brasileira, principalmente no Maranhão como descrito sobre os programas realizados no estado, permitindo que os participantes conquistem autonomia e dignidade, enfatizando uma pedagogia para a transformação social e mesmo não conseguindo colocar em prática tudo o que propõe em seus documentos oficiais é possível verificar a qualidade com que esses materiais são feitos, pois possuem criticidade e base teórica e é visível que apesar dos poucos recursos, professores não especializados, os interesses do Estado, é significativa a proposta, pois destaca-se como diferente do currículo que as escolas formais trabalham, que por muitas vezes não enfatizam o cenário social e nem incentivam os educandos a despertarem uma visão mais crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AESCA. **Plano de Desenvolvimento do Assentamento Cigra**. São Luís. 2008.

ALIAGA, L. **“A forma política do MST”**. Campinas, SP: [s. n.], 2008.

_____. **“Movimento social e organização política”**. In SILVA, H. A. Sob os olhos da crítica: reflexões sobre democracia, capitalismo e movimentos sociais. Macapá: UNIFAP, 2017.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. **As políticas do Governo Bolsonaro para o campo: a contra-reforma em marcha acelerada**. Revista da ANPEGE, v. 16, n. 29, p. 353-392, 2020.

ARAUJO, Helciane de Fátima Abreu. **Estado/Movimentos Sociais no campo: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão**. Manaus: UEA Edições, 2013.

ALMEIDA, J. A. de.; WELLEN, H. **Caio Prado Júnior e a questão agrária no Brasil**. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, p. 1-18, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ALTHUSSER, L. (1983). **Aparelho Ideológico de Estado (AIE)**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Disponível em: <http://www.ihj.org.br/pdfs>. Acesso em: 12/04/2024.

AZAR, Zaira Sabry. **A organização da produção da Vila Diamante na luta pela terra no Maranhão**. São Luís. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. 2005.

IBGE. Atlas do espaço rural brasileiro. Coordenação de Geografia. - 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BARBOSA, Zulene Muniz. **As temporalidades da política no Maranhão**. Lutas sociais 07, 2002.

_____. **Novas formas de acumulação do Capital no espaço regional: a experiência do Maranhão**. XXVI, Simpósio Nacional de História – ANPUH. 2011.

BARBOSA, Zulene Muniz; DE SOUSA MESQUITA, Uslan Junior. **Movimentos sociais indígenas em transformação: a estruturação política das lutas étnicas e suas organizações na Amazônia maranhense**. Revista Brasileira de Sociologia, v. 5, n. 9, p. 59-86, 2017.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. MST, professores e professoras: sujeitos em movimento. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BOISSON, J.-P. La maîtrise foncière: clé du développement rural: pour une nouvelle politique foncière. Paris: Conseil Économique et Social, 2005. (Notes d'Iéna, n. 198). Disponível em: <http://www.foncier-developpement.fr/publication/la-maitrise-fonciere->

cle-du-developpement-rural-pour-unenouvelle-politique-fonciere/. Acesso em: set. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, Carlos, Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**, SP: Editora Brasiliense, 1990.

CALDART, R. S. **Escola é Mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre: 1999.

_____. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados 15 (43), 2001.

_____. **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Marcelo S. **A expansão e os impactos da soja no Maranhão**. In: SCHLESINGER, S; NUNES, S.P; CARNEIRO, M.S.A agricultura familiar da soja na região Sul e o monocultivo no Maranhão:duas faces do cultivo da soja no Brasil.Rio de Janeiro: FASE, 2008.p. 75-143

CENSO agropecuário 2017. In: IBGE. Sidra: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro, [2020]. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>. Acesso em: 20/10/2023.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Entrevista com as professoras coordenadoras do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA [maio. 2021]. Entrevistadora: Michelle Freitas Teixeira. 2 arquivos vídeo [240 min].

CROIX, N. La terre entre terroir et territoire: mutations foncières et organisations des campagnes armoricaines méridionales (1968-1998). Ruralia, Paris: Association des Ruralistes Français, n. 3, p. 1-9, 1998. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ruralia/70>. Acesso em: 10/09/2023.

CPT. Conflitos no campo Brasil 2022. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/downlods/download/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14302-livro-2022-v21-web>. Acesso em: 20/07/2023.

DEL ROIO, Marcos. **Grasmsci e a emancipação do subalterno**. Revista de Sociologia e Política, p. 63-78, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes. 2000.

_____. WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Políticas fundiárias no Brasil**. Roma: FAO, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, L. C.; CALDART, R. S.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs.). **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel: Edunioste, 2013

GERARDI, L. H. O. e SALAMONI, G. Para entender o campesinato: a contribuição de A . V. Chayanov. In: Ambiente Y Sociedad, Mérida, 1993.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere* 2ª ed. Torino : Einaudi. 1977.

_____ Escritos políticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GONÇALVES, Guilherme Leite; COSTA, Sérgio. **Um porto no capitalismo global: desvendando a acumulação entrelaçada no Rio de Janeiro**. Boitempo Editorial, 2020.

_____ **Valor maravilha: metamorfoses da acumulação capitalista no espaço portuário do rio de Janeiro**. Dados, v. 63, p. e20160039, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. Caderno CRH, v. 21, p. 439-455, 2008.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes & Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, 1991.

HOLANDA, Sérgio B. (2000). **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras.

IANNI, Octavio. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

KOLLING, E. José; NERY, F. S. C.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. São Paulo: Perez Gráfica e Editora (Memória). Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20). 1999.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. 1997. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, 1991.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Políticas educacionais neoliberais e educação do campo**. Dicionário da educação do campo, v. 1, p. 576-585, 2012.

LEITE, Pedro Henrique Fernandes. **Política, educação e hegemonia: a Escola Unitária de Antonio Gramsci como parâmetro de análise do Programa Escola Sem Partido / Pedro Henrique Fernandes Leite.** – São Luís, 2022.

LIMA, E. N. **A participação dos pais na pedagogia da alternância: a Escola-Família Agrícola Bontempo.** 2004. 124 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Acumulação de Capital:** contribuição ao estudo econômico do imperialismo. Tomo II, São Paulo, Abril Cultural, 1984^a.

Maranhão. Secretaria de Estado da Educação. Documento curricular do território maranhense: ensino médio/ Maranhão, secretaria de Estado da Educação-São Luís, 2022.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____ **A questão judaica.** 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005a.

_____ **A Chamada Acumulação Primitiva.** In: O Capital. Livro I. (Cap 24) pág. 514-541. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____ **A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural.** Revista Debate e Crítica, n.2 jan.jun. p.112-132. São Paulo: Hucitec, 1974.

MARTINS, JOSÉ DE SOUZA (1982) **Expropriação e violência - A questão Política no campo.** São Paulo - Hucitec – 2^a edição.

MEDEIROS, Leonilde S. de. **Movimentos sociais no governo Bolsonaro.** Revista da ANPEGE. v. 16. nº. 29, p. 490 - 521, 2020.

MELO, Maria Lúcia; RODRIGUES, Denise Simões. **Gramsci e a Educação.** I Joingg–Jornada, 2016.

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

MENEZES NETO, A.J. de. **Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa.** In: ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, A.A. (Orgs.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MICHELLOTTI, F.; SILVA. J.B.; REIS, N.S.; SOUZA, O.N.B.; HAGE, S.M.; SOUZA, R.P.; MEDEIROS, L.S. **Educação do campo e desenvolvimento.** In: MOLINA, M.C.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Aurora Amélia Brito. **O processo de luta dos trabalhadores rurais pela reforma agrária no Estado do Maranhão: o caso do MST**. 2003. 166 f., Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. Imprensa: São Paulo, Expressão Popular, 2001.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTERO, Paula. Considerações a Respeito da Noção de Identidade. Comunicações do ISER. Rio de Janeiro: ano 6.n.26 julho 1987, p.11-16

MORAIS, Clodomir Santos de. História das Ligas Camponesas do Brasil. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MST. **Caderno de Educação** n°8. 2ª Edição, Porto Alegre, 1996.

_____. **Como deve ser uma Escola de Assentamento, Boletim da Educação** n°1, 1992.

_____. **O legado de Roseli Nunes, um símbolo da luta pela terra no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/03/31/o-legado-de-roseli-nunes-um-simbolo-da-luta-pela-terra-no-brasil/>. Acesso em: 20/08/2022.

_____. **Caderno de Formação Nº 27 – Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/download/caderno-de-formacao-no-27-mistica-uma-necessidade-no-trabalho-popular-e-organizativo/>. Acesso em: 10/09/2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, Antonio (Coord.) **Vida de professor**. Porto: Poto Codex, 1992.

_____. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos avançados**, v. 15, p. 185-206, 2001.

_____. **A grilagem de terras públicas na Amazônia**. Valor Econômico. Sexta-Feira e Fim de Semana, p. 25-27 jul. 2008. 12, 2008.

PASSIANI, Enio. Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil Bauru, Edusc. 2002.

PEDROSA, Luís Antonio Câmara. **A Questão Agrária no Maranhão**. 1999.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos, v. 2, 2008.

Projeto Político Pedagógico (PPP). Unidade Integrada Roseli Nunes. Lagoa Grande do Maranhão-MA. 2013.

Projeto Político-Pedagógico (PPP). Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. Lagoa Grande do Maranhão-MA, 2023.

QUEIROZ, M. I. **O campesinato brasileiro: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1973.

ROCHA, Brendah Silva Moreira. **QUESTÃO AGRÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS: a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Região do Vale do Itapecuru. O caso dos municípios de Nina Rodrigues, Presidente Vargas, Coelho Neto, Chapadinha, Duque Bacelar, Vargem Grande e Itapecuru Mirim. Relatório Fapema**. 2017.

RODRIGUES, Valéria da Rocha Lopes **A Educação do Campo no Contexto Histórico-Político no PRONERA no Maranhão: limites e desafios** / Valéria da Rocha Lopes Rodrigues. – São Luís, 2014.

SAVIANI, Dermeval J. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani. - 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, E. M. L. **O Novo Ensino Médio: impactos na escolarização da juventude brasileira**. In: Congresso Nacional de Educação, 7, 2021, (Online). Anais [...], João Pessoa: Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

SINHORATTI, Fabiana. **A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais: alguns apontamentos e indagações**. Pesquisa de conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Gestão Político-Pedagógica Escolar, pela UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, 2009.

SOUZA, Jessé. 2006. **A construção social da subcidadania**. Para uma sociologia política da modernidade tardia. Belo Horizonte: Editora UFMG. (LIGUORI, Guido. Dicionário gramsciano (1926-1937). Boitempo Editorial, 2017.P 837-840).

SOUZA, M. A. de. (1994). **A Formação da Identidade Coletiva: Um Estudo das Lideranças de Assentamentos Rurais no Pontal do Paranapanema**. Tese de Mestrado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

_____ Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SOUSA, Maria Leomar Pereira. Nascimento, Cristiane Mendes do. SILVA, José Jonas Borges. **A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO CAMPO: a experiência da Escola Roseli Nunes, Assentamento CIGRA, Lagoa Grande do Maranhão - MA.** Jornada Internacional de Políticas Públicas – JOINPP. UFMA. 2013.

_____ O trabalho como princípio educativo: uma análise da escola Roseli Nunes - Assentamento de Reforma Agrária – Cigra – Lagoa Grande do Maranhão – MA, UFRB, 2023.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____ **Experiências de Reforma Agraria en el mundo.** Batalla de Ideas, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

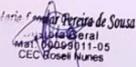
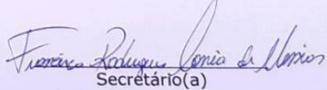
TEIXEIRA, Michelle Freitas. **Educação e disputa por hegemonia no campo: a experiência maranhense.** Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2023.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à Sociologia.** 2ª Edição. São Paulo: Atual, 2000.

TORRES, A. R. **Educação em energia elétrica: uma proposta didática para EJA.** 99f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências e Matemática. Belo Horizonte, MG, 2013.

TERRIEN J. (Org.). **A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo.** In: **EDUCAÇÃO e escola no campo.** São Paulo: Papyrus, 1993.

ANEXO I – CERTIFICADO DOS ALUNOS

	REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL ESTADO DO MARANHÃO	
CENTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES		
DIPLOMA		
TIARLYS AMARAL LUSTOSA		
filho de José Leandro Santos Lustosa e Marineide Barros Amaral, nascido em 15 de janeiro de 1999, no município Lagoa Grande do Maranhão, estado do Maranhão, Identidade nº 055568202015-5 SSP-MA, concluiu em 2019, o CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, nos termos da Lei nº 9394/96 e da Resolução de Reconhecimento nº 89/2017 do Conselho Estadual de Educação.		
Lagoa Grande do Maranhão, 10 de janeiro de 2020.		
 Maria Pereira de Sousa Diretora Geral CEC Roseli Nunes	_____	 Francisco Rodrigues Lima de Amorim Secretário(a)
Diretor(a)	Concluinte	

CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM AGROPECUÁRIA NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO		
DISCIPLINAS E CARGAS HORÁRIAS ENSINO MÉDIO		HORA
NÚCLEO COMUM - FORMAÇÃO GERAL	Língua portuguesa e literatura brasileira	480
	Língua Estrangeira - Inglês	120
	Arte	120
	Educação Física	60
	Geografia	150
	História	150
	Matemática	360
	Física	160
	Química	160
	Biologia	150
	Filosofia	150
	Sociologia	150
TOTAL		2.210
PARTE DIVERSIFICADA	Gestão Organização e Segurança do Trabalho	60
	Metodologia de Pesquisa e trabalho de Conclusão	120
	Gestão Ambiental	60
TOTAL		360
NÚCLEO PROFISSIONAL	Agricultura Geral	80
	Economia Rural	80
	Biologia da Agricultura	80
	Planejamento e Gestão Agrícola	80
	Manejo e conservação de Recursos Naturais	80
	Horticultura e Plantas medicinais	100
	Fruticultura e culturas Perennes	100
	Culturas anuais	90
	Engenharia agrícola	60
	Zootecnia I	100
	Zootecnia II	240
	Produção animal alternativa	40
	Introdução à Agroindústria	80
	Agroecologia	60
	Forragicultura	40
	Apicultura	40
	Silvicultura	40
	Extensão Rural e Metodologias populares	40
Estágio	200	
TOTAL		1.650
TOTAL GERAL DO CURSO		4.220

<p>CURSO ANTERIOR E ANO DE CONCLUSÃO Ensino Fundamental – 2016</p> <p>ESTABELECIMENTO DE ENSINO Colégio Municipal José Nozinho</p> <p>LOCALIDADE E UNIDADE DA FEDERAÇÃO Lagoa Grande do Maranhão - MA</p> <p>OBSERVAÇÕES: O curso de ensino médio integrado ao técnico em agropecuária foi realizado em bases legais e nos princípios norteadores explicitados na LDB n° 9394/96 e no conjunto de leis, decretos, pareceres, resoluções e referências curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destas duas modalidades de ensino que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.</p>	<p>REGISTRO</p> <p>Certificado registrado sob o nº _____</p> <p>Livro nº _____ fls. _____</p> <p>Em: ____/____/____</p> <p><i>Maria Leandra Pereira de Sousa</i> Gestora Geral - Mat. 400/2011-05 CEP. Rosal Nunes</p> <p>Assinatura</p>
--	---

ANEXO II – CARTA REIVINDICATÓRIA DA ESCOLA À SEDUC.



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PEDREIRAS
CENTRO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES
INEP 21498822

Carta reivindicatória

Senhora Patrícia Carlos, Assessora Especial da Educação do Campo.

Esperamos que esta carta a encontre bem. Somos alunos (as), professores (as), coordenação pedagógica do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, e estamos escrevendo para expressar nossa preocupação em relação à estrutura da escola, que no momento, conta com uma obra paralisada sem previsibilidade de entrega e para solicitar melhorias que poderiam impactar positivamente a experiência de aprendizado de todos os alunos e alunas.

A educação do Campo é uma política pública assegurada desde 2010, a partir do decreto 7.352/2010, é resultado da luta travada pelos movimentos sociais, no final da década de 1990, e por todos aqueles que acreditam que outra educação é possível, com a valorização do sujeito considerando os diversos aspectos sociais, culturais e políticos.

No município de Lagoa Grande do Maranhão, onde 60% da população vivem no campo, está localizado o Assentamento Cigra, com 24.000 ha de terras e 763 famílias assentadas organizadas em 12 agrovilas. Através da organização dos trabalhadores e da luta coletiva junto ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), conseguiu-se a construção de uma escola na agrovila Vila Kênio, que foi ampliada e entregue em dezembro de 2017. No entanto, não contemplou as necessidades da escola, pois esta funciona na modalidade de alternância. Desde 2009, já formou 09 turmas de Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Agropecuária e atualmente estamos com 05 turmas totalizando 100 alunos de 08 municípios da região.

A escola, ao longo de sua história vem superando muitos desafios e somou várias conquistas se tornando referência na Educação do Campo a nível nacional, e vem de parcerias com MDA, INCRA, com residência jovem e PRONERA importante na consolidação desse processo. Participa de várias



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PEDREIRAS
CENTRO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES
INEP 21498822

pesquisas em relações com instituições com a Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Universidade Estadual do Maranhão- UEMA importante na consolidação da educação pública. Em 2017 o CEC Roseli Nunes, obteve a melhor nota do IDEB da regional de Pedreiras, composta por 11 municípios, 1º lugar na Feira de Ciências, Tecnologia e Inovação em 2022 no polo de Caxias, e em 2023, primeiro lugar da categoria CORE VALLUES no torneio de robótica do SES a nível Regional.

A escola desde sua construção tem a vinculação com o assentamento, procurando atender a demanda de educação e formação da juventude camponesa, residindo aqui sua grande importância na construção de melhores condições de vida para as famílias assentadas. Encontra-se em processo contínuo de construção e fortalecimento, a partir das experiências acima citadas, tendo por objetivo principal a formação política, científica e profissional da comunidade escolar, no diálogo permanente com as famílias camponesas.

Pela necessidade de adequação da escola no atendimento aos filhos dos assentados, comunidades tradicionais e ribeirinhos garantindo a estes, o acesso à educação escolar no e do campo, está sendo construindo um prédio com alojamentos, refeitório, banheiros, lavadeiras e cozinhas sem previsão para inauguração, possibilitará um aumento no público da escola.

Estamos ciente de que a realização dessas melhorias pode exigir recursos financeiros e logísticos significativos. No entanto, acreditamos que é um direito dos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras e dever do Estado e que o investimento em uma estrutura escolar de qualidade não é apenas um benefício para os alunos atuais, mas também um investimento no futuro da educação e no sucesso da próxima geração. Nesse sentido reivindicamos que sejam concluídos os reparos o mais rápido possível também reivindicamos a mobília para o nosso alojamento, escola, cozinha, refeitório conforme a lista em



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PEDREIRAS
CENTRO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES
INEP 21498822

anexo. Materiais de esporte bolas de futebol, espaço de estudo e lazer (quadra poliesportiva), Laboratórios de física, química, biologia, tecnologia e recursos para um laboratório de informática e melhores condições de acessibilidade. Equipamentos de energia solar já que a escola convive com frequente falta de energia, melhoria da internet com fibra ótica. A contratação imediata do quadro administrativo gestor adjunto, coordenação pedagógica, supervisor pedagógico e agente administrativo e adequação da carga de 40 h para modalidade da pedagogia alternância.

Agradecemos sua atenção a esta carta e esperamos que possamos trabalhar juntos para criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente inspirador no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, nos colocamos a disposição para discutirmos mais detalhes e construirmos juntos uma solução que contemple as nossas necessidades mais imediatas.

Na certeza de sua compreensão nos despedimos.

Atenciosamente: Estudantes, educadores e coordenação do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.

Recebido em 30/08/23
Fund. ISEUC

ANEXO III – Premiação da escola (2022).



POLO CAXIAS



CATEGORIA:

Experimentação Científica e Sustentabilidade

1º Lugar

Projeto: “A compostagem como alternativa para uma produção agroecológica e sustentável”

Escola: CEC Roseli Nunes (Lagoa Grande do Maranhão | URE Pedreiras)

2º Lugar

Projeto: “Fogão Solar”

Escola: Colégio Militar Tiradentes V (Timon | URE Timon)

3º Lugar

Projeto: “Extrativismo e Segurança Alimentar: mesocarpo de Babaçu na Merenda Escolar”

Escola: IEMA Pleno Bacabal (Bacabal | URE Bacabal)

CATEGORIA:

Inovação, Tecnologia e Robótica

1º Lugar

Projeto: “Carro Inteligente com detecção de obstáculos”

Escola: Educa Mais Hermano José Leopoldino Filho (Coroatá | URE Codó)

2º Lugar

Projeto: “Connectbac: Aplicativo de Geolocalização para visitantes na cidade de Bacabal”

Escola: IEMA Pleno Bacabal (Bacabal | URE Bacabal)

3º Lugar

Projeto: “Produção de kit de baixo custo para ensino de eletrônica e robótica reutilizando componentes provenientes de aparelhos eletrônicos descartados”

Escola: Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva (Timon | URE Timon)

