



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS NAADISON GABRIEL

**A LUTA PELA TERRA E O PROJETO DE EDUCAÇÃO NO MST:
CONSTRUINDO UMA NOVA HEGEMONIA**

Campina Grande/PB

2025

MARCOS NAADISON GABRIEL

**A LUTA PELA TERRA E O PROJETO DE EDUCAÇÃO NO MST:
CONSTRUINDO UMA NOVA HEGEMONIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros

Campina Grande/PB

2025

G1181 Gabriel, Marcos Naadison.

A luta pela terra e o projeto de educação no MST : construindo uma nova hegemonia / Marcos Naadinson Gabriel. – Campina Grande, 2025.

137 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros".

Referências.

1. Direito à Educação. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 3. Assentamentos Rurais. 4. Educação do/no Campo. 5. Assentamento Oziel Pereira – Remígio (PB). I. Medeiros, Carlos Augusto de. II. Título.

CDU 37.014.1:316.334.55(813.3)(043.3)

MARCOS NAADISON GABRIEL

**A LUTA PELA TERRA E O PROJETO DE EDUCAÇÃO NO MST:
CONSTRUINDO UMA NOVA HEGEMONIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros

Aprovado em: 27/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS**
Data: 25/07/2025 10:31:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros
(Orientador – PPGEd/UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA LEANDRO DA SILVA**
Data: 26/07/2025 18:28:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luciana Leandro da Silva
(Examinadora interna – PPGEd/UFCG)

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA APARECIDA ALIAGA AZARA DE OLIVEIRA**
Data: 26/07/2025 11:35:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Luciana Aparecida Aliaga Ázara de Oliveira
(Examinadora externa – PPGCPRI/UFPB)

Dedico este trabalho aos meus avós maternos, Braz Severino de Lima e Maria Helena Bento de Lima (*in memoriam*), pois, sem eles este trabalho e muitos dos meus sonhos não se realizariam.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado, nos últimos anos, possibilitando a realização desta pesquisa.

Ao meu orientador, professor Dr. Carlos Augusto de Medeiros, que com generosidade me convidou a integrar seu grupo de estudo e pesquisa, apresentando-me o pensamento de Antonio Gramsci e me orientando com dedicação. Professor e camarada marxista, meus mais sinceros agradecimentos, minha admiração e respeito. Com você, aprendi o valor do conhecimento e da solidariedade com a classe trabalhadora.

Aos meus pais, José Justino Gabriel e Maria José Braz dos Santos, pelo incentivo constante, pelo apoio incondicional e pelos meios proporcionados para que eu pudesse estudar. Mesmo nos momentos mais difíceis, vocês estiveram ao meu lado, e sei que sempre estarão torcendo por mim.

Às minhas irmãs, Rayara e Rayana, por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim, demonstrando apoio e carinho em todos os momentos.

À minha noiva, Maria Vanessa Silva Mota, pela convivência e apoio incondicional à minha trajetória acadêmica, vibrando comigo a cada conquista.

Aos meus primos, José Hildo dos Santos Gabriel e Sonildo dos Santos Gabriel, pelo apoio e assistência nos momentos em que precisei.

Ao meu amigo e irmão que a vida me deu, Alex Alves Campelo, pela amizade sincera e pelo carinho que sempre demonstrou ao longo de nossa caminhada acadêmica.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação Básica (PPGED/CH-UFCG/CNPQ), pelos momentos de aprendizado em coletivo.

À professora Dra. Simone Vieira Batista, expresse minha gratidão pela gentileza e pela oportunidade de aprendizado durante o estágio de docência na disciplina Movimentos Sociais e Educação Básica do Campo. Muito obrigado, Simone!

Aos professores e professoras do PPGEd/UFCG, em especial àqueles da Linha 1, Andréia, Joedson, Luciana, Lisboa, Melânia, Niedja e Ângela. Expresse minha profunda gratidão pelos valiosos momentos de aprendizado, vivenciados tanto nas disciplinas quanto nas diversas atividades do programa.

À gestora da escola do Assentamento Oziel Pereira, Rosa Albino da Silva e à Coordenadora Pedagógica do Centro de Formação Elizabeth e João Pedro Teixeira, Larissa Padilha de Brito, pelas gentilezas e pela disponibilidade em nos acolher na escola e no centro de formação. A vocês, nosso muito obrigado!

A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho. Deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

A presente dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCA), Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais, tem como objeto de estudo o direito à educação em assentamento do MST. Possui por problema de pesquisa: como se relacionam o projeto de educação e a luta pela terra no MST? O objetivo central dessa investigação foi analisar relações entre o projeto de educação e a luta pela terra no MST. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: compreender as origens da luta pela terra e a formação dos movimentos sociais do campo; identificar o histórico da educação no processo de formação do MST; analisar o projeto de educação do MST; conceituar o direito à educação e a educação do campo; e analisar o papel do MST luta pela garantia do direito à educação. A pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico e dialético, adotando as categorias metodológicas totalidade, mediação e contextualização; como categorias de conteúdo foram escolhidos a questão agrária, o direito à educação e a educação do campo. Além disso, contou também, com as categorias de estudo gramscianas com foco em Ideologia, Hegemonia e Partido. Tratou-se de pesquisa bibliográfica e documental, a partir de levantamento bibliográfico sistemático da produção acadêmica acerca do tema e da análise de documentos obtidos pelo site do MST e pelo Centro de Formação Elizabeth e João Pedro Teixeira, onde possibilitaram compreender os desafios das comunidades de assentamento rurais em garantir o direito à educação. Além disso, procedeu-se ao levantamento documental pertinente. Como principal resultado, identificou-se um projeto de educação do MST imbricado à luta pela terra, no qual a garantia pelo direito à educação nos assentamentos é parte essencial de um projeto de transformação social voltado ao engendramento de uma nova hegemonia; além desse, constataram-se que a luta por escola pública está presente desde a origem do MST, levando os trabalhadores sem-terra a exigir do Estado a construção e o reconhecimento legal das escolas nos assentamentos recém conquistados. Além disso, a pesquisa contribui para estabelecer a inextrincável relação do projeto de educação do MST com a luta pela terra, tendo como exemplo a experiência do assentamento em Remígio/PB, que demonstra ser possível, mesmo diante de adversidades, garantir o direito à educação e, além disso, construir propostas educativas comprometidas com o campo e com os sujeitos que dele fazem parte.

Palavras-chave: Direito à educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assentamentos rurais. Educação do/no campo.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (PPGEd/UFCG), Line 1: History, Policy, and Educational Management, studies the right to education in MST settlements. Its research question is: how do the education project and the struggle for land in the MST relate? The central objective of this research was to analyze the relationships between the education project and the struggle for land in the MST. To this end, the following specific objectives were established: to understand the origins of the struggle for land and the formation of rural social movements; to identify the history of education in the MST's formative process; to analyze the MST's education project; to conceptualize the right to education and rural education; and to analyze the role of the MST in the fight to guarantee the right to education. The research was based on historical and dialectical materialism, adopting the methodological categories of totality, mediation, and contextualization. The agrarian question, the right to education, and rural education were chosen as content categories. Furthermore, it also included Gramscian study categories focusing on Ideology, Hegemony, and Party. This bibliographic and documentary research involved a systematic bibliographic survey of academic literature on the topic and the analysis of documents obtained from the MST website and the Elizabeth and João Pedro Teixeira Training Center. This enabled an understanding of the challenges faced by rural settlement communities in guaranteeing the right to education. Furthermore, a relevant documentary survey was conducted. The main result identified an MST education project intertwined with the struggle for land, in which guaranteeing the right to education in settlements is an essential part of a social transformation project aimed at engendering a new hegemony. Furthermore, it was found that the struggle for public schools has been present since the MST's inception, leading landless workers to demand that the state build and legally recognize schools in newly conquered settlements. Furthermore, the research contributes to establishing the inextricable relationship between the MST's education project and the struggle for land, taking as an example the experience of the settlement in Remígio/PB, which demonstrates that it is possible, even in the face of adversity, to guarantee the right to education and, furthermore, to construct educational proposals committed to the countryside and the individuals who are part of it.

Keywords: Right to education. Landless Workers' Movement. Rural settlements. Education in/of the countryside.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do Acampamento Encruzilhada Natalino.....	54
Figura 2 – Localização geográfica do município de Remígio/PB.....	98
Figura 3 – Localização do Assentamento Oziel Pereira – Remígio/PB.....	104
Figura 4 – Construção da primeira sede da Escola Paulo Freire no Assentamento Queimadas.....	108
Figura 5 – Foto da fachada da escola.....	110
Figura 6 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidadã Integral Paulo Freire: modelo da estrutura física.....	111
Figura 7 – Projeto cultivo de Plantas Alimentícias Não Convencionais.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento documental: Educação no MST – Memória – Documentos (1987-2015)	29
Quadro 2 – Levantamento documental – Documentos disponíveis no <i>site</i> do MST.....	31
Quadro 3 – Levantamento documental – Legislação Base do Direito à Educação e Educação do Campo.....	32
Quadro 4 – Documentos legais e institucionais sobre a escola.....	33
Quadro 5 – Títulos dos capítulos e suas seções com base no sumário do PPP.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por cor ou raça.....	98
Gráfico 2 – Nível de instrução.....	99

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo Geral.....	21
1.2.3 Objetivos Específicos.....	21
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	21
1.3.1 As categorias de análise na perspectiva do materialismo histórico e dialético	21
1.3.2 As categorias de conteúdo da pesquisa	25
1.3.3 Limites e Possibilidades da Pesquisa	34
1.3.4 Configuração Geral do Trabalho.....	35
CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LUTA PELA TERRA: A LUTA DO MST PELA REFORMA AGRÁRIA.....	37
1.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).....	51
1.2 O desenvolvimento do MST no estado da Paraíba.....	54
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO NO MST: A NECESSIDADE DA ESCOLA E A ESCOLA COMO NECESSIDADE DE LUTA.....	61
2.1 As cirandas infantis	74
2.2 A garantia do direito à educação e a educação do campo	78
CAPÍTULO III: O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO OZIEL PEREIRA- REMÍGIO/PB.....	98
3.1 História do município de Remígio/PB	100
3.2 A escola no assentamento Oziel Pereira-Remígio/PB	104
3.3 Projeto-Político-Pedagógico: a Educação do Campo no ensino em tempo integral	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	132

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCEG). Os interesses social, político e até mesmo histórico que permeiam a pesquisa estão em consonância com a respectiva linha, uma vez que, o estudo contribuirá, tanto acadêmica, quanto politicamente para a formação de um conhecimento crítico sobre o direito à educação para as crianças que residem em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹, aqui reconhecidos como áreas desapropriadas, onde são implantados os projetos de reforma agrária; isto é, “o lugar social novo de formação de uma comunidade rural” (Fernandes, 1998, p. 56-57). Nesse sentido, o objeto de investigação é **o direito à educação em assentamento do MST**, dada a sua relevância e pertinência por estar situado dentro do contexto educacional brasileiro e pelos assentamentos se tratarem de áreas conquistadas por meio de ocupações pelas populações do campo.

Essa investigação tornou-se necessária quando se observou que, nos últimos anos, a educação destinada aos povos do campo tem ocupado lugar de destaque nas discussões educacionais, sobretudo, no que diz respeito ao financiamento, às abordagens pedagógicas, ao currículo e às formas de avaliação nas escolas. Tais discussões têm ganhado força, principalmente, com o engajamento dos movimentos sociais do campo, que têm desempenhado um papel fundamental na construção de propostas pedagógicas voltadas à realidade do meio rural. Segundo Souza (2008), as parcerias e atuação dos movimentos sociais têm suscitado entre os pesquisadores o interesse em desenvolver pesquisas relacionadas à educação ou outras problemáticas socioambientais. A autora ainda destaca que, na primeira década do século XXI,

Tornou-se evidente que os movimentos sociais, por meio de assessores, líderes, educadores e membros, passaram a integrar o ambiente universitário, o que resultou no fortalecimento dos grupos de estudos, pesquisas e experiências no âmbito da educação superior e pós-graduação (Souza, 2020, p. 18).

Souza (2020, p. 4) afirma que uma das “primeiras pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Programa de Pós-Graduação em Educação, data

¹ Ao me referir ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, utilizarei a sigla MST, com todas as letras maiúsculas, ou a palavra Movimento com “M” maiúsculo.

de 1986, de autoria de Roseli Caldart”. A autora lembra também, que as produções sobre educação do campo e movimentos sociais se deram a partir dos anos 1990. Apesar da atenção dada a esse tema ao longo dos anos, a educação para os trabalhadores do campo e para aqueles envolvidos na luta pela terra requer um contínuo avanço na produção de conhecimento educacional, principalmente, em relação às pesquisas sobre o MST e sua relação com a educação. É fundamental refletir sobre o direito à educação para os sujeitos do campo e sobre o modelo de educação que foi desenvolvido e implementado para o campo.

Essa reflexão é especialmente relevante em pesquisas que abordam os movimentos sociais do campo e a educação, aspectos esses que são contemplados na presente pesquisa. No caso do direito à educação, declarado na Constituição Federal de 1988 (CF/88), configura-se em um dos elementos mais importantes para a temática, pois ela o reconhece como direito social (art. 6º.) e, portanto, fundamental, que deve ser garantido a todos os cidadãos (art. 205; art. 208; art. 210 e outros).

Com base nessa compreensão, o objeto de análise foi delineado a partir das reflexões desenvolvidas ao longo do curso de mestrado sobre a educação destinada aos sujeitos do campo, especialmente, no que se refere à educação básica (Cury, 2008). No entanto, foi partir da revisão do projeto inicial de pesquisa que a investigação se direcionou mais precisamente para os estudos sobre o direito à educação em assentamentos, permitindo uma melhor delimitação do objeto, especialmente, com as contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação Básica².

Além das contribuições durante o mestrado e no grupo de pesquisa, o interesse por temas que envolvem os movimentos sociais e educação que permeiam o espaço do campo é de “longa data”. E isso se alinha com a interação dinâmica entre sujeito e objeto, a qual foi desenvolvida por intermédio de distanciamento e aproximações na formação do saber científico e epistemológico do pesquisador. Mais especificamente sobre esse último saber que a gênese da presente pesquisa se desenvolveu; ela faz parte da minha experiência pessoal como filho de trabalhadores rurais e também, acadêmica, posto que,

² O Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito Educação Básica (PPGEd/CH-UFCG/CNPQ), ativo desde 2022 e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, tem como objetivo analisar o direito à educação básica no Brasil pós-ruptura político-institucional de 2016.

durante a graduação em história, fui integrante do Programa de Educação Tutorial de História (PET-História/UFCG).

Essa relação acadêmica e pessoal com o objeto de pesquisa se alinha com o pensamento de Wachowicz (2001, p. 3), ao assinalar que “a experiência vivida é a que nos possibilita atingir o nível crítico o que nos remete a uma característica própria do método dialético”. Considerando isso, a intencionalidade sobre o método, que é exposto ao longo da pesquisa, bem como do objeto sob análise, encontram-se ligados às experiências do pesquisador. Sou ex-aluno formado nos anos iniciais em uma escola rural, da comunidade Sítio Ilha Grande, zona rural do município de Juazeirinho/Paraíba. O entrelaçar da minha vida pessoal no semiárido paraibano, somando-se com a minha trajetória na educação básica até o ingresso no ensino superior, ajudou-me a construir e conceber a consciência de classe, como filho da classe trabalhadora do campo.

Considerando isso, a motivação epistemológica sobre esse tema também adveio por eu ser tributário de autores marxistas, cujos trabalhos têm sido referência para os meus estudos e pesquisas desde da graduação. A soma do conhecimento acadêmico e as experiências de vida foram os motivos que me levaram a me interessar por temáticas que envolvem o campo e os movimentos sociais que são constituídos desse meio. A formação do meu pensamento crítico científico na graduação e posteriormente na pós-graduação foi sendo construída a partir dos estudos de pensadores marxistas, contando também com as experiências vividas no campo, na trajetória escolar campo e cidade, e sobretudo, nas experiências vividas como professor em formação.

Foi durante os anos na graduação e, especialmente, na participação no PET-História entre os anos de 2018 a 2020, que me proporcionaram as primeiras experiências com a educação no contexto do ensino de *história a contrapelo*³, levando-me ao interesse pela educação do MST. Esse envolvimento começou com as atividades de extensão, em uma escola na comunidade de assentados⁴, no município de Remígio/PB. Durante esse

³ A expressão “história a contrapelo” foi popularizada pelo filósofo alemão Walter Benjamin. Ela se refere a uma abordagem crítica dialética da história que vai contra a narrativa tradicional e dominante, geralmente escrita pelos “vencedores”. Assim, “situando-se ao lado dos vencidos” (Löwy, 2011, p. 24), em vez de focar nos grandes eventos e figuras históricas, a história a contrapelo busca dar voz aos oprimidos e marginalizados, olhando para o passado de maneira que revele as lutas e resistências em oposição a história oficial (positivista), que tende a glorificar as conquistas das classes dominantes.

⁴ Assentados são famílias que, na maioria dos casos por meio de ocupação, conquistaram parcelas ou lotes de terra através de programas de reforma agrária ou redistribuição de terras. Conhecidos como assentamentos, esses espaços são “projetos de Reforma Agrária com base nos instrumentos de

período, conheci o conceito de *Educação do Campo* ao ler os Marcos Normativos da Educação do Campo (Brasil, 2012), especialmente, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, resolução nº. 1 de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002).

Durante esse percurso formativo como professor e pesquisador, aprofundei meus conhecimentos sobre a história dos movimentos sociais do campo e suas trajetórias históricas, que culminaram na conquista de alguns direitos, como por exemplo o direito à educação no campo. Nessa “caminhada”, para as primeiras aulas de história na Escola Municipal Cidadã Integral Paulo Freire⁵, que está localizada no Assentamento Oziel Pereira, na cidade de Remígio/PB, foram discutidas formas de ensino que abordassem temáticas relacionadas à questão agrária e à história dos movimentos sociais do campo.

Assim, ao buscar materiais e referenciais que incentivassem o pensamento crítico dos alunos nas temáticas das aulas ministradas, obtive os primeiros contatos com a proposta de educação do Movimento ao explorar o *site* do MST. Durante a pesquisa, tive acesso a documentos diretamente relacionados à proposta de educação para as Crianças Sem Terrinha, especialmente, aqueles destinados aos acampamentos⁶ e assentamentos do MST, com base na orientação conceitual da Educação do Campo.

Ao explorar os materiais produzidos pelo Setor de Educação do Movimento, foi possível perceber que a educação é um dos temas de preocupação do MST. O setor de Educação foi criado em 1987⁷, em resposta às pressões e mobilizações das famílias e professores dentro do Movimento. Essas pressões levaram o MST a assumir a responsabilidade de organizar e coordenar atividades educacionais, contribuindo no desenvolvimento de “uma proposta pedagógica específica para as escolas que foram conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva” (Benjamim; Caldart, 2001, p. 26).

desapropriação por interesse social de imóveis rurais que não cumprem a sua função social” (Leite, 2012, p. 112).

⁵ A experiência de extensão nessa escola contribuiu para elaboração do meu trabalho de conclusão de curso (Relato de Experiência) em 2021, tendo como título: Relato de experiência na educação do campo: a extensão do Pet História na Escola Paulo Freire do Assentamento Oziel Pereira (Remígio-PB).

⁶ No âmbito deste trabalho, adotamos a definição proposta por Bernardo Mançano Fernandes (1998) para o termo acampamentos. Segundo o autor, acampamentos são lugares sociais onde os sem-terra mantêm um conjunto de barracos como forma de resistência, dentro de uma propriedade rural ou na beira de uma estrada.

⁷ O tema será desenvolvido no segundo capítulo.

Ao observar esses aspectos com base nos materiais, foi também possível notar que eles possuem particularidades de caráter educativo-formador com ideologia própria, funcionando também, como instrumentos de comunicação. Em alguns periódicos, promovem o fortalecimento da identidade sem-terra, atuando como porta-vozes do Movimento, destacando a trajetória das crianças que, ao longo da história, têm estado presentes desde a formação do MST.

A base social do MST é formada por homens, mulheres, crianças, jovens, adolescentes e idosos. Esses sujeitos pertencem a uma população que, em sua maioria, não tem acesso a direitos básicos como educação, saúde, lazer, segurança e trabalho, entre outros. As crianças, junto a seus pais, formam essa base social, lutando pelo direito à terra, pela reforma agrária e por outros direitos, particularmente, o direito à educação. Assim, a conquista da terra representa o primeiro passo na longa jornada rumo à construção de um novo ser humano em todas as suas dimensões.

Nesses aspectos que trazem a questão da luta dos movimentos populares por escolas, os materiais produzidos pelo MST e destinados para as crianças representam parte importante do Movimento popular em coletivo que luta pelo direito à educação do campo. O Movimento produz uma ampla gama de materiais, como cartilhas, relatórios diversos, pautas de reivindicações, projetos, jornais e revistas. Além desses, há também “organizados em coleções específicas: *Cadernos de Educação*, *Boletim da educação*, ‘Fazendo escola’, ‘Fazendo história’, ‘Concurso Nacional de Redação e Desenho’, *Cadernos do Iterra*, ‘Por uma educação do campo’, ‘Pra soletrar a liberdade’ e ‘Terra de livros’” (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 507).

Ao analisar as publicações desenvolvidas pelo Setor de Educação, com os conteúdos que eles exercem no projeto de formação educativa que incluem as crianças como protagonistas de sua própria história, foi despertado em mim, naqueles anos, o desejo de pesquisar sobre o MST e sua relação com a educação. Isso me permitiu aprofundar mais na pós-graduação, especialmente no que diz respeito à luta pelo direito à educação.

No contexto do mestrado, esse interesse foi ampliado com a visita ao Centro de Formação Elizabeth e Antonio Pedro Teixeira, localizado em Lagoa Seca/PB, ocasião em

que tive acesso a documentos⁸ que possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre a educação no MST, com destaque para a luta pelo acesso escolar em acampamentos e assentamentos. Ao longo desse percurso de construção do conhecimento, pude compreender a importância que a escola representa no MST. Organizado por uma classe trabalhadora que passou a lutar por outros direitos além da reforma agrária, como o direito à educação, o MST reconhece a educação como um tema histórico e central para as populações rurais.

Diante desse aspecto, a garantia do direito à educação em contextos de assentamentos rurais revelou-se um campo que demanda investigação, sobretudo, quando o pesquisador confronta os referenciais teóricos com a realidade concreta. Nesta pesquisa, tal realidade é representada pela Escola Municipal Cidadã Integral Paulo Freire, instituição à qual retorno, anos depois, na condição de mestrando, para analisá-la sob uma nova perspectiva⁹.

Por estar inserida em um assentamento, a instituição apresenta particularidades que mereceram ser analisadas, tornando-se fundamental considerar o contexto no qual a escola está inserida, com especial atenção a sua trajetória histórica e os processos que marcaram sua construção. Ademais, tornou-se necessário analisar, em primeiro lugar, uma realidade concreta da questão agrária no Brasil, abrangendo o histórico de concentração fundiária¹⁰ e o papel dos movimentos sociais do campo, que emergiram como formas de resistência a essa estrutura.

Outro ponto importante diz respeito à análise sobre a compreensão do direito à educação, reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem estando declarado na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996 (LDBEN/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069 de 1990 (ECA/90) compõem a legislação base do Direito à Educação no Brasil¹¹. Estando claramente declarado no Art. 208 da Constituição, esse direito consiste na compulsoriedade e gratuidade da educação, declarado pelo total de anos, etapas, modalidades e níveis, garantidos a todos os cidadãos.

⁸ Os documentos encontram-se detalhados na seção 1.3.2.

⁹ As informações referentes à escola e ao assentamento estão detalhadas no capítulo 3.

¹⁰ O contexto histórico será analisado no capítulo 1.

¹¹ A legislação base será melhor detalhada no capítulo 2.

Em face dessa compreensão, é possível observar como a educação se articula à luta mais geral do MST. A relação entre a luta pela terra e a luta pela educação tem como base a compreensão política da educação como direito de todos e estando declarada na legislação tornou-se essencial que esse direito se torne concreto e não abstrato para as populações do campo, considerando sua importância e sua função social. No caso do MST, a luta pela terra é seu eixo central e característico, mas como é conduzida por famílias inteiras “[...] acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais e combinadas” (Caldart, 2001, p. 208).

Como veremos com maior profundidade ao longo da pesquisa, que se apoia em uma abordagem documental e empírica, essa combinação emergiu das demandas que o Movimento, juntamente com as famílias envolvidas que passaram a reivindicá-los. A escola foi uma delas, tendo em vista que, como afirma Caldart, “quase ao mesmo tempo em que começaram a luta pela terra, os sem terra do MST também começaram a lutar por escolas” (Caldart, 2003, p. 62). O Movimento tem entre outros objetivos: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar pela transformação social, “compreendendo a necessidade de superação da concentração fundiária no Brasil, para a transformação da sociedade, sendo está a base que fundamenta a concepção de educação do MST” (Ramos; Aquino, 2019, p. 160).

Ao entender essa perspectiva na qual os camponeses¹² almejam uma educação de qualidade social, torna-se evidente que o direito à educação foi um desafio para esses sujeitos, isto é, a sua garantia e a sua especificidade para o contexto no qual está inserida. E isso é relevante, quando se trata de uma educação voltada para o campo, já que eram confrontados com uma “cultura hegemônica que trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados” (Arroyo, 1999, p. 15).

Diante do exposto, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: como se relacionam o projeto de educação e a luta pela terra no MST?

¹² Neste trabalho, utilizamos os termos camponesas e camponeses para nos referirmos às trabalhadoras e aos trabalhadores do campo conforme compreensão de Costa; Carvalho (2012, p. 23): “Entendo por camponeses aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que está suporta, resolvem seus problemas reprodutivos a partir da produção rural-extrativista, agrícola e não agrícola - desenvolvida de tal modo que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho, dos que sobrevivem com o resultado dessa alocação”.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar relações entre o projeto de educação e a luta pela terra no MST.

1.2.3 Objetivos Específicos

- Compreender as origens da luta pela terra e a formação dos movimentos sociais do campo;
- Identificar o histórico da educação no processo de formação do MST;
- Analisar o projeto de educação do MST;
- Conceituar o direito à educação e a educação do campo;
- Analisar o papel do MST na luta pela garantia do direito à educação.

1.3 Aspectos Metodológicos

1.3.1 As categorias de análise na perspectiva do materialismo histórico e dialético

Esta seção visa descrever o caminho metodológico que percorreu a pesquisa. Segundo Wachowicz (2001, p. 5), “as categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto”. Nessa ocasião, a corrente de pensamento marxista é importante para determinar o referencial teórico, a delimitação do campo e dos sujeitos da pesquisa, bem como para a escolha das categorias de análise e de conteúdo. Essas escolhas possibilitaram a construção do objeto de estudo ao longo do próprio processo de pesquisa e esse percurso nos aproximou dos problemas que são investigados no contexto da educação.

Segundo Cury (1985, p. 64), a educação “possui um caráter mediador”. Na sociedade de classes, ela pode ser vista como um meio de reprodução das relações de produção, incluindo as relações sociais, bem como as forças produtivas, em específico, da força de trabalho. E analisando a realidade concreta com o método marxista, serão reveladas as contradições implícitas no modo de produção capitalista que envolvem a educação como mediadora no terreno de disputas entre as classes sociais.

Dessa forma, a base epistemológica sobre a qual percorreu o nosso objeto é o **materialismo histórico e dialético** (Kosik,1976). Nesse sentido, alicerçados nessa

abordagem dialética marxista, buscamos situar o nosso objeto de pesquisa dentro do quadro histórico de seus determinantes econômicos e políticos, ou seja, na sua relação com o modo de produção capitalista e em relação à luta de classes, considerando a divisão social em classes dentro do quadro dinâmico do mundo produtivo, ao qual ocorrem relações conflitivas.

Nesse contexto, as categorias marxistas assumem um importante papel na pesquisa, destacando a indissociabilidade do nosso objeto com as condições materiais que fundamentam a produção e a reprodução da vida social. Assim, ao conduzirmos uma análise dialética sobre o objeto de estudo, reconhecemos que educação, sob o domínio da classe dominante, contribui para reprodução das relações de produção por ser uma atividade humana que está intrinsecamente ligada à totalidade da organização social, e “essa relação implica considerá-la como historicamente determinada por um modo de produção capitalista” (Cury, 1985, p. 13).

Em outras palavras, ao empregar as categorias como uma expressão crítica da realidade concreta, constatamos que a “educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital” (Cury, 1985, p. 28). Como também, por outro lado, pode ser um meio de transformação social na medida em que contribui para produção do conhecimento crítico da realidade, bem como para o combate às desigualdades sociais.

Além disso, as categorias poderão oferecer “subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade”, pois “ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele os elementos da educação” (Cury, 1985, p. 27). Nessas considerações, foi possível lançarmos um olhar crítico sobre a realidade concreta do direito à educação, onde estabelecemos uma visão de mundo no qual a educação é considerada um direito social.

Dessa maneira, ao compreendermos a origem do MST dentro do contexto do modo de produção capitalista, nossa pesquisa se fundamentou nas seguintes categorias dialéticas: **totalidade**, **mediação** e **contextualização**. Estas categorias estão intrinsecamente interligadas e forneceram suporte teórico e metodológico para a pesquisa. Isso permitiu evidenciarmos as determinações sob as quais o MST tornou-se um Movimento que passou a lutar pela educação para os sujeitos do campo. Assim, no

método a **categoria totalidade** é empregada na dissertação por ela ser compreendida como um paradigma de interpretação da totalidade concreta, que compreende a realidade nas suas leis intrínsecas, desvelando a aparência da casualidade dos fenômenos.

Ela serviu como base para entendermos uma história de um todo, ou seja, a história de um todo integrado em que se articula em determinados períodos, em que pode ser compreendido nessa categoria o MST, que é reconhecido como um Movimento social do campo, fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil.

Assim, ela possibilitou a compreensão da realidade em suas leis íntimas internas e externas na pesquisa, à medida em que a relação entre as partes e o todo e as partes entre si, foram descritas dialeticamente. Pois, segundo Cury (1985), a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidade concreta. O autor ainda afirma que,

A realidade, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na sua dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis. Ignorar, na dialetização base-superestrutura, no movimento de suas relações recíprocas, a atuação do homem como sujeito histórico real no conjunto das relações sociais e tornar a totalidade uma abstração (Cury, 1985, p. 38).

Assim, para podermos pensar a realidade para além das aparências partindo do concreto, fazendo o movimento base-superestrutura, a categoria **mediação** nos possibilitou analisar as relações concretas vinculando-as dialeticamente com momentos diferentes de um todo. Isso significa, que o conjunto de fenômenos farão sentido à medida que suas relações forem vinculadas, substituindo a concepção de impacto, ou seja, a relação direta, pelos extremos como importantes e dialeticamente vinculadas, “captando os fenômenos no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ela é um fenômeno mais ou menos essencial” (Cury, 1985, p. 43). Isso implica captar os processos histórico-sociais mais amplos, pois segundo Cury, a história é um mundo das mediações enquanto movimento do próprio real.

Contra o que nos levantamos? Que verdades devem ser repensadas? Em resposta a essas questões, a mediação reconhece que os fenômenos ou conjuntos de fenômenos não devem ser isoladas ou petrificadas, uma vez que “o isolamento de um fenômeno o priva de sentido, porque remete apenas às relações exteriores” (Cury, 1985, p. 42).

Pensando na pesquisa, a mediação por se realizar na historicização do fenômeno, conforme Cury (1985), possibilita-nos fazer a conexão dialética com tudo que existe, uma vez que nada é isolado. A história sendo o mundo das mediações, ao fazer o movimento do pensar e do real, as mediações são superáveis e relativas, pois, segundo Cury (1985, p. 43), “enquanto relativas ao pensamento, permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra ao movimento do próprio real”.

No entanto, um pensamento não referido ao real tende a ser histórico-neutro. Posto que, essa categoria rejeita relações de inclusão e exclusão formais, expressando relações concretas que conectam um fenômeno ao outro, havendo, conforme Cury, não somente uma única contradição, mas contradições, por não considerar apenas uma única direção determinista **unidirecional**, mas as relações que se estabelecem reciprocamente” (Cury, 1985, p. 63, grifo nosso). Com essa perspectiva, na compreensão do bloco histórico, isto é, na articulação entre estrutura e superestrutura, é compreendida na melhor forma com a substituição de impacto (relação unívoca) pela mediação. Isso porque a mediação busca a explicitação dos processos e dos nexos entre o fenômeno estudado e a totalidade social em que está inserido, possibilitando transitar por essa totalidade e captar o movimento desde o campo empírico à formulação das categorias no plano do concreto real.

Nessas considerações, sem a mediação as teorias se tornariam vazias e inertes, e sem as teorias as mediações se tornariam abstratas. No que diz respeito a essas possíveis contribuições, a **contextualização** também, desempenha um papel importante, especialmente, ao considerarmos a história de formação do MST como um fenômeno político e social, que está no centro da luta pela terra, desafiando a lógica do modo de produção capitalista ao defender a democratização do acesso à terra por meio da reforma agrária.

Ao contextualizarmos esse fenômeno, compreendemos a repercussão da luta do MST em prol da questão agrária, o que nos levou a examinarmos as particularidades históricas, notadamente a questão da concentração fundiária no Brasil e suas consequências para a população que reivindica o acesso à terra por meios legais, conforme será descrito ao longo da pesquisa. Contextualizando esse passado, é um meio de entendermos o presente, tendo em vista que, o Movimento foi fundado ganhando novas dimensões e características múltiplas por meio de militantes preocupados não só com o

acesso ao direito à terra, mas sobretudo, com a educação é um novo modelo político e econômico para os trabalhadores do campo e a sociedade em geral.

Feitas essas reflexões sobre as três categorias de análise marxistas que se complementam mutuamente e constituem o método, é importante indicar ao leitor as categorias de conteúdo, que foram utilizadas em nossa pesquisa.

1.3.2 As categorias de conteúdo da pesquisa

Para mantermos uma sistematização e rigor científico, e considerando a sua relevância política e social, debruçamo-nos sobre as categorias de conteúdo: a questão agrária, o MST, o direito à educação e a educação do campo. Para tanto, contamos também com as categorias de estudo gramscianas, como foco na: Ideologia, Hegemonia e Partido. No contexto específico do Movimento, abordamos o papel da luta pela terra, a educação no MST e a luta pela garantia do direito à educação.

O pensador italiano é reconhecido por avançar na teoria marxista, uma vez que, sendo um profundo investigador das superestruturas dá ênfase no importante papel da cultura e da política para construção de um projeto social hegemônico. A principal contribuição de Gramsci ao marxismo residiu em sua sistematização, a partir do que está implícito em Marx, desenvolvendo assim uma ciência marxista da ação política. Em uma visão do nexo estrutura-superestrutura, o autor deu destaque à superestrutura evidenciando a importância da esfera ideológica para analisar as relações sociais.

Desta maneira, tendo um caráter de classe, a categoria **ideologia** foi articulada a outras categorias que serão discutidas mais adiante. Pois, a classe dominante utiliza a ideologia como meio para alcançar o consenso da classe dominada, exercendo assim sua dominação. No contexto da educação, essa propagação pode ser observada, como apontado por Cury (1985), desde o momento em que a implantação da ideologia se entrelaça com a função educativa e a classe dominante busca exercer controle sobre a educação. Dessa forma, foi possível afirmar que a educação assume um terreno de disputa, já que

A função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende tornar coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que produza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também se torna hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia tornar

coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário (Cury, 1985, p. 48).

Essa disseminação exemplificada no âmbito educacional, como aponta Cury (1985), revela a intersecção entre a implementação da ideologia e o propósito educacional, com a classe dominante buscando influenciar o processo educativo. Nessas considerações, a ideologia dominante não só se articula, mas também concede certos interesses à classe subalterna, como forma de mantê-la sob dominação. Em oposição a isso, Gramsci almeja uma “consciência coletiva que supere e substitua a ideologia dominante e pensa que para isso seja necessária uma ação organizada, que saiba dialeticamente levar em consideração o senso comum, a fim de superá-la” (Liguori; Voza, 2017, p. 755).

A categoria **hegemonia** em Gramsci (2024) foi relevante, dada sua importância na análise política. A hegemonia, resumidamente, é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma determinada classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes. Assim, “hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida” (Gramsci, 2024, v. 3, p. 48).

Como conceito interpretativo e como indicação de uma estratégia política, a hegemonia desenvolvida por Gramsci, trata da relação entre as classes dominantes e as dominadas resultantes da divisão social do trabalho dentro do contexto de dominação e direção no capitalismo. Nesse sentido, no exercício real de dominação, a hegemonia combina a “força e o consenso, que se equilibram de modo variado sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tente fazer com que a força pareça apoiada pelo consenso da maioria” (Gramsci, 2024, v. 3. p. 96). Nessa compreensão, a hegemonia envolve as tentativas bem sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como totalmente abrangente e universal, moldando assim os interesses e as necessidades dos grupos subalternos.

A obtenção de um consenso é um meio utilizado para a reprodução das relações de produção, pois constitui um mecanismo pelo qual é exercida a dominação. A superação desse consenso requer a análise de formas ideológicas pelos quais a classe dominante busca um conformismo, ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em senso

comum, disseminando-a entre as massas e, assim, assegurando a ordem estabelecida através do consenso. Sob o conceito de hegemonia, Gramsci influenciado pelo marxismo tentou explicar porque a dominação social ocorria.

Assim, ele esboçou “uma teoria da superestrutura do modo de produção capitalista em que buscou compreender (e propor uma ação política coerente) como contradições fundamentais se manifestam na superestrutura” (Cury, 1985, p. 45), tanto no ponto de vista das classes dominantes quanto das classes subalternas. Para Gramsci, o desafio residia em compreender como a classe dominante buscava obter o consentimento das classes subalternas. Isso implica entender como essas classes dominadas poderiam agir para derrubar a ordem estabelecida e criar uma nova ordem baseada na liberdade universal.

No ponto de vista ideológico e ampliando a abordagem materialista, Gramsci, como observador e participante ativo da realidade socioeconômica, política e cultural de seu tempo, desenvolveu sua perspectiva revolucionária ao analisar as formas de dominação da burguesia. Embora a prisão e suas condições de saúde tenham impedido a continuidade de seus escritos enquanto estava encarcerado, Gramsci reconheceu que nem a força, nem a lógica da produção capitalista eram suficientes para explicar o consentimento das classes subordinadas. No entanto, ele via a explicação desse consentimento no poder da consciência e da ideologia, considerando que as relações sociais também seriam ideológicas.

Dessa maneira, o estudo da hegemonia nos permitiu examinar os processos de dominação ideológica da classe dirigente, como também, a interação intelectual, tanto da classe dominante, quanto da classe subalterna. Isso foi feito com o objetivo de entender a formação de uma nova cultura que supere a alienação presente no senso comum. Sobre o MST, o Movimento pode ser analisado como construtor de uma “nova hegemonia”, introduzindo importantes contrapesos à hegemonia da classe dominante na sociedade civil, inclusive por intermédio de iniciativas educacionais que contribuem para a construção de uma nova sua hegemonia.

Nessa perspectiva da construção de uma nova hegemonia, na qual analisamos o Movimento como organizador coletivo, a categoria **partido** foi utilizada, pois segundo a perspectiva gramsciana, o partido é uma instituição que não apenas representa interesses de uma classe social, mas que trabalha ativamente para construir consciência política e

cultural na sociedade, indo de contraponto ao organismo corporativo que não se alinha a uma vontade coletiva¹³, pois “o partido é sobretudo, organizador da fase hegemônica nas relações de força” (Mitarotondo, 2017, p. 1145). E nessas relações estão as classes subalternas, que inseridas nesse partido, desenvolvem uma compreensão mais profunda das condições sociais às quais estão e das estratégias necessárias para essa mudança.

Nesse sentido, os partidos que representam a classe subalterna podem ser agentes comprometidos com a formação e desenvolvimento dos interesses da classe na luta pela transformação social, desempenhando um papel importante na organização e no desenvolvimento da consciência política necessária para essa transformação.

Considerando essas reflexões sobre o conceito de partido, tornou-se relevante analisarmos o MST em sua estrutura, como uma forma partido. Isso se deve às suas características organizacionais singulares, que englobam aspectos políticos e educativos voltados para os camponeses envolvidos no Movimento, além de suas ações contínuas que conferem um caráter permanente ao seu engajamento em um projeto político mais amplo. Essa dinâmica contribui para que o Movimento possa assumir uma função semelhante à de um partido.

Nesse contexto, as demais categorias também se constituíram como base norteadora da pesquisa, entre elas o **papel do Movimento na luta pelo direito à educação**, a luta por uma educação alinhada aos interesses dos sujeitos do campo, em contraponto ao modelo de educação urbano, a qual culminou com a conquista da **Educação do Campo**, cuja análise, foi realizada a partir dos cadernos *Por uma Educação Básica do Campo*. A **educação no MST**, ou seja, o Movimento como sujeito educador, atuando, tanto na produção de materiais políticos e pedagógicos, por meio do seu Setor de Educação, quanto na formação dos sujeitos por meio *práxis* sociais da militância.

Após a definição das categorias de conteúdo com vistas ao alcance dos objetivos propostos, realizou-se, em um primeiro momento, um levantamento bibliográfico em plataformas digitais com foco na produção de trabalhos acadêmicos sobre a Educação no MST. Essa etapa inicial teve como propósito compreender melhor a temática, sem a

¹³ Conforme Fabio Frosini (2017), a vontade coletiva é um conceito gramsciano que está ligado ao de ‘reforma intelectual e moral’, ou seja, à questão da hegemonia. Segundo o pesquisador, é uma tarefa importante do ‘moderno Príncipe’ (partido) “ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (Frosini, 2017, p. 1537).

intenção de esgotar todas as fontes disponíveis. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, essa revisão foi retomada de maneira mais sistemática e direcionada, permitindo maior aproximação ao objeto de estudo.

Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas as seguintes bases: SciELO, BDTD e Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES. Utilizando como descritor “Educação no MST”, nos anos mais recentes (5 últimos anos) foram encontrados no total de 150 (cento e cinquenta) textos, entre artigos, monografias, dissertações e teses. A partir da análise dos resumos, 8 (oito) trabalhos foram selecionados com base na pertinência para nosso estudo, os quais compõem o *corpus* da pesquisa. Outras referências bibliográficas que também foram utilizadas encontram-se detalhadas no capítulo 2.

Na segunda etapa do trabalho realizamos uma pesquisa documental a fim de nos proporcionar subsídios para aprofundamento na temática. Durante uma visita ao Centro de Formação Elizabeth e Antonio Pedro Teixeira, localizado em Lagoa Seca/PB, obtivemos um dos documentos disponíveis na biblioteca. Trata-se do Caderno nº 14, intitulado *Educação no MST – Memória Documentos 1987-2015*, publicado em 2017. Esse caderno reúne um dossiê composto por 32 documentos produzidos entre os anos de 1987 e 2015, conforme apresentado no quadro a seguir¹⁴.

Quadro 1 – Levantamento documental: Educação no MST – Memória – Documentos (1987-2015)

Ord.	Tipo de documento	Título/Nº. /Conteúdo	Ano
1	Documento	Documento do 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos	1987
2	Documento	Linhas Básicas da Proposta de Educação do MST para as Escolas de Acampamentos e Assentamentos	1990
3	Documento	Proposta Pedagógica do Movimento Sem Terra para as Escolas de Acampamentos e Assentamentos	1991
4	Documento	Educação no Documento Básico do MST (1989-1993)	1991
5	Caderno de Educação nº 03	Uma Proposta de Alfabetização para Jovens e Adultos	1994
6	Documento	Manifesto do 1º Congresso Infantil do MST	1994
7	Documento	Ideias Levantadas Sobre o Trabalho de Educação no MST	1997

¹⁴ Em que pese documento, se referir a definição proposta por Barros (2020, p. 7), segundo a qual ele abrange “tanto os textos escritos de todos os tipos, como também são as fotografias, os objetos de cultura material ou quaisquer outros conteúdos e materiais que os historiadores utilizem como vestígios para apreender a história um dia vivida e para, concomitantemente, escreverem a história no outro sentido, o de produto de um campo de saber”.

8	Manifesto	Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro	1997
9	Documento	Linhas de Ação a Partir das Propostas Aprovadas no I ENERA	1997
10	Documento	Reflexões do MST Para Discussão Preparatória à Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo	1998
11	Carta	Carta de Compromisso das Educadoras e dos Educadores de Jovens e Adultos do MST	1998
12	Documento	A Educação no MST: Olhando para frente	1998
13	Documento	Os Desafios do Setor de Educação (Construindo o Caminho – Parte III – Cap. 3)	2001
14	Documento	Desafios do Setor de Educação para o próximo período	2002
15	Caderno de Educação nº 11	Principais objetivos do MST com o trabalho de EJA	2003
16	Boletim da Educação nº 09	MST 20 anos – balanço Setor de Educação	2004
17	Caderno de Educação nº 12	A Educação Infantil no Movimento Sem Terra	2004
18	Documento	Educação no MST: desafios e diretrizes	2005
19	Manifesto	II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST	2006
20	Documento	Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária	2006
21	Documento	Nossos compromissos com a alfabetização	2007
22	Documento Escola Nacional Florestan Fernandes	Seminário Nacional: O Lugar da Infância no MST	2007
23	Documento	Realidade Educacional das Áreas de Reforma Agrária dos Estados da Região Nordeste	2007
24	Documento	Formação de educadores nos cursos formais	2007
25	Documento	O MST e a escola	2008
26	Documento	Desafios de formação da juventude	2013
27	Documento	A Educação do Campo	2014
28	Documento	II Seminário Nacional da Infância Sem Terra	2014
29	Documento	Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos da Reforma Agrária – Documento-síntese	2014
30	Documento	MST educação 30 anos: balanço projetivo	2014
31	Documento	Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária	2015
32	Documento	Linhas de ação para o próximo período	2015

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Conforme destacado, os diferentes tipos de documentos apresentados no quadro acima têm por finalidade facilitar a compreensão do leitor, por indicarem a natureza de cada material com base em seu título/conteúdo e ano de publicação. O dossiê analisado também, é detalhado no capítulo 2, o qual constituiu uma das principais fontes utilizadas

para a sua elaboração. Além desse conjunto documental, foram igualmente consultados outros materiais disponíveis no *site* do MST, como o *Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001*, publicado em 2005, reunindo uma coletânea de 14 documentos, bem como a coleção *Por uma Educação do Campo* (1999, 2001, 2002, 2004, 2008) também, discutida no referido capítulo. O quadro a seguir, reúne os documentos disponíveis no *site*.

Quadro 2 – Levantamento documental – Documentos disponíveis no *site* do MST

Ord.	Tipo de documento	Título/Nº. /Conteúdo	Ano
1	Cartilha	Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos	1990
2	Documento	Educação no Documento Básico do MST	1991
3	Caderno de Formação n. 18	O que queremos com as escolas dos assentamentos	1991
4	Boletim da Educação n.º 01	Como deve ser uma escola de assentamento	1991
5	Caderno de Educação n. 01	Como fazer a escola que queremos	1992
6	Documento	A importância da prática na aprendizagem das crianças	1993
7	Boletim da Educação n. 04	Escola, trabalho e cooperação	1994
8	Caderno de Educação n. 06	Como fazer a escola que queremos: o planejamento	1995
9	Documento	Ensino de 5a a 8a série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta	1995
10	Caderno de Educação n. 08	Princípios da Educação no MST	1996
11	Documento	Pedagogia da Cooperação	1997
12	Fazendo Escola n. 01	Escola Itinerante em acampamentos do MST	1998
13	Caderno de Educação n. 09	Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental	1999
14	Construindo o Caminho	Nossa concepção de educação e de escola	2001
15	Boletim da Educação n. 08	Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas	2001
16	Caderno de Educação	MOVIMENTO SEM TERRA. Caderno de Educação nº 8. Princípios da Educação no MST. São Paulo, 1996	1996

17	Caderno de Educação	MOVIMENTO SEM TERRA. Caderno de Educação nº 12. Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender. São Paulo, 2004	2004
18	Caderno de Educação	MOVIMENTO SEM TERRA. Caderno de Educação nº 13. Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001. Veranópolis-RS, 2005	2005
19	Caderno de Educação	MOVIMENTO SEM TERRA. Caderno de Educação nº 14. Educação no MST – Memória documentos 1987-2015. São Paulo, 2017	2017
20	Coleção Fazendo Escola	MOVIMENTO SEM TERRA. Crianças em Movimento: As mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola nº 2. Porto Alegre, 1999	1999
21	Jornal Sem Terra	MOVIMENTO SEM TERRA. Jornal Sem Terra nº 20. Porto Alegre, 1982	1982
22	Por uma educação básica do campo	KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLYNA, Mônica Castagna (org). Por uma educação básica do campo. v. 1. Brasília, 1999	1999
23	Por uma educação básica do campo	ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social do campo. v. 2. Brasília, 1999	1999
24	Por uma educação básica do campo	BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo. v. 3. Brasília, 2001	2001
25	Por uma educação básica do campo	KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). Por uma educação básica do campo: educação do campo identidades e políticas públicas. v. 4. Brasília, 2002	2002
26	Por uma educação básica do campo	MOLYNA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org). Por uma educação básica do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. V. 5. Brasília, 2004	
27	Por uma educação básica do campo	SANTOS, Clarice Aparecida dos. Por uma educação básica do campo: campo- políticas públicas- educação. V. 7. Brasília, 2008	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Com o tratamento analítico ao conjunto de documentos destacados acima, a pesquisa documental foi objeto da reflexão para a construção dos capítulos da dissertação. Em conformidade com as categorias de conteúdo, eles serviram como meios para análise da temática do direito à educação e da Educação do Campo. Sobre esses últimos, recorreremos, à base da legislação nacional como *corpus* da pesquisa, a partir da CF/88, conforme nos mostra o quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Levantamento documental – Legislação Base do Direito à Educação e Educação do Campo

Ord.	Tipo de documento	Ementa	Ano
1	Constituição Federal	Lei maior do Estado Brasileiro. Rege todos os direitos e deveres do Estado e de seus cidadãos, servindo de parâmetro de validade a todas as demais normas	1988
2	Estatuto da Criança e do Adolescente	É o principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.	1990
3	Lei nº 9.394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.	1996
4	Parecer CNE/CEB nº 36	Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo. Orientam a organização da educação no meio rural com base nas especificidades sociais, culturais e econômicas do campo.	2001
5	Resolução CNE/CEB nº 01	Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. Aspectos normativos, tratando das questões específicas no que se refere ao atendimento da Educação Básica do Campo.	2002
6	Resolução nº 7	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ela orienta a organização curricular dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Como também, define princípios, fundamentos e procedimentos para a elaboração, implementação e avaliação das propostas curriculares, assegurando a inclusão da Educação do Campo, Escolar Indígena e Quilombola.	2010
7	Parecer CNE/CEB nº 22	Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no Ensino Superior. Ela, orienta a implementação dessa metodologia na Educação Básica e Superior, visando atender comunidades do campo, indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais.	2020

Fonte Elaborado pelo autor, 2025.

Considerando a necessidade de compreender a realidade concreta e tendo em vista que o espaço empírico da pesquisa é uma escola localizada em um assentamento no município de Remígio/PB, optou-se pela análise de um conjunto de documentos legais e institucionais que ofereceram subsídios importantes para a contextualização histórica, administrativa e pedagógica da instituição escolar em questão. A seleção desses documentos baseou-se em sua relevância para a compressão da constituição da identidade da escola, sua estruturação física e organizacional, bem como para a compreensão das diretrizes que orientam seu projeto educativo, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Documentos legais e institucionais sobre a escola

Ord.	Tipo de documento	Ementa	Ano
-------------	--------------------------	---------------	------------

1	Lei nº. 571/A/2000	Denomina todas as escolas da rede municipal de ensino-Remígio-PB.	2000
2	Lei nº. 1.068	Dispõe sobre a criação, nomenclatura, e regime de funcionamento e modelo pedagógico da Nova Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidadã Integral “Paulo Freire”.	2017
3	Edital de Licitação nº 001/2018	Tomada de Preços. Prefeitura Municipal de Remígio/PB. Constitui objeto da licitação: contratação de empresa especializada em construção civil para execução de uma unidade escolar com 04 salas de aula.	2018
4	Projeto-Político-Pedagógico	Projeto-Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidadã Integral Paulo Freire.	2024

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A escolha desses documentos justifica-se pela sua capacidade de revelar, em diferentes dimensões – legal, administrativa, estrutural e pedagógica –, os elementos constitutivos da escola investigada, permitindo uma leitura crítica e contextualizada do processo da luta pela garantia do direito à educação desenvolvido no assentamento de Remígio/PB. Esses levantamentos bibliográfico e documental puderam contribuir significativamente para as discussões relacionadas. Tanto o levantamento bibliográfico quanto o documental contribuíram de forma significativa para aprofundar as discussões acerca da importância da educação para os sujeitos envolvidos no movimento social, que desempenham um papel fundamental na história da luta pela terra e pela educação.

1.3.3 Limites e Possibilidades da Pesquisa

Como limite da pesquisa, reconhecemos que a realidade concreta dessa investigação não foi objeto de pesquisa de campo devido a dificuldades próprias do percurso, que impossibilitaram a investigação in loco. Diante dessa limitação, o principal passo foi a realização de um levantamento bibliográfico e documental acerca do assentamento e, sobretudo, da escola analisada. Contudo, esse processo enfrentou desafios, especialmente pela escassez de registros formais, tanto sobre o assentamento, quanto sobre a instituição de ensino. Nesse contexto, os documentos mais relevantes para sustentar as análises desenvolvidas foram o Projeto-Político-Pedagógico da escola e os materiais produzidos pelo PET-História, que se mostraram essenciais para sustentar as análises propostas.

Apesar desses limites, a pesquisa também apresentou possibilidades. A vasta quantidade de documentos disponíveis no *site* do MST sobre a temática da educação oferece amplas oportunidades para aprofundamentos futuros. Uma dessas possibilidades seria a ampliação do recorte espacial da pesquisa, estendendo a análise para outros assentamentos do MST localizados no estado da Paraíba. Essa abordagem permitiria comparações entre diferentes experiências educativas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das formas como o direito à educação tem sido garantido nesses territórios.

1.3.4 Configuração Geral do Trabalho

O presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos. No capítulo I, “Trajetória histórica da luta pela terra: a luta do MST pela reforma agrária”, é analisado o contexto histórico da luta pela terra no Brasil, com o objetivo de compreender as origens da luta pela reforma agrária e a formação dos movimentos sociais do campo, destacando-se, em especial, a trajetória de criação do MST e sua primeira atuação no estado da Paraíba. Para tanto, recorremos a Batista (2012), Fernandes (1998, 1999, 2000), Gramsci (2023, 2024), Florestan Fernandes (1975, 2006), Frank (2012), Martins (2010), Moraes (2012), Morissawa (2001), dentre outros.

O capítulo II, denominado “Educação no MST: a necessidade da escola e a escola como necessidade de luta”, busca-se analisar o histórico da educação no MST, em especial, os primeiros trabalhos do Movimento em relação à educação, destacando a luta pelo acesso escolar como um direito à educação nos acampamentos e assentamentos. Nesse contexto, destacando-se a vinculação entre a luta pela terra e pela educação. Além disso, analisa-se o direito à educação considerando a legislação base, composta pela tríade iniciada com a CF/88, seguida pela LDBEN/96 e pelo ECA/90. Acompanhando essa base legal, é, por fim, analisado o processo de construção conceitual da *Educação do Campo*, com destaque a luta por uma educação no campo e em sua diferenciação em relação à educação rural tradicional. Para tanto, recorremos a Cury (1985, 2008), Medeiros (2002), Carvalho (2024), Oliveira (2002), Leite (2012), Ramos (2019), Souza (2006,2007,2024), Arroyo (2019), Araújo (2007), Caldart (2001, 2003; 2012), D’agostini (2009), Dalmagro (2010), Mariano (2023), Rosseto (2009), dentre outros.

Por último, o capítulo III, denominado “O direito à educação no assentamento Oziel Pereira - Remígio/PB”, dá continuidade à discussão sobre as interseções entre a luta pela terra e o acesso à educação; busca analisar a concretização do direito à educação, por meio do exemplo de uma escola de ensino integral, localizada em um assentamento do MST, no município de Remígio/PB. A partir dessa experiência concreta do Movimento, são examinados os desafios enfrentados para a efetivação desse direito, bem como as contradições que emergem por se tratar de uma escola de tempo integral inserida em um assentamento, que também busca se alinhar à perspectiva da educação do campo.

CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LUTA PELA TERRA: A LUTA DO MST PELA REFORMA AGRÁRIA

Neste capítulo buscamos fazer uma breve análise histórica da luta pela terra no Brasil, dada a ampla literatura e as diferentes interpretações teóricas sobre a história econômica e social do campo. Nesse sentido, alguns aspectos históricos e teóricos são fundamentais para compreendermos a origem da luta pela reforma agrária e a formação dos movimentos sociais do campo, assim como sua interconexão com outras lutas sociais, como a educação.

Na luta pela democratização do acesso à terra, houve ao longo da história do Brasil diferentes formas de enfrentamentos “desde as capitânicas hereditárias até os latifúndios modernos” (Fernandes, 1999, p.1), além de várias experiências de ações importantes de resistência no campo, que tornaram possível a construção de organização dos camponeses sem-terra, como as Ligas Camponesas e outros movimentos sociais que surgiram ao longo da história, os quais serão analisados aqui.

É fundamental entendermos a historicidade relacionada à questão da concentração fundiária no Brasil, pois ela remonta ao período colonial. Para entender o caráter da colonização brasileira, é preciso, de maneira dialética, recuar no tempo e indagar as circunstâncias que a determinaram, pois, como afirma Stedile (2012, p.12), “durante os quatro séculos do período colonial-escravocrata, a sociedade brasileira ficou engessada pelo modelo agroexportador colonial”.

A história da formação social e econômica do Brasil é marcada por um passado colonial caracterizado por um processo que se ergueu por meio um capitalismo mercantilista¹⁵, cuja particularidade histórica é advinda da invasão do território dos povos originários, pela exploração escravocrata e pela consolidação de uma estrutura econômica voltada para a concentração de terras. Com a acumulação do capital baseada no grande latifúndio, como parte da construção do país, ao longo desse processo histórico, houve

¹⁵ Entre os séculos XVI e XVIII, o mercantilismo foi uma política econômica que se baseava na busca e na acumulação de riqueza nacional por meio do comércio e do colonialismo. Essa forma de acumulação de riqueza desempenhou um papel importante no desenvolvimento do capitalismo moderno e do sistema econômico global (Deyon, 2009).

inúmeros conflitos e resistências que marcaram a luta pela terra, como as Ligas Camponesas que surgiram como resultado desse processo¹⁶.

Esses conflitos sociais têm raízes no passado e continuam a ecoar em nosso tempo presente, como é o caso recente no aumento do número de conflitos no campo¹⁷. Um passado que nos permite compreender a trajetória histórica da luta dos povos do campo. A exploração, a expropriação e a concentração de terras têm sido marcas herdadas desse período.

Isso desencadeou uma constante luta entre os povos originários e os colonizadores europeus pelo controle da terra, culminando em séculos de monopólio e violência contra as populações nativas, as primeiras populações a serem despossuídas de suas terras. Como aponta Morissawa, a “**luta pela terra no Brasil** nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível” (Morissawa, 2001, p. 57, grifo do autor).

Para entendermos esse processo de monopólio da terra, é essencial voltarmos nosso olhar para esse período. A colonização portuguesa foi marcada por objetivos voltados para o abastecimento e enriquecimento do império através da exploração e das relações comerciais estabelecidas entre a metrópole e suas colônias, incluindo aquela que hoje conhecemos como Brasil. Esse contexto de exploração e controle econômico contribuiu para o surgimento da concentração fundiária.

O seu início histórico se deu pela apropriação do território no processo de colonização de exploração, cujo objetivo, em resumo, era arrancar da colônia tudo o que ela pudesse oferecer. Para isso, a colônia foi dividida em áreas conhecidas como “capitanias hereditárias” (Morissawa, 2001, p. 57), que foram concedidas a nobres portugueses, os donatários. Esses “nobres” eram responsáveis pela exploração das terras, que para isso, em troca, precisavam pagar impostos à Coroa. Vale ressaltar que as terras continuavam pertencendo à Coroa até 1822 e, em seguida, ao império, até 1850. Nas capitanias hereditárias “os donatários deveriam povoá-las, explorá-las com recurso

¹⁶ Será detalhado mais à frente.

¹⁷ Em 2023, o Brasil registrou recorde nos conflitos no campo, alcançando a marca de 2.203 conflitos agrários. Segundo dados registrados no relatório Conflitos no Campo no Brasil 2023, criado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), só na última década, o maior número de conflitos havia sido registrado em 2020, com 2.130 casos. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads/category/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao>. Acesso em: 27 de jun. de 2024.

próprio e governá-las em nome da Coroa, além de propagar a fé católica em suas terras” (Morissawa, 2001, p. 57).

Os donatários não podiam vender as capitâneas, mas tinham permissão para conceder parcelas de terras, chamadas de sesmarias, a quem desejasse cultivá-las. O sesmeiro tinha o direito de posse, mas a propriedade continuava com o rei. De acordo com Morissawa (2001, p. 58), “a terra não era propriedade do sesmeiro, se ele não usasse para produzir num determinado prazo, muitas vezes de dois anos, ao contrário teria que devolvê-la ao rei. Este, por sua vez, podia concedê-la a outra pessoa”. É importante destacar que, até o século XVIII, apenas pessoas brancas de “sangue puro” e católicas podiam receber sesmarias. Assim, “os hereges, os índios, os negros, os mouros e os judeus não podiam ter terras no Brasil” (Morissawa, 2001, p. 58).

Com uma economia agroexportadora a serviço da metrópole, os colonos logo começaram a escravizar os povos originários. Ao perceberem que o clima quente e úmido favorecia a agricultura, o cultivo da cana-de-açúcar tornou-se fundamental para os nobres. Segundo o autor, ainda, a partir do século XVII, os colonizadores abandonaram o uso da mão de obra dos povos originários, passando a substituí-la pela mão de obra escrava. O Sistema agrícola predominante era a chamada *plantation*, uma combinação de latifúndio e monocultura voltada a atender o mercado externo. Com esse sistema, “no Brasil até o século XVII, ainda exclusivamente açucareiro, dominavam os senhores de engenho” (Morissawa, 2001, p. 60).

Em 1759, foi decretado o fim das capitâneas hereditárias, estabelecendo a Coroa portuguesa como a única autoridade sobre a Colônia. Apesar disso, a estrutura colonial ainda permitia a exploração contínua do território, gerando insatisfação crescente com a dominação metropolitana sobre o território, que já aspirava um clima de independência. Em 1822, após a independência, a concessão de terras de sesmarias foi suspensa até que uma nova lei resolvesse a questão agrária. Nesse contexto, surgiram várias tentativas de revoltas camponesas chamadas de lutas messiânicas¹⁸, como a de Canudos (1893-1897)¹⁹

¹⁸ As lutas messiânicas eram movimentos que buscavam, além da liberdade e da justiça social, um sentido espiritual e esperança em mudanças sociais. Liderados por figuras carismáticas consideradas messias ou profetas, esses movimentos prometiam a redenção e a salvação dos oprimidos. Segundo Morissawa (2001, p. 86), “O líder se colocava-se como intermediário na comunicação de Deus com o Povo”.

¹⁹ Canudos era um povoado no sertão da Bahia que abrigava camponeses pobres “chegando a ter cerca de 10 mil habitantes” (Morissawa, 2001, p. 86). Esses camponeses, seguidores do beato Antônio Conselheiro que era acusado de defender a volta da monarquia, foram atacados e massacrados por expedições militares federais.

e a Guerra do Contestado (1912-1916)²⁰. Além disso, uma das formas mais significativas de resistência popular nesse contexto foram as lutas dos negros contra o cativo, resultando na formação de quilombos²¹.

Nesse contexto, a questão agrária emergiu como um dos principais problemas políticos, perpetuando-se ao longo dos séculos e sendo enraizada no modo de produção capitalista. Por essa razão, o campo e as relações de conflitos nesse meio foram construídos a partir dos condicionantes históricos e um marco importante nessa história foi a promulgação da Lei de Terras de 1850²². Essa lei traduzia um novo período econômico na história do Brasil, caracterizado por intensas mudanças que resultaram em um controle da produção e conseqüentemente, sob os meios de produção e dos trabalhadores.

Conhecida também como Lei de Terras ou Lei de Terras devolutas, foi uma das primeiras tentativas do império brasileiro de regular a posse e a distribuição de terras no país. No entanto, segundo Fernandes (2000), com essa lei “intensificou-se o cerco às terras, bem como a grilagem²³ e a expropriação” sendo transformada em propriedade privada, cercada e apropriada, em sua maior parte pelos latifundiários.

Uma das principais preocupações do império foi desenvolver políticas que garantissem a manutenção do sistema de vastas áreas de terra sob o controle de proprietários tradicionais, que se baseavam no modelo de latifúndio, focado na monocultura e na utilização de mão de obra escrava. Com o aumento dos conflitos de terra entre posseiros e latifundiários em todo o país e com o fim iminente da escravidão

²⁰ Foi um conflito armado na região do Contestado, que abrange partes dos estados de Santa Catarina e Paraná. O conflito surgiu a partir de disputas por terras, envolvendo os interesses de colonos liderados pelo “monge” José Maria, grupos indígenas e empresas madeireiras, principalmente “a empresa norte americana Brazil Railway Company” (Morissawa, 2001, p. 87).

²¹ Os quilombos eram comunidades rurais formadas por ex-escravos que haviam fugido da escravidão. Como uma forma de resistência, essas comunidades eram autônomas e reuniam não apenas escravos fugitivos, mas também povos originários e outras populações marginalizadas. O quilombo de Palmares foi considerado o maior do Brasil, resultado da junção de outros quilombos, chegando “a reunir perto de 20 mil habitantes” (Morissawa, 2001, p. 65).

²² A Lei de Terras estabeleceu um novo sistema para a aquisição de terras públicas no país. Ela determinou que as terras devolutas (não ocupadas ou registradas) poderiam ser adquiridas por meio da compra, concedendo títulos de propriedade aos compradores, substituindo o antigo sistema de doação de terras por um processo de venda (Morissawa, 2001).

²³ Segundo Fernandes (2000, p. 28), a grilagem “era compreendida pela falsificação de documentos e outras atividades ilícitas, como suborno a funcionário públicos, além de crimes praticados contra os camponeses”. Práticas estas que reivindicam a posse de terras que, na verdade, pertencem a outras pessoas ou são propriedade pública. O termo “grilagem” tem significado, pois os documentos falsificados eram armazenados em caixas com grilos para simular seu envelhecimento.

que ameaçava a posse de terras, a elite viu-se compelida a tomar posição diante desses eventos.

Essa concentração fundiária da terra, segundo Stedile (2012), constituiu um grande golpe contra os camponeses, corroborando para o aprofundamento do sistema latifundiário no país e contribuindo para o monopólio de quem possuía mais terra e poder. O Império promulgou a Lei de Terras, reconhecendo a inevitabilidade do fim da escravidão e prevendo que essa transição agravaria os conflitos agrários. Esta lei, como podemos observar, foi elaborada para limitar o acesso à posse de terra, reservando-o, apenas, para aqueles com capital para adquiri-la, o que reforçava o processo de exclusão já existente.

Com essa concentração de propriedade privada da terra intensificando as relações de produção e de exploração no campo, gerou o que podemos dizer a partir de Fernandes (2000), os determinantes que fizeram com que a maioria absoluta dos trabalhadores, ex-escravos e imigrantes permanecessem sem-terra e na condição de sujeição à exploração por parte da elite agrária, isso porque, segundo Morissawa (2001), com a decorrente restrição ao direito de posse da terra, foram impedidos de se tornarem proprietários ex-escravos, brasileiros pobres, posseiros e imigrantes, contudo, estes se constituíram em mão de obra assalariada necessária aos latifúndios (Morissawa, 2001).

Desse modo, a lei não só acabou por consolidar o domínio das terras por parte dos grandes latifundiários, ela dificultou o acesso à terra para pequenos agricultores e povos de comunidades tradicionais. Mostrando-se como um dispositivo a serviço dos grupos dominantes, gerando um contexto de conflito e resistência. A Lei de Terras de 1850, não apenas moldou as dinâmicas da propriedade da terra no Brasil, mas desencadeou um longo processo de luta contra a concentração de terras no país, tendo em vista que a lei “significou o casamento do capital com a propriedade da terra” (Morissawa, 2001, p. 71).

Consequentemente, vastas extensões de terras foram tomadas por grandes latifundiários devido ao arcabouço da legislação de 1850. Em paralelo a essa configuração socioeconômica de nossa formação, milhões de pessoas eram submetidas à escravidão, forçadas a trabalharem em plantações e propriedades rurais, em um modo de produção baseada na escravidão, onde a mão de obra eram compostas por negros trazidos da África. Com a abolição da escravatura em 1888, muitos ex-escravizados migraram para áreas

rurais em busca de terra e trabalho, mas encontraram-se em condições de pobreza e exploração semelhantes. Como afirma Fernandes.

Com o fim da escravidão, a geração do trabalho livre determinava uma outra relação social: a venda da força de trabalho. O escravo não vendia sua força de trabalho, ele era vendido como mercadoria e como produtor da mercadoria. Ele era objeto de comércio do seu proprietário. Com a formação do trabalho livre conservou-se a separação entre trabalhador e seus meios de produção. Agora a subordinação acontecia pela venda de sua força de trabalho ao fazendeiro, ao capitalista (Fernandes, 2000, p. 27).

Com a instituição do trabalho livre impondo o fim da escravidão, a relação de subordinação entre os ex-escravos e os senhores assumiu outras características. Agora, os trabalhadores livres desprovidos de terra, tornaram-se sujeitos à exploração ao venderem sua força de trabalho aos fazendeiros, que antes eram os antigos ex-senhores de escravos, mas que mantiveram seus interesses de domínio da terra por meio de tramas, como a grilagem e a exploração dos camponeses.

Após a “abolição” da escravidão, muitos trabalhadores (antigos escravos) enfrentaram condições precárias de trabalho e a partir de 1870 passaram a fazer parte desse contingente os imigrantes. Com o governo imperial tratando de criar as bases da substituição da mão-de-obra escrava pela dos imigrantes europeus, essa última passou a integrar a força produtiva, como afirma (Aliaga, 2008, p. 21), “com a necessidade de mão de obra em larga escala, agora assalariada, a principal questão era substituir o trabalho escravo sem prejudicar a economia da grande fazenda”, para isso, a solução encontrada foi a imigração de países que tivessem excesso de população, levando em conta as condições socioeconômicas, como aponta Morissawa

[...] vinham para cá fugindo da pobreza na Europa. Grande parte eram camponeses sem-terra. Entre eles estavam os que tinham perdido o emprego para as máquinas na agricultura. Muitos eram artesãos expulsos de suas atividades pela Revolução Industrial ou operários em busca de melhores condições de vida. Sonhavam com um pedaço de terra ou com oportunidades de progresso nas cidades (Morissawa, 2001, p. 72).

Com a chegada dos primeiros trabalhadores imigrantes, o país testemunhou a transição da mão de obra escrava para a assalariada. Esse processo era uma necessidade da acumulação do capital em benefício como se espera da classe dominante, ampliando os meios de produção e a exploração da força de trabalho para a produção crescente de mercadorias. Segundo Morissawa (2001, p. 72), os fazendeiros pagavam as viagens de navio dos imigrantes, pois “isso às vezes custava menos do que se pagava por um escravo.

Os imigrantes compravam sua comida fiado no armazém da fazenda, não podiam sair dos limites da propriedade, mesmo porque nunca tinha tempo para isso”.

Nessas considerações, com as limitações impostas na regulamentação da posse da terra, podemos observar que sem a regulamentação e fiscalização por parte do governo, esses estrangeiros poderiam se tornar proprietários, representando uma concorrência aos grandes latifúndios, o que não aconteceu, já que os grandes proprietários de terras e políticos influentes agiram previamente para evitar que ex-escravos e imigrantes também, pudessem adquirir propriedades.

Assim, a chegada de imigrantes europeus impulsionou o trabalho livre, porém, as relações de exploração persistiam, visto que os trabalhadores eram considerados livres apenas no sentido de possuírem sua força de trabalho. Nesse contexto, a submissão e subjugação aos senhores continuavam sendo uma realidade comum, fazendo parte das determinações da criação e recriação do campesinato brasileiro.

Por essa razão, segundo Aliaga (2008), fez surgir na década de 1980 um debate acerca da questão agrária sobre a compreensão da natureza do trabalho rural, especialmente sobre identidade do sujeito camponês em contraste com o trabalhador rural assalariado, “tendo em vista a novidade que se apresentou o campo brasileiro em relação ao camponês clássico do feudalismo europeu” (Aliaga, 2008, p. 55). Essa discussão, segundo a pesquisadora, intensificou-se devido a questão relacionada ao desenvolvimento da agricultura dentro do sistema capitalista e a indagação sobre a continuidade ou o desaparecimento do campesinato. Sobre isso, a autora menciona que

Os debates foram polarizados por duas correntes principais: a) que defendia que o processo de desenvolvimento capitalista no campo determinaria a proletarização do campesinato e, conseqüentemente o seu fim; b) a que negava o fim do campesinato entendendo que este é criado, destruído e recriado pelo desenvolvimento contraditório do capitalismo, corrente cuja maior expressão é José de Souza Martins (Aliaga, 2008, p. 56).

Na tese de Martins (2010), a partir do conceito de reprodução das relações sociais, de que o capitalismo não só define antigas relações, mas que também, produz relações não capitalistas, é a que melhor expressa as mudanças socioeconômicas por meio do avanço do capitalismo, visto que, a noção de proletarização do campo pelo trabalho livre e assalariado da primeira corrente, não explicaria as contradições existentes, devido a recriação do campesinato, mesmo sob o sistema de produção capitalista. Nesse sentido, a

permanência de antigas relações não capitalista de produção demonstraria as contradições e variantes do campesinato.

Essas contradições decorreram do avanço do capitalismo no Brasil, que, ao contrário dos países ocidentais, não se desenvolveu a partir da dissolução do feudalismo. Como observa Frank (2012, p. 36), “na literatura ocidental, tanto popular quanto científica, é comum a afirmação de que a América Latina iniciou sua história posterior ao descobrimento com instituições feudais e que ainda as conserva, mais de quatro séculos depois”. No entanto, essa afirmação é um equívoco conceitual, pois o Brasil iniciou sua existência colonial sob o sistema de produção escravista, sendo que o que ocorreu sob o jugo do capitalismo, já em desenvolvimento, foram antigas relações não capitalistas, antíteses ao modo de produção vigente.

Por essa razão, “nas relações como parceria e colonato²⁴ não poderiam ser classificados simplesmente como trabalho assalariado” (Aliaga, 2008, p. 56), tendo em vista que o salário em dinheiro não era a única forma de pagamento e o colono, segundo a autora ainda, não poderia ser também definido como trabalhador assalariado ou como proletário e sim, como camponês²⁵. Nessa perspectiva, o camponês feudal clássico não existiu, mas sim o camponês brasileiro, cuja identificação política e social era moldada por suas condições materiais de subsistência, tendo a terra (o campo) como seu principal meio de vida.

Inserindo-se nessa identificação, os imigrantes e ex-escravos, devido à falta de acesso à terra que restringia suas opções, viram-se vulneráveis à exploração por parte dos fazendeiros, que mantiveram o monopólio da terra e o controle dos meios de produção. Com relação a isso, Fernandes (2000, p. 28, grifo nosso) destaca que “a maioria absoluta

²⁴ Foi um sistema de exploração das grandes propriedades de terras, no qual o proprietário fornecia a terra e o trabalhador camponês oferecia sua força de trabalho. Nesse arranjo, o camponês tinha a responsabilidade de produzir e compartilhar parte dos lucros da produção com o proprietário, em conformidade com um acordo prévio estabelecido para sua permanência na terra e sua subsistência. Esse sistema era frequentemente comparado à escravidão devido às condições de exploração e à falta de liberdade dos trabalhadores, assim o colonato foi “constituído de relações de trabalho que foram historicamente criadas na própria substituição do trabalhador escravo, conforme as necessidades do capital” (Martins, 2010, p. 19).

²⁵ Considerando isso, a expressão “camponês” abordado aqui, é empregada para uma reflexão sobre a condição histórica e contemporânea das relações de trabalho no campo que envolve a ausência de assalariamento “e a exploração de trabalho pelo fazendeiro” (Martins, 2009, p. 128). Enquanto isso, “trabalhadores rurais”, se refere mais especificamente aos trabalhadores assalariados que estão envolvidos em atividades tradicionais nas áreas rurais. Essa diferenciação destaca diferentes aspectos da vida e do trabalho no campo, considerando tanto a dimensão histórica quanto a contemporânea das experiências dos indivíduos nessas áreas.

dos trabalhadores, ex-escravos e imigrantes começaram a formação da **categoria**, que na segunda metade do século XX seria conhecida como **sem-terra**".

Essa nova configuração de subordinação econômica perpetuou as desigualdades e as injustiças herdadas, evidenciando a persistência de estruturas de poder arraigadas na sociedade brasileira e tal categoria de camponeses advém desse processo histórico. Com os primeiros anos da República, a estrutura fundiária continuou inalterada, a grande maioria da população ainda, vivia no campo nos sistemas de parceria e colonato e a reforma agrária ainda continuava sendo esquecida nos planos do governo.

No século XX, especialmente após a Revolução de 1930 e a ascensão do Estado Novo, o governo brasileiro começou a implementar políticas voltadas para a reforma agrária e a distribuição de terras. No entanto, essas medidas foram, muitas vezes, insuficientes e mal implementadas, tendo em vista que "a legislação historicamente mostrou-se como um dispositivo a serviço dos grupos dominantes em detrimento do conjunto das sociedades" (Aliaga, 2008, p. 20), resultando assim, em uma concentração ainda maior de terras nas mãos de poucos.

Com esse cenário e o aumento contínuo dos conflitos no campo, entre 1954 e 1964, emergiram lutas organizadas pelos camponeses enquanto classe. As disputas por terras deixaram de ser messiânicas, dando origem a três grandes organizações que lutavam pela reforma agrária: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB)²⁶, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)²⁷ e as Ligas Camponesas.

Diante do avanço do latifúndio e da marginalização dos povos do campo, dessas três organizações as que mais se destacaram foram as Ligas Camponesas. Surgindo por volta de 1945, segundo Fernandes (2000, p. 33), "foram uma forma de organização política de camponeses proprietários, parceiros, posseiros e meeiros²⁸ que resistiram à

²⁶ Fundada em 1954 pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro), essa organização foi estabelecida em quase todos os estados, exceto no Rio Grande do Sul, onde havia o Master, e em Pernambuco, onde atuavam as Ligas Camponesas. Seu objetivo era, "coordenar as associações camponesas e criar condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais" (Morissawa, 2001, p. 94).

²⁷ Surgiu no Rio Grande do Sul, no final da década de 1950, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros no município de Encruzilhada do Sul. Segundo Morissawa (2001, p. 94), "em 1962 o Master iniciou os acampamentos, uma forma particular de organizar suas ações", modelo que o MST continua a seguir até hoje.

²⁸ É o trabalhador sem-terra que, ao trabalhar em terras pertencentes a outra pessoa, fica encarregado de entregar metade de sua produção ao proprietário. Nesse caso, quando um meeiro produz, metade pertence ao fazendeiro. Vale ressaltar, segundo Aires (2021, p. 61), que "o fazendeiro não trabalha, mas, como é

expropriação, à expulsão da terra e ao assalariamento”. Esse Movimento organizado, buscava representar os interesses dos trabalhadores rurais, especialmente na luta por reforma agrária. Ganham destaque especialmente na região Nordeste.

Nesse novo cenário de luta e trabalho assalariado, considerando as contradições nas relações de produção ao longo da história no campo, conforme a tese de Martins previamente mencionada, torna-se necessário adotar também a terminologia “trabalhador rural”. Isso se justifica pelo reconhecimento de que são trabalhadores assalariados ou semi-assalariados que também, desempenham um papel ativo na luta pela manutenção da posse da terra. Eles não necessariamente buscam retornar à condição de antigos camponeses, mas resistem à expulsão da terra e à crescente pobreza que os empurram para condições de vida precárias.

As Ligas Camponesas surgiram sobre esse cenário, com trabalhadores rurais assalariados e com camponeses que viviam em relações de trabalho análogos à escravidão. Sobre essas condições, as Ligas foram tomando “forma de organização das massas camponesas do Nordeste, em especial dos moradores dos engenhos da Zona da Mata e principalmente nos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte” (Morais, 2012, p. 12). Com a palavra de ordem “reforma agrária na lei ou na marra” o objetivo era a aprovação de uma lei de reforma agrária, até então inexistente nos marcos jurídicos do país.

Essa organização de classe efetuou uma série de atividades de resistência, incluindo ocupações de terras, manifestações, greves e pressão política sobre o governo. Segundo Morissawa (2001, p. 93), “em 1962 vários encontros e congressos foram realizados reunindo representantes das diversas ligas”. Alguns dos seus principais objetivos eram, combater o latifúndio improdutivo e lutar pela distribuição de terras para fins de reforma agrária como já mencionado. Entretanto, enfrentaram forte repressão por parte do Estado e dos latifundiários, que viam estes movimentos como uma ameaça à ordem estabelecida. Por conta disso, vários líderes das Ligas foram perseguidos e até mesmo assassinados²⁹.

dono da terra, recebe metade de tudo o que o trabalhador possui. Às vezes, o trabalhador entrega 1/3 da produção, o que geralmente se chama terça parte-terceiro”.

²⁹ Assassinatos de camponeses não são apenas um fenômeno histórico associado às Ligas. Infelizmente, ainda testemunhamos casos de assassinato no campo. De acordo com os registros do relatório Conflitos no Campo no Brasil 2023, o número de assassinatos nos últimos dez anos (2014-2023) ainda vem em ritmo crescente, tendo algumas oscilações crescente e decrescente em anos anteriores. Só no ano de 2023, foram

Com uma curta duração, apenas dez anos de vida organizativa, as Ligas deixaram de existir, pois recebiam influência de partidos políticos de esquerda, que queriam uma transformação mais profunda da sociedade, como por exemplo o Partido Comunista Brasileiro (PCB), com interesses para além da extinção do latifúndio. Dentre esses motivos, segundo Morais (2012), as Ligas Camponesas eram combatidas tanto pela direita latifundiária, que mantinha com elas um relacionamento de inimigas de classe pelos métodos massivos de atuação do Movimento, que os fazendeiros não conseguiam derrotar, quanto pelos setores conservadores da igreja católica.

Com o resultado da ditadura empresarial-militar (1964-1985)³⁰, as Ligas Camponesas “foram destroçadas e tiveram seus líderes presos, torturados, mortos e exilados. Muitos de seus líderes de base e militantes foram assassinados pelos próprios fazendeiros/usineiros” (Morais, 2012, p. 14). Um caso mais emblemático foi o assassinato do líder da Liga Camponesa de Sapé, na Paraíba, João Pedro Teixeira, assassinado aos 42 anos com três tiros de fuzil disparados por latifundiários no dia 2 de abril de 1962. Segundo Batista (2012, p. 191), o “seu assassinato foi notícia de manchete em todo o país é até mesmo no estrangeiro. O *New York Times* registrou e gravou o fato, dando-lhe mais importância do que as cotações do dólar na bolsa do Wall Street”.

Mesmo com o fim das Ligas, a luta pela terra ganhou destaque durante a ditadura. Camponeses, trabalhadores rurais e organizações de esquerda, incluindo entidades progressistas da igreja católica, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que tinham como princípio a Teologia da Libertação³¹ e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) se uniram em movimentos de resistência contra a violência, a exploração e a expropriação perpetradas pelo regime militar e pelos latifundiários.

registrados no país 31 assassinatos, dentre as vítimas desse total 9 foram da categoria sem-terra. Em nível regional, se destacam 8 na região da AMACRO, que abrange Amazonas, Acre e Rondônia, dos quais 5 foram causados por grilagem de terra.

³⁰ Faço uso do conceito de Ditadura Empresarial-Militar conforme definido pelo historiador e cientista político René Armand Dreifuss. De acordo com Dreifuss (1981, p. 419), essa ditadura visou atender aos “interesses multinacionais e associados”, incluindo intelectuais-empresários, políticos e militares. Trata-se de um golpe de classe orquestrado pela burguesia nacional articulada com setores multinacionais e imperialistas, aliados com o velho latifúndio contra a classe trabalhadora e os grupos sociais subalternos.

³¹ A Teologia da Libertação nasceu como um movimento socio-eclesial que surgiu dentro da igreja católica na década de 1960. Essa corrente de pensamento teve como objetivo a busca da libertação social dos pobres e de grupos supostamente oprimidos pela sociedade, trazendo uma contribuição importante para a luta dos camponeses, tendo em vista que os padres, religiosos e pastores discutiam a necessidade dos camponeses se organizarem. “à igreja parou de fazer um trabalho messiânico e de dizer para o camponês: “espera a que tu terás terra no céu”, e passou a dizer: “tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na terra” (Stédile, 2005, p. 20).

Essas entidades progressistas da Igreja adotaram uma postura política de denúncia e contestação social em defesa das populações mais vulneráveis das áreas rurais. As CEBs surgiram no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 como uma resposta da Igreja Católica à realidade social e política do país, especialmente, durante a ditadura empresarial-militar. Influenciadas pela Teologia da Libertação, tornaram-se “importantes espaços para que trabalhadores rurais e urbanos se organizassem contra as injustiças e por seus direitos” (Morissawa, 2001, p. 105).

A CPT, criada em 1975, também desempenhou um papel importante durante a ditadura. Junto às paróquias das periferias urbanas e comunidades rurais, a CPT ofereceu assistência aos camponeses. Com o aumento dos conflitos por terra em todo o Brasil, ela se consolidou como uma instituição de alcance nacional. Sua contribuição não apenas apoiou os camponeses, mas “sua atuação nas lutas no Sul do país deu origem ao MST” (Morissawa, 2001, p. 105). Apesar da atuação dessas entidades que apoiavam os camponeses em várias ocupações de terras, os problemas agrários se intensificaram com o governo militar contribuindo para o aumento das desigualdades sociais, tendo como resultado conflitos violentos no campo.

O período entre 1964 a 1985 foi marcado pelo autoritarismo, pela violação da Constituição Federal e pela repressão policial e militar, que incluía a prisão e a tortura de opositores, além da censura à imprensa. Os trabalhadores rurais como já mencionado também sofreram, enfrentando perseguições e assassinatos. Para desarticular os conflitos por terra e controlar as lutas sociais, foram implementados projetos de colonização em áreas de fronteira, que funcionavam como uma estratégia de redirecionamento populacional para os trabalhadores sem-terra. Além disso, foi criado o Estatuto da Terra³² que, apesar de aparentar ter um caráter progressista, a sua criação estava intimamente ligada à “necessidade de distribuição de terras como forma de evitar novas revoluções sociais, como a que ocorreu em Cuba em 1959” (Morissawa, 2001, p. 99).

Como aponta Morissawa (2001, p.100), “o Estatuto da Terra não saiu do papel e a política agrária do regime militar significou, de fato, a entrega de mais terras aos comerciantes e indústrias”. Nessa tentativa de minimizar as desigualdades sociais e os conflitos decorrentes, Fernandes (2000) aponta que o governo federal criou outros organismos com o objetivo de controlar as lutas camponesas. No entanto, esse controle

³² Foi instituído pela Lei Nº 4.504, publicada no Diário Oficial da União em 30 de novembro de 1964.

visava garantir os interesses da classe dominante, sufocando as revoltas populares em função da hegemonia burguesa. Nesse cenário, foram criados órgãos, programas e projetos com a intenção de regularizar a questão fundiária, incluindo a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).³³

Durante a transição política na década de 1980 não foi muito diferente, pois o legado da ditadura permaneceu, uma vez que seu fim não implicou em rupturas significativas. No entanto, foi possível observar um pequeno progresso com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que tratou da questão agrária, instituindo o princípio da função social da propriedade, no artigo 5º, inciso XXIII³⁴ da CF/88. Esse dispositivo deixa claro que o direito à propriedade é limitado, uma vez que cumprida sua função social. Embora esse princípio seja, sob a ótica legislativa, bastante positivo, é fundamental entendermos a sua aplicabilidade na prática, pois ela apresenta contradições, principalmente no que diz respeito ao que está estabelecido em lei.

A consagração deste princípio impõe limites ao direito de propriedade, assegurando que seu uso não prejudique o bem coletivo, significando que a propriedade rural deve atender não apenas aos interesses individuais de seus proprietários, mas também aos interesses da sociedade como um todo. Esses limites e critérios estão expressos no Capítulo III, que dispõe sobre a política agrária e fundiária. Nela, devem ser atendidos os critérios e exigências definidos no artigo 186 da CF/88, que estabelece as condições para que uma propriedade rural cumpra sua função social:

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I - Aproveitamento racional e adequado; II - Utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - Exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (Brasil, 1988, cap. III, art. 186).

Como podemos observar, uma propriedade que descumpra a função social não tem proteção constitucional, já que o cumprimento é um requisito para que uma propriedade não possa ser desapropriada para reforma agrária. O não cumprimento desses critérios pode levar à desapropriação por parte do governo federal, que poderá redistribuir

³³ É uma autarquia federal criado pelo decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970 cuja missão é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

³⁴ “A propriedade atenderá a sua função social” (Brasil, 1988, cap. 1, art. 5º, inc. XXIII).

as terras para fins de reforma agrária, conforme também definidos no artigo 184³⁵ da CF/88.

Em conformidade com a legislação vigente, só cabe o direito à propriedade da terra quem cumprir a função social. E com base nesses critérios e exigências, o direito à propriedade da terra é garantido apenas àqueles que cumprem os aspectos definidos em lei. Isso inclui utilizar adequadamente os recursos naturais de forma sustentável, respeitar a legislação trabalhista e, principalmente, ser produtivo. Caso o proprietário não atenda a essas condições, ou seja, não cumpra a função social, poderia, em tese, perder o direito à propriedade.

No entanto, apesar da existência dessas diretrizes constitucionais, a desigualdade na posse de terras no Brasil continua alarmante. Essa situação é agravada pela distribuição desigual das terras, fruto da estrutura latifundiária que mantém a permanência de terras improdutivas nas mãos de latifundiários e grileiros que desrespeitam a CF/88. Nesse contexto, o país com o seu sistema capitalista no campo, impulsionada pelo agronegócio, ignora as demandas legítimas por reforma agrária, o que resulta na intensificação de conflitos e disputas por terras.

Cabe observarmos que as ocupações de terras passaram a ter respaldo legal, pois essa forma de luta é uma maneira de discutir o sentido social da terra, considerando o que está previsto especialmente no artigo 184 da CF/88. Nesse cenário, a função social da propriedade, atualmente, enfrenta sérios desafios, exigindo uma abordagem mais comprometida com a justiça social no acesso à terra. Como vemos, a concentração de terras e os conflitos continuaram a persistir, pois os programas e projetos mais do que regularizaram a questão fundiária, promoveram a concentração de terras e a violência contra os trabalhadores. E com a introdução de um modelo de desenvolvimento econômico centrado na agricultura latifundiária, resultou na coexistência da recriação do campesinato com o avanço do modo de produção capitalista. Esse avanço restringia o progresso do movimento camponês, reprimindo suas demandas pela terra e dificultando a realização efetiva da reforma agrária.

A questão agrária se tornou um problema que historicamente fez parte do desenvolvimento de nossa sociedade, principalmente, pelo país ser responsável por

³⁵ “Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social [...]” (Brasil, 1988, cap. III, art. 184).

manter um modelo econômico agroexportador. E este modelo, inserido dentro do contexto do capitalismo, faz parte dos condicionantes históricos que influenciam a luta pela terra, a qual é caracterizada por uma variedade de conflitos e resistências. Não se restringindo a décadas anteriores, ela continuou sendo uma questão fundamental de justiça social, gerando historicamente a formação contínua de organizações e movimentos sociais rurais comprometidos com a luta pela terra como podemos observar a seguir.

1.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge em resposta à concentração fundiária e à exploração dos trabalhadores do campo. Como uma organização de base, o MST carrega o legado de lutar pela democratização do acesso à terra, pela efetivação da reforma agrária e pela garantia dos direitos dos povos originários e das comunidades tradicionais. Nesse contexto, pode-se afirmar que a história das Ligas Camponesas encontra continuidade no MST, ao abraçar uma luta travada há décadas pelos camponeses e, principalmente, ao defender “uma reforma agrária para acabar com o monopólio da terra pela classe dominante” (Morissawa, 2001, p. 120).

Essa luta é fundamental não apenas para garantir a sobrevivência e a dignidade das populações do campo, mas também, para promover um desenvolvimento sustentável do país com uma agricultura agroecológica. Para entendê-la, é importante compreendermos a trajetória histórica desses sujeitos, recuando nosso olhar no tempo com a gestação do MST que, segundo Morissawa (2001), durou quatro anos e alguns meses até seu nascimento oficial, em 1984.

A gênese do MST se deu no interior das lutas e resistências dos trabalhadores contra a expropriação e exploração, tendo como gestação o período entre 1979 a 1984. De acordo com Fernandes (2000), o Movimento começou a ser formado no centro-sul desde 7 de setembro de 1979. Em plena ditadura empresarial-militar, essa região e período foram palco das primeiras ações que resultaram na gestação do MST. Ainda segundo Fernandes, o processo de formação até o início da territorialização pode ser caracterizado como a gestação do Movimento. Nesse contexto, o autor descreve com mais detalhes os motivos dessa caracterização.

Chamamos de gestação o Movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem

como as reuniões e os encontros que proporcionaram em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizados nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no Estado do Paraná. Em 1985, de 29 a 31 de janeiro, os sem-terra realizaram o Primeiro Congresso, principiando o processo de territorialização do MST pelo Brasil (Fernandes, 2000, p. 50).

Como podemos observar, a sua formação oficial como uma organização, ocorreu em seu Primeiro Encontro Nacional realizado em Cascavel no Estado do Paraná em 1984, no entanto a sua gestação enquanto Movimento pode ser datado a partir de 1979, quando foi realizado a primeira ocupação³⁶ na gleba Macali, em Ronda Alta no Rio Grande do sul.

Foi nesse contexto que o MST, em sua formação inicial, apresentou uma característica corporativa. Segundo Fernandes (2000, p. 85), “a razão dessa característica deve-se às experiências vividas nos assentamentos”, embora essa abordagem tenha mudado posteriormente, tendo em vista que “após a conquista da terra, os sem-terra precisaram assumir um conjunto de lutas específicas, como, por exemplo, crédito agrícola, estradas, energia elétrica, entre outras” (Fernandes, 2000, p. 85).

Tornando-se um dos movimentos sociais reconhecidos nacional e internacionalmente na luta pela terra, o MST, em sua trajetória de formação como uma organização social, emerge em meio ao processo de desenvolvimento do capitalismo. O Movimento não poderia ser corporativista, tendo em vista que foi forjado a partir das contradições do capital, especificamente na exploração do homem do campo fazendo surgir os trabalhadores rurais despossuídos da terra. Nesse entendimento, o MST é, em grande medida, composto por esse contingente de trabalhadores inseridos nessa condição, mas que buscam promover mudanças sociais.

E a partir dessa busca, que durante seu desenvolvimento e na construção de uma estrutura organizativa, o MST foi além de seus interesses imediatos, assumindo uma “forma partido” no sentido *gramsciano* a saber: como dirigente responsável por uma vontade coletiva, capaz de realizar a construção da hegemonia da classe subalterna (Mitarotondo, 2017). Isso envolveu a reivindicação de direitos negados, como terra,

³⁶ No senso comum, o termo suscita diferentes interpretações controversas, como uma ideia de invasão. Contudo, há profundas diferenças entre os termos. De acordo com Morissawa (2001), “invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular” enquanto “ocupar significa simplesmente preencher um espaço vazio – no caso em questão, terras que não cumprem sua **função social** (Morissawa, 2001, p. 13, grifo do autor).

saúde, trabalho e educação. Dentre esses direitos, o foco de nossa pesquisa recai sobre o direito à educação, que está interligado com outras lutas promovidas pelo Movimento, sendo a luta pela terra sua principal causa.

Nessas iniciativas e na ação política coletiva podem ser identificadas uma das mais emblemáticas formas de luta, que são as ocupações. Realizadas durante as atividades organizativas dos trabalhadores rurais sem-terra, é nos acampamentos que os trabalhadores vislumbram a possibilidade de conquistar esse espaço, já que o ato de acampar representa um momento transitório para transformar a realidade. Isso foi evidente na segunda experiência de ocupação registrada antes da criação do MST em 1985, realizada em um acampamento na Encruzilhada Natalino, conforme veremos a seguir. O acampamento, conforme destacado por Fernandes (2000), surgiu como resultado das experiências das lutas anteriores.

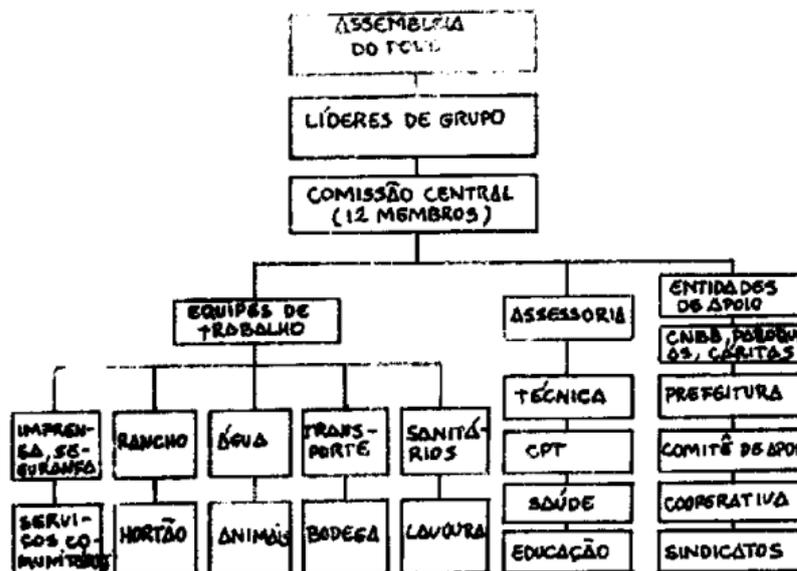
Começou quando um colono, expulso da Reserva Indígena de Nonai, montou seu barraco próximo ao encontro das estradas que levam a Ronda Alta, Sarandi e Passo Fundo. Esse fato aconteceu no dia 8 de dezembro de 1980. O lugar se chamava Encruzilhada Natalino, porque havia uma casa comercial, cujo proprietário chamava-se Natalio. O primeiro colono que acampou também se chamava Natalio. Foi seguido de outras famílias de Nonai e de famílias remanescentes da Gleba Brilhante. Da mesma forma, vieram outros camponeses sem-terra de toda a região. Eram rendeiros, parceiros, agregados, peões, assalariados e filhos de pequenos proprietários (Fernandes, 2000, p. 55).

Essa segunda ocupação ganhou destaque por sua conexão com a primeira, uma vez que o acampamento estava estrategicamente localizado próximo a Macali e Brilhante, conforme apontado pelo autor. Famílias inteiras participavam dessas ocupações, resultando em um aumento diário no número de pessoas envolvidas. Nessa linha, “Em abril de 1981, havia 50 famílias acampadas, em junho havia 600 famílias, reunindo mais de 3 mil pessoas que habitavam barracos de lona, de capim, de madeira, de sacos de cimento ou adubo” (Fernandes, 2000, p. 56).

No começo, essas ações eram conduzidas com base nas experiências anteriores de ocupação. No entanto, a partir delas, tornou-se evidente o surgimento incipiente de uma organização política que se tornaria um Movimento Social. Essa organização se tornou tão fecunda que, apesar da precariedade e das condições do acampamento, trataram de organizar em grupos, setores e comissões. Logo abaixo, encontra-se a primeira referência documental sobre a organização de um acampamento. Trata-se do

organograma do acampamento Nova Ronda Alta, publicado no Jornal Sem Terra, edição nº 20, em abril de 1982.

Figura 1 – Organograma do Acampamento Encruzilhada Natalino



Fonte: Jornal Sem Terra (1982, p. 2).

Nesse organograma, observa-se que a educação é mencionada como parte da organização do acampamento. Na comunicação, segundo Morissawa (2001, p. 125), “nasceu o Boletim Sem Terra, o primeiro órgão de comunicação do Movimento”, onde através dele deu origem ao Jornal Sem Terra, criado em 1981. Nesse contexto, também foi criada uma secretaria administrativa, em Porto Alegre, para buscar solidariedade.

Segundo Fernandes (2000), a coordenação era composta por líderes selecionados entre os sem-terra. Esses sujeitos, junto com alguns assessores, constituíam a Comissão Central, encarregada da orientação política da luta. Isso representava o embrião de uma forma de organização social que se tornaria uma referência nas futuras lutas inspiradas pela Encruzilhada. Assim, reconhecendo que a principal luta era pela reforma agrária, o MST se expandiu por todo o território nacional, continuando a crescer e a se consolidar em diversas instâncias e em vários estados.

1.2 O desenvolvimento do MST no estado da Paraíba

Após o processo que resultou na fundação do Movimento, estabelecendo-se como uma organização voltada para a mobilização dos trabalhadores rurais contra qualquer

forma de exploração e exclusão de direitos, o MST vivenciou diversas experiências de construção e desenvolvimento. Na Paraíba não foi diferente. Depois da realização do 1º Congresso Nacional dos Sem-Terra, em 1985, um ano após o 1 Encontro, reuniram-se em Curitiba/PR, cerca de 1.600 delegados de todo o Brasil. Com a nova palavra de ordem, “ocupar é a única solução”, a delegação da Paraíba retornou ao seu estado disposta a fundar o MST local.

Desta forma, “em um encontro realizado em dezembro de 1988, lideranças do Movimento no Nordeste discutiram a primeira ocupação na Paraíba e definiram uma coordenação provisória no Estado” (Morissawa, 2001, p. 185). O Movimento já vinha se territorializando em quase todo o país e, como era de se esperar, as adversidades foram muitas para a criação do MST no estado da Paraíba. Segundo Fernandes (2000, p. 111), “desde 1985 quando a delegação voltou do Primeiro Congresso, havia a disposição de fundar o Movimento, todavia, até 1989 o MST fundou apenas uma secretaria em Campina Grande”.

Naquele momento, o Movimento enfrentava a falta do elemento essencial: a ocupação da terra. Esse era um dos principais desafios que precisavam ser solucionados. Com esse objetivo, em 1988, lideranças envolvidas na construção do MST no Nordeste realizaram um encontro para organizar a primeira ocupação do Movimento no estado. Contudo, o tema principal acabou ficando em segundo plano, já que existiam divergências quanto à concepção de MST. Conforme destaca Fernandes

De um lado, especialmente as assessorias, um grupo defendia que o Movimento não podia fazer ocupação, mas deveria apoiar os trabalhadores sem-terra nas suas ações. De outro lado, os sem-terra defendiam que o MST são os trabalhadores, portanto, partiriam para as ocupações (Fernandes, 2000, p. 111).

A resistência dos sem-terra nesse período demonstra a consciência política dos trabalhadores sobre a importância e a singularidade da luta, mesmo diante das dificuldades enfrentadas para consolidar o MST como movimento social na Paraíba. A resistência levanta a possibilidade da conquista, mesmo diante dessas divergências em ir à luta ou não. Segundo Fernandes (2000), um dos desafios desse embate era o distanciamento das lideranças vindas de outros estados, que não estavam familiarizadas com a realidade da luta pela terra no Nordeste, e por isso apontavam os riscos de violência contra os trabalhadores.

A superação das divergências ocorreu, segundo Fernandes (2000), quando os sem-terra reafirmaram os princípios de autonomia e organização dos trabalhadores. Contudo, mesmo após essa conquista, a violência e os riscos de repressão nas ocupações permaneciam constantes. Os trabalhadores assumiram o compromisso e os trabalhos de base para os grupos de famílias já estavam sendo realizado, de modo que a ocupação ocorreu. A primeira ocupação no estado foi em abril de 1989, quando “200 famílias ocuparam a fazenda Sapucaia em Bananeiras” (Morissawa, 2001, p. 185).

Como era de se esperar, no segundo dia da ocupação, a polícia militar chegou ao acampamento com o objetivo de remover as famílias da área. Sem uma ordem de despejo, os sem-terra resistiram, frustrando a tentativa de desocupação. No entanto, pistoleiros ligados à propriedade reagiram violentamente à noite, “enquanto algumas pessoas tentavam se abrigar em meio aos seus pertences, outras procuravam escapar em direção às matas” (Fernandes, 2000, p. 111). Os disparos de arma de fogo causaram a morte de uma criança. A menina se chamava “[...] Luzia de Brito, de dezoito meses, morreu quando sua mãe foi atacada, jogada no chão e pisoteada pelos jagunços” (Fernandes, 2000, p. 111).

Segundo Morissawa (2001), o latifundiário responsável pelo crime, juntamente com seus pistoleiros, entregou a polícia militar uma metralhadora, uma bandeira e um caderno que teriam “encontrado” no acampamento, alegando falsamente que os sem-terra haviam formado um foco de guerrilha na Paraíba. Segundo Fernandes (2000, p. 112), “a mídia deu grande repercussão a essa acusação, publicando páginas inteiras da entrevista com o fazendeiro. Quanto ao fato da violência contra os trabalhadores e o assassinato da menina Luzia de Brito, este recebeu algumas notas no final da página”.

Apesar da tragédia e da destruição do acampamento, “os sem-terra se articularam e ocuparam a sede do Inkra em João Pessoa” (Fernandes, 2000, p. 112). Ainda Segundo Fernandes (2000, p. 112), “as famílias velaram o corpo de Luzia na sede do Inkra e tentaram uma audiência com o governador, para que intervisse no caso”. Tempo depois de ter sido negada a audiência, as famílias montaram um acampamento provisório no engenho Mares, em Alagoa Grande/PB. As terras do engenho “estavam cadastrados no Inkra como latifúndio por exploração” (Fernandes, 2000, p. 112). Isso legitimava a iniciativa da ocupação do local.

De acordo com Morissawa (2001), após cinco meses sem que o governo tomasse providências, os sem-terra também realizaram a ocupação da fazenda Maniçoba, em Esperança/PB. Segundo Fernandes (2000, p. 112), na Fazenda também “começaram as perseguições contra os sem-terra que eram atocaiados quando saiam do acampamento”. Para se defenderem das emboscadas, os trabalhadores se organizavam em grupos de resistência em torno do acampamento.

Apesar da resistência às tentativas de desocupação das áreas, a polícia, “a mando do fazendeiro e dos prefeitos de Remígio/PB e Esperança/PB” (Morissawa, 2001, p. 185), executou o despejo com base em uma ordem judicial. As famílias logo, foram levadas para diversos municípios da região, “suas ferramentas de trabalho e sacos de sementes foram roubadas. Algumas lideranças foram espancadas e os barracos foram queimados” (Fernandes, 2000, p. 112).

As tentativas de dispersar os trabalhadores não deu resultado e, “em menos de um mês, as famílias reocuparam a fazenda plantando abóbora, milho, mandioca e fava” (Fernandes, 2000, p. 112). Os sem-terra continuaram resistindo às investidas, tanto das autoridades, quanto dos fazendeiros, mantendo as ocupações. Exemplos disso foram a ocupação da fazenda Boa Esperança, em Campina Grande/PB, e, em 1993, na fazenda Abiaí, em Pitimbu/PB, ocupada por 280 famílias. Fortalecendo ainda mais a luta e as demandas dos sem-terra, as ocupações não apenas representavam uma reivindicação por terra, mas simbolizavam atos de resistência contra o monopólio da terra por parte dos fazendeiros.

Essas ocupações em nível nacional também representavam formas de confrontar as estruturas de poder, pois, ao lutarem pela terra, os camponeses ampliaram sua luta para a conquista de outros direitos, especialmente para aqueles historicamente excluídos do acesso à terra e aos meios de produção. Ao ocupar esses espaços, os sem-terra reafirmavam sua determinação em promover uma distribuição mais justa dos recursos e assegurar seus direitos fundamentais como cidadãos.

Essa luta permanece como uma batalha essencial pelo acesso à terra, com o MST se destacando como herdeiro das históricas lutas populares no campo. A reforma agrária continua sendo a alternativa mais eficaz para assegurar os direitos daqueles que vivem e trabalham nesse contexto. A trajetória do MST nacionalmente, emerge do âmago dos embates políticos sobre a questão agrária no Brasil e, segundo Aliaga (2008, p. 10),

“apresenta uma peculiaridade em relação a outros movimentos sociais, por meio da sua fluidez na criação de uma estrutura organizativa que lhe imprime um caráter permanente”.

Nesse contexto, como organização da classe trabalhadora do campo, o MST tem demonstrado uma notável permanência, característica intrinsecamente ligada à sua história de formação. Essa trajetória se conecta a movimentos insurgentes anteriores que marcaram a luta pela terra ao longo da história. Nisso, o MST nacionalmente não nasceu pronto e acabado, ele nasceu a partir das inquietações da classe trabalhadora do campo que há séculos vem buscando assegurar o seu direito à terra. Assim, antes de assumir a atual estrutura organizacional, o Movimento teve sua gênese formada a partir dos condicionantes históricos.

Dessa forma, podemos inferir que a continuidade do Movimento está intrinsecamente ligada a uma constante evolução desde o momento de sua fundação. A sua forma política de ação esteve associada a inquietações e reivindicações na ordem do dia, promovendo ocupações de terra, no entanto a sua permanência enquanto Movimento de ação política está ligada ao seu grau de organização em ação coletiva. E se territorializando em quase todo país, o Movimento vem criando e montando quadros organizativos que lhe imprime um caráter permanente que se iniciou por uma demanda setorial, a reforma agrária, mas com passar dos anos ampliou-se articulando os interesses de sua base para um projeto político maior.

Sua ampliação ocorreu através da sua dinâmica de formação, inserido em um contexto social e econômico marcado por considerável tensão. Isso decorre das condições presente do sistema capitalista que perpetua velhas relações de expropriação do homem do campo, onde o capitalismo precisou de forma violenta separar os produtores dos meios de produção para impulsionar suas potências produtivas. Assim, pode-se dizer que ele é fruto do processo de expropriação do camponês que desprovido da terra passou para condição de explorado.

Nesse contexto, antigas práticas produtivas, no país, se modernizaram ao longo do tempo, e no caso do campo, incorporou elementos modernos enquanto ainda, reteve aspectos arcaicos. Um exemplo disso é a persistência do latifúndio, cujas raízes históricas estão nas relações capitalistas de produção, em que a concentração da propriedade privada com base da estrutura fundiária entra em consonância com os interesses da classe dominante. Desta maneira, a expansão do MST não ocorreu de forma isolada; ao

contrário, está profundamente enraizada nas condições socioeconômicas em que opera, já que a exploração e o monopólio da terra produziram diversos processos de resistência popular, onde a violência com esse processo foi conduzida e suprimindo as formas de expressão cultural, negando o acesso à terra, educação e saúde como direito humano básico.

O Movimento emergiu como resposta a essas questões estruturais, como a concentração de terras, desigualdade social e falta de acesso à terra para a populações do campo. Sua expansão reflete não apenas a persistência desses problemas, mas também a capacidade de adaptação e resistência do Movimento diante das mudanças sociais e econômicas. Diante disso, a dinâmica do MST é impulsionada por uma interação complexa de fatores, incluindo pressões políticas, demandas por reforma agrária, desafios enfrentados pelos trabalhadores rurais e mobilização da sociedade civil.

Esses elementos se entrelaçam para moldar as estratégias e ações do Movimento, influenciando seu alcance e impacto. Em um contexto de crescente tensão social e econômica, o MST, muitas vezes, atua como um Movimento construtor de mudanças, promovendo debates sobre questões fundamentais, tais como: distribuição de terra, direitos dos trabalhadores e justiça social. Sua ampliação não é apenas uma questão de aumento numérico de membros na luta, mas sim uma expressão da luta contínua por justiça e igualdade no campo brasileiro.

A sua atuação e continuidade pode ser explicada pela sua “forma partido” (Aliaga, 2008, p. 6), através da qual desenvolveu uma visão de mundo mais abrangente e alinhada com a noção de classe, por meio de suas ações coletivas. Com base nessas considerações, de acordo com a autora, o Movimento adquiriu uma nova configuração ao longo dos anos. Inicialmente, era centrado na defesa de direitos imediatos relacionados à subsistência, como moradia, segurança e emprego, com objetivos de natureza econômico-corporativa. Mas desvencilhando-se do estágio econômico-corporativo característico de seus primeiros anos, o MST passou a adotar novas perspectivas, elaborando uma concepção de mundo mais alinhada às classes subalternas.

Com base nesse processo, o Movimento marca um novo estágio em sua evolução histórica, agora centrado essencialmente na dimensão política. Através da sua capacidade organizacional e ideológica, onde o potencial da classe subalterna do campo adquire novas dimensões e perspectivas, concentrando suas demandas não apenas na questão da

terra, mas em todos os direitos relevantes para as comunidades camponesas em âmbito nacional.

É com estas características que o MST passou a adquirir uma “forma partido”. Essa forma, conforme apontado por Aliaga (2008), emerge como resultado das reflexões internas do Movimento, fundamentadas nas experiências históricas já mencionadas e no referencial teórico-marxista. Desta maneira, “a peculiaridade do MST consiste em sua capacidade de incorporar características de um partido no Movimento social, o que não faz dele um partido político, mas que lhe imprime na estrutura organizativa uma forma partido” (Aliaga, 2008, p. 8).

Em seu processo histórico de lutas e com essa organização, o Movimento tem contribuído significativamente para formação de uma sociedade democrática ao tentar possibilitar a inserção de cada vez mais trabalhadores do campo sem-terra a reivindicarem seus direitos, especialmente o acesso à terra pela Reforma Agrária, que é o seu eixo central e característico de luta que deu início a sua formação e territorialização como um Movimento social do campo.

Com isso, ao firmar sua identidade social e ao ser politizado e organizado nas suas mobilizações, a sua dimensão de luta passou a aumentar, especialmente ao reconhecer o campo como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Ao passo que os sem-terra, não só passaram a reivindicar seus direitos à posse, mas também, as condições para trabalhar na terra, obter acesso aos direitos sociais, como por exemplo, o direito à educação.

Assim, o esforço de busca sobre esse último direito, como veremos, se fez sobre o jeito de conduzir sua luta específica. O Movimento crescendo coletivamente com os sujeitos desprovidos desse bem, tinha outras preocupações que era organizar as famílias, o que acabou levando-os a desenvolverem uma série de outras lutas sociais, sendo uma delas a garantia do direito à educação em razão da inexistência de escolas nos acampamentos e principalmente nos assentamentos.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO NO MST: A NECESSIDADE DA ESCOLA E A ESCOLA COMO NECESSIDADE DE LUTA

No capítulo anterior, debruçamo-nos em analisar a trajetória histórica da luta pela terra no Brasil, trazendo a gênese e constituição histórica que fez emergir o MST. Observamos que o Movimento se consolidou ao longo da história como um dos mais importantes movimentos sociais, assumindo a continuidade da luta pela terra. Partindo desse contexto, não seria possível compreender o surgimento dele fora da situação conjuntural agrária do país. Da mesma forma, não seria possível compreender a constituição histórica, seu trabalho com a educação, sem nos referirmos à questão escolar, ou seja, a luta pelo acesso, que desde a formação do Movimento tornou-se uma de suas principais preocupações (Dalmagro, 2010).

Essa é uma luta que carrega dimensões políticas e sociais e que também, acompanha e fortalece a trajetória do MST ao longo do tempo. Foi pensando nesse aspecto que, nesse capítulo analisamos o histórico da educação no MST, destacando a luta pelo acesso escolar como um direito à educação nos acampamentos e assentamentos. Veremos, como a educação no Movimento acompanha as ações das famílias sem-terra, conectando-se à resistência contra a lógica da propriedade privada no modo de produção capitalista, que historicamente colocou a classe trabalhadora do campo na condição de exclusão e miséria. Também observamos a necessidade coletiva e organizativa de superar essas condições, com a educação se destacando como uma das principais frentes de luta do Movimento, principalmente, com a *Educação do Campo* representando um marco significativo em suas conquistas.

Como fonte de pesquisa para construção deste capítulo, utilizamos os documentos elaborados pelo Setor de Educação do Movimento (MST, 2005; 2017), que nos forneceu elementos sobre as primeiras ideias, pretensões com a conquista das escolas nos espaços de luta do Movimento, além das primeiras orientações pedagógicas para as escolas em acampamento/assentamento. O primeiro foi o Caderno nº 14, intitulado *Educação no MST - Memória Documentos 1987-2015*, publicado, em 2017. Nele são reunidos documentos do período de 1987 à 2015, nos quais é registrado o percurso de constituição política, organizativa e pedagógica do trabalho geral de educação no MST.

Conforme destacado nos aspectos metodológicos, ao todo foram analisados 32 documentos do dossiê, nos quais trouxeram registros do trabalho coletivo voltados para a temática da educação. O segundo, é o *Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001*, publicado, no ano de 2005. Ele também, reúne um compilado de 14 documentos do período considerado mais intenso entre 1990 a 2001, trazendo as formulações coletivas principais do Setor de Educação sobre a escola. Outros documentos também, foram utilizados, como o Caderno de Educação nº 8, intitulado: *Princípios da Educação no MST*, como também, a coleção de cadernos: *Por uma educação do campo* (1999, 2001, 2002, 2004, 2008).

No que concerne à legislação base sobre o direito à educação, foram analisados a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA/90). Em relação à análise das lutas do Movimento pelo direito à educação que também é articulada à luta pela terra, buscamos aporte, principalmente, nas seguintes bibliografias: Arroyo (1999, 1998), Caldart (2001, 2003, 2012), Morissawa (2001), Oliveira (2002), Souza (2006), Araújo (2007), Cury (2008), D'Agostini (2009), Rossetto (2009), Dalmagro (2010), Ribeiro (2012) e Mariano (2023), dentre outros. Neles, buscamos compreender como a luta pela escola/educação foi sendo assumida como parte da luta dos sem-terra, destacando a luta pela garantia desse direito nos anos que se seguiram com o período da redemocratização do país – 1985-1988³⁷.

Desta maneira, recorrendo à pesquisa bibliográfica e documental, apresentamos como a luta por escola pública está presente desde a origem do Movimento, levando os trabalhadores sem-terra a exigir do Estado o reconhecimento legal das escolas nos acampamentos e assentamentos. Isso inclui a oficialização do funcionamento das escolas públicas nos territórios de luta, assim como, sua manutenção com subsídios financeiros e pedagógicos fornecidos pelo Estado, sendo a proposta educacional orientada pelo Movimento na dimensão da organização da escola, do ensino e da identidade dos sem-terra articulada à sua principal reivindicação: a terra.

³⁷Dois marcos significativos do período da redemocratização foram: em 1985, com a eleição de Tancredo Neves à Presidência pelo Colégio Eleitoral, encerrando o regime militar; embora Tancredo tenha falecido antes de tomar posse, José Sarney assumiu o cargo. E em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, conhecida como a “Constituição Cidadã”, que consolidou o Estado democrático de direito no Brasil (Morissawa, 2001).

Assim, contextualizando dialeticamente os principais marcos históricos do percurso das primeiras experiências educativas e criação do Setor de Educação, será possível compreendermos que a luta pela garantia do direito à educação dos sem-terra, foi sendo forjada pela ausência de escolas públicas para os filhos e filhas dos trabalhadores rurais sem-terra e, sobretudo, pelas iniciativas de construir e organizar escolas sem o reconhecimento legal como forma de mobilização e conscientização do direito à educação.

Segundo Caldart (2001, p. 2020), “no MST, a luta pela educação começou junto com a luta pela terra”. Nessa compressão, essa luta se desenvolveu nesse cenário de conflitos decorrentes da reforma agrária. Com base nessa realidade concreta, a autora já nos mostra que a preocupação consciente dos sem-terra com a educação emergiu, em primeiro lugar, quando eles perceberam que estavam construindo uma organização duradoura e engajada em uma luta de classes e, em segundo lugar, com o tipo de educação que estava sendo oferecido às novas gerações do campo.

Além disso, ao longo da pesquisa, verificou-se, conforme os documentos do MST, que a iniciativa de lutar por escolas surgiu também, em resposta às preocupações adicionais enfrentadas pelas famílias durante o processo de conquista da terra, que ocorrem em dois momentos distintos: (i) durante a ocupação (fase inicial da posse) e posteriormente, (ii) durante o assentamento (realização efetiva da conquista). Um dos principais desafios enfrentados pelas famílias foi garantir acesso à educação para as crianças que viviam nos acampamentos e nos assentamentos. Isso se devia em parte à localização distante das escolas em relação às áreas ocupadas, o que dificultava o acesso para muitas crianças que precisavam se deslocar para as cidades.

Ademais, pela preocupação com as condições de permanência no campo que se tornou importante, uma vez que as famílias precisavam de condições adequadas para permanecerem nesses espaços. Isso implicou no reconhecimento dos direitos de cidadania, como o acesso à educação e à saúde, além da disponibilidade de serviços públicos essenciais, como energia elétrica, água encanada e sistemas de esgoto. Além de tudo, tornou-se fundamental garantir condições de trabalho que permitissem aos trabalhadores alcançarem com dignidade seus meios de subsistência no campo.

E tratando-se do contexto educacional, um dos desafios era garantir o acesso à educação para os sem-terra, uma vez que o direito de estudar foi historicamente negado

para essas populações, diante da distância das escolas ou das condições das áreas ocupadas, conforme mencionado. Além do mais, as comunidades eram ao longo da história e ainda, são estigmatizadas, como atrasadas e privadas não apenas do acesso à educação, mas também, dos serviços básicos mencionados. Por essa razão, após as conquistas significativas como a obtenção da terra através de assentamentos, o Movimento percebeu que a terra representava apenas o início do processo, sendo crucial garantir outros direitos fundamentais, com destaque para o acesso à educação.

Nesse contexto, ao abordamos a luta do MST pelo acesso escolar nos acampamentos/assentamentos, adotaremos o conceito “luta pelo direito à educação”, pois, em nossa perspectiva, ele reflete exatamente essa realidade concreta. Além disso, refletiremos a sua garantia, por estar declarada na CF/88 como direito, tema que será aprofundado na seção seguinte, o qual se dedica a essa temática.

No histórico da educação no MST nas primeiras mobilizações, o direito à educação escolar está vinculado à luta pelo seu acesso nas áreas de acampamento/assentamento, onde a presença dessas instituições públicas foram, e são frequentemente, escassas ou inexistentes. Essa realidade está diretamente relacionada às questões estruturais de nossa formação histórico-social, em que o Estado, muitas vezes, está ausente nessas regiões e gerido por interesses da burguesia, negligenciando os direitos sociais garantidos pela CF/88 às classes subalternas.

Diante disso, a luta por essas garantias demonstra que a luta de classes no campo sempre esteve presente na história do Brasil e a trajetória de formação do MST demonstra que a classe trabalhadora do campo segue firme em resistência diante das barreiras socioeconômicas colocadas pelo sistema capitalista. Essas barreiras são históricas e se moldaram ao longo do tempo, mantendo sua estrutura pela lógica do capital que é sustentada pela propriedade privada e pelas elevadas taxas de lucro, apoiando-se, assim na expropriação e exploração das forças produtivas, ou seja, da matéria-prima, dos meios de produção e a da força de trabalho. O bloco agrário, em seu desenvolvimento, estruturou-se, cada vez mais, sobre esses elementos, consolidando sua hegemonia e reconfigurando o território brasileiro impulsionado pelo desenvolvimento de características capitalistas na agricultura. Na atualidade, o agronegócio é a sua expressão mais concreta.

O MST como constituinte da classe trabalhadora se coloca em oposição a essas formas de exploração pelo capital, propondo uma reforma agrária que visa desapropriar

latifúndios improdutivos que não cumprem sua função social, já descrito no capítulo anterior. Como produto da organização e luta dos trabalhadores sem-terra, o MST, em sua postura contra hegemônica, opõe-se ao capitalismo por meio das ocupações, que representam formas concretas de luta pela terra. Essas formas de mobilização e organização ganham dinâmicas próprias, possibilitando e forjando, em cada contexto, processos de conquista alcançados através da organização política do Movimento.

A principal estratégia de luta do MST é a ocupação de latifúndios, onde são instalados acampamentos. A presença de centenas ou até milhares de famílias nesses locais exerce forte pressão para que essas terras sejam desapropriadas. A ocupação e os acampamentos são ações de grande radicalidade, como apontou Dalmagro (2010), pois questionam a propriedade privada da terra. Para o senso comum, a luta pela terra parece ser apenas uma questão econômica voltada à posse da terra, mas vai muito além disso, é uma luta social bem mais ampla que “visa conquistar a hegemonia (direção política) para um novo projeto de desenvolvimento social que tenha por sujeito principal a classe trabalhadora organizada, no campo e na cidade” (MST, 2017, p. 15).

Com a conquista da terra expressa nos assentamentos, tornou-se necessário desenvolver uma proposta de organização para os assentados, visando tornar viável a permanência e a produção nas terras conquistadas. Assim, no início do Movimento, houve uma forte preocupação em estabelecer uma estrutura social básica nos assentamentos, acompanhada de políticas públicas essenciais para garantir a permanência das famílias. As escolas logo surgiram como uma das primeiras necessidades discutidas nessas áreas, levando à compreensão de que a “educação nos assentamentos não se ganha, se conquista” (MST, 2017, p. 24).

Por essa razão, para os trabalhadores rurais sem-terra organizados no MST, tanto a terra, quanto a escola são direitos essenciais a serem conquistados. Conforme o Caderno de Educação nº 14, no documento intitulado “*A Proposta Pedagógica do Movimento Sem Terra para as Escolas de Acampamentos e Assentamentos*” (MST, 2017, p. 24), desde as primeiras ocupações de terra, no final da década de 1970, o interesse dos pais e da comunidade pela educação das crianças sempre esteve presente nas pautas das principais reivindicações dos sem-terra. Contudo, a realização da luta por escolas para os acampados e assentados foi um longo caminho percorrido, pois, inicialmente, a ansiedade por escola era em grande medida pela escola em si mesma, conforme destaca Dalmagro

A luta por escola não nasce fundamentalmente da consciência de classe das famílias acampadas, mas antes da busca por melhores condições de vida aos filhos. A escola inicialmente não é vista como espaço a ser transformado, “politizado”, mas apenas como escola formal, “neutra”, que crianças e jovens devem frequentar para adquirir certos conhecimentos e status necessários à vida na sociedade moderna (Dalmagro, 2010, p. 166).

Dalmagro (2010) refere-se a essa ideia como a “necessidade da escola” que data de 1979 a 1984. Para entendê-la, é fundamental analisar a história da luta por escolas, que acompanhou a trajetória de formação do MST. Nas primeiras ocupações de terra, que ocorreram em 1979 nas fazendas Macali e Brilhante, em 1981, na Encruzilhada Natalino, conforme visto, os camponeses deram início a uma nova etapa na luta pela terra. As ocupações foram as primeiras estratégias utilizadas pelos sem-terra para pressionar o governo a buscar soluções para a questão agrária, integrando também, a demanda por acesso à educação nesse processo, pois, a base social do MST era integrada por famílias.

Esse percurso de luta de classe no campo evidencia que “famílias inteiras que passam a morar debaixo de lonas pretas e a conviver unidas pelo laço da miséria e da esperança de acabar com ela” (MST, 2005, p. 12). Conforme descrito na Cartilha publicada em 1990³⁸, o MST ainda não estava estruturado organicamente e, por isso, cada passo dos trabalhadores era um ensaio, com muitas dificuldades e muitos erros. Sem um tempo determinado para sair da condição de acampados e sem saber ao certo o que fazer e com quem contar, as famílias acampadas foram construindo, pouco a pouco, sua organização e dando forma ao seu Movimento. Ainda segundo o documento, nessa construção, com uma base social formada por famílias, havia muitas crianças que, desorientadas, não compreendiam o que estava acontecendo com seus pais agitados fazendo reuniões e assembleias e, em outras ocasiões, participando de caminhadas e marchas.

Ao perceberem a ansiedade das crianças, os adultos rapidamente passaram a se preocupar com essa situação, e assim “começaram a pensar no que fazer com elas” (MST, 2005, p. 12). Por esse motivo, foram criados grupos de mães que passaram a orientar as brincadeiras³⁹ das crianças explicando-as, pelo menos um pouco, o que estava

³⁸ Cartilha elaborada por Roseli Salete Caldart e Bernadete Schwaab - Setor de Educação do MST/RS, intitulada “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos,” publicada no Caderno de Educação nº 13, Dossiê MST Escola, Documentos e Estudos, 1990 - 2001.

³⁹ É importante registrar que as primeiras brincadeiras orientadas pelos adultos para as crianças tinham intencionalidades pedagógicas e políticas, como nas tradicionais cirandas infantis, criadas posteriormente pelo Movimento. Segundo Rossetto (2009), as cirandas infantis são uma forma de dar continuidade à

acontecendo naquele momento, envolvendo-as nas diversas atividades do acampamento. Essas experiências com as crianças abrangiam também outras questões, como a inserção das mulheres no processo produtivo dos assentamentos como um todo e a participação na militância.

As primeiras experiências com a questão da educação infantil não foram devidas somente às crianças, mas às necessidades de participação de suas mães no conjunto do Movimento. De acordo com Araújo (2007, p. 173), isso “advém da cultura camponesa, em que a divisão dos papéis previamente define que o cuidado com as crianças é de responsabilidade das mulheres”. Sendo assim, para viabilizar a participação das mães, era preciso encontrar uma solução para atender às necessidades das crianças.

Nesse contexto, a questão da educação emergiu como uma necessidade e, especialmente, ao acesso à escola nos acampamentos. Inicialmente, foram as mães e professoras que se mobilizaram por uma escola, mas, com o tempo, essa demanda passou a envolver todas as famílias. Segundo Araújo (2007), no início, as lutas do Movimento focavam o direito das crianças ao acesso às escolas de ensino fundamental. Com o tempo, essa concepção de direito foi ampliada e o Movimento passou a lutar por outros níveis e modalidades educacionais, incluindo educação de jovens e adultos, ensino médio, educação infantil e educação universitária.

Embora a ampliação de direitos relacionados à educação abranja diversos níveis que poderiam ser destacados, o nosso foco está na educação básica, etapa fundamental voltada para as Crianças Sem Terrinha. Nossa escolha se deve ao fato de que, desde a formação do Movimento a luta pelo direito à educação recaiu sobre o acesso escolar, conforme visto, até ser ampliado posteriormente com uma educação específica para campo. Para compreendermos melhor, de acordo com o histórico da educação nos assentamentos do MST, apresentado no Caderno nº 13, a trajetória educacional do Movimento pode ser dividida em dois grandes períodos. O primeiro, de 1979 a 1984, que corresponde às lutas pela terra: educação, uma necessidade, como vimos. Já o segundo período, de 1985 a 1990, traz a noção da necessidade da educação ao ensaio de soluções alternativas.

participação das mulheres no trabalho coletivo do MST, especialmente, das mães que desejavam estar ativamente presentes nas discussões, organizações e ações de luta do Movimento, mas não tinham onde deixar seus filhos.

Ainda nesse primeiro período, podemos observar que marca o início das mobilizações realizadas por mães e professores pelo acesso escolar, ou seja, a escola como uma necessidade, coincidindo com as primeiras grandes mobilizações pela terra que darão a gênese do MST. Nessas duas articulações, terra e escola, podemos constatar que a luta pela educação acompanhou a trajetória de formação do Movimento ganhando destaque, especialmente, após 1988⁴⁰, conforme já destacado.

Na educação como necessidade, historicamente, destaca-se uma figura importante: “Maria Salete Campigotto” (MST, 2005, p. 12), que se tornou a primeira professora em um assentamento no país. Ela, então professora estadual em Ronda Alta/RS, uniu-se ao grupo, em 1978, após casar-se com um colono sem-terra. Maria Salete e o esposo faziam parte do grupo de acampados na Encruzilhada Natalino/RS. Como professora, Salete assumiu a coordenação das atividades com as crianças.

Essas ações eram importantes, pois, devido ao fato de estarem acampados em uma terra que ainda, não havia sido oficialmente assentada⁴¹, os trabalhadores se preocupavam em cuidar das crianças e evitar que elas se expusessem aos perigos de viver à beira de uma estrada. Além disso, havia a necessidade de discutir com elas a luta na qual estavam participando ao lado de seus pais. Em 1982, cerca de 165 famílias que estavam no acampamento migraram para a área que seria destinada ao futuro assentamento. Esse acampamento, chamando “Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida”, deu origem a quatro novos assentamentos: Nova Ronda Alta, Conquistadora, Vitória da União e Salto do Jacuí, todos no Estado do Rio Grande do Sul. Salete, junto com os seus companheiros de luta, acompanhou esse processo.

No acampamento Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida, antes da efetivação dos assentamentos, havia cerca de “180 crianças em idade escolar, sendo 112 delas para ingresso na 1ª série, ou seja, prontas para serem alfabetizadas” (MST, 2005, p. 12). Como era de se esperar, essa situação começou a preocupar seriamente os pais. Diante disso, Salete, agora contando com o apoio de outra professora, Lúcia Webber, vinculada à Paróquia de Ronda Alta, iniciou uma mobilização entre os acampados para lutar pela

⁴⁰ Esse período é um marco histórico, tendo em vista que educação passa a ser um direito pela sua inerência à cidadania.

⁴¹ A oficialização do assentamento ocorre por meio do título de posse da terra, um documento concedido às famílias sem-terra quando são assentadas, “o qual reconhece o direito de usufruto daquela terra, que pertence à União, mas dá o direito de morar e sobreviver desde o trabalho na terra, transferindo aos descendentes também este direito” (Mariano, 2023, p. 50).

criação de uma escola estadual que oferecesse aulas da 1ª à 4ª séries dentro do acampamento. Por ser professora estadual, esperava-se que Salete pudesse facilitar o processo, mas as mobilizações se estenderam por mais tempo. Após várias reuniões e audiências, a Secretaria de Educação, finalmente, autorizou a construção da escola, realizada ainda, em maio de 1982. As duas professoras iniciaram, imediatamente, o trabalho com as crianças, porém a legalização da escola só ocorreu muito mais tarde, em abril de 1984, já no assentamento de Nova Ronda Alta/RS, fundado em outubro de 1983.

Por estar situada em uma área rural e em um contexto de assentamento, a escola necessitava de um ensino diferenciado, proposta essa feita pelas professoras Salete e Lúcia. Ambas cursavam Pedagogia e já haviam participado de alguns encontros sobre educação popular com a equipe de Paulo Freire que também, já havia visitado o local quando ainda, era acampamento⁴². Com essas experiências acumuladas na educação popular freireana e em resposta às demandas da realidade local, as educadoras realizaram reuniões regulares com os pais e deram início a uma experiência de “escola diferente” voltada para as crianças sem-terra. O termo, segundo Aliaga (2008), foi usado em contraponto às reflexões sobre o “tipo de escola”, ou seja, pela discussão sobre o tipo de orientação política à qual as crianças poderiam ser submetidas nas escolas públicas, uma vez que:

Em algumas escolas de assentamentos começaram a trabalhar professoras(es) de fora, que desconsideravam toda a história daquelas famílias, muitas vezes, tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a Reforma Agrária. Talvez tenha sido este conflito uma das origens da discussão sobre o que seria chamado depois de uma ‘escola diferente’ (Caldart, 1997, p. 31 *apud* Aliaga, 2008).

Essas experiências geraram ideias que valorizavam a história de luta das famílias, promovendo a alfabetização das crianças por meio de suas vivências na luta pela terra, enfatizando a importância do trabalho no campo e demonstrando que a formação política desempenha um papel essencial no Movimento. Esse era o tipo de “escola diferente” que Salete buscava construir, distinta da educação formal hegemônica urbana, enquanto

⁴² Sobre essa visita, Mariano (2023) relata que o convite para orientar o trabalho com a educação no acampamento foi feito para o próprio Paulo Freire, que havia retornado do exílio no Chile. No entanto, “como estava recentemente assumindo funções de docência na UNICAMP, indicou Vera e José Carlos Barreto, um casal de educadores que o buscou no aeroporto quando retornou do exílio em 7 de agosto de 1979” (Mariano, 2023, p. 54).

aguardava sua transferência oficial para a escola do assentamento, tendo em vista que ainda, era professora estadual em Ronda Alta/RS.

Com grande empenho, a educadora lecionava pela manhã em uma escola da cidade e, à tarde, na escola do assentamento, vivenciando duas realidades escolares distintas. Assim, firmava seu compromisso de classe com o Movimento, contribuindo para a construção da luta pelo acesso à educação nos acampamentos e assentamentos. Nesse processo, consciente de seu compromisso, a educadora militante consolidou a convicção de que “a mudança na educação vem pela comunidade e não pela escola” (MST, 2005, p. 13). Para ela, a comunidade era a única capaz de exigir uma transformação real na forma de ensinar do professor, como também, em um acampamento ou assentamento todos os conflitos envolvidos na luta pela terra deveriam ser abordados pela escola.

Com a educação como uma necessidade desde a gênese do MST, nas primeiras mobilizações em acampamentos e assentamentos já mencionados, o segundo período, de 1985 a 1990 passa a ser denominada neste momento de “escola como necessidade de luta” (Dalmagro, 2010, p. 168), refletindo uma mudança na visão da instituição, agora orientada por uma perspectiva política voltada para a transformação social e para mudanças na escola. Apesar dessas mudanças, as duas concepções de escola coexistem, tendo em vista que elas se complementam, segundo Dalmagro (2010, p. 168) “há predomínio de uma ou de outra em cada acampamento de acordo com o estágio da luta em cada local”.

Essa última concepção, como se constata, manteve-se marcada pela articulação entre as frentes de luta pela terra e pela educação. Ao incorporar novos elementos na busca por soluções educacionais alternativas, ampliou-se sua abrangência política, integrando a escola à luta mais geral do Movimento. As experiências anteriores, especialmente, a conquista da primeira escola em um acampamento foram fundamentais como aprendizado, servindo de base para a criação de novas escolas em outras áreas conquistadas pelos camponeses, onde a demanda por educação permanecia latente. Não o bastante, conforme destaca Mariano (2023)

Essa estratégia de criação de escola não “legalizada”, ou seja, sob a força e as mãos da massa do povo sem-terra contribuiu na **conscientização dos sem-terra sobre o direito à educação**, de se mover e **lutar concretamente por este direito, e ao construir uma escola junto à luta**, estas serviram de laboratório para práticas

pedagógicas libertas do controle direto das secretarias municipais e de referência para pensar outras práticas formativas (Mariano, 2023, p. 50, grifo nosso).

Um dos importantes momentos históricos que comprova essa trajetória de luta pelo direito à educação ocorreu em 1985, na Fazenda Anonni, em Sarandi, no Estado do Rio Grande do Sul, onde os sem-terra, agora, organizados como um movimento social do campo, montaram “o maior acampamento já realizado, reunindo 1.500 famílias e mais de 1.000 crianças” (MST, 2005, p. 13). Nesse acampamento também, marca um dos momentos mais importantes: o início da gênese organizacional da educação no MST, que se consolidou de forma mais expressiva com a criação oficial do Setor de Educação. De acordo com o MST:

Foi criado em 1988, numa reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividade. A inclusão de um setor específico de educação é resultado da organização de professores e pais que passam a assumir a questão educacional das crianças e dos jovens como prioridade para o Movimento (MST, 2005, p. 15).

Em uma análise distinta, Aliaga (2008) aponta que a articulação nacional para a criação do Setor de Educação teve início em 1985. Entretanto, a sua criação remonta a 1987, quando aconteceu “o primeiro encontro que reuniu as pessoas que começavam a organizar este trabalho nos Estados onde o MST já estava atuando” (Aliaga, 2008, p. 167). Fruto dessa articulação das educadoras e educadores que atuavam nos acampamentos e assentamentos, o Setor surgiu no contexto em que o Movimento assumiu a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade a mobilização por educação. Assim, foi criando o Coletivo Nacional de Educação do MST, sua maior instância. Inicialmente, a tarefa foi formalizada com o compromisso de lutar pela implantação de escolas que atendessem da 1ª a 4ª séries e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos acampamentos e assentamentos, uma iniciativa que, posteriormente, foi se ampliando.

Criado em vários Estados, o Setor “começou a se estruturar na discussão entre pais e professores dos assentamentos, no sentido de pôr em prática uma nova proposta de educação” (MST, 2017, p. 16). De acordo com Mariano (2023), em 1988, o MST estava organizado em 12 estados: RS, SC, PR, SP, MS, MG, BA, MA, SE, GO, PI, PA, porém o trabalho com a educação era no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo, tendo se expandido para os estados de São Paulo, Paraná e Bahia; nesse momento havia apenas 6 estados com escolas nos acampamentos e assentamentos.

Nesse contexto, havia uma preocupação na construção de orientações político-pedagógicas para a educação nos espaços da reforma agrária, com a necessidade de uma constante expansão. De início, preocupando-se com as escolas, considerando o tipo de experiências que as crianças já vivenciaram ao participarem dos episódios da luta na conquista da terra e a ausência de instituições educativas públicas em suas comunidades. As crianças tinham um papel fundamental na caminhada, principalmente, pelas exigências que faziam no dia a dia ao fazerem parte da base social do Movimento. As escolas por essa razão deveriam ser adequadas às suas necessidades, além de prepará-las politicamente para a luta, e esse trabalho na perspectiva do Movimento deveria começar já nos acampamentos.

Por isso, segundo Araújo (2007, p. 166), “coube ao Setor de Educação do Movimento organizar as lutas reivindicatórias e reunir educadores e participantes do Movimento para discutirem a proposta de uma ‘escola diferente’”. Integrando-se a outras instâncias organizativas do MST, esse setor realizou encontros estaduais e encontro nacional, promovendo a troca de experiências e elaborando propostas educacionais, contribuindo assim coletivamente para as transformações do Movimento que foram para além do contexto educativo. Segundo Araújo:

Quando a organização dos sem-terra cria em sua estrutura um Setor de Educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do Trabalhador Rural Sem Terra, que entre tantas coisas inclui também **o direito à educação e à escola** (Araújo, 2007, p. 166 *apud* Caldart, 1991, p. 86, grifo nosso).

Como exposto, o direito à educação e à escolarização tornou-se parte integrante das reivindicações do Movimento, sendo articulada com outras frentes de luta. Em vista disso, sob uma perspectiva *gramsciana*, podemos inferir que o Movimento ao se consolidar ao longo dos anos com uma estrutura organizacional em divisões de setores adquiriu, posteriormente, uma forma de partido, especialmente ao adotar uma visão revolucionária de alcance nacional.

No início quando foi criada uma equipe de educação, surgiram alguns desafios, sendo um dos principais a falta de consciência política entre os membros do Movimento. É importante ressaltar que a maioria dessas pessoas não eram alfabetizadas o que as impedia de considerar a importância da escola, resultando em dificuldades para discutir as situações que estavam enfrentando, especialmente, no que diz respeito à educação.

Assim, um dos principais desafios, consistia em explicar para essas pessoas o motivo de ainda estarem acampadas e organizá-las em grupos, para isso, o analfabetismo era um problema a ser superado no conjunto da organização.

Dessa forma, a necessidade da educação se apresentava como uma realidade concreta, não apenas para as crianças, mas para todos os trabalhadores sem-terra, que precisavam ser alfabetizados para entender a essência da luta pela terra (sua principal reivindicação). Além disso, a importância de entender os direitos sociais que também, estavam inseridos nesse processo. Nesse sentido, enquanto expandia a luta pela garantia do direito à educação, o Movimento também desenvolveu uma reflexão pedagógica sobre o tipo de escola desejada. Primeiramente, discutiu-se como seria essa escola “diferente” que as famílias demandavam, como já descrito anteriormente com o histórico da professora Salete em uma educação popular. Em seguida, refletiu-se sobre como deveria ser uma escola de assentamento ou de acampamento, à medida que a educação foi sendo incorporada na dinâmica do Movimento.

Como podemos observar, a luta por escolas para todos os sem-terra demonstrava que as instituições escolares não eram concedidas gratuitamente pelo Estado, mas sim conquistadas por fortes pressões e mobilizações dos trabalhadores rurais, articulando-a com sua luta maior. Afinal, “no final dos anos de 1980 o MST já se terá uma perspectiva política para com a escola claramente articulada à luta pela terra” (MST, 2017, p. 146). Uma vez conquistadas nessas áreas rurais, era necessário assegurar instrumentos que garantissem a efetivação do direito à escola, e o diálogo com o poder público tornava-se essencial, especialmente para a contratação de educadores, a instalação da infraestrutura adequada ao desenvolvimento pedagógico e a disponibilização de recursos para merenda escolar, entre outros requisitos para manutenção adequada de uma escola no campo.

O número de pessoas não alfabetizadas era preocupante, principalmente, pela quantidade de crianças em idade escolar fora das escolas. No acampamento Anonni/RS, por exemplo, havia a “presença de 650 crianças entre 7 e 14 anos” (MST, 2005, p. 14). Esse era um problema a ser observado, pois muitos locais ocupados pelos trabalhadores estavam situados a quilômetros de distância dos centros urbanos e das escolas. A maioria dessas ocupações ocorriam em fazendas improdutivas, latifúndios ou até mesmo, às

margens de rodovias. Essa distância das cidades era um dos principais obstáculos que contribuíam para o elevado índice de analfabetismo no Movimento⁴³.

Por ser um acampamento, ou seja, uma área de conflito e não regularizada, a necessidade de uma escola em Anonni/RS era urgente. No entanto, um dos principais obstáculos para a construção de escola nesse local era sua situação de ilegalidade perante o Estado; em outras palavras, era necessário sair da condição de acampamento para assentamento⁴⁴. Vale destacar que esse não era apenas um problema daquela época, pois situações semelhantes persistem até hoje em relação ao poder público. Sempre que o Estado deixa de resolver a questão fundiária, os impasses para a construção de escolas permanecem, agravando ainda mais a situação de muitas crianças que são privadas do direito constitucional de frequentar a escola.

Desse modo, enquanto aguardam a legalização da terra para um futuro assentamento, muitos acampamentos, sem assistência do Estado, montam suas escolas com o apoio dos membros do Movimento e dos professores militantes. Assim, eram construídas as escolas utilizando materiais acessíveis aos trabalhadores, semelhantes aos empregados na estruturação de seus acampamentos, como madeira e lona preta que servem para construções de barracões. Muitos dos espaços destinados à educação infantil, tanto em acampamentos, quanto em assentamentos, frequentemente, apresentavam condições insalubres. Ainda assim, isso não impedia a realização de práticas educativas informais que ocupavam o tempo das crianças e, ao mesmo tempo, contribuíam para o processo educacional no Movimento. A seguir, veremos um exemplo disso.

2.1 As cirandas infantis

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores na educação das crianças, o Movimento conseguiu organizar práticas educativas nos acampamentos e assentamentos, estruturando atividades que, além de educar, também se tornavam espaços de troca de saberes e experiências entre as crianças. Um dos exemplos mais reconhecidos

⁴³ A partir da década de 1990 “o MST delineou as ações e linhas políticas contra o analfabetismo, tanto na luta pelo direito/acesso, quanto no sentido de elaboração de uma proposta pedagógica própria para a educação dos jovens e adultos do MST” (Araújo, 2007, p. 169).

⁴⁴ É importante destacar que, mesmo sendo um assentamento, uma comunidade ainda não tem garantias de assistência do Estado para a construção e regularização de uma escola, pois esse pode ser um processo demorado. Como exemplo, “em Nova Ronda Alta, o reconhecimento legal da escola só veio depois de um ano de assentamento” (MST, 2005, p. 15).

dessas ações são as Cirandas Infantis. Criadas em 1990, conforme Dalmagro (2010), elas desempenham um papel importante na visão educativa do MST. Para o Movimento

A Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser Criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais (MST, 2004, p. 37).

O MST ainda enfatiza que as cirandas infantis devem ser organizadas em todas as atividades, instâncias e ocasiões em que haja a presença de crianças de zero a seis anos. Pois, segundo o Movimento, as cirandas infantis são muito mais do que espaços físicos, “são momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial e aprenderão em movimento a ocupar o seu lugar na organização que fazem parte” (MST, 2004, p. 37).

Além disso, as cirandas não devem ser vistas, apenas, como um direito dos pais e das mães que participam do MST, mas devem ser vistas, sobretudo, como um direito das crianças, que também são sujeitos ativos na construção do Movimento. Nessa perspectiva, elas garantem que as crianças de 0 a 6 anos tenham o direito de estar ao lado da mãe e/ou do pai em momentos tão significativos de suas vidas. Nesse entendimento, segundo o MST, deixar as crianças em casa não deve ser a única opção para as famílias sem-terra, pois desde cedo as crianças precisam aprender a valorizar e compreender o MST, assim como a luta de seus pais, sendo a convivência direta a melhor forma de aprendizado.

Nessa situação, as crianças aprendem com os pais, nos espaços de educação infantil, a importância do Movimento. É nas cirandas infantis que se destacam elementos da cultura popular, como danças, brincadeiras, a cooperação, a força simbólica, o sentido de coletividade e, principalmente, a vivência da infância em movimento. A militância é incentivada desde cedo, tomando como base a realidade vivenciada pelas crianças nos acampamentos e assentamentos. Como podemos observar, esses espaços combinam aspectos políticos e pedagógicos e fortalecem a organização do Movimento enquanto partido, na medida em que constrói uma “vontade coletiva nacional-popular, ou seja, de uma nova hegemonia” (Frosini, 2017, p. 1534).

Essa contribuição é evidente, pois a participação das crianças nesses espaços permite que os pais também se envolvam em outras atividades do Movimento. Isso é

especialmente significativo para as mães, que anteriormente não conseguiam participar plenamente das ações do MST devido à necessidade de cuidar dos filhos. Embora, inicialmente, as cirandas tenham sido destinadas a crianças com menos de sete anos, a participação dos Sem Terrinha sempre ocorre sob a orientação de adultos responsáveis por conduzir as atividades.

As brincadeiras, nesse contexto, são conduzidas, na maioria das vezes, por professores, incorporando elementos político-pedagógicos que permitem às crianças aprender desde cedo o significado de ser um Sem Terrinha. Nesse sentido, esses espaços visam preparar as crianças para, no futuro, assumirem papéis de protagonismo. Assim, ao se tornarem adultas, muitas dessas crianças passam a liderar ou integrar espaços organizativos, incluindo as próprias cirandas, em momentos formativos que também contribuem para seu desenvolvimento político e intelectual.

Isso se evidencia não apenas nesses espaços, mas também, nas próprias experiências de militância no Movimento, que incentiva a participação das famílias nas lutas e mobilizações, ao mesmo tempo em que promovem reflexões sobre a infância sem-terra. As crianças por esse motivo são consideradas parte da organização social, sendo vistas como futuros militantes que darão continuidade às lutas sociais do MST, o que torna a composição familiar um elemento importante.

Pensando assim, de acordo com o MST, as cirandas devem ser planejadas de forma a contemplar quase todas as realidades possíveis. Conforme mencionado no Caderno de Educação nº 12, publicado em 2004 pelo MST, há dois tipos de experiências com ciranda infantil: as Cirandas Infantis Itinerantes e as Cirandas Infantis Permanentes. A primeira é estruturada para se deslocar, contando com educadoras e educadores preparados para atuar onde for necessário, geralmente, em eventos e ações do MST. Já a segunda ocorre em espaços educativos fixos, organizados diretamente nos acampamentos e assentamentos.

Apesar de ser mais recente, a proposta das cirandas desempenha um papel importante, pois essas iniciativas mobilizavam e continuam mobilizando a comunidade a exigir do poder público a implementação de uma estrutura adequada nos espaços ocupados e a construção de escolas, reafirmando que “educação é um direito” (MST, 2004, p. 39). Pois, à medida que a educação era debatida, especialmente, em relação à escolarização como direito, o Movimento destacava que os coletivos de educação

deveriam se preocupar com algumas atividades muito importantes, e uma delas era “fazer lutas pelo direito à educação infantil nos assentamentos e acampamentos” (MST, 2004, p. 51).

Fazendo essas lutas, de acordo com o MST, a proposta das Cirandas Infantis poderia ser realizada em quaisquer espaços do Movimento, pois ela independe da estrutura que possa ter em uma ocupação (acampamento) ou em um assentamento. Isso porque suas linhas de ações consistiam em conquistar espaços onde as crianças possam ter o direito de estudar. Alguns dos objetivos das Cirandas Infantis são:

Criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST; implementar a pedagogia do MST em Educação Infantil; implementar na Ciranda Infantil a organicidade do MST; organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo; Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência de novos valores; Trabalhar a criação de vínculos e relações com os demais setores do Movimento: gênero, saúde, formação, produção, frente de massa (MST, 2004, p. 39).

Como podemos observar nesses objetivos, um deles é a luta por espaços que garantam às crianças o direito de estudar. Nos documentos do MST, a questão das cirandas é destacada não apenas como uma ação educativa, mas também como parte integrante da luta pela educação. Nessa ocasião, as atividades do MST revelam uma intencionalidade clara na formação dos Sem Terrinha, com a educação organicamente vinculada à identidade do Movimento. Essa abordagem constitui uma das principais estratégias para construir um movimento sólido e duradouro, que, em sua forma partido, enfrenta as contradições do modo de produção capitalista, promovendo a concepção da terra como um bem comum em uma sociedade igualitária, onde os direitos de cidadania sejam plenamente garantidos a todos.

Nesse cenário, serão analisados a seguir os avanços nas discussões sobre a educação nos acampamentos e assentamentos, considerando a legislação que trata a educação como um direito, iniciada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88). Também será analisado o conceito de *Educação do Campo*, que, a partir dos normativos legais como veremos, consolidou-se ao instituir diretrizes e princípios como respeito à diversidade, à participação ativa das comunidades e a elaboração de projetos político-pedagógicos que atendam às particularidades do campo.

2.2 A garantia do direito à educação e a educação do campo

Como ressalta Aliaga (2007, p. 166), “todas as atividades relacionadas à educação infantil, fundamental e média são articuladas pelo Setor de Educação”. Por esse motivo, ao discutirmos os avanços do MST na luta pelo direito à educação e suas conquistas, torna-se inevitável retomar o papel do Setor de Educação e suas contribuições ao longo do texto. Isso ocorre porque, a educação no MST “responde a uma necessidade prática e imediata: capacitar os membros do Movimento para assumir posições dentro das inúmeras instâncias da estrutura organizacional” (Aliaga, 2007, p. 164). E além da mais “formar quadros capazes e ideologicamente preparados não apenas para dirigir, mas também para colocar-se no debate conjuntural da sociedade” (Aliaga, 2007, p. 164).

Nessas considerações, fica ainda mais clara a importância da educação para o Movimento, como também, não há dúvidas de que a organização em setores contribuiu para que o Movimento alcançasse um avanço político significativo, diferenciando-o de outros movimentos sociais, especialmente, por sua estruturação política organizativa. Esse percurso, como observamos, teve início com as práticas e ações educativas desenvolvidas pelo Movimento desde sua formação, mas alcançou um marco significativo em 1987, com a realização do primeiro Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, ocasião em que foi criado o Setor de Educação.

O evento aconteceu no município de São Mateus/ES, entre os dias 27 e 30 de julho daquele ano, reunindo representantes estaduais. Conforme consta no documento que compõe no Caderno de Educação nº 14, publicado em 2017, nele “estavam presentes quatro Estados (ES, SC, PR e SP), com 13 representantes dos professores ou monitores” (MST, 2017, p. 9). Esse número era menor do que o esperado, considerando que 10 Estados haviam sido convidados e isso levou à conclusão, na época, de que a educação ainda não recebia a devida importância dentro dos assentamentos em algumas regiões do país.

Nesse período, o Coletivo Nacional de Educação do MST, criado nesse encontro, já demonstrava uma clara consciência política sobre a situação educacional. Era evidente a valorização das escolas e o compromisso com a formação dos trabalhadores, reforçando a importância dessas iniciativas. Isso ficava evidente ao enfatizar que

A classe dominante usa a escola como um dos principais meios de controle ideológico para manter a ordem atual e sustentar o sistema

capitalista, e se o Movimento Sem Terra quer contribuir para a transformação dessa realidade, não pode deixar de encarar como fundamental o trabalho de educação e investir com seriedade na formação dos professores. Se eles ficarem à margem do processo de luta, continuarão passando os valores e servindo aos interesses da classe dominante. E estaremos dando força ao inimigo, deixando que ele cresça dentro do nosso próprio terreno (MST, 2017, p. 9).

É possível constatar a posição política contra hegemônica assumida pelo MST nesse encontro. O Coletivo Nacional de Educação já reconhecia que a luta pela educação também, era de natureza ideológica, entendendo-a como parte da tarefa de transformar a realidade e romper com a ideologia dominante, que utiliza a educação como instrumento para perpetuar a dominação sobre a classe explorada. Nesse contexto, o objetivo do seminário alinhava-se com essa perspectiva, pois buscava, em primeiro lugar, socializar as experiências para caracterizar a proposta de educação nos assentamentos. Em segundo lugar, visava, a partir dessa troca de vivências, construir uma proposta comum em nível nacional.

Outra questão importante na linha política do primeiro Seminário Nacional de Educação em Assentamentos foi a forma como se descreveu a proposta de uma educação “nova” desejada pelos assentamentos. Nesse contexto, destacaram-se, de forma crítica, as diferenças entre a escola tradicional e a Educação Popular⁴⁵. Conforme registrado no documento

Enquanto a escola tradicional tem por objetivo manter no poder as classes dominantes, conservando a ordem atual da sociedade, a Educação Popular visa transformar essa realidade social, não através do convencimento ou da imposição de ideias, mas despertando a consciência, partindo do concreto, da experiência, da prática, dos conhecimentos existentes, aprofundando esses conhecimentos, vendo as causas, analisando, para voltar sempre à prática, às tarefas e aos compromissos. A Educação Popular quer promover a consciência de classe, a organização e a capacitação dos trabalhadores para transformar a realidade em função dos seus interesses (MST, 2017, p. 10).

Essa proposta de educação baseava-se na perspectiva freiriana, que, na época, já havia conquistado grande notoriedade, especialmente, entre os movimentos sociais. O MST, nos anos que se seguiram, destacou-se por incorporar essa abordagem como uma de suas bases pedagógicas,⁴⁶ reconhecendo a educação popular como uma das iniciativas

⁴⁵ Essa abordagem educacional será mais aprofundada no próximo capítulo, que analisará a conquista de uma escola em um assentamento.

⁴⁶ Além da Pedagogia Freiriana, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento formam a “elaboração teórica da educação no MST desde a sua gênese” (Araujo, 2007, p. 178).

mais promissoras nas comunidades rurais. Essa escolha foi inspirada nas experiências de Paulo Freire, especialmente, em sua contribuição para a alfabetização da classe trabalhadora, visando educar os sujeitos para a libertação, ao questionarem a realidade e se comprometerem com sua transformação. Assim, seu método buscava capacitar os trabalhadores a reagir contra a dominação e a construir sua própria história.

É importante ressaltar que, embora essa proposta ainda, estivesse em desenvolvimento, o Movimento discutia formas de construir uma escola alternativa que se alinhasse à estratégia de luta contra hegemônica nos acampamentos e assentamentos. Essas iniciativas, contudo, geravam tensões com a classe burguesa e, conseqüentemente, com o Estado burguês, que dificultava o acesso à educação escolar para os acampados e assentados. Nesse contexto, ficou evidenciada a necessidade de elaborar um projeto-político-pedagógico que atendesse aos objetivos do MST, bem como às características e necessidades das populações do campo.

Foi nesse contexto que, em 1990, começaram a ser debatidas questões fundamentais, como as linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos, elaborando um documento com o mesmo título⁴⁷. Mais uma vez, nesse documento é ressaltado o caráter ideológico da educação, descrevendo que ela “sempre foi uma arma importante na luta de classes, justamente porque ela é um veículo fundamental da ideologia. Só que tradicionalmente a educação tem ficado a serviço do projeto das classes dominantes” (MST, 2017, p. 15). Assim, não se tratava apenas de reivindicar dos poderes públicos a instalação e implementação de escolas nos acampamentos e assentamentos já existentes. Caberia ao Setor de Educação do MST organizar as lutas reivindicatórias e reunir educadores e integrantes do Movimento para discutirem a proposta de uma “escola diferente”.

Além disso, a pauta também, incluía discussões voltadas ao aspecto formativo, refletindo sobre o tipo de pessoas que se deseja formar. É descrito claramente que o objetivo é formar indivíduos comprometidos com a transformação social e engajados na militância direta nas lutas populares, capazes de pensar e agir com autonomia e vontade coletiva, orientando-se pelo conhecimento científico da realidade em vez de visões sectárias. Como também, sujeitos preparados para participar de modo consciente e

⁴⁷ “Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos (Documento para discussão – outubro de 1990)” (MST, 2017, p. 15).

organizado nos coletivos de trabalho e nas lutas dos assentamentos, bem como do MST como um todo e, acima de tudo, atuantes contra qualquer forma de preconceito, injustiça, opressão ou repressão, em qualquer nível.

Nesses aspectos, o Movimento de forma organizada apresenta sua proposta de educação com foco nas novas gerações do MST. Atuando como um partido na luta pelos interesses da classe em que representa, o Movimento busca construir uma nova hegemonia no sentido *gramsciano*, ao formar militantes política e intelectualmente que atuarão no futuro do Movimento. Para isso, fornece a base de conhecimentos necessária para que esses indivíduos participem ativamente e compreendam de forma mais ampla os diversos espaços de formação existentes nos assentamentos e no MST como um todo. Além disso, o Movimento mantém a luta “para conquistar escolas oficiais nos assentamentos, e para introduzir nestas escolas uma nova proposta de educação” (MST, 2017, p. 16).

Em outras palavras, a luta pela terra exige sujeitos conscientes, “intelectuais”, para isso a educação é uma exigência de primeira ordem. Nesse sentido, como um partido de organização das classes subalternas do campo e adotando uma posição política, o Movimento se dedica a formar militantes comprometidos com a luta de classes. Nesse contexto, os professores desempenham um papel crucial, assumindo esse compromisso e atuando como organizadores, educadores e dirigentes políticos. Assim, permanecendo conectados à sua classe, o MST ressalta que para “assumir a proposta é preciso que o professor, venha de onde vier, se assuma como um militante do MST, indo bem além do compromisso profissional com o Magistério” (MST, 2017, p. 19).

Pode-se afirmar que esse compromisso é fundamental para que a luta pela terra envolva também, outras lutas como a garantia do direito à educação. Essa última chama atenção por uma razão importante: antes de 1988, não se podia falar em garantia à educação, nem tão pouco sobre os direitos sociais para a populações do campo. Isso se deve ao fato de que o autoritarismo, o desrespeito à Constituição, a perseguição policial e militar, a prisão e tortura de opositores, além da censura prévia aos meios de comunicação, faziam parte do quadro político da ditadura empresarial militar.

Esse cenário, como sabemos, teve início em 1964 e se encerrou em 1985, com a redemocratização do país, marcada pela realização de mudanças no cenário político ao restabelecer a democracia. Até aquele momento, dentro do contexto ditatorial, não era

possível falar em direito sociais, pois durante esse período entre as principais medidas políticas estavam: a anulação dos mandatos dos políticos considerados ameaçadores ao regime; proibição das greves e a suspensão dos direitos constitucionais, “ou seja, ninguém mais poderia se amparar na lei máxima do país” (Morissawa, 2001, p. 95).

Em contraste, mesmo diante dessas medidas repressivas ainda, havia resistência às barreiras que impediam o acesso da população aos bens e serviços em escassez. Os movimentos sociais populares e outros grupos que questionavam a ausência de democracia também foram criminalizados por exercer resistência. Com a redemocratização, o país abriu as portas para um novo acesso à cidadania com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). É a partir dela que observamos os avanços referentes aos direitos e garantias aos cidadãos, entre eles o direito à educação.

Esse direito está declarado na Constituição Federal, com destaque para o artigo 205, que afirma “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Como também o artigo 208, que prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”⁴⁸ (Brasil, 1988).

Analisando-os e outros artigos da Seção I do Capítulo II à educação, é possível observar que a luta do MST pela educação se transforma na busca pela sua garantia, já que ela é oficialmente declarada como um direito na CF/88, sendo replicada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996 (LDBEN/96) e ampliada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069 de 1990 (ECA/90). Assim, compondo o que chamamos de legislação base do Direito à Educação no Brasil.

Tendo conhecimento desta legislação, o Movimento reconhece a importância de reivindicar a garantia de seus direitos, entendendo que pressionar o Estado é uma estratégia necessária para conquistar escolas nos assentamentos. Nesse contexto, o Movimento afirma que “não é possível suprir as necessidades de escolarização dos

⁴⁸ Mais adiante, retornaremos ao tema.

assentamentos sem a participação do Estado” (MST, 2017, p. 20). Em compreensão a essa afirmação, é possível analisar que a luta pelo acesso escolar é expressão da busca pela garantia do direito à educação, pois cobrar do Estado é saber que o direito precisa ser garantido na medida em que a sua participação envolveria aspectos como financiamento e reconhecimento, entre outros elementos essenciais para a manutenção das instituições escolares no campo.

No entanto, a presença do Estado não seria integral, uma vez que a proposta educacional não seguiria o modelo oficial tradicional que conhecemos, mas estaria alinhada aos interesses do Movimento. Isso se torna evidente ao afirmar que

A relação com o Estado faz parte da luta, assumindo feições diferentes de acordo com a conjuntura. De um lado, temos presente que não é possível suprir as necessidades de escolarização dos assentamentos sem a participação do Estado. De outro, a exigência desta participação é arma de luta pela hegemonia da nossa proposta: integramos as forças sociais que lutam hoje pela melhoria da Escola Pública e pela implantação de Escolas Públicas Populares (criadas e mantidas pelo Estado, mas não estatais) (MST, 2017, p. 20).

Como pode observar, o Movimento demonstra pleno entendimento da importância da relação com o Estado ao afirmar que as Escolas Públicas Populares devem ser criadas e financiadas pelo Estado, embora com gestão e proposta pedagógica não estatal. Essa compreensão é fundamental, pois, se o Movimento busca implementar uma escola “diferente”, com uma proposta educacional distinta da urbana, é necessário que o Estado não interfira em todos os âmbitos. Isso se deve ao fato de que a burguesia, alinhada aos seus interesses ideológicos, tenderia a impor barreiras, considerando que a educação é utilizada como um instrumento de controle ideológico para manter a hegemonia da classe dominante sob a classe dominada.

Nesse sentido, o Movimento deixa claro suas expectativas em relação ao Estado ao detalhar algumas de suas principais exigências. Conforme o documento do MST (2017, p. 20), algumas delas são: “o reconhecimento oficial das escolas de assentamentos e acampamentos; a garantia de condições materiais básicas para estas escolas”. O documento também, destaca os aspectos dos quais o Movimento não pode abrir mão, como a autonomia administrativa e pedagógica das escolas, bem como sua participação na escolha dos professores designados pelo Estado para atuar nos assentamentos.

Esses aspectos destacados evidenciam a atuação organizativa e política do Movimento em conjunto com o Setor de Educação, na busca pela garantia do direito à

educação nos assentamentos. Fica claro que a responsabilidade de prover e assegurar a escolaridade é uma tarefa que o poder público não pode se eximir a Constituição Federal, nesse contexto, é mais do que uma referência; trata-se da lei fundamental do país, que estabelece os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado.

Amparar-se na CF/88 é uma forma de evidenciar, concretamente, as contradições no tratamento dado aos direitos fundamentais, especialmente, quando há a ausência de direitos declarados, como o acesso à educação em diferentes partes do Brasil. Além disso, é uma maneira de cobrar, recorrendo à lei, com a consciência de que sua não efetivação pode representar uma violação à Constituição.

A existência de instrumentos viabilizadores para garantir os direitos coletivos aplicando-se ao direito à educação, reforça ainda mais o seu caráter legal. De acordo com Oliveira (2002), “existem três instrumentos viabilizadores, tais mecanismos são: [1] **Mandado de segurança coletivo**, o [2] **Mandado de injunção**, novidade legal em nossa tradição constitucional e a [3] **Ação civil pública**” (Oliveira, 2002, p. 33, grifo nosso).

O primeiro, previsto na CF/88, no artigo 5º, é uma ação judicial utilizada para proteger direitos líquidos e certos de grupos ou categorias de pessoas que tenham interesses coletivos. Ele permite que organizações representativas (como sindicatos, associações ou partidos políticos) ou o Ministério Público defendam direitos de uma coletividade, caso estes sejam violados ou ameaçados de violação por ato ilegal ou abuso de autoridade.

O segundo, também previsto na Constituição no mesmo artigo 5º, é remédio constitucional, destinado a “sanar a ausência, total ou parcial, de norma regulamentadora que torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania” (artigo 2º da Lei 13.300/2016 e artigo 5º, LXXI, da Constituição). Segundo Carvalho Filho (2017), trata-se de garantia destinada ao controle de omissões do poder público que visa à tutela de direitos constitucionais subjetivos cujo exercício é inviabilizado pela inércia legislativa.

O último instrumento viabilizador, é a ação judicial destinada à defesa de interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos. Segundo consta no artigo 129 da CF/88,

São funções institucionais do Ministério Público:

III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de **outros interesses difusos e coletivos**;

§ 1º - A legitimação do Ministério Público para as ações civis previstas neste artigo não impede a de terceiros, nas mesmas hipóteses, segundo o disposto nesta Constituição e na lei (Brasil, 1988, grifo nosso).

Esses três instrumentos são fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro para assegurar os direitos coletivos e fundamentais, promovendo a justiça social. Nota-se que no contexto do direito à educação, os avanços legais para sua garantia vêm desde sua declaração como direito na CF/88, tendo esses mecanismos viabilizadores como amparo. Além disso, ao analisarmos o capítulo III educação na Carta Maior, podemos observar a grande importância da educação para o país, evidenciada pelos 10 (dez) artigos, do 204 ao 214, que tratam desse tema.

No que diz respeito ao acesso, ao qual constatamos que a luta do MST pelo acesso escolar é expressão da busca pela garantia do direito à educação, temos como exemplo o artigo 206, da CF/88, que trata dos princípios que regem o sistema de ensino no país. Ele estabelece diretrizes fundamentais para a educação e garante que ela seja acessível e de qualidade para todos. Os seguintes princípios são,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade;

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;

IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1988, cap. III, art. 206, grifo nosso).

Embora todos esses princípios sejam importantes, os destacados merecem atenção especial, pois, nesta pesquisa, ao tratarmos da luta do MST pela escolarização (acesso), esses princípios não só fundamentam a base sobre a qual toda a educação se erige, eles justificam a luta do MST pelo acesso à educação. O inciso I, por exemplo, assegura não apenas o acesso, mas também, a permanência na escola, ou seja, é preciso criar meios para que o direito seja assegurado. Já o inciso IV, ao tratar da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, está alinhado diretamente com os objetivos do Movimento, que busca não apenas a criação de escolas públicas nos assentamentos, mas também o reconhecimento dessas instituições pelo Estado, tornando-as oficiais e assim assegurando o padrão de qualidade.

Alguns desses aspectos, que se aproximam desses princípios, estão presentes no documento intitulado: “*Proposta Pedagógica do Movimento Sem Terra para as Escolas de Acampamentos e Assentamentos*”, publicado em 1991 (MST, 2017). Na seção que trata das metas do MST em relação à educação nos assentamentos e acampamentos, uma das principais metas é

Garantir de parte do Estado: – criação de escolas oficiais de 1º grau em todos os assentamentos, com a infraestrutura necessária para o bom desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem: prédio, móveis, luz, água, material didático e biblioteca; – o acesso de todas as crianças acampadas e assentadas ao 1º grau completo, sempre que possível em escolas de assentamento; – legalização das atividades escolares desenvolvidas nos acampamentos e fornecimento de material didático mínimo (MST, 2017, p. 28).

Observa-se que a proposta pedagógica do Movimento, descrita nas metas não são uma criação ideológica sem fundamento; pelo contrário, o Movimento possui um profundo conhecimento político sobre os direitos negados às populações do campo e isso é fruto de sua formação política, com o Setor de Educação articulado a outros setores desempenhando o papel de formador da sua base, ou seja, o MST como educador (Caldart, 2012). Nesse contexto, a educação se torna tão importante quanto a terra, pois, sem ela, os sem-terra não teriam acesso à cidadania.

Por essa razão, o acesso à cidadania se daria por meio da educação, que, por sua vez, deve ser garantida a partir do acesso escolar nos assentamentos⁴⁹. Essa compreensão

⁴⁹ Segundo o site do MST, atualmente existem mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, beneficiando mais de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso garantido à educação.

é fundamental, pois a falta de escolas contribui para o aumento do analfabetismo, tanto entre os jovens, quanto entre os adultos que permanecem iletrados. Para o MST, essa realidade precisa ser revertida, pois, como afirma, sem-terra alfabetizado é “alguém que escreve bilhete, que lê o jornal e os documentos do MST, que decifra e preenche questionário, que conhece a história da terra e da luta pela terra, que tem gosto em ler livros e busca o conhecimento técnico, sabe falar em público” (MST, 2017, p. 34).

Em conformidade com essas afirmações, quando os sem-terra participam da produção do conhecimento, a possibilidade de serem futuros dirigentes fica ainda mais próxima⁵⁰. A militância para eles já é uma realidade concreta, mas com a consciência de classe em conjunto com as possibilidades advindas da educação, sobretudo, a partir dos estudos, defendendo que é possível caminhar na direção de uma nova hegemonia. O direito à educação, nesse contexto, deve ser assegurado e para o MST, essa garantia está, principalmente, relacionada ao acesso escolar.

O artigo 208 da Constituição Federal, em seu inciso I, detalha o direito à educação no Brasil, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade da educação para crianças e adolescentes de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, abrangendo também aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Pode-se afirmar que este artigo é um dos principais da CF/88 e precursor de outros instrumentos legais relacionados ao direito à educação, os quais também o MST se ampara. Um grande exemplo é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), que trouxe importantes contribuições para a proteção e efetivação desse direito.

De acordo com Oliveira (2002, p. 15), “o direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países”. No ECA/90, por exemplo, o Capítulo IV aborda a educação, tratando do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Nisso, assinala,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

⁵⁰ De acordo com o site do MST, atualmente há 2 mil estudantes matriculados em cursos técnicos e superiores.

III -Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - **Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência**, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990, grifo nosso).

Como se pode observar, o ECA/90 também aborda o direito à educação. Destacamos o inciso I, que trata da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No contexto da luta do MST, igualdade de condições para o acesso reflete os desafios do Movimento na transição de acampados para assentados. Esses desafios enfrentados pelas Crianças Sem Terrinhas em relação ao acesso escolar são múltiplos, incluindo fatores como a distância e a condição de desigualdade no trato com a educação pelo poder público nas áreas de acampados/assentados em comparação às escolas urbanas.

A permanência das crianças em escolas situadas em acampamentos ou assentamentos é desafiadora, pois essas unidades geralmente não contam com apoio municipal ou estadual. Mesmo quando há algum suporte, como é mais comum em assentamentos por serem regularizados, as escolas continuam sendo negligenciadas. Nesse contexto, é crucial garantir que nos assentamentos sejam atendidas as condições mínimas para o funcionamento adequado das escolas, sendo necessário exigir para isso os apoios municipal e Estadual. O Movimento, ciente dos direitos das crianças e dos adolescentes sem-terra, reafirma-os tendo a participação das crianças em momentos importantes, como no 1º Congresso Infantil do MST, realizado em Porto Alegre, nos dias 11 e 12 de outubro de 1994.

Como resultado do congresso, foi elaborado um manifesto⁵¹ que descreve em detalhes a atuação política e militante das crianças. Um dos temas discutidos foi “A criança e seu espaço na sociedade”. Durante o evento, as crianças reconheceram que seus espaços estão presentes em diversos contextos: na família, na escola, na comunidade e na

⁵¹ Manifesto do 1º congresso infantil do MST. Segundo o Documento, “foi a primeira atividade de mobilização infanto-juvenil organizada pelo Setor de Educação do MST. As mobilizações logo se expandiram para outros Estados e passaram a ser chamadas de Encontros dos Sem Terrinha ou Jornada Sem Terrinha” (MST, 2017, p. 37). Ainda segundo o documento, o nome “Sem Terrinha” passou a ser usado a partir de 1997.

sociedade como um todo. Ao refletirem sobre essas particularidades, afirmaram que, por meio do “intercâmbio das experiências das diferentes realidades descobrimos que nós também temos que lutar para conquistar nossos direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente” (MST, 2017, p. 37).

O manifesto, como pode ser observado, é utilizado como uma ferramenta de mobilização e posicionamento em relação aos direitos que devem ser assegurados às crianças, incluindo o direito à educação, que é reafirmado no texto. Dessa forma, as crianças destacam que a troca de experiências lhes revelou que é necessário lutar intensamente para que os direitos deixem de ser apenas palavras no papel e se tornem realidade. Assim, eles afirmam: “Nós estamos reunidos para vermos as diferentes opções para garantirmos nossos direitos em todos os espaços que ocupamos: escola, família, comunidade, sociedade” (MST, 2017, p. 37).

Esse reconhecimento, expresso no manifesto, de que eles têm direito à educação revela a contribuição da formação política desde a infância no Movimento. A militância, nesse contexto, surge tanto da formação de sua base, quanto das experiências vividas dentro do Movimento, onde as crianças, ao participarem desses eventos, mostram as realidades de muitos Sem Terrinhas em outras localidades do país, que enfrentam situações semelhantes. Um exemplo importante, já mencionado algumas vezes, é a proximidade das escolas, que poderia facilitar a escolarização dos sem-terra. No entanto, a realidade bem diferente. Como já descrito, a distância das escolas representa uma das maiores dificuldades para a escolarização dos sem-terra.

Em face dessas dificuldades, o inciso V do artigo 53 do ECA/90 reflete essa realidade ao garantir o direito à educação, uma vez que o acesso à escola pública e gratuita próxima à residência é uma reivindicação do Movimento, pois, em algumas localidades, essa realidade ainda está distante do MST. Isso ocorre porque, muitas vezes, não há escolas ou vagas públicas nas proximidades, nem oportunidades para irmãos em diferentes etapas e modalidades de ensino, além da falta de transporte público adequado. Desta maneira, o inciso V se apresenta como um fundamento importante para a reivindicação dessa necessidade, já que, quando as escolas “mais próximas” ficam em outras localidades, surge a necessidade de “garantir as estruturas para que aconteça a educação, como o transporte escolar, pois tem assentamento em que as crianças andam a pé vários quilômetros para estudar” (MST, 2017, p. 38).

Com base nos documentos do MST, observamos que a garantia do direito à educação para as Crianças Sem Terrinha é afetada não apenas por barreiras como a distância, mas também pelo fato de a maioria das escolas disponíveis estarem localizadas nos centros urbanos, o que torna o acesso ainda mais difícil. Foi a partir dessa realidade que o Movimento passou a exigir não apenas escolas próximas, mas escolas dentro do próprio assentamento. Nesse contexto, estar ciente dos direitos tornou-se fundamental, pois, para exigí-los, era necessário ter conhecimento político. Isso fica mais claro no Manifesto, quando as crianças afirmaram: “através deste Manifesto, estamos dizendo à sociedade que nós, crianças dos acampamentos e assentamentos do MST/RS, estamos cientes de nossos direitos e estamos lutando para que o Estatuto da Criança e do Adolescente seja cumprido na sua totalidade” (MST, 2017, p. 38).

O cumprimento do ECA/90 nesse sentido é fundamental tendo em vista que ele “regulamenta de maneira bastante detalhada o direito à educação presente no texto constitucional, representando uma **significativa contribuição ao esforço pela ampliação e efetivação desse direito em nossa sociedade**” (Oliveira, 2002, p. 31, grifo nosso). Um exemplo disso é a obrigatoriedade da educação escolar brasileira, conforme descrito no artigo 55, “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Nele, é possível observar a obrigatoriedade declarada na CF/88, a qual é ampliada, formando assim, juntamente com a LDBEN/96, a legislação base do Direito à Educação no Brasil.

A LDBEN/96 nesse sentido, fazendo parte de legislação replica o direito à educação tendo como referência a CF/88 e o ECA/90. Estabelecendo os princípios e objetivos da educação no Brasil. Ele diz o seguinte: Art. 2º “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Como se pode observar, o texto está em conformidade com o artigo 5º da CF/88, mencionado anteriormente.

Este artigo enfatiza a educação como um direito universal, que deve ser promovido com a participação de toda a sociedade, visando garantir o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Embora esses aspectos sejam parte fundamental da educação nacional, é importante ressaltar algumas questões. O MST também busca a formação integral dos indivíduos do

campo e sua inserção na cidadania, o que é um aspecto importante. No entanto, o que merece ser destacado é a questão da qualificação para o trabalho.

Esse último pode ser considerado polêmico, pois a qualificação para o trabalho, muitas vezes, é interpretada como sinônimo de inserção no mercado de trabalho. No entanto, esses dois termos não são equivalentes, uma vez que o “mercado de trabalho” é, em grande parte, uma interpretação neoliberal, ou seja, refere-se à inserção do futuro trabalhador no mercado capitalista. Em contraposição, a educação para o trabalho no MST adota um significado próprio, sem se distanciar da qualificação profissional. No MST, o trabalho é visto como um valor e a educação no Movimento tem o trabalho como seu princípio educativo. De acordo com os princípios pedagógicos do MST, “o trabalho ocupa o lugar fundamental na realidade de um assentamento. Nada há de mais educativo do que a criança participar, desde cedo, das novas relações de trabalho que se tenta implantar nos assentamentos” (MST, 2017, p. 17).

Assim, a educação no MST é para o trabalho e pelo trabalho, tendo em vista que os sujeitos se educam por meio da participação coletiva e da cooperação, ao se engajarem em atividades produtivas nos assentamentos. O MST reforça essa ideia ao afirmar que: uma escola realmente educativa “é aquela que reconhece o valor educativo das práticas sociais concretas, especialmente as ligadas ao trabalho e à organização popular, preocupando-se em entender e orientar a participação das crianças na vida global do assentamento” (MST, 2017, p. 17).

Por esse motivo, considerou-se essencial realizar uma análise aprofundada dos artigos da legislação base do direito à educação, adotando uma perspectiva crítica, tanto sobre a educação de forma geral, quanto sobre a educação no MST. Isso visa evitar as armadilhas do senso comum, reconhecendo a importância de cada uma ao declarar o direito à educação (CF/88), ao ampliar (ECA/90) e ao replicar e detalhar (LBEN/96). Em relação a este último ponto, podemos observar o seguinte artigo:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) **pré-escola;**
- b) **ensino fundamental;**
- c) **ensino médio;**

- II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;**
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (Brasil, 1996, grifo nosso).**

A LBEN/96 tem como referência a Constituição Federal de 1988, como pode ser observado ela detalha e amplia os termos dos incisos do artigo 208 da CF/88, havendo poucas mudanças, sendo uma delas o conceito de “educação básica”, que define a escolaridade obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos (Cury, 2008). Além disso, como uma forma de organização da educação nacional, ela abrange três etapas: educação infantil (pré-escola), ensino fundamental obrigatório e ensino médio, progressivamente obrigatório. Segundo Cury (2008, p. 294) “a expressão ‘educação básica’ no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito novo, e um direito e também uma forma de organização da educação nacional”.

Assim, como um direito, a educação básica se apresenta como uma expansão do alcance da cidadania educacional tendo em vista que ela “veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo” (Cury, 2008, 294). Nesse contexto, as novas realidades descritas podem ser relacionadas ao antigo histórico de situações preexistentes no acesso à educação em um país que, por séculos, negou, de forma elitista e seletiva, aos seus cidadãos o direito ao conhecimento,

por meio da ação sistemática da organização escolar (Cury, 2008). Os camponeses historicamente foram os mais afetados e o MST destaca esse histórico enquanto também, luta pela garantia desse direito, com amparo da legislação base do direito à educação.

A educação infantil nessa ocasião é a raiz da educação básica e, como podemos observar na história da educação do MST, também foi o ponto de partida da luta pelo acesso escolar, ao qual compreendemos que o acesso a escola é expressão da luta pela garantia à educação, tendo em vista a existência da legislação base sobre esse direito. Nesse contexto, a educação básica, ao abranger as três etapas que a compõem – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – ampliou a reivindicação do Movimento, permitindo a exigência do direito à educação em todas as etapas nos assentamentos. Isso se fundamenta no artigo 4º da LDBEN, que estabelece a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado, que deve garantir seu acesso por meio de uma oferta de qualidade.

O MST tem plena consciência desse direito e reconhece que não se deve esperar passivamente que ele seja garantido. Ao contrário, assume o dever de agir, cobrando ativamente do poder público a efetivação desse direito. Um exemplo histórico que comprova isso aconteceu no II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST, onde foi apresentado um manifesto⁵² que descreve o seguinte:

Temos articulado todas as formas de luta e pressão sobre o Estado, envolvendo as crianças e a juventude como protagonistas da luta pela educação que, junto com as famílias acampadas, ampliam o debate sobre a nossa luta no intuito de conquistar apoios na comunidade local, nos parlamentos, nas igrejas, enfim, nos diversos espaços onde a sociedade se organiza. **Embora o direito à educação esteja legitimado pela trajetória da sociedade, nós sabemos que, em se tratando de educação dos camponeses e camponesas em luta, há que se mobilizar permanentemente** (MST, 2017, p. 104, grifo nosso).

Nesses aspectos, embora a educação básica seja declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão e dever do Estado, para as populações do campo que ainda não têm acesso, é fundamental continuar exigindo a garantia desse direito. Nesse sentido, as mobilizações populares são as formas mais eficazes de reivindicação, servindo como uma maneira de pressionar o Estado e chamar a atenção para a classe trabalhadora que, historicamente, foram privados de seus direitos.

⁵² II Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST. “Manifesto dos educadores e das educadoras Curitiba/PR, 21 a 26 de agosto de 2006” (MST, 2017, p. 103).

Segundo Cury (2008, p. 296) como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, “é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições”. A LDBEN/96 e outros diplomas legais buscam garantir esse direito, e, no caso dos camponeses, os Normativos Legais da Educação do Campo⁵³ também desempenham um papel importante.

Para entendermos melhor a criação dos Normativos Legais da Educação do Campo, é essencial analisar o histórico do surgimento do conceito de *Educação do Campo*. Atualmente, existem 11 normativos legais⁵⁴, entre pareceres e resoluções, que são orientados pelo conceito de *Educação do Campo*. O conceito já vinha sendo debatido há anos, motivado por questões políticas e educativas, uma vez que, historicamente, havia um modelo de educação voltado para o meio rural, conhecido como Educação Rural (Caldart, 2012; Arroyo, 1999; Ribeiro, 2012).

Segundo Ribeiro, a educação rural é caracterizada pelo sujeito a quem ela é destinada. Nesse caso, “de modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (Ribeiro, 2012, p. 295). Ou seja, para os trabalhadores rurais que residem e trabalham no território rural. Esse paradigma destinado às comunidades rurais foi criticado por adotar currículos essencialmente urbanos, ignorando as necessidades e a realidade do campo.

Além disso, sem nenhum esforço de adaptar as escolas rurais às características e necessidades dos habitantes locais, uma das principais diferenças entre a proposta de educação rural, além dos aspectos pedagógicos da zona urbana contraditórios ao espaço do campo, é o tratamento dado aos sujeitos desse meio, como se todos tivessem uma única característica em comum, trabalhadores rurais, sem evidenciar a multiplicidade de sujeitos, saberes e culturas no campo.

Assim, a perspectiva de Educação do Campo é contraponto à Educação Rural, tendo em vista que o território do campo carrega diversidades socioculturais de nosso país as quais não podem ser ignoradas. Entre essas diversidades, encontram-se os povos originários, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, sem-

⁵³ Os normativos serão abordados detalhadamente no próximo capítulo.

⁵⁴ Todos estão acessíveis publicamente no site do Portal do Ministério da Educação (Portal do MEC). Educação do Campo-MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo>. Acesso em: 28 de dez. de 2024.

terra, ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores assalariados, entre outros, que mantêm vínculo com a terra.

Essas comunidades ao longo da história foram estigmatizadas como atrasadas e, por conta disso, eram privadas do acesso à educação e de serviços básicos. Isso adveio pela visão depreciativa do campo como espaço de atraso. Um pensamento elitista centrado na concepção economicista de que o campo deveria ser modernizado. No caso da educação, como um meio de promover a modernização, a criação das escolas no meio rural fez com que esse paradigma começasse a se estabelecer, já antes mesmo da formação do MST enquanto Movimento social.

Essa educação era baseada em cultura e valores urbanos que não valorizava os saberes e o contexto do campo. Conforme aponta Arroyo (1999), tratava-se de um modelo de educação básica que impunha ao campo um currículo escolar urbano, com saberes e valores urbanos, como se a cultura do campo fosse algo do passado, ou seja, algo a ser esquecido e superado. Além disso, educação rural era um paradigma vinculado aos interesses do agronegócio do capitalismo agrário, que conseqüentemente contribuía para o fortalecimento do esvaziamento do campo.

Devido a esse modelo de ensino oferecido nas escolas rurais e à dificuldade de acesso, muitas vezes por estarem localizadas em áreas distantes ou urbanas, o Movimento, ao incorporar a escola em sua dinâmica tendo como referência a (LDBEN/96) que dispunha sobre educação básica, passou a discutir sobre uma Educação Básica no Campo⁵⁵ a partir das reflexões sobre a trajetória da luta pela escolarização dos camponeses. Isso porque os acampamentos e assentamentos precisavam de escolas, e, preferencialmente, de uma escola que não fosse qualquer. Assim, é descrito que...

Desde o começo do MST existiu a luta pela criação de escolas nos próprios assentamentos. Primeiro por uma intuição de que isto também era um direito, e pela consciência de que se as escolas não fossem no assentamento, muitas crianças continuariam fora delas. Aos poucos, esta exigência foi se tornando uma convicção, um princípio do MST (MST, 2017, p. 56).

⁵⁵ A discussão sobre a Educação Básica do Campo está presente no documento intitulado *Reflexões do MST para a discussão preparatória à Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo*. O texto foi “elaborado em março de 1998 para a participação nas reuniões de planejamento da Conferência Nacional, realizada em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998” (MST, 2017, p. 55).

Assim, essa escola deveria apresentar características que valorizassem as particularidades do meio rural. O MST, por sua vez, defende a valorização da cultura e dos saberes do campo, reconhecendo a escola como um elemento essencial nesse processo e um direito de todos os sujeitos do campo. Por isso, para o Movimento, estudar na cidade só deveria ser considerado em último caso, uma vez que o MST acredita que a educação urbana prepara o filho do agricultor para deixar o assentamento. Nesse contexto, “o ensino nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST deve preparar os alunos para ficar e transformar o meio rural” (MST, 2017, p. 56).

Por essas razões, os trabalhadores rurais não passaram a lutar apenas pela reforma agrária e por um pedaço de terra para a agricultura familiar, mas também pelos seus direitos, incluindo o direito à uma educação que compreenda as reais necessidades dessas populações. Desta forma, segundo Arroyo (1998), em contraposição ao modelo de educação oferecido ao meio rural, resultou na realização em 1998 da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás.

A conferência contou com cinco entidades promotoras (CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB) que ao perceberem que o processo estava apenas iniciando e que era preciso dar continuidade, constituíram a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Assumindo a responsabilidade de dar continuidade à mobilização nacional iniciada pelo processo de preparação e realização da referida conferência, entre os vários compromissos assumidos, as cinco entidades decidiram criar uma coleção de cadernos.

Esses cadernos foram criados com objetivo divulgar e desenvolver a reflexão sobre a educação básica do campo, motivar a mobilização das bases e favorecer o intercâmbio de experiências. Além disso, teve como objetivo “o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais” (Arroyo, Fernandes, 1999, p. 5).

Conforme descrito nos aspectos metodológicos, os cadernos foram organizados em sete volumes, com os seguintes títulos: “Por uma Educação Básica do Campo (Memória)”, publicado em 1999, “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo” 1999, “Projeto Popular e Escolas do Campo” 2001, “Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas” 2002, “Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação

no Campo” 2004, “Projeto-Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do Pronera na Região Sudeste”, e por último “Campo-Políticas Públicas-Educação” 2008.

Tendo como base os referidos documentos que tratam sobre a criação do conceito de Educação do Campo e as reflexões feitas ao longo do capítulo, é possível compreender com mais profundidade a importância que a educação tem para os movimentos sociais do campo, bem como a o direito ao seu acesso que historicamente tem sido inserida na agenda das lutas do MST. O Movimento nesse sentido, luta pelo direito à educação pública de qualidade social, dadas as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo para ter o seu acesso nos acampamentos e assentamentos.

Além da legislação base do direito à educação representada pela tríade, como já mencionado, os marcos normativos da educação do campo destacam a importância que a educação tem para os povos do campo, principalmente por ser fruto de conquistas históricas, as quais reafirmam que o atendimento educacional no campo não se fará simplesmente pela transposição do modelo instituídos a partir da dinâmica urbana que durante anos foi contestada pelos movimentos sociais e sindicais do campo.

Ao longo do tempo, o MST tem ampliado sua presença por todo o país. Com a sua expansão e territorialização, surgiram desafios sociais adicionais além da questão da terra, como o acesso à educação para as comunidades do campo. Historicamente, essas comunidades enfrentam obstáculos significativos no acesso à educação, destacando-se como parte de uma luta de classe persistente no campo. Nesse contexto, o Movimento continua desempenhando um papel fundamental, tanto na defesa do acesso à terra quanto da educação para os povos do campo, como podemos constatar no próximo capítulo, por meio de uma experiência concreta realizada em um município do estado da Paraíba.

CAPÍTULO III: O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO OZIEL PEREIRA-REMÍGIO/PB

O Assentamento Ozuel Pereira está localizado no município de Remígio, no estado da Paraíba (Figura 2). Esse município integra a Região Geográfica Imediata de Campina Grande/PB e, conforme dados do Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma área territorial de 183,46 km² e uma população estimada em 17.885 habitantes. A densidade demográfica é de 97,49 habitantes por km², indicando uma ocupação territorial relativamente dispersa. Em relação à distribuição por sexo, a população é composta por 8.379 homens e 9.202 mulheres (IBGE, 2022).

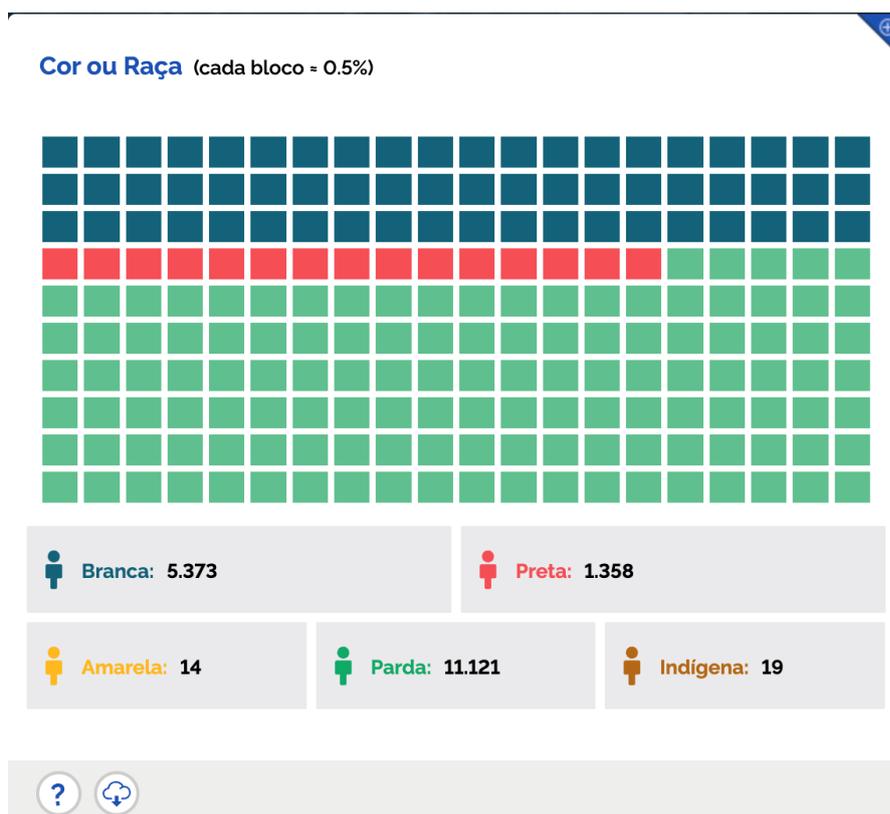
Figura 2 – Localização geográfica do município de Remígio/PB



Fonte: Adaptado pelo autor de IBGE, 2022.

No que diz respeito à distribuição da população por situação do domicílio, os dados do Censo Demográfico de 2022 indicam que 80% dos moradores de Remígio/PB vivem na zona urbana, enquanto os 20% restantes residem na zona rural. Isso corresponde a cerca de 14.311 habitantes em áreas urbanas e aproximadamente 3.574 em áreas rurais (IBGE, 2022). Quanto à distribuição por cor ou raça no município, o gráfico a seguir apresenta os dados com detalhe.

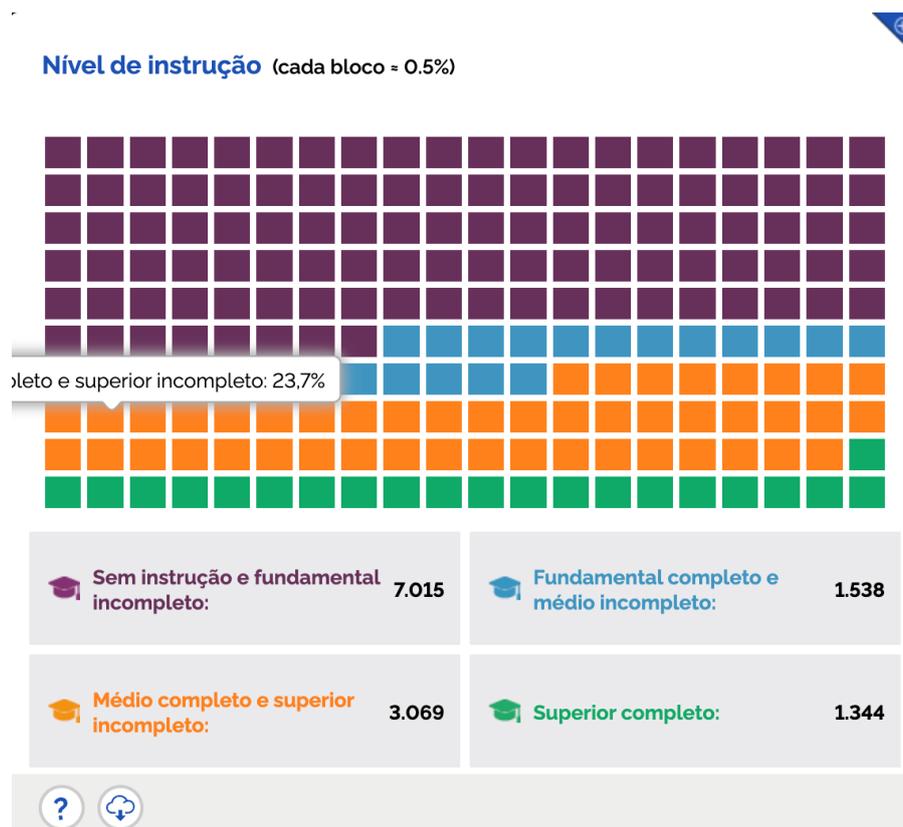
Gráfico 1 – Distribuição por cor ou raça



Fonte: IBGE, 2022.

Como podemos observar, a maioria dos habitantes se declara parda, totalizando 11.121 pessoas. Em seguida, aparecem os que se identificam como brancos, com 5.373 indivíduos, e pretos, com 1.358. As menores proporções são observadas entre os que se declaram indígenas, sendo elas 19 pessoas e amarelos totalizando 14 pessoas. Em relação à educação, os dados apontam que, em Remígio/PB, 78,8% da população é alfabetizada, o que equivale a aproximadamente 10.991 pessoas. Por outro lado, a taxa de não alfabetizados é de 21,2% da população, totalizando cerca de 2.950 indivíduos. No que diz respeito ao nível de instrução, observa-se no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Nível de instrução



Fonte: IBGE, 2022.

De acordo com o gráfico, a maior parte da população de Remígio/PB apresenta nível de instrução no segmento de “sem instrução e fundamental incompleto”, totalizando 7.015 pessoas (ou 54,1%). Em seguida, estão as pessoas com “médio completo e superior incompleto”, somando 3.069 indivíduos (ou 23,6%). A categoria de “fundamental completo e médio incompleto” abrange 1.538 pessoas (ou 11,8%), enquanto o número de pessoas com “superior completo” é de 1.344 (ou 10,3%).

3.1 História do município de Remígio/PB

A Paraíba, assim como diversos outros estados do Brasil, foi palco da luta pela terra, conforme discutido no primeiro capítulo. Nele, destacamos que, a partir de 1989, o MST iniciou as primeiras ocupações de terra no estado. Alguns municípios foram citados como pioneiros nesse processo, enquanto outros, devido à sua história mais recente, como Remígio/PB, não foram mencionados, já que as ocupações na região aconteceram no século XXI.

Para compreendermos melhor a história do município e, posteriormente, do Assentamento Oziel Pereira no qual está localizada a Escola Municipal Cidadã Integral Paulo Freire, é fundamental analisar o contexto histórico da região, uma vez que as terras locais passaram pelos processos de colonização, exploração e ocupação. Conforme destaca Cunha (2012, p. 66), “em sua história antes da presença do homem branco, por volta do século XVIII, os índios [povos originários] já habitavam essas terras remigenses. Ainda no século XVI, a ocupação e desenvolvimento de algumas áreas da Província foram semelhantes”.

Como destacado, a região era habitada pelos povos originários, sendo os grupos étnicos predominantes os de etnia Tupi, como os Tabajaras e Potiguares. Ainda, segundo Cunha (2012, p. 66), eles “habitavam o litoral, mas por diversos motivos se estendiam até as áreas do Planalto da Borborema, onde entravam em contato com os índios da etnia tapuias (que eram os Cariris e Tarairus)”. Segundo a autora, esses agrupamentos étnicos deixaram suas marcas ao nomearem locais, muitos dos quais se destacaram por possuírem nomes originários do tupi, que já parecia ser uma língua comum na época em que os povos originários se tornaram agricultores e “aprenderam” a conviver com a cultura branca na região.

É importante destacar que essas primeiras ocupações tinham um caráter colonialista, no qual a presença da cultura branca já sinalizava os primeiros indícios de exploração e apropriação de terras que historicamente pertenciam aos povos originários da região. Assim, o termo “aprendeu” não deve ser interpretado como proveniente do verbo ensinar, pois, na maioria dos casos, os povos originários foram obrigados a aprender a conviver, sendo, frequentemente, utilizados como mão de obra pelos colonizadores.

De acordo com Cunha (2012), não se sabe ao certo o ano em que teve início a exploração das terras pelos colonizadores europeus na região, mas por volta do ano de 1700, há indícios de que pessoas de outras localidades começaram a se estabelecer no território denominado “Lagoas”. Essa área, durante a estação das chuvas, formava cinco lagoas que facilitavam a sobrevivência dos primeiros colonizadores. Assim, grupos começaram a se fixar nas proximidades dessas lagoas, formando pequenos agrupamentos coloniais.

Além disso, como ressalta a autora, no passado, a região integrava uma das primeiras sesmarias⁵⁶ concedidas pela Coroa Portuguesa com o intuito de ser explorada. “Essa sesmaria localizava-se próximo a um lugar denominado Jardim, às margens do Riachão, que corre para o Mamanguape; e foi concedida ao português João Morais Valcácer” (Cunha, 2012, p. 67). Ele se tornou uma figura importante devido à grande extensão de terras que possuía, o que despertava os interesses econômicos da Corte Portuguesa em manter o domínio, considerando a riqueza da região.

Outra figura importante foi Luiz Barbosa da Silva Freire, um alferes do Rio Grande do Norte, que, por volta de 1778, “por motivos de discordância política deixou suas terras e fugiu com alguns escravos até chegar à região de Riacho de Areia (também conhecido por Saboeiro), onde encontrou com o português João Morais Valcácer” (Cunha, 2012, p. 67). Esse encontro foi marcado pelas negociações sobre suas terras, onde após um gesto simbólico de trocas de fios de barba⁵⁷, um acordo foi estabelecido entre ambos:

As terras de Luiz Barboza da Silva Freire no Rio Grande do Norte denominadas “Barro Branco” agora seriam de João Morais Valcácer, e em troca, Luiz Barbosa da Silva Freire ficaria com a propriedade “Chã do Jardim”, que compreendemos ser a sesmaria que se estendia até os territórios de “Lagoas”, hoje a cidade de Remígio (Cunha, 2012, p. 67).

Após essa troca, conforme descrito, Luiz Barbosa da Silva Freire, já estabelecido na região, trouxe seus pertences, familiares e escravos. Em seguida “[...] construiu um rancho⁵⁸ próximo onde hoje é a Igreja Matriz” (Cunha, 2012, p. 68). O rancho funcionava como um ponto de descanso para viajantes e comerciantes que transitavam com suas mercadorias entre o brejo e o sertão. Um dos viajantes recebido nesse local foi Remígio dos Reis, que mais tarde casou-se com uma das filhas de Luiz Barbosa da Silva Freire⁵⁹

⁵⁶ Termo detalhado no primeiro capítulo.

⁵⁷ Segundo Cunha (2012, p. 67), “o gesto de trocas de fios de barba, para nós, hoje parece simples, uma bobagem”. No entanto, no século XVIII, esse gesto carregava um significado simbólico relacionado à amizade e à confiança entre os homens da época. Realizado principalmente por membros da nobreza ou da classe alta, consistia na troca de pequenos pedaços de barba como um símbolo de laço fraterno e lealdade.

⁵⁸ Um rancho, é uma construção simples, geralmente feita de madeira ou barro, usada como abrigo ou moradia temporária. No passado, muitos ranchos eram construídos em pequenas propriedades rurais, servindo como ponto de descanso para viajantes, comerciantes ou trabalhadores, especialmente em rotas de transporte ou em regiões mais afastadas.

⁵⁹ Apesar dessa afirmação, de acordo com Cunha (2012), a documentação analisada não foi suficiente para determinar com precisão se Remígio dos Reis era um viajante que, ao frequentar o rancho de Luiz Barbosa da Silva Freire, se envolveu e casou com uma de suas filhas, ou se ele teria vindo do Rio Grande do Norte já como genro, acompanhado de seus familiares.

e construiu sua casa nas proximidades de uma das cinco lagoas, “hoje conhecida como Lagoa Parque Senhor dos Passos” (Cunha, 2012, p. 68).

Como destaca a autora (2012, p. 68), Remígio dos Reis tornou-se um dos primeiros moradores da região, que, gradualmente, foi se desenvolvendo e originando um povoado organizado, o qual ficou conhecido como “Lagoa do Remígio (ou Lagoas)”. Com o passar dos anos, o povoado Lagoas cresceu ganhando aparência de cidade. Por questões político-administrativas, o território remigense, como é conhecido, pertencia à cidade de Areia/PB. Por isso, grande parte da história de Remígio/PB está associada com a história de Areia/PB.

Ainda pertencente à Areia/PB, a comunidade Lagoas começou, em 1890, a dar os primeiros passos rumo à independência político-administrativa “através do decreto de nº45, em que foi criado o Distrito de Lagoa do Remígio, pertencente ainda a Comarca de Areia” (Cunha, 2012, p. 71). No entanto, seguindo ainda, a autora, dois anos depois, em 1892, o Distrito é abolido por razões de conveniências políticas. Somente em 1909, o Distrito de Paz de Lagoa do Remígio, como passou a ser chamado, foi restabelecido. Posteriormente, em 1938, por meio do Decreto-Lei Estadual nº 1164, o Distrito passou a se chamar apenas Remígio e elevado à categoria de Vila, mas ainda, pertencendo à cidade de Areia/PB.

O processo que levou Remígio/PB a se tornar um município independente foi longo e durante esse trajeto, algumas figuras políticas se destacaram. Como aponta Cunha,

Personagens como Dr. Simeão Cananéa, Estanyslau Eloy e seus filhos, Severino Bronzeado e seus filhos, Luiz e Epitácio Bronzeado se destacam como importantes líderes locais que juntamente com o povo superaram um processo lento e difícil até chegara tão esperada emancipação” (Cunha, 2012, p. 71).

Apesar da presença dessas figuras políticas e de Remígio atender aos pré-requisitos necessários para se tornar um município independente, o processo foi difícil devido aos interesses políticos, econômicos e sociais que influenciavam os conflitos e as lutas pela emancipação. Os líderes de Areia/PB resistiam à ideia de perder não apenas os territórios, mas também, a economia significativa e uma população eleitoral tão expressiva quanto a de Remígio.

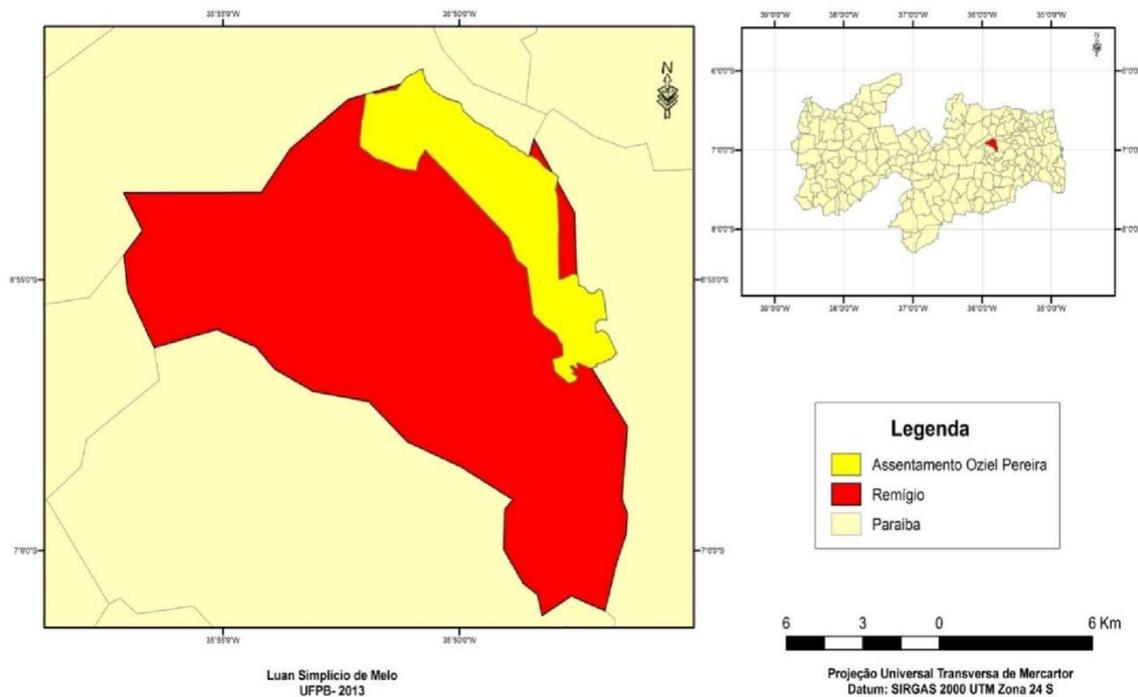
Por isso, como destaca Cunha (2012), embora o projeto de emancipação de Remígio, elaborado pelo Dr. Luiz Bronzeado Sobrinho, tenha sido iniciado em 1953, somente em 1957 é que foi concluído. Ao longo desses anos, o projeto foi negado, reimplantado e modificado, até que, finalmente, em 14 de março de 1957, “o Governador Flávio Ribeiro Coutinho sancionou a Lei nº 1667” (Cunha, 2012, p. 71). Assim, a lei entrou em vigor definitivamente no dia 31 de março de 1957, data que ficou marcada como a criação do município de Remígio/PB.

3.2 A escola no assentamento Oziel Pereira-Remígio/PB

A história do Assentamento Oziel Pereira está intrinsecamente ligada à história do município, pois, como observamos, as terras da região sempre despertaram interesses econômicos devido ao seu grande potencial para a agricultura. A emancipação do município foi um marco importante para a autonomia política e o desenvolvimento urbano, enquanto, no contexto rural, a predominância dos grandes latifúndios ainda persistia como um resquício do período colonial, como será analisado.

De acordo com Silva (2018), o Assentamento Oziel Pereira, conforme ilustrado na Figura 3, está localizado no Município de Remígio/PB, a 6 km do perímetro urbano, em uma área de fácil acesso, próxima à BR 105, que conecta o assentamento ao Município de Arara/PB. O mesmo está situado na microrregião do agreste paraibano. O seu nome foi escolhido em homenagem a um militante do MST. De acordo com Aires *et al.* (2021), Oziel Pereira era um jovem de 17 anos de idade que foi assassinado pela polícia militar no estado do Pará, no dia 17 de abril de 1996, no que ficou conhecido como Massacre de Eldorado do Carajás.

Figura 3 – Localização do Assentamento Oziel Pereira – Remígio/PB



Fonte: Silva, 2018.

O assentamento abrangia as terras da antiga Fazenda Queimadas, que consistiam em grandes extensões de propriedade de “Antônio Dinis, o último dono”, conforme Silva (2018, p. 24). Antes dele, a fazenda foi de outros proprietários que exploravam as terras de maneira escravocrata e, mais tarde, com trabalho análogo à escravidão. Sob a posse de Antônio Dinis, a fazenda abrigava 10 famílias, que residiam na propriedade onde as terras eram arrendadas (Silva, 2018). Outros trabalhadores não viviam nas terras, mas utilizavam apenas para atividades agrícolas como meeiros⁶⁰.

Segundo Aires *et al.* (2021), a ocupação das terras da fazenda pelo MST-PB aconteceu na década de 1990, após uma Marcha Estadual organizada pelo Movimento, em 1998, que teve início na cidade de Cajazeiras/PB e seguiu em direção à capital, João Pessoa/PB. De acordo com o autor (2021, p. 56), “ao passar pelo município de Remígio/PB, o Movimento articulou, junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, reivindicar as terras da Fazenda Queimadas, de propriedade privada de Antônio Diniz”. Segundo Silva (2012), foi nesse momento que se deu início à ocupação, com a formação de um acampamento nas proximidades do Açude Queimadas, às margens da BR 105.

⁶⁰ Termo detalhado no primeiro capítulo.

De acordo com Aires *et al.* (2021), em 27 de setembro de 1998, 250 famílias ocuparam a antiga fazenda, que possuía uma área total de 2.996 hectares. No entanto, foi apenas em 23 de novembro de 1999 que o título⁶¹ de propriedade da fazenda foi concedido aos trabalhadores sem-terra, assentando 150 famílias. Segundo o autor (2021), entre essas famílias, algumas trabalhavam como meeiros na própria fazenda, outras vieram da periferia de Remígio/PB e algumas do município de São Sebastião de Lagoa de Roça/PB.

Com essa conquista, os trabalhadores puderam, finalmente, desfrutar do seu maior bem, resultado da luta pela terra. Contudo, ainda era necessário reivindicar outros direitos, como a garantia do direito à educação no assentamento. A área ocupada ainda, passava por um processo de organização pelas famílias, com o apoio do MST-PB.

Durante esse processo de organização, surgiram divergências internas em 2002. Conforme aponta Aires *et al.* (2021, p. 62), “uma parte das famílias assentadas não aceitava o modelo de assentamento proposto pelo MST: a moradia em agrovilas e áreas coletivas para a produção. Em vez disso, defendiam a residência em seu lote e loteamento individual da terra”. Assim, foi decidido, por meio de um acordo, dividir o assentamento em duas áreas: Assentamento Queimadas e Oziel Pereira. De acordo com Silva (2018)

No Assentamento Queimadas ficaram assentados 100 famílias e no Oziel Pereira 50. Sendo que, 20 famílias passaram a morar diretamente nas agrovilas que ficam aproximadamente 16 Km da sede do Município de Remígio, e as outras 30 famílias foram morar a 3 Km, próximo ao casarão central da antiga fazenda (Silva, 2018, p. 25).

Com a organização que culminou na separação do assentamento, as famílias logo iniciaram a construção de suas casas. Segundo Aires *et al.* (2021), no que diz respeito às propostas para o loteamento da propriedade, com a divisão em lotes individuais, foi reservado uma pequena área para o trabalho coletivo e para a construção de posto de saúde e escola. Com essa área reservada, é possível constatarmos as principais preocupações das famílias no assentamento, a saber: saúde e educação.

A organização da infraestrutura do assentamento era fundamental. Historicamente, como observamos nas ocupações do MST, à medida que a terra é conquistada, inicia-se também a luta por outros direitos. Nos assentamentos Queimadas

⁶¹ A legalização dos assentamentos rurais no país fundamenta-se na CF/88, ao “qual legalizou o Assentamento Oziel Pereira, baseado no Decreto de Lei 2.250/97 que trata do processo de legalização e desapropriação de terras para fins de Reforma Agrária” (Silva, 2018, p. 14).

e Oziel Pereira, não foi diferente. Quanto ao direito à educação, o Assentamento Queimadas foi o pioneiro na luta pela sua garantia ao construir a primeira escola. Sobre essa instituição, que posteriormente recebeu o nome de Paulo Freire, Souto (2024) destaca que

Teve suas origens por volta dos anos 2000, inicialmente, no Assentamento Queimadas. Cabe destacar que sua primeira sede foi construída contando com ajuda e mão de obra dos próprios assentados, pois, havia uma preocupação com os estudos de suas crianças e as políticas públicas voltadas à educação ainda não estavam chegando efetivamente (Souto, 2024, p. 30).

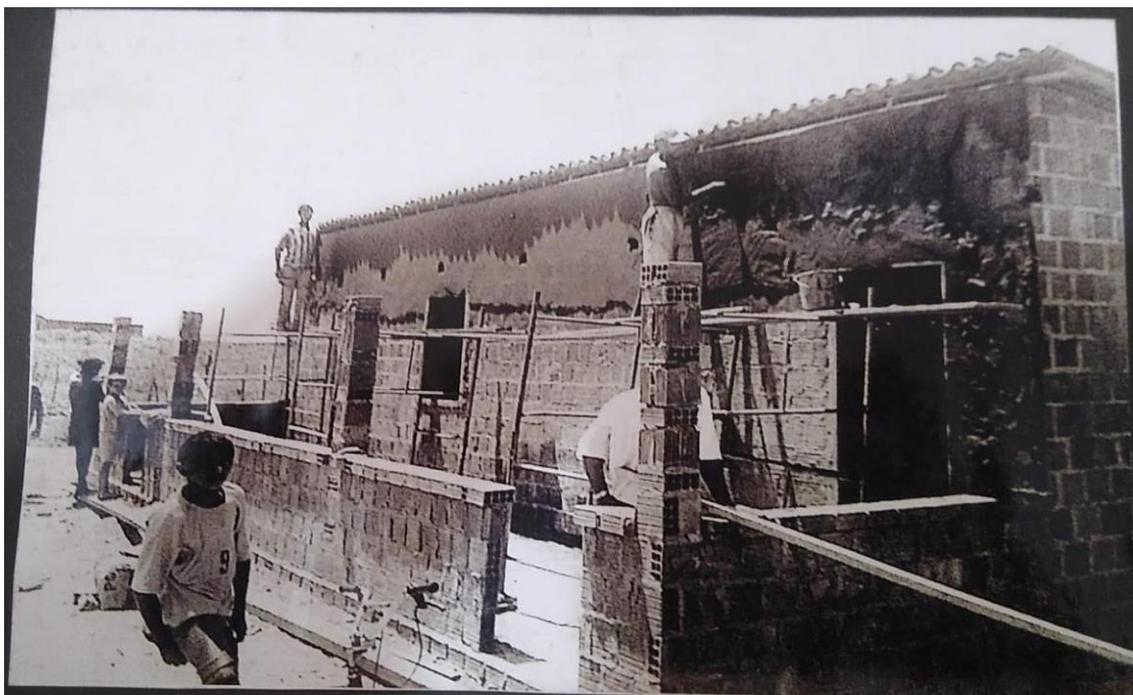
Como é destacado, foram os próprios assentados que iniciaram a construção da escola, o que evidencia a ausência de apoio por parte do município e, especialmente, do Estado no que tange à assistência às famílias, particularmente, às crianças, no acesso à educação dentro do próprio assentamento. O nome da escola também reflete essa luta, ao prestar homenagem a uma das personalidades mais importantes da educação no Brasil. Sobre a escolha do nome, o Projeto-Político-Pedagógico (PPP, p. 24) da escola destaca:

O nome da Escola segundo informações coletadas pelas famílias e representantes do movimento no Município de Remígio, se deu, através de uma contextualização onde os representantes do movimento trouxeram o nome Paulo Freire como indicação e apresentou as famílias assentadas, prática exercida pelo movimento com todas as escolas que fazem parte da Luta dos assentados da Reforma Agrária.

Como é evidenciado, a participação das famílias ocorreu, tanto na construção da escola, quanto na escolha do seu nome. Isso mostra a eficácia da organização do MST enquanto movimento social, onde a cooperação se fez presente entre os assentados, evidenciando também, a relação entre a luta pela educação e a própria dinâmica da luta pela terra como um todo. Esses aspectos foram abordados no Boletim da Educação nº 01 do MST, publicado em agosto de 1992, intitulado: *Como deve ser uma escola de assentamento* (MST, 2005).

No documento, é destacada, por exemplo, a importância da cooperação nos assentamentos, considerando que o trabalho coletivo tem sido um grande desafio para o Movimento. Assim, é importante “pensar no avanço do conjunto e não só na família de cada um, lutar juntos por escola, saúde, estrada, e superar divergências” (MST, 2006, p. 40). Embora a divisão do assentamento tenha superado esse último ponto, os demais aspectos foram alcançados no momento da construção da escola, como podemos observar na imagem abaixo.

Figura 4 – Construção da primeira sede da Escola Paulo Freire no Assentamento Queimadas



Fonte: PPP da Escola, 2024.

A escola foi concluída em 2000 (PPP, 2024). Em 26 de julho do mesmo ano, com base na Lei nº 571/A/2000, que denomina todas as escolas da rede municipal de ensino de Remígio/PB, a instituição passou a ser chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire.

Ao iniciar suas atividades, passou a oferecer aulas na modalidade de Educação Infantil, abrangendo do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I. Na prática, pode-se afirmar que a escola representa uma conquista importante na luta pela garantia do direito à educação no assentamento, especialmente, ao proporcionar acesso escolar para as Crianças Sem Terrinha. No entanto, o que, inicialmente, parecia ser uma grande vitória para os assentados, acabou revelando uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas no campo. Segundo Souto (2024, p. 30), as crianças “começaram a se deslocar para outras escolas e, tanto por falta de alunos, quanto recursos, com poucos anos a escola foi fechada”.

O fechamento das escolas no campo, frequentemente, ocorre devido à precarização das condições de ensino, sendo a falta de apoio municipal ou estadual uma das principais causas, o que dificulta a continuidade das atividades. Nos assentamentos, a situação não é diferente, já que os investimentos em educação costumam ser

direcionados, na maioria das vezes, para os centros urbanos. Com o número reduzido de estudantes, resultando em turmas pequenas, os custos educacionais nessas áreas acabam sendo redirecionados para o transporte escolar, fazendo com que as crianças precisem se deslocar para as escolas na cidade.

Isso leva a uma inviabilidade ao acesso escolar, o que, provavelmente, ocorreu no Assentamento Queimadas mesmo se integrando à rede municipal, pois a distância entre as comunidades e os centros urbanos pode dificultar o acesso, fazendo com que os alunos abandonem os estudos ou não consigam frequentar as aulas. Muitas escolas no campo enfrentam problemas como a ausência de energia elétrica, saneamento básico e condições de higiene precárias, o que torna a permanência dos estudantes inviável.

A escassez de professores qualificados para trabalhar em áreas remotas e as dificuldades de transporte também, são fatores que agravam a situação. Quando o poder público não consegue garantir condições mínimas de funcionamento, as escolas se tornam mais suscetíveis ao fechamento, perpetuando as desigualdades educacionais entre áreas urbanas e rurais. Esses problemas têm sido, historicamente, enfrentados pelo MST. No documento intitulado *Realidade educacional nas áreas de reforma agrária do Nordeste*, publicado em 2007, o Movimento destaca que

Tal processo tem gerado o fechamento sistemático das escolas no campo e, conseqüentemente, transferência dos estudantes para a cidade. Assim, ocorre o desenraizamento dos/as educandos/as da sua cultura e identidade, submetendo-os/as como única alternativa ao transporte escolar. Geralmente universalizado em alguns municípios, o transporte campo-cidade se tornou um procedimento comprovadamente prejudicial ao desempenho escolar dos/as educandos/as, além de submetê-los/as à discriminação social, o preconceito nas escolas das cidades, bem como o desgaste físico dos/as educandos/as (MST, 2017, p.129).

O que aconteceu no Assentamento Queimadas reflete a realidade concreta do que acontece na região Nordeste, em muitos casos, em outras partes do país. Para superar essa situação, é fundamental uma mobilização que pressione o poder público diante da falta de acesso escolar no campo. No caso específico de Remígio/PB, os assentados do município não abriram mão do direito à educação, e, desta vez, o Assentamento Oziel Pereira entrou em cena na luta pela sua garantia. Segundo Souto (2024)

Os assentados, **passaram a reivindicar o direito à educação que estava sendo negado a seus filhos e filhas**. Assim, por volta do ano de 2016, a partir de muitas lutas do movimento e assentados da Reforma Agrária, foi conquistada a nova sede da Escola Paulo Freire, construída

no Assentamento Oziel Pereira, nas proximidades do açude das Queimadas (Souto, 2024, p. 3, grifo nosso).

Por meio da mobilização, como destaca a autora, o Movimento, junto aos assentados, lutou pela garantia do direito à educação, ou seja, o acesso escolar dentro do próprio assentamento. A construção da nova sede da escola (Figura 5), que continuou com o mesmo nome é a representação concreta dessa conquista, “sua inauguração ocorreu em fevereiro de 2017, desta vez, já com turmas de Ensino Fundamental II e, posteriormente, com **Ensino Integral, com a perspectiva de Educação do Campo**” (Souto, 2024, p. 31, grifo nosso).

Figura 5 – Foto da fachada da escola



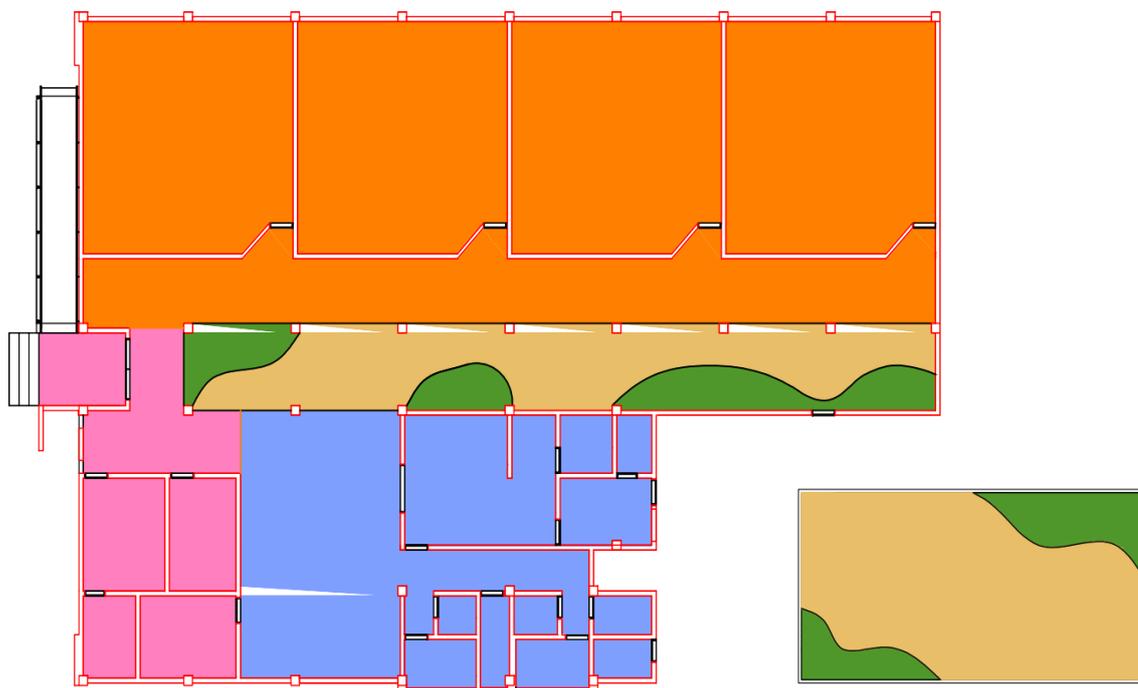
Fonte: Acervo do pesquisador, 2025.

Diferentemente da primeira sede, a instituição foi construída com recursos do Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba⁶². Além disso, como mencionado, passou a adotar o regime de ensino integral, conforme estabelecido pela Lei nº 1.068, de junho de 2017, que trata da criação, nomenclatura e modelo pedagógico da escola. Dessa maneira, a instituição passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidadã Integral “Paulo Freire”. Abaixo o modelo da estrutura física escolar também construída em outros municípios da Paraíba⁶³.

⁶² Criado em 2011, é um programa de transferência voluntária de recursos ou bens do governo estadual para os municípios, com foco, especialmente, nas áreas de educação e saúde, visando à melhoria dos indicadores sociais dos municípios paraibanos.

⁶³ Embora o Edital tenha sido publicado em 2018, a instituição foi construída com os recursos mencionados e de acordo com o modelo estrutural estabelecido.

Figura 6 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidadã Integral Paulo Freire: modelo da estrutura física



Divisão por áreas:

	Área administrativa;
	Área de apoio e vivência;
	Área pedagógica;
	Área verde;
	Área permeável.

Fonte: Edital - Licitação municipal nº 00001/2018.

A divisão por áreas, como mostrado na imagem, evidencia a estrutura organizacional da instituição de ensino. Na área administrativa, logo após a entrada, estão localizados a secretaria, o almoxarifado, a biblioteca e a sala dos professores. Na área de apoio e vivência, encontram-se o espaço de circulação durante o recreio, juntamente com a cozinha, a copa, uma área de serviços gerais, dois almoxarifados e cinco banheiros destinados ao uso de funcionários e alunos. A área pedagógica, situada ao longo do corredor, abriga as quatro salas de aula, enquanto a área verde é reservada para as plantas. Por fim, na área permeável, que se encontra diferente no assentamento estão dispostas três cisternas e um espaço dedicado ao cultivo de verduras e hortaliças pelos alunos.

Além dos aspectos físicos, com as transformações ocorridas na mudança da instituição para o Assentamento Oziel Pereira e considerando o apoio financeiro estadual

transferido para o município no início da obra, é necessário analisar algumas particularidades da escola. Em especial, a adoção do ensino integral em uma instituição escolar de assentamento, que busca também se alinhar à perspectiva da Educação do Campo. Para isso, na seção seguinte, será utilizado o documento Projeto-Político-Pedagógico da escola, além da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e os Normativos Legais da Educação do Campo.

3.3 Projeto-Político-Pedagógico: a Educação do Campo no ensino em tempo integral

O projeto político e pedagógico (PPP), como veremos, é um documento dinâmico, sujeito a modificações ou atualizações conforme as necessidades e os interesses da escola e da comunidade a qual ela pertence. Por esse motivo, não deve ser visto como um documento burocrático, mas sim como um meio de estabelecer uma educação que dialogue com a realidade local e que promova a qualidade⁶⁴. Sendo flexível e não burocrático, o PPP tem que ser elaborado com autonomia escolar, em uma gestão democrática que observe as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), conforme ressaltado no artigo 12, “[o]s estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

Com base nessas orientações, além de determinar a necessidade de a escola elaborar e executar sua proposta, a lei também, exige que todas as instituições de ensino desenvolvam seu Projeto-Político-Pedagógico (PPP) em colaboração com a comunidade escolar. Nos artigos 13 e 14, por exemplo, a LDBEN/96 se refere à necessidade da participação dos profissionais de educação na formulação da proposta pedagógica, os quais devem definir e cumprir um plano de trabalho para garantir sua efetiva implementação.

A referida lei evidencia o papel da escola e dos educadores na elaboração de propostas educacionais que estejam articuladas com as políticas nacionais, as diretrizes dos estados e municípios, considerando, ao mesmo tempo, a realidade específica de cada instituição de ensino. Além da importância de considerar esses aspectos, Veiga (2009)

⁶⁴A qualidade à qual nos referimos, segundo Veiga (2009, p. 168), “é sustentada em dois eixos: o da igualdade e o da inclusão”.

ressalta que, para uma escola se tornar autônoma, “é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação” (Veiga, 2009, p. 165).

A Educação do Campo também exerce esse papel, pois a escola surge da luta pela garantia do direito à educação no campo. Nesse sentido, os Normativos Legais da Educação do Campo devem ser alinhados às necessidades da instituição, que por meio da luta das famílias assentadas foi assegurado o acesso escolar no assentamento. Ao analisarmos o direito à educação no campo, a Resolução de nº 01 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 6, estabelece:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002).

As diretrizes acima também, abrem a discussão sobre o direito à educação, tendo em vista que elas constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

Já destacados os aspectos físicos, é fundamental evidenciar outros elementos da instituição que são importantes para a análise. De acordo com o Projeto-Político-Pedagógico (PPP, 2024), a escola possui um total de 50 alunos matriculados regularmente: 14 no 6º ano, 10 no 7º ano, 14 no 8º ano e 13 no 9º ano. Em relação ao quadro de funcionários, a instituição conta com 15 ativos, incluindo uma gestora, uma especialista em educação, 8 professores, além de auxiliares, como dois auxiliares de serviço, uma manipuladora de alimentos, uma merendeira e um vigia.

Como evidenciado, a instituição dispõe de um quadro de funcionários que, aparentemente, atende às demandas da escola. A quantidade de alunos parece adequada para as quatro salas de aula e para o regime de tempo integral. Este último é relevante, pois, embora parte dos estudantes venha do assentamento, a escola também, recebe alunos

da zona urbana⁶⁵. Embora isso não seja negativo, essa característica ressalta as particularidades da escola, distinguindo-a de outras instituições do campo. A presença de alunos da zona urbana pode estar relacionada à proximidade da escola com a cidade.

Esses detalhes sobre a origem dos alunos, embora possam parecer irrelevantes, revelam um aspecto da identidade escolar, ou seja, a realidade concreta vai além do que está descrito no documento. Nem tudo é registrado, mas, para alcançar objetivos futuros, é necessário revisar as dificuldades e as potencialidades, a fim de definir os caminhos necessários para atingir as metas propostas. Assim como há elementos importantes no documento, veremos que também, existem ausências, o que não o desqualifica, já que pode ser reconstruído.

É essencial não apenas contar com políticas públicas voltadas para o campo, mas também, assegurar que estejam em consonância com a legislação que trata da Educação do Campo. Uma das primeiras questões a serem analisadas é o uso do termo “adaptação”; o PPP não deve ser considerado como uma simples adaptação da educação urbana para o contexto rural. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2001, especialmente, no Parecer nº 36/2001, é enfatizado que

Os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra **adaptação**, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo (Brasil, 2001, p. 11, grifo nosso).

No nas diretrizes acima, é destacado o paradigma urbano presente em outras legislações que abordam a educação para os povos do campo ao utilizar o termo em questão. Embora não se refira diretamente a documentos pedagógicos, como o PPP, essa observação serve como um alerta para evitar cometer o mesmo erro ao redigir o texto de um PPP. As escolas urbanas não devem ser vistas como um modelo a ser replicado, pois as instituições do campo possuem particularidades próprias, sendo que no contexto do Assentamento Oziel Pereira, essas especificidades são ainda mais evidentes.

Na análise do PPP, o termo “adaptação” não foi encontrado, mas surge a questão: será que, mesmo sem o uso desse termo, o paradigma urbano não está presente? Para responder a essa questão, inicialmente analisamos como o documento foi elaborado. O

⁶⁵ A ausência do número de alunos oriundos da zona urbana se explica pelo fato de não estarem registrado no PPP.

PPP da escola aqui pesquisada foi construído em 2024 contendo 31 páginas. Na sua apresentação é destacado que o mesmo

Foi concebido e elaborado a partir da compilação do conjunto de leitura crítica de documentos e informações sobre as mudanças das diretrizes que norteiam os princípios teóricos e metodológicos da prática educativa e da reflexão sobre a formação e o fazer pedagógico, considerando o seu compromisso social, sem perder de vista a conjuntura contemporânea (PPP, 2024, p. 4).

É importante destacar que, na apresentação do documento, nos é oferecida uma visão do que poderíamos encontrar em seu interior, especialmente, no que diz respeito as bases legais e conceituais que o instituem. Resta-nos analisar se o mesmo foi construído sob orientação também, dos Normativos Legais da Educação do Campo. Nesse sentido, é preciso analisar o conteúdo descrito. O documento, além da apresentação, contém uma justificativa, seguida pelos capítulos e suas respectivas seções nos capítulos 2 e 3, conforme indicado no sumário do PPP.

Quadro 5 – Títulos dos capítulos e suas seções com base no sumário do PPP

Títulos	Seções
Apresentação	
Justificativa	
1.Introdução	
2. Reformulação e Proposta Curricular	2.2. Currículo Pedagógico 2.3. Abordagem Curricular 2.4. Organização Curricular Escola 2.5. Formação de Professores e Gestores 2.6. A Educação Integral 2.7. Estrutura da Educação Integral 2.8. Macrocampos, base, ações, afins
3. Localização do município de Remígio e do Assentamento Oziel Pereira	3.1. Localização Geográfica 3.2. Resgate da História do Assentamento Oziel Pereira 3.3. Dinâmica populacional
4. Detalhamento das dificuldades da realidade escolar e ações a serem desencadeadas	
5. Metas e Ações	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Os títulos listados no quadro 5 nos dão a dimensão do que é abordado no documento, como também, pode apontar boa parte da realidade escolar e sua concepção de educação. Isso porque, como destaca Veiga (2009, p. 164), “o projeto-político-

pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola”. Ainda segundo a autora, cabe à instituição explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, bem como “os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola” (Veiga, 2009, p. 165). Assim, uma vez explicadas, as alterações que se fizerem necessárias devem decorrer de um processo contínuo de discussão, avaliação e ajustes no projeto pedagógico.

Na introdução PPP da escola já é descrito que “sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares e da sociedade” (PPP, 2024, p. 6). A participação coletiva já indica o caminho adequado para a construção do projeto. Nesse sentido, Veiga (2009) afirma que

A participação requer compromisso com o projeto-político-pedagógico construído, executado e avaliado coletivamente. A participação é um mecanismo de representação e participação política. A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro (Veiga, 2009, p. 167).

Ao se referir a todos esses grupos que exigem compromisso, destacamos, neste contexto, a comunidade. Mais especificamente, o Assentamento Oziel Pereira. No que foi descrito logo na introdução, é possível inferir que os assentados não foram excluídos na construção do documento. Embora não haja uma menção explícita aos Normativos Legais da Educação do Campo em todo o conteúdo do PPP, essa participação está em consonância com o que é estabelecido no artigo 10 da Resolução de nº 01 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao destacar que

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Brasil, 2002).

A educação do campo, como veremos, é mencionada ao longo do PPP, destacando os esforços para construir uma educação que se relacione com a realidade da comunidade local e os movimentos sociais, o que é importante. No entanto, as diretrizes específicas da educação do campo estão ausentes, o que poderia fornecer a fundamentação e orientação necessárias ao documento. Ainda na introdução, é destacado que o PPP “está

fundamentado numa metodologia participativa, de uma responsabilidade assumida coletivamente e embasado nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica” (PPP, 2024, p. 7).

Com base no que está descrito, pode-se inferir que a escola foge ao paradigma hegemônico de educação no que diz respeito ao compromisso ético-pedagógico de “contribuir para a formação do cidadão, educando-o para se tornar crítico, reflexivo e criativo, capaz de agir e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte” (Santos, 2014, p.103). No capítulo 2, intitulado “Reformulação e Proposta Curricular”, logo no início do parágrafo é descrito que a concepção curricular da escola Cidadã Integral Paulo Freire do assentamento Oziel Pereira, busca superar a estrutura das disciplinas isoladas, desarticuladas e lineares, sendo, portanto, organizada em Tempo Integral.

Essa organização, tanto no que se refere ao tempo, quanto às disciplinas, deveriam ser planejadas de acordo com a realidade da escola, considerando suas particularidades. Em primeiro lugar, é importante situá-la em relação à sua localização, ou seja, em um assentamento. Quanto a isso, o PPP enfatiza seu contexto geográfico, enquanto o tempo integral se distancia desse contexto. Para termos uma ideia, ao analisarmos o Boletim da Educação nº 01 do MST, publicado em agosto de 1992, intitulado: *Como deve ser uma escola de assentamento*, constatamos que o ensino integral dificilmente se ajusta ao modelo de educação proposto pelo MST. Entre outros pontos, é descrito que

1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
2. A escola deve capacitar para a cooperação;
3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
5. A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
6. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
7. O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
8. O professor tem que ser militante;
9. A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 2005, p. 40).

Embora a escola não adote como referência o modelo educacional proposto pelo MST, alguns desses dez pontos deveriam ser observados pela comunidade escolar. As diretrizes curriculares nacionais são mencionadas, assim como a composição curricular nas áreas do conhecimento na construção da proposta pedagógica, porém não é ressaltado que a educação do campo é uma modalidade de ensino. Essa ausência não

necessariamente significa que essa modalidade de ensino esteja completamente excluída na proposta, o que poderia se fazer é torná-la como um dos fundamentos pedagógicos.

É retratado que os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzem os temas transversais, tendo a cidadania como eixo central, abordando questões que vão além das áreas convencionais. Segundo o que consta no documento, “essa transversalidade supõe uma transdisciplinaridade, o que vai permitir tratar uma única questão a partir de uma perspectiva plural” (PPP, 2024, p. 9). Nesse sentido, é evidenciado que grandes temas definidos, como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, podem ser particularizados ou especificados a partir do contexto da escola. Dentro desses grandes temas abordados na escola, o que mais se aproxima do contexto da educação do campo é o meio ambiente, no qual é desenvolvido um trabalho pedagógico em que as crianças cultivam hortas dentro da escola, conforme podemos ver na imagem abaixo.

Figura 7 – Projeto cultivo de Plantas Alimentícias Não Convencionais



Fonte: Acervo pessoal da gestora, 2025.

Esse projeto, resultado de uma parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tem como objetivo o cultivo de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) nas escolas⁶⁶. Adotando uma abordagem agroecológica, ela tem como iniciativa, promover a diversidade alimentar, a sustentabilidade e a educação nutricional. Assim, o

⁶⁶ Sobre o projeto, disponível em: <https://www.vivaagroecologia.org.br/o-projeto-2/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

projeto se aproxima do contexto da instituição, além de proporcionar conhecimento sobre as plantas nativas da região, que podem ser cultivadas de maneira sustentável, tornando-a uma excelente escolha para enriquecer a dieta dos alunos em uma alimentação mais diversificada, saudável e sustentável.

Esses aspectos conferem à escola particularidades que a tornam distinta de outras instituições de ensino integral. Consideradas essas características, é importante também analisar se a organização curricular da escola está em conformidade com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Como era esperado devido à necessidade, a resolução foi observada pela instituição para descrever “como se configura a implantação e execução do Ensino Fundamental de Nove Anos, que repousa na estrutura de Educação de Tempo Integral” (PPP, 2024, p. 12), que é a proposta da instituição. Para compreendermos melhor, essa resolução reúne

Princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (Brasil, 2010).

A resolução é citada no PPP, uma vez que as diretrizes se aplicam “a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola” (Brasil, 2010). O que deveria ser observado pela escola para além da educação em escola de tempo integral que é um dos títulos das seções, é a inclusão da educação do campo, prevista na própria resolução sob o título *Educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola*.

Sobre esses aspectos, no artigo 40, por exemplo, está previsto que o “atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos” (Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Nesse contexto, uma proposta pedagógica plenamente alinhada à educação do campo é a mais apropriada para o assentamento, considerando que o atendimento educacional não segue as diretrizes específicas da educação do campo. Assim, o que é constatado não é a ausência total, mas

sim a carência de referências legais que poderiam fundamentar o trabalho pedagógico, reforçando a posição política da escola.

A esse respeito, ao analisarmos o artigo 40, especialmente, o inciso I da mesma resolução, observa-se que está previsto que “os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia” (Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Essa diretriz reforça a relevância da educação do campo para as escolas de assentamento. Quanto ao ensino em tempo integral

A instituição preocupada em ser referência em ensino na Paraíba, acolheu essa manifestação nacional de necessidade de ampliação do tempo da educação e, assim, busca implantar a Educação de Tempo Integral como elemento metodológico estratégico para a melhoria dos índices de desempenho educacional (PPP, 2024, p. 14).

Como vimos anteriormente, a proposta de ensino teve início após a construção da escola no Assentamento Oziel Pereira, em 2017, ocasião em que houve uma mudança parcial na nomenclatura, passando a se chamar “Escola Cidadã Integral”. Como evidenciado, o documento, acompanhou essa mudança, reafirmando o seu modelo de ensino. Conforme estabelecido, a organização da carga horária para os alunos do Ensino Fundamental Integral, nos anos finais (6º ao 9º ano), foi definida das 7:30 às 16:30 horas, com um intervalo de uma hora e meia para o descanso coletivo de todos.

Ao considerarmos, tanto o contexto em que a escola está inserida, quanto os sujeitos que ela atende, surgem contradições. A primeira delas é a implementação da educação do campo no cotidiano escolar, o que pode ocorrer tendo em vista o currículo oculto. No entanto, a Pedagogia da Alternância teria que estar presente, pois ela parte do princípio de que o processo educativo não se restringe apenas ao ambiente escolar.

Prevista nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (Parecer CNE/CP nº 22/2020), é uma forma de organização do processo formativo. Presente também na educação do campo, ela exhibe materialidade construída com base no respeito às identidades e saberes próprios dos sujeitos e suas territorialidades, com a alternância pressupondo a dimensão interestadual dentro e fora da instituição de ensino. Expressões como “Tempo Escola”, “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade” refletem a Pedagogia da Alternância, que se concretiza e se fortalece por meio da interação entre escola, família, comunidade e sociedade. Conforme as diretrizes mencionadas

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização do ensino que conjuga experiências formativas distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes diferentes, tendo como finalidade a formação integral do estudante, mediante a sua interação com a realidade social, de forma a promover busca e troca de conhecimentos, tecnologias, culturas, englobando a vida, o trabalho e a escola (Parecer CNE/CP nº 22/2020).

Embora tenha como objetivo a formação integral, é difícil que se articule com o ensino oferecido na escola, uma vez que a carga horária proposta não define no PPP o “tempo comunidade” no ensino integral. Algumas atividades se aproximam da Pedagogia da Alternância, tendo em vista que ela “se utiliza de mediações pedagógicas que problematizam a reflexão sobre as realidades e as possibilidades de intervenção. Daí a sua associação à produção de conhecimento de base agroecológica sustentável” (Parecer CNE/CP nº 22/2020). O projeto PANC nas escolas é um exemplo concreto.

Por mais que algumas atividades se aproximem, as diretrizes não são observadas no documento, o que indica que essa forma de organização poderia entrar em conflito com a modalidade de ensino. Na proposta pedagógica, é possível identificar que a instituição planeja transformá-la em uma escola voltada para a educação do campo. No capítulo 5, por exemplo, que aborda as metas e ações, a primeira meta destacada é “transformar a escola em educação do campo” (PPP, 2024, p. 24). Entre as ações propostas, destacam-se a “formação para os educadores voltada para a Educação do Campo e movimentos sociais como o MST” e a “ampliação das parcerias com as famílias para a valorização da Educação do Campo” (PPP, 2024, p. 24).

Como podemos observar, há um planejamento para o futuro, mas também, existem barreiras que dificultam sua implementação, sendo uma delas a ausência de normativos legais específicos para a educação do campo no PPP. Para superar esses obstáculos, o primeiro passo é a conscientização da comunidade pedagógica sobre as diretrizes, garantindo que todas as partes envolvidas na construção do documento tenham conhecimento delas.

A simples menção à Educação do Campo no PPP torna-se insuficiente se não for acompanhada da legislação pertinente como fundamento, além da observância ao que está previsto. É preciso ter clareza do que realmente se pretende, construindo uma educação **dos** e não **para** os sujeitos do campo, ou seja, distinta do modelo urbano feita **pelos** sujeitos a quem é destinada.

Portanto, ao elaborar o PPP, é essencial questionar se a educação oferecida aos alunos reflete sua realidade social, de modo que o currículo das escolas do campo possa contribuir para a formação de sujeitos críticos, levando em consideração o conhecimento histórico da luta pela terra. Nesse contexto, é fundamental que nas escolas do campo sejam abordados os movimentos sociais e suas contribuições para a vida dos camponeses. Dessa forma, além de garantir o direito à educação, assegura-se também a educação do campo no assentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação giraram em torno do objeto de pesquisa “o direito à educação em assentamento do MST”. A partir desse objeto, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: como se relacionam o projeto de educação e a luta pela terra no MST? Em resposta ao problema de pesquisa, a investigação estabeleceu como objetivo geral: analisar relações entre o projeto de educação e a luta pela terra no MST.

Nesse sentido, e considerando a questão central da investigação, este trabalho fundamentou-se na perspectiva do materialismo histórico e dialético, adotando como categorias de análise: totalidade, mediação e contextualização. Tais categorias foram utilizadas com o propósito de assegurar um rigor analítico coerente com a lógica dialética, permitindo a articulação entre a questão agrária, o direito à educação e a educação do campo, compreendidos como categorias de conteúdo, conforme propõe Wachowicz (2001). Esses três elementos, a despeito do suposto distanciamento, encontram-se interligados.

Sob essa perspectiva, o direito à educação em assentamento do MST foi compreendido, na pesquisa, como uma particularidade do universal, exigindo que sua análise fosse feita a partir da totalidade concreta. Nisso, a categoria possibilitou a compreensão da realidade em suas leis internas e externas à pesquisa, à medida em que a relação entre as partes e o todo e as partes entre si, foram descritas. Nesse contexto, foi possível entender o MST como um movimento social do campo, resultante de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil.

Essa estrutura foi evidenciada no capítulo 1, intitulado “Trajetória histórica da luta pela terra: a luta do MST pela reforma agrária”. Nele foi destacado, por exemplo, a existência de antigas práticas produtivas no país. No caso do campo, observou-se a persistência de elementos arcaicos. Um exemplo disso, é a permanência do latifúndio, cujas raízes históricas estão ligadas às relações capitalistas de produção, em que a concentração da propriedade privada com base da estrutura fundiária entrou em consonância com os interesses da classe dominante.

A partir da conexão entre o geral, o específico e o particular, verificou-se que a luta pela terra teve início com a colonização, quando, por meio da apropriação do

território no processo de exploração, a colônia foi dividida em pedaços através das capitânicas hereditárias e com os povos originários sendo escravizados. E não se limitando a isso, identificou-se, ainda, a substituição da mão de obra desses, pela mão de obra escrava, com a chegada dos negros trazidos da África e, posteriormente, com a vinda dos imigrantes.

Além disso, destacamos a consolidação do trabalho livre, que após o fim da escravidão trouxe novas configurações à relação de subordinação entre ex-escravizados e proprietários de terra. Observou-se que os trabalhadores livres passaram a vender sua força de trabalho aos fazendeiros. Nesse percurso, identificou-se que o camponês brasileiro foi uma categoria formada no interior desse processo após o escravismo, tendo em vista que o capitalismo brasileiro preservava relações de produção não capitalistas, recriando assim o campesinato mesmo sob o sistema dominado pelo grande capital. Essa dinâmica permitiu a permanência de estruturas arcaicas, como as relações de parceria e colonato, nas quais o assalariamento não era a única forma de pagamento.

A partir desse processo, emergiu o camponês contemporâneo, distinto do camponês feudal clássico, cuja principal reivindicação passou a ser o acesso à terra. Historicamente, verificou-se que a impossibilidade de acesso à terra levou a maioria dos trabalhadores, ex-escravos e imigrantes, a se constituírem como uma nova categoria social: os sem-terra (Morissawa, 2001). Essa condição fomentou experiências de resistência e organização camponesa, que, ao longo do tempo, resultaram no surgimento de importantes movimentos sociais do campo, como as Ligas Camponesas.

Além disso, observou-se que transformações históricas, como o fim das capitânicas hereditárias e a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, não solucionaram a questão agrária, uma vez que a concentração de terras permaneceu nas mãos dos grandes proprietários (fazendeiros). Esse cenário perpetuou a desigualdade na estrutura fundiária do país, com o latifúndio se firmando como um dos principais obstáculos à distribuição democrática da terra.

Não o bastante, verificou-se que classe trabalhadora do campo foi impedida de adquirir a propriedade da terra tendo como obstáculos as investidas dos grandes proprietários e das leis criadas que regulavam a posse e a distribuição de terras, mostrando-se como dispositivos a serviço da classe dominante, subalternizando os sujeitos do campo ao acesso a esse meio com a intensificação dos cercos, bem como a

grilagem e a expropriação. No que se refere às leis, algumas delas foram a Lei de terras de 1850 e o Estatuto da Terra de 1964 que colaboraram para o aprofundamento do sistema latifundiário.

A compreensão desses processos foi aprofundada por meio da categoria mediação. Foi por meio dela que o conjunto de fenômenos passou a fazer sentido, à medida que suas relações foram vinculadas. Essa perspectiva substituiu a concepção tradicional de impacto por uma abordagem que considera os extremos como elementos importantes e dialeticamente interligados. Como exemplo, na captação dos fenômenos desvelando a sua aparente causalidade no conjunto de relações com os demais fenômenos, destacamos através da mediação que a luta pela terra como um fenômeno social e político se manifestou de diversas formas ao longo da história, desde revoltas camponesas, como Canudos (1893-1897) e Contestado (1912-1916), até a formação de movimentos organizados, como as Ligas Camponesas e o MST, que se tornaram marcos dessa resistência.

Com base nessa compreensão, foi possível inferir que a expansão do MST não se deu de forma isolada. Pelo contrário, ela esteve profundamente vinculada às condições socioeconômicas e marcadas pela exploração e pelo monopólio da terra. Esses fatores desencadearam diversos processos de resistência no campo, com os camponeses que desprovidos da terra passaram à condição de explorados. Nesse sentido, o Movimento não apenas reivindicou o acesso à terra, mas ampliou suas demandas para garantir outros direitos sociais, entre eles a saúde e à educação. No início de sua formação, evidenciou-se que o Movimento apresentava um caráter corporativista, centrado em uma luta setorial, a reforma agrária. Com o passar dos anos, entretanto, essa pauta foi ampliada, articulando os interesses da base social em torno de um projeto político mais abrangente.

Assim, ao longo da pesquisa, constatou-se que o MST se configurou como um movimento que vai além da luta pela terra, estruturando-se como uma organização política capaz de construir hegemonia e lutar pela efetivação de direitos. Ao analisar a criação e o desenvolvimento do Movimento na Paraíba, destacando as experiências de ocupações no estado, como a primeira ocupação registrada, em abril de 1989, na “Fazenda Sapucaia, em Bananeiras” (Morissawa, 2001, p. 185). Constatou-se que as ações de luta fortaleceram ainda mais as demandas dos sem-terra, onde as ocupações não, apenas,

representavam uma reivindicação por terra, mas simbolizavam atos de resistência contra o monopólio da terra por parte dos fazendeiros.

As ocupações assim, representavam formas de confrontar as estruturas de poder. Ao lutarem pela terra, os camponeses ampliaram sua luta para a conquista de outros direitos. Nesse aspecto, constatou-se no MST a sua “forma partido”, no sentido que lhe confere Antonio Gramsci, uma vez que o Movimento “apresenta uma peculiaridade em relação a outros movimentos sociais, por meio da sua fluidez na criação de uma estrutura organizativa que lhe imprime um caráter permanente” (Aliaga, 2008, p. 10). Desta maneira, ao demonstrar ser dirigente capaz de realizar sua hegemonia, buscando construir uma sociedade mais justa e igualitária, identificou-se que o mesmo integra em sua agenda outros direitos sociais historicamente negados, como à educação.

Ao aprofundar a pesquisa, constatou-se que, inicialmente, a principal demanda do Movimento estava centrada na reforma agrária. No entanto, com o passar dos anos, essa pauta se expandiu, articulando os interesses de sua base em um projeto político mais amplo. Com base nisso, constatou-se que a conquista da terra se dá por meio da luta, sendo os assentamentos um exemplo concreto dessa vitória. Dessa forma, ficou evidente que o MST não se limitou à luta pela terra, mas também, passou a reivindicar outros direitos fundamentais para os camponeses, como o acesso à educação.

Com a categoria de contextualização, evidenciamos que a educação no Movimento historicamente acompanhou as ações das famílias sem-terra, conectando-se à resistência contra a lógica da propriedade privada no modo de produção capitalista. Isso, é evidenciado no segundo capítulo, intitulado “Educação no MST: a necessidade da escola e a escola como necessidade de luta”. Nele, contextualizando dialeticamente os principais marcos históricos do percurso das primeiras experiências educativas e criação do Setor de Educação, evidenciou-se, por exemplo, que a luta por escola pública está presente desde a origem do MST, levando os trabalhadores sem-terra a exigir do Estado o reconhecimento legal das escolas nos acampamentos e assentamentos.

Isso incluía a construção e a oficialização do funcionamento das escolas públicas nos territórios recém-conquistados, bem como sua manutenção, por meio de subsídios financeiros e apoio pedagógico fornecidos pelo Estado. No entanto, com a proposta educacional orientada pelo próprio Movimento, que assumiria a organização das escolas,

das práticas de ensino e da construção da identidade dos sem-terra, sempre articuladas à sua principal reivindicação: à terra.

Com isso, identificamos, ao analisar o histórico da educação no MST nas primeiras mobilizações, que a luta pelo direito à educação escolar está vinculada ao seu acesso, dada a ausência de escolas nos acampamentos e, principalmente, nos assentamentos. Destaca-se, nesse contexto, a construção da primeira escola em um acampamento, ocorrida em maio de 1982, em Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida/RS. Conforme documentos do MST (2005; 2017), essa experiência revelou a necessidade de um modelo educacional distinto da educação formal urbana hegemônica, consolidando a ideia de uma “escola diferente”, alinhada à realidade e às necessidades dos trabalhadores do campo.

Esse processo de reflexão teve início com a influência da Educação Popular, especialmente, a partir da visita da equipe de Paulo Freire ao local, ainda na fase de acampamento. Além disso, com as experiências das professoras com esse modelo de ensino na época, ao qual tinham a convicção de que a mudança na educação vinha pela comunidade e não pela escola.

Dando continuidade à pesquisa, com base na legislação e nos documentos do MST, analisamos a relação entre o direito à educação escolar e a luta pelo seu acesso nas áreas de acampamento e assentamento. Verificou-se que, antes de 1988, o direito à educação não se encontrava consolidado como agora, isso vale para os direitos sociais para as populações do campo. Isso ocorreu devido ao contexto político da ditadura empresarial-militar. Diante disso, evidenciou-se a preocupação das famílias assentadas com o acesso à educação, bem como o papel do Movimento na luta por esse direito, que passou a ter amparo legal, a partir de 1988, quando a Constituição Federal (CF/88) o declarou como um direito. Assim, ao abordarmos o direito à educação, examinamos a legislação base, destacando a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA/90).

A análise revelou que, além de estar declarada pela CF/88, ela foi retomada e ampliada pela LDBEN/96 e pelo ECA/90. Nesse contexto, constatou-se que a luta do MST pelo acesso escolar é expressão da busca pela garantia do direito à educação, tendo o amparo dessa tríade possibilitou-se cobrar do Estado a efetivação desse direito. Além

disso, identificou-se a existência de instrumentos viabilizadores que reforçam seu caráter legal, como o Mandado de Segurança Coletivo, o Mandado de Injunção e a Ação Civil Pública, os quais possibilitam a exigência do cumprimento desse direito.

Ainda no que se refere à educação, constatou-se que a estrutura organizacional na forma de instâncias e setores (Coletivo Nacional de Educação do MST e o Setor de Educação) foi fundamental para que o Movimento alcançasse avanço político significativo. Nesse contexto, à luz da teoria *gramsciana*, constatou-se que o MST busca construir uma nova hegemonia, dado sua forma partido ao adotar uma visão revolucionária de alcance nacional, tendo como exemplo a articulação da luta pelo direito à educação à luta pela terra.

A análise do direito à educação, fundamentada na legislação base, nos permitiu analisar o histórico do conceito de Educação do Campo, que, embora esteja em consonância com os dispositivos legais existentes, se diferencia por seu enfoque voltado para às populações do campo, incluindo os sujeitos inseridos nos acampamentos e assentamentos. Nesse sentido, investigamos o histórico desse conceito, analisando as reflexões e a formulação dos normativos legais que sustentam a Educação do Campo.

A necessidade de compreender esse processo histórico tornou-se ainda mais evidente ao longo da pesquisa, especialmente, no último capítulo, onde abordamos um caso concreto da luta pela garantia do direito à educação com a conquista de uma escola em um assentamento no município de Remígio/PB. Além de evidenciar a efetivação desse direito, a análise revelou a interdependência entre a luta pela terra e a conquista de outros direitos fundamentais, como o acesso à educação dentro do próprio assentamento.

No último capítulo, “O direito à educação no assentamento Oziel Pereira-Remígio/PB”, buscou-se aproximar de uma experiência concreta. Para tanto, foi escolhido o Assentamento Oziel Pereira que se destacou como um exemplo dessa trajetória de luta, anteriormente esboçada nesse texto, de modo geral. Para compreendê-la, foi essencial analisar seu processo de formação, desde as primeiras mobilizações até a conquista do assentamento e a subsequente reivindicação por direitos básicos, incluindo a educação. Ao recorrer à historicidade foi possível contextualizar a relação entre a luta pela terra, o direito à educação e a Educação do Campo. Esse percurso incluiu a análise da história do município de Remígio/PB, do Assentamento Queimadas (do qual pela sua

divisão deu origem ao Oziel Pereira) e da luta que culminou na construção da primeira sede da escola, posteriormente fechada e reconstruída no Assentamento Oziel Pereira.

Assim, na análise histórica do município de Remígio/PB, observou-se que as terras, onde hoje se localiza a cidade, faziam parte das antigas sesmarias, isto é, porções de terra concedidas pela Coroa Portuguesa com o objetivo de serem exploradas. Além disso, verificou-se que as primeiras ocupações da região então conhecida como “Lagoas” ocorreram por volta de 1700, com as populações se estabelecendo na área, conforme relata Cunha (2012). Ademais, foi possível evidenciar o processo histórico que deu origem ao nome Remígio, culminando em sua emancipação política em 14 de março de 1957.

Com a contextualização histórica do município, tornou-se pertinente abordar a trajetória do assentamento Oziel Pereira. Desta maneira, considerando a totalidade concreta, o capítulo evidenciou a relação entre a questão agrária e a região. Nesse contexto, evidenciou-se a predominância do latifúndio como herança do período colonial, exemplificada por figuras como Antônio Dinis, proprietário da antiga Fazenda Queimadas, que detinha vastas extensões de terra na região.

No capítulo, constatou-se que as terras da fazenda, caracterizadas como um latifúndio improdutivo, apresentavam um histórico de sucessivos proprietários que exploravam a mão de obra por meio de práticas escravocratas. Posteriormente, sob a posse de Antônio Dinis, essa exploração manteve-se por meio de formas de trabalho análogas à escravidão. Diante desse histórico marcado por violações, verificou-se que a ocupação das terras pelo MST-PB ocorreu na década de 1990, mais especificamente após a Marcha Estadual organizada pelo Movimento em 1998.

Após a concessão do título de propriedade da fazenda aos trabalhadores sem-terra, a área ocupada, agora denominada Assentamento Queimadas, passou por um processo de organização conduzido pelas famílias com o apoio do MST-PB. No decorrer desse processo, verificou-se que, em 2002, surgiram divergências internas entre os assentados, o que resultou, por meio de um acordo, na divisão do território em duas áreas distintas: o Assentamento Queimadas e o Assentamento Oziel Pereira.

Diante da necessidade de assegurar o direito à educação, constatou-se que os moradores do Assentamento Queimadas foram pioneiros na mobilização para garantir esse direito, unindo esforços em cooperação para a construção da Escola Municipal de

Ensino Fundamental Paulo Freire, inaugurada em 2000. A pesquisa apontou que as principais preocupações das famílias no assentamento eram saúde e educação, considerando a melhoria da infraestrutura do assentamento e o acesso escolar para as crianças no próprio local.

Com o fechamento da primeira escola, constatou-se também, que a construção da Escola Municipal Cidadã Integral Paulo Freire, inaugurada, em 2017, no Assentamento Oziel Pereira, se consolidou como um resultado concreto da luta pela garantia do direito à educação, com o acesso escolar sendo assegurado no assentamento.

Por apresentar características que a diferencia de outras instituições do campo, especialmente, por ser uma escola de ensino integral em um assentamento e por buscar se alinhar à proposta da Educação do Campo, investigamos a partir do Projeto-Político-Pedagógico (PPP) da escola se o documento foi construído sob orientação dos Normativos Legais da Educação do Campo. A investigação revelou que a escola foge ao paradigma hegemônico de educação. Além disso, foi identificado pela necessidade, que as diretrizes curriculares nacionais foram mencionadas no Projeto-Político-Pedagógico (PPP), no entanto, as Diretrizes da Educação do Campo não foram observadas.

Com base nisso, evidenciou-se que a Educação do Campo é citada ao longo do PPP, destacando os esforços da comunidade escolar para construir uma educação que se relacione com a realidade da comunidade (Assentamento). No entanto, as diretrizes específicas da Educação do Campo estão ausentes, o que poderia fornecer a fundamentação e a orientação necessárias para o documento.

Algumas atividades que se aproximam da educação do campo foram destacadas como o trabalho pedagógico, em que as crianças cultivam hortas dentro da escola e, a participação dos assentados na construção do PPP. Porém, constatou-se que o ensino integral dificilmente se ajusta ao modelo de educação proposto pelo MST, tampouco, com a modalidade de ensino ao qual chamamos de Educação do Campo, uma vez que Pedagogia da Alternância teria que estar presente e a carga horária teria que contemplar o “tempo comunidade”.

Assim, foram identificadas algumas atividades que se aproximam com a educação do campo, tendo em vista a realidade concreta que vai além do que está descrito no documento. No entanto, o que é constatado é a carência de referências legais que

poderiam fundamentar o trabalho pedagógico, reforçando a posição política da escola considerando a realidade ao qual ela está inserida.

Assim, a análise do PPP da escola reafirmou a importância da Educação do Campo como um elemento essencial para assegurar uma formação escolar adequada às realidades e necessidades dos sujeitos do campo, principalmente em uma escola que surge da luta pela garantia do direito à educação no campo. Dessa forma, a luta do MST vai além da mobilização pelo acesso à terra, abrangendo também todos os direitos ligados à infraestrutura básica de um assentamento. O Assentamento Oziel Pereira é um exemplo, entre muitos outros espalhados pelo país, e sua escola representa uma das conquistas já alcançadas.

Por fim, ao analisar o direito à educação em um assentamento do MST, evidencia-se de forma concreta, que “a educação nos assentamentos não se ganha, se conquista” (MST, 2017, p. 24). No entanto, esta investigação não se limitou a desvelar essa realidade; buscou também, oferecer subsídios para uma reflexão crítica sobre a ausência do acesso escolar nos assentamentos, o que compromete a efetivação do direito à educação e evidencia as desigualdades sociais ainda presentes no campo brasileiro. Nesse sentido, tendo o foco nas questões muitas vezes não explicitadas, a investigação propôs um olhar atento às tensões e contradições que permeiam o campo educacional, sobretudo no direito à educação.

Com isso, a garantia do direito à educação nos assentamentos do MST não pode ser dissociada da luta pela terra, já que ela é parte essencial de um projeto de transformação social e por colaborar com a edificação de uma nova hegemonia. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir com esse processo ao evidenciar a relação do projeto de educação do MST com a luta pela terra, tendo como exemplo a experiência do assentamento em Remígio/PB, que demonstra ser possível, mesmo diante de adversidades, garantir o direito à educação e, além disso, construir propostas educativas comprometidas com o campo e com os sujeitos que dele fazem parte.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, Luciana. **A forma política do MST**. 2008. 208 f. Dissertação (mestrado em Ciência Política) -Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2008.

AIRES, Jose Luciano de Queiroz *et al.* **Assentamento Oziel Pereira (Remígio – PB)**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. 346 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARROS, José D’Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. São Cristóvão -SE: **Cadernos do Tempo Presente**, v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./dez. 2020.

BATISTA, Malaquias. Sem terra e sem país. *In*: STEDILE, João Pedro (Org). **A questão agrária no Brasil Volume 4: história e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRAGA, Lucelma Silva. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história**. Lutas Anticapital, Marília- SP, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e alterações**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 e alterações**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no Ensino Superior. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v.3, 2003.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p 207-224, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Lei do Mandado de Injunção fortalece controle de omissões inconstitucionais**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-dez-11/observatorio-constitucional-lei-mandado-injuncao-fortalece-controle-omissoes>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CPT-Comissão pastoral da terra. **Conflitos no Campo Brasil 2023**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2024. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14308:conflitos-no-campo-brasil-2023&catid=41>. Acesso em: 27 de jun. de 2024.

CUNHA, Elizabeth Cristina do Nascimento. Na história do presente, as memórias do passado: um breve histórico da cidade de Remígio. *In*: SOUZA, Antonio Clarindo Barbosa de (org). **História dos Municípios Paraibanos-Volume 1**. Campina Grande: EDUFCEG, p. 65-76. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 38, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação no MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010.

DEYON, Pierre. **O Mercantilismo**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado- Ação política, poder e golpe de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

DURANTE, Lea. Questão meridional. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. *In*: Revista Cultura e Vozes, número 1, ano 93. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Gênese e desenvolvimento do MST**. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRANK, Andre Gunder. A agricultura brasileira: capitalismo e o mito do feudalismo-1964. *In*: STEDILE, João Pedro (Org). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FROSINI, Fabio. Vontade coletiva. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. v. 1. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

GRAMSCI, Antonio. Literatura, folclore, gramática. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. v. 6. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, notas sobre o estado e a política. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. v. 3. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

GRAMSCI, Antonio. O risorgimento, notas sobre a história da Itália. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. v. 5. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. v.2. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

II CONFERÊNCIA Nacional Por Uma Educação Do Campo. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia, 2004. Disponível em: https://www.moc.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina. MST e educação. *In*: CALDART, Roseli Salete. et al. (org). **Dicionário da Educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

LIGUORI, Guido, Ideologia. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano 1926-1937**. Trad. Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri, Silvia de Bernardini. Rev. Tec. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Boitempo, 2017.

LÖWY, Michael. A contrapelo. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamim (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2011. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/michael-lowy.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MARIANO, Alessandro Santos. **História da educação no MST (1979-2022): da ocupação da terra à ocupação da escola**. 2023. 361 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2023.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

MEDEIROS, Carlos Augusto. **Um olhar sobre a universalização e a qualidade como políticas públicas para o ensino médio**. 2002. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MITAROTONDO, Laura. Partido. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORAIS, Clodomir Santos de. História das Ligas Camponesas do Brasil: 1969. *In*: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil Volume 4: história e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação no MST**. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 21 de dez. de 2024.

MOVIMENTO SEM TERRA. Caderno de Educação nº 12. **Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender**. São Paulo, 2004.

MOVIMENTO SEM TERRA. Caderno de Educação nº 13. **Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001**. Veranópolis-RS, 2005.

MOVIMENTO SEM TERRA. Caderno de Educação nº 14. **Educação no MST – Memória documentos 1987-2015**. São Paulo, 2017.

MOVIMENTO SEM TERRA. Caderno de Educação nº 8. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo, 1996.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST**. Coleção Fazendo Escola n° 2. Porto Alegre, 1999.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Jornal Sem Terra n° 20**. Porto Alegre, 1982.

NUNES, Márcia Vidal. **Teologia da libertação, mística e MST: o papel da comunicação grupal libertadora na organização política do movimento**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à Educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 15-41.

PARAÍBA. **Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba**. Disponível em: <https://antigo.paraiba.pb.gov.br/index-43107.html>. Acesso em: 22 de fev. de 2025.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PPP. Projeto-Político-Pedagógico. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidadã Integral Paulo Freire**. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE REMÍGIO. **EDITAL de Licitação n° 001/2018**, Tomada de Preços. Remígio: Prefeitura Municipal de Remígio, 2018. Disponível em: <https://www.remigio.pb.gov.br/storage/content/publicacoes/editais/1464/arquivos/pub24082018112414.pdf>. Acesso em: 4 de mar. de 2025.

RAMOS, Marcia Maria; AQUINO, Ligia Leão de. As crianças sem terrinhas e as mobilizações infantis no Brasil. **Práxis e saber**; v. 10, n. 23, p. 157-176, maio/ago. 2019.

RIBEIRO, Marilena. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Saete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. 2009. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2009.

SANTOS, Ednaldo Alves dos. **A construção e implementação do projeto político-pedagógico na escola do campo**. 2014. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. João Pessoa, PB, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, 23(2), 427–446.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em 14 jun. 2024.

SILVA, Rosa Balbino. **Diagnostico cultural e socioeconômico da produção de louças de barro no Assentamento Oziel Pereira como fonte de renda no município de Remígio/PB**. 2018. 38 p. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Geografia. Campina Grande, PB, 2018.

SOUTO, Gizelda da Costa. **Saber que vem do barro: educação patrimonial a partir de memórias e histórias das loiceiras da Tapera - Chã da Pia e Assentamento Oziel Pereira- PB.** 2024. 126 p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação. Campina Grande, PB, 2024.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SOUZA, Maria Antônia. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, V. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/363HrbqmcT5KzQqJBGTBGtb/?lang=pt#>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária-1946-2003.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente.** A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. **Os filhos da lona preta: identidade e cotidiano em acampamentos do MST.** São Paulo: Alameda, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 14 mar. 2025.

VELHO, Otávio Guilherme A. C. 2009. **O conceito de camponês e sua aplicação à análise do meio rural brasileiro (1969).** In: WELC, Clifford Andrew... [et al.]. Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas. Vol.1. – São Paulo: editora UNESP; Brasília/DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

VOZA, Pasquale. Revolução Passiva. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937).**

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética da pesquisa em educação. Paraná: **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 171-18, jan./jun. 2001.

WOORTMANN, Klaas. 2009. **Migração, família e campesinato (1990).** In: WELC, Clifford Andrew et al. Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas. Vol.1. – São Paulo: editora UNESP; Brasília/DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural.