

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE -
PPGET

PATRICIA DE SOUZA FERREIRA

PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA AGROECOLÓGICA NO ASSENTAMENTO
GERALDO GARCIA A PARTIR DO CHÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

DOURADOS-MS
2022

PATRICIA DE SOUZA FERREIRA

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA AGROECOLÓGICA NO ASSENTAMENTO
GERALDO GARCIA DO MST A PARTIR DO CHÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade.

Área de concentração: Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Raquel Alves de Carvalho.

**DOURADOS-MS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F383p	<p>Ferreira, Patrícia de Souza.</p> <p>Práticas de resistência agroecológica no assentamento Geraldo Garcia a partir do chão da educação do campo. / Patrícia de Souza Ferreira. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Raquel Alves de Carvalho.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Território. 2. Assentamento. 3. Educação do campo. 4. Práticas de resistências. I. Título.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
 FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
 TERRITORIALIDADE



PATRICIA DE SOUZA FERREIRA

*PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA AGROECOLÓGICA NO ASSENTAMENTO
 GERALDO GARCIA A PARTIR DO CHÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO*

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestra em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 23 de maio de 2022.

Eliel Benites
Prof. Dr. Eliel Benites

Diretor da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

BANCA EXAMINADORA

Raquel Alves de Carvalho
Profª Drª Raquel Alves de Carvalho
 Orientadora/PPGET/UFGD

Maria Gabriela Guillen Carias
Profª. Drª Maria Gabriela Guillen Carias
 Membro externo/PPGS/UFGD

Laura Jane Gislotti
Profª Drª. Laura Jane Gislotti
 Membro Interno/PPGET/UFGD

DEDICATÓRIA

À minha filha Luara de Paula Souza Ferreira
Ao meu filho Victor Lenin Soares Ferreira.
Ao meu companheiro de vida, Manoel Soares de Oliveira Junior
Que encantam meus dias.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria de Lourdes Pereira de Souza, por me ensinar a viver nessa sociedade cruel que massacra as mulheres.

Ao meu pai, Paulo Matias Ferreira, por me ensinar a simplicidade da vida.

Aos meus irmãos pela parceria de ajudar um ao outro.

Ao meu companheiro, Manoel Soares de Oliveira Junior, por caminharmos juntos e sempre segurar a mão um do outro nessa caminhada.

À minha filha, Luara de Paula Souza Ferreira, e ao meu filho, Victor Lenin Soares Ferreira, que tiveram paciência nessa caminhada e que me enchem de amor.

Ao MST minha eterna gratidão.

À minha orientadora, Raquel Alves de Carvalho, por me acolher, me ensinar a me levantar em situações difíceis. Grande admiração e carinho.

A todas as mulheres que me levantaram no momento que mais precisei, que me ensinaram a ser forte e seguir em frente.

A todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram nesse processo de pesquisa.

EPIGRAFE**Reconectando com a vida no campo!**

Faça um pomar e uma roça, plante mandioca, batata doce, milho, cana de açúcar, antes de construir sua casa.

Trabalhe na terra! Cultiva uma horta e muitos pés de frutas com tudo que gosta.

Construa sua casa de uma maneira que irá sentir agradável e sustentável.

Cuida do seu corpo e da sua mente; será o seu equilíbrio e a ferramenta você mais irá usar!

Plante árvores em datas especiais, pensando no cuidado com a natureza.

Tenha um fogão de lenha, para saborear as delícias da comida caipira e os momentos de lembranças familiares.

Crie todos os tipos de animais, gatos, cachorros, cavalo, porcos, galinhas, vacas e peixes, pois além de serem boas companhias, poderá aproveitar destes o adubo aos derivados para alimentação.

Tenha muitas plantas ornamentais e as cuide; será a melhor terapia natural.

Ande de cavalo; sentirá a liberdade e o ar puro da natureza.

Plante ervas medicinais, como arruda, guiné, comigo ninguém pode, alecrim; irá te purificar das energias negativas.

Aproveite o tempo livre com a família e tenha uma rede para contemplar a vida.

Agradeça ao divino, ao cósmico! Lembra - se que a terra não é sua, mas você é dela e somos dela guardiões por um determinado período do tempo.

Patricia de Souza

RESUMO

A luta pela terra no Brasil é conhecida por conflitos e violências. A questão agrária implementando os assentamentos traz um novo contexto histórico, através do tempo e da consolidação do espaço territorial, surgindo com a resistência dos/das camponeses/as por um pedaço de terra. O agronegócio, a cada dia, vem se apropriando dos territórios camponeses, visando o lucro e descaracterizando o modo camponês de ser e viver. Essas questões a serem investigadas motivaram a pesquisa e a análise sobre as quais são as práticas de resistência da educação do campo, em que os sujeitos camponeses e camponesas estão combatendo esse sistema do agronegócio dentro do assentamento. Desse modo, a presente pesquisa teve como objetivo geral: descrever e analisar as práticas de resistência da educação do campo dentro do território do assentamento Geraldo Garcia, município de Sidrolândia/ MS. Para cumprir com esse objetivo realizou-se uma pesquisa participante, partindo de uma concepção dialética. Utilizou-se como instrumentos: Conversas informais, entrevistas e registros em cadernos. Considerando o exposto, nota-se que o processo de luta pela terra no assentamento Geraldo Garcia é permeado pelo processo histórico, além de considerar também as especificidades da própria organização do tempo campesino e dos sujeitos ali envolvidos. O papel da mulher também deve ser destacado enquanto papel de luta, cuidado e sobrevivência. Para trabalhos futuros, recomenda-se adentrar mais nas complexidades sociais que permeiam esse ambiente.

Palavras – chave: Território, Assentamento; Educação do Campo; Práticas de Resistências;

ABSTRACT

The struggle for land in Brazil is known for conflicts and violence. The agrarian question implementing the settlements brings a new historical context, through time and the consolidation of territorial space, emerging with the peasants' resistance for a piece of land. Agribusiness, every day, has been appropriating peasant territories, aiming at profit and mischaracterizing the peasant way of being and living. These issues to be investigated motivated the research and analysis on which are the resistance practices of rural education, in which peasants and peasants are fighting this agribusiness system within the settlement. Thus, the present research had as its general objective: to describe and analyze the resistance practices of rural education within the territory of the Geraldo Garcia settlement, in the municipality of Sidrolândia/MS. To fulfill this objective, a participatory research was carried out, starting from a dialectical conception. The following instruments were used: Informal conversations, interviews and records in notebooks. Considering the above, it is noted that the process of struggle for land in the Geraldo Garcia settlement is permeated by the historical process, in addition to also considering the specificities of the organization of peasant time and the subjects involved there. The role of women should also be highlighted as a role of struggle, care and survival. For future work, it is recommended to delve further into the social complexities that permeate this environment.

Keywords: territory, settlement, rural education, resistance practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01.....	39
Figura 02.....	59
Figura 03.....	62
Figura 04.....	71
Figura 05.....	74
Figura 06.....	78
Figura 07.....	79
Figura 08.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
OBJETIVOS	22
1. PROCESSO DA LUTA PELA TERRA E TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DO TEMPO RECRIANDO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA NO ASSENTAMENTO GERALDO GARCIA	26
1.1. Marco temporal a partir do olhar camponês: o acampamento	42
1.2. Conquista do assentamento Geraldo Garcia	47
2. ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – TRAJETÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	50
2.1 A escola no Assentamento	63
2.2 A construção coletiva das salas de aula	65
3. MULHERES CAMPONESAS SEMEANDO A RESISTÊNCIA – ASSENTAMENTO GERALDO GARCIA	71
4. EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA SUSTENTÁVEL NO CEPEGE	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

INTRODUÇÃO

“Sendo professora nunca te falte
consciência de classe e nem compromisso social.”
(Paulo Freire)

Sou filha de camponeses e camponesas que foram educados e educadas no campo. A família por parte do meu pai veio do Nordeste, conquistou uma pequena terra na região de Vicentina/MS. Aos 42 anos, minha avó faleceu de hemorragia durante o parto, no nascimento do meu pai. Meu avô, por não ter condições de cuidar dos 07 filhos pequenos e um recém-nascido, doou meu pai para sua filha mais velha, que já constituía família e possuía condições de cuidar de bebê.

Sou herança das mulheres da minha família e tenho orgulho disso, considerando todo o sofrimento que minhas ancestrais viveram, sobretudo a minha avó materna que foi uma grande mulher, que, já na década de 50, teve uma história marcada de força e coragem. Sofreu com o alcoolismo e com a violência doméstica por parte do meu avô; resolveu se separar, enfrentando um sistema patriarcal que massacrava ainda mais as mulheres daquela época.

Vivendo diariamente a discriminação de ser mãe solteira, batalhou para criar as suas 05 filhas e os 04 filhos, trabalhando na roça de domingo a domingo para dar conta de se alimentar e alimentar os filhos, pois o dono da fazenda em que ela trabalhava pagava um salário menor às mulheres. Faleceu aos 50 anos com as mãos calejadas e com a triste dor emocional que lhe assolava diariamente, por enterrar uma filha que se suicidou – ser mulher nessa sociedade cruel, fez com que se sentisse incapaz de se adequar aos padrões que o sistema patriarcal exigia na época, levando-a tirar a própria vida.

Lembro-me de minha avó até os meus nove anos de idade. Foi uma das experiências melhores da minha infância; ela fazendo no seu fogão a lenha, no tacho de ferro e a pá de madeira, o sabão cozido que dividia os pedaços com as filhas e cuidando dos seus netos para que as filhas pudessem trabalhar. Ficaram

as quatro irmãs. A mais velha, carregando consigo, desde pequena, o preconceito de não falar, casou-se, teve cinco filhos, viveu uma relação abusiva de violência, ao ponto de passar fome com os filhos. Faleceu também nova, aos 53 anos.

A minha mãe é a penúltima filha. Trabalhou desde pequena na roça, casou-se muito cedo, com 17 anos, sofreu várias violências no seu primeiro relacionamento, resolveu separar e voltar para casa dos irmãos. O irmão mais velho logo arrumou um casamento pra ela e, contra sua vontade, casou-se novamente. Ficou nessa relação menos de dois meses e, na primeira oportunidade, fugiu para outra cidade, dormindo um tempo na rua com meu irmão mais velho – na época, com 3 anos de idade. Uma senhora, vendo a situação da minha mãe na praça, ajudou dando abrigo; em seguida, conseguiu um trabalho para se sustentar.

Anos depois, minha mãe se envolveu com meu pai e se casaram. Além de mim, teve mais outro filho. A vida na cidade foi muito dura para minha mãe, analfabeta. Descobriu a possibilidade de conquistar uma terra, se informou das condições através da minha tia que já tinha sido assentada, tomou a decisão de acampar com o objetivo de melhorar a qualidade de vida.

No acampamento minha mãe foi alfabetizada e seguiu através das formações do MST, se encontrando enquanto mulher, conhecendo sua autonomia, continuando seus estudos no período em que foi assentada e, em 2018, realizou seu sonho aos 52 anos: formou-se em uma universidade federal, fazendo o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No meio dessas mulheres guerreiras, de luta, eu cresci e, no ano 1998, fomos morar em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no município de Anastácio-MS, começando um novo ciclo de luta para conquistar um pedaço de terra que transformou a realidade da minha família.

Lembro-me como se fosse hoje, aos 10 anos de idade, junto com a minha mãe e os meus dois irmãos, na janela do ônibus, vendo vários barracos de lona preta à beira da BR e minha mãe dizendo “vamos descer aqui porque aqui é onde vamos morar”. Nos deslocamos para o barraco que meu tio tinha construído com madeira, lona e folhas de sapé, com duas camas feitas de madeiras retiradas do

mato e enfiadas no chão – que chamamos de tarimbas – e os girais para guardar roupas nas caixas de papelão.

A cortina de pano separava o quarto da cozinha, que tinha uns girais de lavar e guardar louça e uma varanda aberta com fogão à lenha feito de barro. Bem próximo, um batedor feito de tábuas, com uma bacia feita de pneu de carro para lavar roupas e um poço de boca para puxamos água em um balde amarrado com uma corda. A recepção das pessoas em se solidarizar com a nossa chegada, trazendo o que tinham condições para doar: um prato, uma panela ou um pacote de arroz.

No dia seguinte, com rojões de fogos sendo estourados, as pessoas do acampamento foram deslocadas no meio da BR. Juntamente com minha mãe, ficamos em frente a um caminhão do supermercado Atacadão, somente as mulheres e as crianças. Os homens retirando as caixas de alimentação. Em seguida, fomos para os barracos e houve distribuição de alimentos para todas as famílias. Não me esqueço dessa cena: ganhamos uma caixa de leite ninho; comi tanto que passei mal porque leite não era algo comum para nós, por questões financeiras. Essa ação era chamada de expropriação. Nas décadas de 90 a 2000, esse ato de manifestação era um meio de luta para chamar atenção do governo para conquistar um pedaço de terra e sobreviver nos acampamentos que não contavam com nenhum recurso público.

Residir no acampamento me proporcionou aprender a conviver em coletivo. Vivíamos no barraco de lona preta, dividíamos os alimentos, as limpezas gerais do espaço, o banheiro e a água do poço. Preocupávamos uns com os outros, solucionando juntos nossos problemas, a partir dos princípios que norteavam o MST. E, nesse contexto, fui crescendo e entendo o propósito da luta do Movimento Sem-terra.

No acampamento, estudava em uma escola itinerante, e multisseriada, ou seja, dividíamos de duas a três turmas em uma sala de aula, onde as salas de aula eram feitas de lona preta. Nossas mesas e cadeiras eram de tábuas e a merenda fazia parte das doações recebidas. Comecei a compreender os enfrentamentos diários de uma escola para permanecer no campo. Lembro-me nitidamente de uma

lousa pequena, onde tínhamos que copiar rápido para professora dar sequência ao conteúdo. Esse período de estudo me marcou muito; participávamos de mobilizações e encontros de sem terrinha.

Em 2002, o acampamento passou a ser um assentamento contemplado com o programa de reforma agrária. Meus pais me ensinaram a lidar com a terra, plantar e cuidar dos animais. Com o tempo, começamos a produzir nossa própria subsistência no sítio plantando verduras, legumes, feijão, mandioca, milho e produzindo a carne que consumíamos de frango, de porco, de vaca e o leite.

Continuei meus estudos no assentamento, a escola foi instalada na antiga casa do retiro da fazenda, que é extensão de outra escola, e o risco de ser fechada sempre desafiou e continua desafiando a comunidade a continuar organizada e lutando para evitar esse fechamento. Uns dos fatos que marcou a articulação da comunidade foi a construção de duas salas de aulas com arrecadação de materiais pela comunidade e nenhum incentivo dos órgãos públicos.

Tive oportunidade de fazer o ensino médio e o curso técnico em saúde comunitária no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra, em Veranópolis – RS, no ano de 2004. O Iterra é uma escola organizada para a classe trabalhadora, com a metodologia de unir o ensino e o trabalho, com gestão compartilhada entre estudantes, educadoras e educadores. Estudar no Iterra possibilitou muitos conhecimentos importantes sobre a valorização da reforma agrária, a necessidade de ter a escola no e do campo que valoriza a cultura camponesa. Esse período foi primordial para que eu adquirisse vínculos com os movimentos sociais e com a educação popular.

Entrei no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Anhanguera – Uniderp, pelo Programa Universidade Para Todos – Prouni, no ano 2013. Me dediquei para aprender os princípios e métodos de ensino. No decorrer desse período, meu irmão iniciou graduação na turma de 2014 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em ciência da natureza, e minha mãe na turma de 2015 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em ciências Humanas na UFGD/ FAIND.

Desde muito pequena me interessei em ser uma professora do campo. Atualmente leciono, contribuo na escola do assentamento onde eu moro, sendo a mesma escola em que estudei o ensino fundamental e, atualmente, minha filha de dez anos e meu filho de quatro anos também estudam lá. Considero-me mãe, educadora do campo e camponesa, pois continuo morando no assentamento em que participei da luta pela conquista da terra.

Estudei na escola de lona preta, vivemos em uma unidade familiar onde produzimos, trabalhamos e temos a maior parte do consumo alimentar do nosso sítio, gerando a sustentabilidade familiar: verduras, legumes, banha de porco, derivados de leite (queijo, doce, manteiga), carne bovina, peixe, galinha, porco, mandioca, batata doce, milho, ovo, cana de açúcar e seus derivados (melado e rapadura), café, as frutas (manga, beribá, graviola, amora, seriguela, poncã, laranja, limão e banana).

Além de produzirmos para o consumo, comercializamos na feira da agricultura camponesa do município de Sidrolândia, que funciona nos dias de quarta-feira e no sábado. Além disso, temos uma parceria com o CEPEGE – Centro de Capacitação e Pesquisa do Geraldo Garcia – para venda dos derivados de leite que compõem a cesta da reforma agrária comercializada em Campo Grande.

A conjuntura que estamos vivendo em meio a pandemia do Novo Coronavírus, que já matou, de acordo com o Ministério da Saúde - COVID 19, mais de 644.918 pessoas no Brasil e 5.890.818 pessoas no mundo (NEWS GOOGLE, 2022), um momento delicado cheio de tristezas, mortes, aumento de crises emocionais, situações de incertezas do futuro, por vezes nos obriga a seguir em frente sem considerar as situações caóticas que vivemos nos últimos tempos. Realizar um mestrado nesse período é a todo o momento oscilar e colocar-se em xeque, por causa de problemas reais que estamos enfrentando, os envolvimento com os trabalhos em plantar para se alimentar, os cuidados com os filhos e filhas, com os nossos pais e mães e com todas as pessoas que amamos, são situações difíceis de serem encaradas e ocupam tempo. Temos que repensar e ter a sensibilidade de pôr em prática a dinâmica que um programa de mestrado como este que se ancora na Faculdade Intercultural Indígena, com todo seu compromisso

social e a relação com o público a quem se destina, considerando a realidade do campo e das aldeias.

Vale ressaltar a crise econômica, política e social que estamos vivendo no país, são mecanismos interno de funcionamento do capital, que a cada dia piora a situação brasileira, trazendo nas portas dos brasileiros e das brasileiras o problema da fome, a falta de alimentos. Segundo IBGE (2021) o desemprego bate recorde durante a pandemia uma alta de mais 33,1%, cerca de aproximadamente mais 13,5 milhões de pessoas desempregadas aumentando a insegurança alimentar, além da campanha negacionista que esse governo lidera, negando a ciência e incentivando uma boa parte da população se negar a vacinar e vacinar seus filhos e suas filhas.

Conforme Motta, Teixeira e Meineke (2021), a respeito da questão da fome nesse período da pandemia da Covid-19, houve uma elevação na insegurança alimentar, reduzindo o acesso de alimentos saudáveis para a população brasileira. Nesse caso, vale explicar que parte dessa população até possui acesso a algum tipo de alimento, porém estes possuem baixo valor nutritivo e, a maioria, são ultra-processados, acarretando em diferentes problemas, como desnutrição e doenças.

Além disso,

No atual contexto histórico, com um crescimento acelerado da pobreza, conseqüentemente, há uma magnitude da insegurança alimentar, aqui nominada fome. Antes de mencionar minimamente sobre a economia, e a conexão entre fome e pandemia de Covid-19, vale recordar a noção sobre o termo segurança alimentar e nutricional, o qual não significa apenas disponibilidade do alimento do mercado, mas a permanência de acesso. A inconstância do alimento para o indivíduo, produz incerteza ou insegurança de viver e medo da fome, cuja realidade está associada inevitavelmente à outras faltas sociais. Resumidamente, entende-se que a posição que o indivíduo ocupa no processo produtivo determina sua condição alimentar. Então, a fome é uma questão política em qualquer que seja a sociedade (FREITAS; PENA, 2020, p.37)

O número de pessoas em situação de insegurança alimentar segundo a ONU - Organização das Nações Unidas - é alarmante sendo que, conforme

refirma FREITAS e PENA (2020), cerca de mais de 130 milhões de pessoas corriam risco de ficarem à beira da fome até o final do ano até o final de 2020.

Penso que o mestrado em Educação e Territorialidade, com seus eixos de estudos e linhas de pesquisas, me envolveu ainda mais no contexto social que vivemos e está contribuindo para aprimorar meus conhecimentos na área em que atuo, além de ampliar a compreensão dos diversos desafios da educação no campo, permitindo, assim, grandes avanços nos meus aprendizados para contribuir com a comunidade e desenvolver uma pesquisa que possa ajudar no processo de mudança social.

A luta pela terra no Brasil é conhecida por conflitos e violências. A questão agrária implementando os assentamentos traz um novo contexto histórico, através do tempo e consolidação do espaço territorial, surgindo com a resistência dos camponeses por um pedaço de terra.

O campo brasileiro vem passando por várias transformações do modo de produção capitalista que beneficia uma classe social dominante que visa a produção de alimentos como mercadoria. Em contraponto a essa situação, os movimentos sociais, a exemplo, o MST, que luta contra o capital e esse modelo do agronegócio, vêm consolidando na prática o debate sobre territorialização camponesa e a segurança alimentar da nação.

Esse é um processo em construção, com atribuições de significados e não somente de materialidade de espaço, mas de relações sociais, onde se especifica uma cultura e uma memória social. Assim, “territorializar” para um grupo social envolve um processo de muitos significados, com acúmulos de conhecimentos e simbologia de uma vida social, um esforço coletivo de um grupo que contribui com sua identidade.

Analisar as experiências de educação do campo dentro de um território camponês e suas formas de enfrentar a expansão do agronegócio, a partir dos arrendamentos para plantações de soja e do milho, que prejudicam mais nascentes de água com uso intensivo de agrotóxicos e fazem com que os animais silvestres passem fome pelo desequilíbrio ambiental e acabem vindo para os quintais produtivos das casas para se alimentarem.

Além das consequências práticas de destruição no território, existe um enfrentamento pouco dialogado que é o processo de dominação ideológica; o sistema acaba seduzindo os camponeses para uma visão lucrativa de que os arrendamentos são as melhores alternativas de produção, gerando uma concepção de submissão ideológica e territorial. O conhecimento criado pelo sujeito, e aqui é necessário ter em mente que é o sujeito que pertence a classe dominante, é transmitido pela estrutura social que é uma ideologia dominante. Para o sistema capitalista, a lógica de alienar o indivíduo pelo trabalho é inibir a ideia de autorrealização, transformando sua força de trabalho e sua terra em uma mercadoria.

De acordo com Marx (APUD FROMM, 1974, p. 18) “não é a consciência dos homens que determina sua existência, pelo contrário é a existência social, política e intelectual” (1974 p.187), ou seja, para compreender a consciência dos sujeitos deve se levar em conta o processo de vida real das pessoas no movimento de produção e intercâmbio materiais, pois esta realidade é que determina o pensar humano.

O agronegócio, a cada dia, vem se apropriando dos territórios camponeses, visando o lucro e descaracterizando o modo camponês de ser e viver. Essas questões a serem investigadas me motivaram a pesquisar, analisar quais são as práticas de resistência no âmbito da educação do campo em que os sujeitos camponeses e camponesas estejam combatendo esse sistema do agronegócio dentro do assentamento.

Baldissera (2001) explica que a pesquisa participante tem o objetivo de conhecer e avançar o nível de conhecimento do pesquisador e da pesquisadora e das pessoas que participam do processo, contribuindo para o debate das questões abordadas. A presente pesquisa foi realizada no Assentamento Geraldo Garcia, localizado no município de Sidrolândia, estado do Mato Grosso do Sul – doravante MS. O assentamento possui aproximadamente 183 famílias, oriundas de diversas partes do estado. A economia local se baseia na produção de mandioca, milho, leite e hortaliças, bem como animais como galinha, porco e gado para o próprio consumo das famílias.

O trabalho está organizado em 4 capítulos. No capítulo I a intenção foi trazer o processo da luta pela terra e as transformações dessa luta no tempo. Assim buscando as percepções dos sujeitos da comunidade através do tempo e suas contribuições históricas, desde o período de acampamento até o processo da conquista da terra no assentamento.

No capítulo II buscamos refletir sobre a trajetória e as práticas pedagógicas da escola Geraldo Garcia, levantando um debate sobre a importância da educação do campo com o intuito de investigar como é uma escola do campo, desde o período do acampamento com a escola itinerante até a escola do assentamento se tornando responsável do Estado, questionando e enfatizando a importância das práticas de resistência da comunidade em lutar para que a escola permaneça no campo e do campo.

O capítulo III tenciona, através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, de modo a analisar o papel da mulher camponesa como sujeita fundamental na permanência do núcleo familiar no campo, através de ações produtivas e sociais, enfatizando suas lutas diárias.

No capítulo IV a intenção foi descrever as experiências de resistência e de sustentabilidade do CEPEGE, com objetivo de socializar e analisar a educação do campo, a partir de um espaço do MST, relatando suas práticas pedagógicas, de produção agroecológica e de solidariedade.

Nas considerações finais, a partir dos dados pesquisados e os referenciais bibliográficos, foi construída uma análise que teve como pretensão contribuir no campo teórico e nas práticas sociais da comunidade pesquisada, da qual também faço parte.

A pesquisa é uma forma de produzir conhecimentos que exige método, análise de teoria e compreensão da realidade dos sujeitos envolvidos. Conforme cita o autor Gil (2007), a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

O conhecimento é construído a partir do meio social que o indivíduo está inserido, havendo várias formas de compreensão. Segundo Rolo e Ramos (2012), a

palavra conhecimento apresenta várias acepções. O processo de produção de conhecimento está relacionado em compreender a formação humana, por meio do desenvolvimento do sujeito nas suas particularidades individuais ou culturais.

No sistema capitalista que visa o lucro, acumula-se riquezas, a partir dos meios de produções e do trabalho, retira do trabalhador e da trabalhadora a consciência e a necessidade de pensar um modo de vida alternativo. Conforme explica Marx (1974) a classe que tem o controle dos meios de produção material controla os meios de produção intelectual, com a finalidade de uma subordinação do trabalho, mas não sem uma árdua luta dos trabalhadores e trabalhadoras.

A pesquisa ação, ou participante, nasce da necessidade de conhecer os problemas das populações envolvidas com a realidade da pesquisa. Na década de 1960, surge no meio acadêmico como uma proposta de metodologia com a intenção de transformar a realidade pesquisada, através de uma ação prática, conhecida como pesquisa social. Segundo Baldissera (2001), a pesquisa ação está relacionada às ações conjuntas aos grupos sociais a que pertencem as classes populares.

A pesquisa-ação é igualmente discutida em áreas de atuação técnico-organizativa com outros compromissos sociais e ideológicos e dá lugar, em sua metodologia, a uma diversidade de propostas de pesquisa nos vários campos de atuação social. Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (2001, p. 02)

O processo metodológico de uma pesquisa ação envolve um estudo da realidade de forma coletiva, juntamente com as pessoas envolvidas com o compromisso de transformar a realidade, exigindo a participação ativa do pesquisador ou pesquisadora, resultando em uma análise crítica do problema estudado.

Vale salientar que há uma diferença entre a Pesquisa ação e a Pesquisa Participante. Na última, a preocupação centra-se mais no pesquisador do que no pesquisado. Já na Pesquisa-Ação a preocupação é voltada prioritariamente para os pesquisados.

O método é essencial em uma pesquisa. Depois de identificar o problema a ser pesquisado, temos que organizar os caminhos que irão ser percorridos. Para Tartuce (2006), a metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa.

A teoria é um conjunto de conceitos que estruturam e sustentam uma pesquisa. O materialismo histórico é uma forma de apreensão do movimento do real que irá nortear a pesquisa, fortalecendo como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.

Para Baldissera (2001), o processo metodológico de uma pesquisa ação – participativa se constrói a partir do diálogo, através do princípio da educação libertadora e o envolvimento da pesquisa acontece em todo o momento de forma pedagógica, o que faz parte da dinâmica da inserção da realidade, buscando transforma lá.

A pesquisa, com o tempo, vai criando corpo de forma dialética, buscando compreender os processos reais da população pesquisada, acumulando com a teorização e contribuindo na compreensão das questões abordadas conforme explica Baldissera:

Toda a informação obtida sobre a história da população envolvida na pesquisa, suas lutas e reivindicações, podem ajudar a descobrir os movimentos dos processos educativos, de trabalho, além do que revela o sistema de conexões existentes entre a unidade específica e o contexto regional, nacional e internacional. (2001 p.13)

Para o desenvolvimento desta pesquisa os instrumentos utilizados para as coletas de dados e para as informações necessárias foram:

- Conversas informais e entrevistas com as pessoas que fazem parte do processo histórico do assentamento até momento, sendo elas: 04 lideranças da comunidade, 05 mulheres camponesas, 03 professores/as, 03 pessoas que fazem parte do coletivo do CEPEGE. As pessoas entrevistadas utilizaram seus nomes verdadeiros.

- Registro em caderno de campo das informações colhidas das entrevistadas e dos entrevistados, que são as pessoas envolvidas no processo de luta pela terra, dos sujeitos envolvidos diretamente com as experiências locais e que trabalham na terra.

- As entrevistadas e os entrevistados foram orientados/as por um roteiro, utilizando entrevista pelo aplicativo de mensagem online, e foram feitas transcrições a partir de áudios e vídeos gravados pelos próprios entrevistados, respeitando os protocolos de distanciamento e de cuidados devido a pandemia da Covid19.

- Levantamento das informações sistematizadas sobre a pesquisa, redigindo com os referenciais que contribuem como processo de sistematização de análise.

OBJETIVOS

Geral:

Descrever e analisar as práticas de resistências da educação do campo e suas contribuições na consolidação do território do assentamento Geraldo Garcia, município de Sidrolândia/ MS.

Específicos:

- Compreender o processo de conquista da terra a partir da luta do MST no assentamento Geraldo Garcia.

- Desenvolver uma pesquisa, a partir dos olhares dos sujeitos do campo, vinculando com a pesquisa bibliográfica.
- Verificar como várias experiências práticas em um território fortalecem a luta pela educação do campo e a consolidação dos territórios camponeses.
- Investigar o modo de resistência camponesa de permanecer em um território.
- Refletir sobre a trajetória e as práticas pedagógicas da escola Geraldo Garcia.
- Analisar o papel da mulher camponesa como sujeita fundamental na permanência do núcleo familiar no campo.
- Descrever as experiências de resistência e de sustentabilidade do CEPEGE – Centro de Pesquisa Educação Geraldo Garcia.
- Relatar e socializar práticas pedagógicas, de produção agroecológica e de solidariedade vividas no Assentamento Geraldo Garcia.

1. PROCESSO DA LUTA PELA TERRA E TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DO TEMPO RECRIANDO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA NO ASSENTAMENTO GERALDO GARCIA

Ao referimos sobre o tempo ao nosso redor, existem várias características de como especificar o tempo. É necessário explicitar que no modo de produção capitalista, o tempo é unidade de medida do 'valor' da mercadoria. Em outras palavras, o modo de produção capitalista se baseia na mercadoria, que tem no seu interior o valor medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mesma. Contudo, o tempo do camponês é diferente, é baseado em outras unidades de medida.

Em termos teóricos, o tempo de trabalho está no centro das formulações de Marx a respeito da natureza e da dinâmica do capitalismo. A teoria do valor, desenvolvida por ele, especialmente em *O capital*, assenta-se em uma profunda análise da mercadoria como núcleo básico do sistema capitalista e nos mostra como a aparente igualdade embutida na relação de troca entre capitalistas e trabalhadores é apenas a forma aparente de uma assimetria de fundo. (SILVA, 2020, p. 725).

Para Fontoura (2016), avaliar o tempo é algo em que se faz necessário que recortemos temporalmente um momento histórico, com definições inícios e fins, características, períodos, resgatando fenômenos que se modificam ou permanecem. Em outros termos, Palermo (2017) analisa o tempo sendo o mestre regente das ações sociais, por meio da vida cultural.

As concepções de tempos da nossa sociedade, para Fontoura (2016), são vindas de uma visão religiosa judaico-cristã nos tempos antigos, sendo esse período onde o tempo era monopolizado pela igreja, que o utilizava para lucrar em

nome de Deus. E com a revolução industrial e a invenção do relógio foi se controlando o tempo, a partir dos dias e horários, visualizando para o trabalho e acúmulo de dinheiro.

Nesse processo de mudanças de visão do modelo de tempo, no espaço escolar, segundo Fontoura (2016), as crianças passaram a ser disciplinadas à maneira das fábricas, com horários controlados e regras que caracterizavam a sociedade industrial. O tempo histórico é caracterizado por uma cultura de uma classe social que se relaciona com o presente e se vincula ao passado. E é nesse recorte temporal que centraremos o debate da luta pela terra a fim de compreender a dinâmica do território camponês e a conquista do espaço.

Para Saquet e Silva (2008), o espaço é compreendido como um conjunto de representações das relações sociais do passado e do presente, se constituindo pela sua totalidade e se definindo pelos processos sociais. “O espaço é organizado socialmente, com formas e funções definidas historicamente, pois se trata da morada do homem e do lugar de vida que precisa ser constantemente reorganizado”. (2008, p. 10).

Para Mançano (2012), o território camponês é como um espaço com múltiplas culturas, construído a partir de sua existência em uma unidade de produção familiar. É um território de unidade espacial que constrói relações sociais a partir do trabalho, cooperativas e associações.

O campo pode ser pensado como apenas um território ou como um território para produção de mercadorias. A compreensão do campo é definida por Mançano (2006) como um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana. Para o camponês o campo é um espaço de vida que valoriza as relações sociais em sua multidimensionalidade territorial.

As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas competitividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do

agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. (MANÇANO 2006 p.30)

O território camponês é construído pela sua identificação com a terra e sua identidade. Com relação ao campesinato, o território é uma discussão sobre oposições que permeia disputas antagônicas da agricultura camponesa e do agronegócio. A agricultura camponesa constrói sua própria identidade pela produção de alimentos e pelo trabalho familiar que é interligado. E na agricultura do agronegócio é uma herança de uma história agrária, baseada na concentração, exportação e exploração, fundada pelos latifundiários priorizando a monocultura e a mercadoria. O agronegócio é uma definição adaptada do modelo econômico que vem sendo utilizado desde o início do capitalismo.

O capitalismo, por sua vez, passou por várias fazes, ou ciclos: o século XVIII, com o mercantilismo e a gestão policial; o século XIX, com o liberalismo; o século XX, com o fordismo-keynesianismo; o período pós-1970, com o neoliberalismo". (FERNANDES apud GIANNELLI, 2013)

A fase do mercantilismo é associada também à gestão policial, pois cabia à polícia a gestão de controle social para que o mercantilismo ocorresse (GIANNELLA, 2013). Essa primeira fase do capitalismo é considerada, por vezes, como o pré-capitalismo. Essa fase marcou o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, o qual durou até o século XVIII, quando ocorreu a Revolução Industrial. O capitalismo nessa fase inicial foi empregado nas colônias da América, África e Ásia. Nesse período a metrópole buscava as riquezas e produtos nas colônias, o que intensificou ainda mais as relações comerciais.

Os estados liberais e suas ideias, nas palavras de Resende e Silva (2017, p.566) "surgem contra o que já estava posto: o Estado Mercantilista, as instituições reguladoras do feudalismo, das corporações de ofício". Sendo assim, essa fase é a predominância do Estado Liberal, é associada à hegemonia britânica e ao imperialismo de livre comércio. Nesse período, houve em cada lugar do mundo capitalista, um recuo do estado frente ao comércio e, com a burguesia se

consolidando, esta passou a comandar ações e relações sociais na sociedade (GIANNELLA, 2013).

Assim, Smith e os demais autores do liberalismo clássico afirmam que o 'sistema de liberdade natural', é tão evidentemente vantajoso para todos que tudo que for contrário a esta ideia deve ser eliminado. A ideia principal é a de que o desenvolvimento e o bem estar de uma nação advém do crescimento econômico e da divisão do trabalho. Esta última, garante a redução dos custos de produção e a queda dos preços das mercadorias. E a livre concorrência econômica e a acumulação de capital deve ser a fonte para o desenvolvimento econômico (RESENDE; SILVA, 2017, p.568).

Nesse período o planejamento urbano deu enfoque à prática urbanista que satisfizesse os interesses da indústria emergente. Fernandes (2008) traz que esse período pode ser dividido em dois momentos: o primeiro, seria a entrega quase total das cidades à prática do laissez-faire, que recebia incentivo dos economistas liberais; e o segundo seriam as reformas urbanas que aconteceram da segunda metade do século XIX até o início do século XX, na Europa (GIANNELLA, 2013).

Sobre quando a hegemonia britânica entrou em processo de decadência e a norte-americana começou o processo de ascensão, Arrighi (1996) diz que trata-se da terceira fase do capitalismo histórico, e isso ocorreu no final do século XIX e se consolidou apenas após a Primeira Grande Guerra Mundial. No período citado, o centro da economia do mundo saiu de Londres e foi para Nova Iorque e esse tipo de gestão urbana norte-americana passou a ser o modelo de gestão do espaço urbano para as cidades do mundo (GIANNELLI, 2013).

Sendo assim, a terceira fase é considerada a do Estado fordismo-keynesianismo. Nesse período fordista, pode-se dizer que a característica que o define é certa retomada do controle pelo Estado, através da intervenção e regulação do espaço urbano. O sistema fordista, na teoria, representa a especialização do trabalhador. Este passa a não mais controlar e ter conhecimento de todas as etapas do processo de produção. O trabalhador passa a ter conhecimento e ser especialista em apenas uma parte do processo.

A emergência do fordismo tem estreitos laços com os princípios do taylorismo, que estabeleceu a clássica separação entre planejamento e execução, bem como uma detalhada divisão do trabalho, para que houvesse ganhos de eficiência e produtividade nas fábricas. Esses princípios obedecem a uma forte padronização de tempos e movimentos, a uma rigorosa separação entre o trabalho manual e intelectual e ao controle de tempo de cada operação, dentre outras técnicas e processos de trabalho. Esse modelo de produção estabeleceu-se como hegemônico até os anos 1970, tendo como ambiente para o seu desenvolvimento o suporte das políticas macroeconômicas do keynesianismo. O fordismo, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, garantiu um dos mais longos períodos de crescimento estável do sistema capitalista, cuja duração foi de aproximadamente 30 anos, quando, então, o modelo começou a dar sinais de esgotamento. Cabe observar ainda que, durante o período de expansão do fordismo, os ganhos de produtividade do modelo foram, em boa parte, repassados para os assalariados, tanto de forma direta, como aumento dos salários, quanto indireta, por meio do Estado do bem-estar social keynesiano (PAULA; PAES; 2022, p. 6).

Contudo, essa fase do capitalismo em que o Estado retomou o controle não durou muito.

A rigidez estatal do fordismo deu passagem à acumulação flexível do capital que, por sua vez, mais tarde teria germinado o Estado neoliberal. Esta passagem caracteriza-se por um quase apagamento dos compromissos do Estado com o bem-estar social, uma vez que é instalada uma cultura do empreendedorismo que se volta para um individualismo competitivo que enfraquece as associações de classe construídas no período fordista, bem como as lutas sociais coletivas (GIANNELLI, 2013, p. 6).

E, desse modo, chega-se a fase do Estado Neoliberal. Essa nova fase do liberalismo surge por volta da década de 1980 e se estende até os dias de hoje. Claro que, atualmente, ou, pelo menos, na última década, o neoliberalismo adquiriu novas maneiras, indo além da economia e da política liberal para fundar uma “sociedade neoliberal” (PAULA; PAES, 2022).

Essa nova maneira afetou e afeta radicalmente os sistemas de produção. O neoliberalismo, que é uma atualização do liberalismo surgido na década de 1930,

em sua fase nova-neo é objeto da consolidação de uma racionalidade que se desenvolveu entre as décadas de 1980 e 1990 e fez surgir um novo tipo de racionalidade governamental e empresarial, que tem os seguintes princípios para que o Estado se torne um guardião do mercado: estabilidade da política econômica, estabilidade monetária, mercados abertos e concorrência, propriedade privada, liberdade de contratos e responsabilidade dos agentes econômicos (PAULA; PAES, 2022).

Baseado nesses ciclos do capitalismo, o agronegócio também vai se modificando.

O agronegócio foi construído para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. (MANÇANO, 2013 p.141)

A questão agrária começa a ter centralidade em discussões por volta do século XIX e XX em locais como a Europa e a Ásia, em decorrência do estabelecimento do capitalismo industrial e das primeiras revoluções socialistas, a partir da teoria de Marx. Vale salientar que o foco de Marx é a produção industrial, e não necessariamente a questão do campo. Contudo, é possível utilizar as reflexões de MARX para analisar outras questões.

Em sua pesquisa, Abramovay (2007) tenta mostrar que na sociedade contemporânea, e por causa do atual desenvolvimento capitalista na agricultura, a agricultura familiar está totalmente integrada ao mercado capitalista. Com o desenvolvimento do capitalismo e, conseqüentemente, com o progresso de nível técnico na agricultura, a agricultura familiar necessita se integrar ao processo de produção e comercialização do modo de produção baseado no capitalismo, pois assim poderá cumprir um papel na sociedade. Segundo o autor, isso aconteceria pela diminuição da força de trabalho e desenvolvimento tecnológico para o campo, ocasionando um aumento na produção de alimentos que chega à massa consumidora.

No Brasil, houve – e há – uma tentativa de integração da produção camponesa ao mercado, sendo que essa situação é justificada pelas experiências europeia e estadunidense (ALMEIDA, 2019).

Para as famílias acampadas a terra é uma conquista, onde produz o alimento e gera renda familiar através do trabalho, ofertando uma qualidade de vida. Também é um processo de formação de consciência, em cultivar o plantar a partir dos princípios agroecológicos, um espaço que proporciona ao sujeito uma experiência que faz com que o ser humano se transforme permanentemente.

A segmentação do cotidiano manifesta-se na conduta e nas diversas complexidades de consciência desenvolvidas por cada sujeito. O mundo da vida cotidiana aparece naturalizado, como um mundo do imediato que é orientado pelo senso comum. O cotidiano é o lugar da continuidade ininterrupta, da estabilidade, onde a reflexão não se faz necessária, no qual a redefinição do simbólico não pode acontecer pelo fato de significar o rompimento desse contínuo (SILVA, 2002, p. 105).

Para o agronegócio a terra é considerada uma mercadoria e seus territórios são perpassados pela destruição e suas paisagens são homogêneas. Mançano (2008) explica as diferenças entre o agronegócio e a agricultura camponesa e também revela diferentes formas de uso dos seus territórios que, enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias e de negócio.

O conceito de movimento sócio territorial é um processo de territorialização da luta pela terra, de forma ampla, e que envolve diferentes espaços geográficos sociais, políticos e econômicos. Mançano analisa a espacialização e a territorialização como uma categoria geográfica. Em seus dizeres: “Os movimentos sociais constroem estruturas, desenvolvem processos, organizam e dominam territórios das mais diversas formas. Os movimentos são formas de organização social”. (2001 p. 25),

Para entendermos esses processos em desenvolvimento, temos que considerar o território e o espaço como condições para formação do movimento social. Mançano (2006) explica que movimentos sócio territoriais são todos os movimentos que conquistam um território e se tornam um trunfo, lutando por dimensões, recursos e estruturas dos espaços geográficos.

Na luta pela terra, as ocupações são características de enfrentamento ao sistema capitalista, uma luta de resistência camponesa por direito ao seu território. Com relação ao sujeito e o espaço, o MST é uma organização fundamental para estudar os espaços territoriais como processo de formação de movimentos sócio territoriais. O MST tem como principal objetivo a conquista da terra por meio de ocupação de terra.

A ocupação é um processo sócio espacial e político complexo que precisa ser entendido como forma de luta popular de resistência do campesinato, para sua recriação e criação. A ocupação desenvolve-se nos processos de espacialização e territorialização, quando são criadas e recriadas as experiências de resistência dos sem-terra. (MANÇANO, p.52)

A ocupação de terra para os trabalhadores e trabalhadoras é um meio de desafiar o Estado; é uma forma de pressionar a burguesia agrária e o capitalismo.

A ocupação é, então, parte de um movimento de resistência a esses processos, na defesa dos interesses dos trabalhadores, que é a desapropriação do latifúndio, o assentamento das famílias, a produção e reprodução do trabalho familiar, a cooperação, a criação de políticas agrícolas voltadas para o desenvolvimento da agricultura camponesa, a geração de políticas públicas destinadas aos direitos básicos da cidadania. (MANÇANO, p.53)

Mançano (2001) define que esse processo de ocupação pode ser resultado de espacialização e de espacialidade da luta pela terra, um movimento concreto da ação em sua reprodução no espaço e no território. A ocupação para o MST é realizada como meio de sobrevivência, construída pela prática e trajetória de luta para conquistar um pedaço de terra.

Sobre o processo de luta para conquistar a terra, é necessário considerar a historicidade desse processo. Historicamente, a experiência de autonomia adquirida pelos camponeses, por meio do acesso à terra, teve um viés político e ideológico. Essa autonomia não era total, haviam ainda laços de servidão. Conforme o passar do tempo, os servos começaram a se sentir como a terra que ocupavam e passaram a considerar intoleráveis as restrições impostas pelo regime aristocrata em relação à liberdade.

Essa situação que ressoou ao longo do século XX, das revoluções mexicana e russa, se estende nas lutas dos nossos dias contra a privatização da terra.

Conforme Mançano relata, o movimento vai se criando na sua territorialização.

A espacialização é um processo do movimento concreto da ação em sua reprodução no espaço e no território. Desse modo, os trabalhos de base podem ser organizados por pessoas que vieram de outro lugar, onde construíram as suas experiências. (2001 p. 54).

O processo de organização de uma ocupação surge através da necessidade de sobrevivência, pois há um processo de proletarização, de expulsão da terra que é violento, por isso a necessidade de ocupar a terra. Essa necessidade de sobrevivência é construída a partir da realidade em que se vive, realizando a construção de espaço de socialização política, através do trabalho de base, constituindo um processo de formação política e fortalecendo a organização social. Contudo, vale destacar essa 'realidade em que se vive'.

Um dos fatos importantes é o trabalho de base, a troca de experiências e os conhecimentos das trajetórias de vida. Esse processo de formação contribui para as pessoas criarem consciências de sua classe e seus direitos.

Sobre a consciência de classe, é válido ressaltar que o próprio movimento de luta pela conquista e para permanência na terra desenvolve um viés educativo sobre a própria consciência, pois, cada vez mais, mostra as condições da própria emancipação, transformando, assim, o propósito do movimento em desenvolvimento das forças produtivas à superação (ou tentativa). Sendo assim, a

luta pela terra envolve mais do que o ato em si; é um movimento de educação, revolução, tomada de consciência – tanto de classe, quanto dos direitos (VIPARELLI, 2011).

Ou seja, “o desenvolvimento da consciência proletária através da luta de classe aparece como uma consequência, um efeito, do processo de crescimento das forças produtivas no interior das relações de produção capitalistas” (VIAPARELLI, 2011, p. 92).

Para a consciência de classe, é destacada também a importância do ato educativo e das relações sociais de produção na formação da consciência do camponês (DAMASCENO, 1985).

Assim, começam a ver a ocupação de terra como um instrumento de luta (FEDERECI, 2017). Os camponeses europeus, na Idade Média foi submetida a servidão, eles não tinham liberdade, estavam presos às terras de seu senhor e deviam a ele uma série de obrigações. Portanto, a população camponesa estava submetida à exploração dos nobres, além disso, os impostos eram pagos pelos camponeses, ficando os nobres isentos dessas tributações.

Desde o começo do capitalismo, a guerra e a privatização da terra empobreceram a classe trabalhadora. Este fenômeno foi internacional. Em meados do século XVI, os comerciantes europeus haviam expropriado boa parte da terra das Ilhas Canárias para transformá-la em plantations de cana-de-açúcar. O maior processo de privatização e cercamento de terras ocorreu no continente americano, onde, no início do século XVII, os espanhóis tinham se apropriado de um terço das terras comunais indígenas sob o sistema da encomenda. A caça de escravos na África trouxe como consequência a perda de terras, porque privou muitas comunidades de seus melhores jovens. Na Europa, a privatização da terra começou no final do século XV, coincidindo com a expansão colonial. Ela assumiu formas diferentes: despejo de inquilinos, aumento de aluguel e impostos elevados por parte do Estado, o que levou ao endividamento e à venda de terras (FEDERICI, 2017, p. 134).

Ou seja, desde a época dos feudos, os servos que eram os pequenos agricultores, artesãos, trabalhadores, travaram lutas contra o poder feudal em todas as suas formas. De certo modo, essa heresia popular expressou a busca por uma

alternativa concreta às relações feudais por parte do proletariado medieval e sua resistência à crescente economia monetária.

Sendo assim, nota-se que o ato de 'expulsar da terra' é antigo, é um processo do capital: é uma acumulação originária, assim como a necessidade de lutar contra esse processo, de ocupar a terra. Considerando esse cenário, a fala de Mançano é importante:

Ocupando, é dessa forma que os trabalhadores sem-terra vêm a público, dimensionam o espaço socialização política, intervindo na realidade, construindo o espaço de lutas e resistência, quando ocupam a terra ou acampam nas margens das rodovias. (MANÇANO, 2001 p. 57)

Outro processo de formação no trabalho de base são as visitas dos acampados e acampadas nos assentamentos. Nas ocupações as famílias assentadas contribuem com doações de alimentos, afirmando que a luta pela terra não termina na conquista da terra.

A ocupação de terra se transforma em uma ferramenta de luta e em um processo de aprendizagem; vai se tornando tipos e formas de espacialização e territorialização. Vale explicar que a espacialização é registrar no espaço social um processo de luta. É o multidimensionamento do espaço de socialização política, é conquistar novos espaços, novos lugares, novas experiências, desenvolver novas formas de luta e, conseqüentemente, novas conquistas, transformando a realidade, lutando pelo futuro. A territorialização da luta pela terra pode ser compreendida como o processo de conquistas de frações do território.

Mançano (2001) menciona que as ocupações têm sido umas das importantes formas de acesso à terra. Como luta de resistência desses espaços de organização social, vai se criando uma base territorial. A conquista da terra se transforma em movimento territorializado.

A reforma agrária¹ é uma luta permanente que acontece nas lutas diárias pela terra, um processo criado em vários lugares, em frações territoriais

1

camponesas, e se consolida em uma luta camponesa permanente. A reforma agrária, na visão da presente autora é um conjunto de ações e batalhas permanente com medidas voltadas para garantir a distribuição justa das terras, alterando os regimes de uso e propriedades.

Fernandes (2007) destaca também a importância dos assentamentos como meio de criar obstáculos para que o agronegócio 'tome conta' das regiões. Ele destaca a importância dos assentamentos como meio de fortalecer o campesinato na disputa territorial entre o campesinato e o capital. O campesinato se territorializa através dos assentamentos rurais. O capital através do agronegócio.

A terra explorada produz riquezas e a ociosa produz miséria. O homem que não tem acesso à terra não tem acesso à vida... Vale ressaltar que a terra é um patrimônio universal, portanto, privatizá-la é atentar contra a vida. O acesso à terra, deve ser através de concessão de uso, e o usuário, ao mudar de atividade, só deveria vender as benfeitorias, evitando que a terra nua seja objeto de venda e favoreça a especulação. Aí assim, estaremos atacando o latifúndio na sua essência (SANTOS, 2015).

Nesse caso, o poder que configura o território não era garantido. A partir desse debate é necessário entendermos a questão dos paradigmas. Conforme Mançano,

Os paradigmas que promovem o processo de construção do conhecimento através da práxis intelectual e política em coletivos de pensamento se organizam para produzir suas interpretações das realidades. É por meio da práxis intelectual que definimos os territórios das teorias. Dirigidos pelo método de onde questionamos os conceitos produzidos e produzimos outros. (2016, p. 31).

A luta dos movimentos sociais, ao criar um acampamento tem como objetivo as famílias conquistarem um pedaço de terra, construindo assim novos territórios, através das mudanças de espaços de ocupações e deslocamentos, ocorrendo a reterritorialização e agregando importância no seu espaço de território, a partir da

identidade camponesa e tendo consciência de que é necessário lutar por um modo de produção alternativo.

De acordo com Fernandes (2008), a questão agrária é uma discussão que explica as disputas territoriais no campo, viabilizando a autonomia dos camponeses e consolidando a luta contra o sistema capitalista. O campesinato e o capital ao longo da história possuíam duas posições diferenciadas.

O paradigma da questão agrária tem como ponto de partida as lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses. Entende que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo, de modo que a luta contra o capitalismo é a perspectiva de construção de outra sociedade (FERNANDES, 2008, p. 33).

As disputas territoriais são hegemônicas e um grande desafio da questão agrária, é consolidar os espaços que desenvolvem o campesinato. A reforma agrária no Brasil passa por uma correlação de forças de disputas de territórios que ocorre por confronto, colocando movimentos sociais não capitalistas e os capitalistas em disputa pela terra. Mançano, explica que:

O modelo hegemônico de desenvolvimento da agricultura é o agronegócio, baseado no trabalho assalariado, em grandes corporações, na produção monocultora em grande escala para exportação. Este modelo é defendido pelas corporações, pela maior parte da sociedade em geral e pelos governos. O agronegócio procura subordinar permanentemente o campesinato ou agricultor familiar, mas estes têm procurado construir outro modelo de desenvolvimento baseado no trabalho familiar, associativo ou cooperativo, em projetos próprios de educação, em mercados institucionais para diminuir o grau de manipulação pelo modelo capitalista. Consideramos que estes dois modelos são inconciliáveis, o que explica os permanentes confrontos, conflitos e conflitualidades que formam a conjuntura agrária e transforma a questão agrária de tempos em tempos. (2016, p.37).

A reforma agrária é uma questão em torno da posse da terra, do modo de produção e de reprodução de vida. Nos últimos 30 anos, o MST foi umas das organizações que mais aumentou assentamentos e se territorializou pelo país todo, reafirmando que a luta pela terra é necessária para a sobrevivência dos camponeses e camponesas e trabalhadores e trabalhadoras urbanas, para a manutenção da terra, do meio ambiente, mas ainda não é suficiente

Para Andrade (2000), os indivíduos são pessoas que estão inseridas em um contexto histórico que determina nossa identidade social. No processo territorial, ao construir um acampamento para conquistar um pedaço de terra, se passa por diversos deslocamentos geográficos, com interações sociais na vivência com as pessoas acampadas, que vão consolidando sua identidade individual e coletiva em um processo itinerante.

De acordo Sauer (2020), as histórias e as experiências de luta pela conquista da terra são significativas e marcantes na vida das pessoas assentadas. Do processo itinerante que acontece até a chegada da terra, os acampados carregam consigo detalhes históricos que determinam os sujeitos da própria história.

O acampamento na sua localização territorial é construindo à beira da estrada, ao lado da cerca do latifúndio, um espaço carregado de muitas vivências sociais e constantes deslocamentos.

No acampamento as relações sociais proporcionam uma intensidade cotidiana, um processo que vai contribuindo com a identidade social dos acampados. Conforme Sauer (2020), a própria decisão de acampar requer uma construção de uma nova identidade. A identidade Sem-terra está relacionada com uma disputa ideológica e política e a sociedade no geral discrimina essa luta dos sem-terra.

O processo de identidade camponesa se inicia antes da conquista da terra, através da ligação que muitos camponeses tiveram em um determinado momento da vida com a terra, e com os processos de formações e convivência no período de acampamento. E ao conquistar um pedaço de terra, através do trabalho, ao produzir seus próprios alimentos e outros significados de existência.

No acampamento, a identidade de resistência dos camponeses e das camponesas se materializa no fato de que estes e estas são autores e autoras sociais coletivos, buscando a transformação da estrutura social e do retorno à origem do campo. Mançano (2001) define que um acampamento é um espaço e também um tempo de transição pela conquista da terra que vai surgindo através do processo de espacialização de luta, sendo uma realidade em constantes transformações e um espaço de demarcação nos latifúndios como processo de territorialização de luta.

1.1. Marco temporal a partir do olhar camponês: o acampamento

O acampamento é um espaço de luta coletiva que pressiona o governo a fazer reforma agrária e as ocupações de terra são um instrumento de resistência.

Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento. Os acampamentos são, predominantemente, resultado de ocupações. Assim sendo, demarcam nos latifúndios e nos territórios do agronegócio os primeiros momentos do processo de territorialização camponesa. (MANÇANO, 2012, p.21).

Neste contexto as entrevistas deste capítulo foram realizadas com os acampados e as acampadas que participaram da luta pela terra, sendo lideranças, 02 mulheres e 02 homens. A formação do acampamento Geraldo Garcia surgiu através de várias reuniões e trabalho de base na cidade, no ano de 1994, no município de Nioaque. Vinculado ao MST, o acampamento passou a ser chamado de Geraldo Garcia²

2 Geraldo Garcia foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores no Mato Grosso do Sul, formado em Técnico Agropecuário, ficou conhecido pela sua militância, por não medir esforços em atuar, tendo em vista as condições econômicas e política da época. Contribuiu com a luta em defesa da Reforma Agrária, faleceu em um acidente de carro no Estado Roraima no dia 08 de fevereiro de 1998.

A primeira ocupação aconteceu com cerca de 600 famílias na fazenda Guaxupé. No mesmo ano, foram assentadas 108 famílias na fazenda Rio Feio e 120 famílias na fazenda Boa Esperança, no município de Anastácio. Em relação ao período de acampamento, existem vários marcos de temporalidades que não são medidos pelo tempo do relógio ou cronológico e sim pelos acontecimentos pertencentes ao tempo social resgatado pelas memórias, lutas e resistências. Para Palermo (2017), são temporalidades humanas, tanto do ponto de vista do indivíduo como da perspectiva da coletividade.

Antes de iniciar um acampamento, existe um processo de avaliação e demarcação do local feito pelas lideranças sociais, avaliando se no espaço tem condições de cavar um poço de água para o consumo e se contribui para a construção dos barracos de lona, para que estes não corram o risco de serem levados e destruídos pelo vento.

As famílias acampadas foram pessoas oriundas de todas as regiões do Estado do Mato Grosso do Sul. A maioria já tinha vínculo com a terra e era filha de assentados. Além do objetivo de lutar por um pedaço de terra, com o passar do tempo as famílias, através da organização e formações do MST, se apropriavam do conhecimento de que era necessário lutar pela terra e, conseqüentemente, por uma sociedade mais justa e igualitária.

O acampamento foi formado pelas famílias que moravam debaixo de um barraco de lona, às margens de uma estrada, divididos em grupos de pessoas de 10 a 15 famílias que dividiam o mesmo poço de água e o banheiro.

Figura 1 Acampamento Geraldo Garcia- 1998.



Fonte: Arquivo secretaria MST

É importante ressaltar que o horário de buscar a água e lenha era feito pelas manhãs, para que as tardes fossem livres para desenvolver atividades de lazer que ocorriam todos os dias no período da tarde, um tempo que não era definido pelo horário marcado pelo relógio e sim pelo pôr do sol. O assentado Paulo relatou que *“no acampamento todos os dias, à tarde, quando o sol esfriava, íamos para espaço do campo de futebol e vôlei e, onde ocupávamos e montávamos acampamento, nos organizamos em mutirão para ter esse espaço”*.

Outro fator significativo no acampamento sobre a organização das lutas políticas eram as assembleias gerais que aconteciam com todas as famílias acampadas e a coordenação geral. As assembleias não tinham data, nem horário, aconteciam quando os fogos de artifícios eram estourados em um lugar estratégico que todos sabiam, em alerta com alguma ferramenta que simbolizava o trabalhador,

sendo uma foice, um facão, uma inchada ou outra ferramenta, como o chapéu de palha, caracterizando a luta dos trabalhadores sem-terra e o enfrentamento de qualquer situação que ameaçava a segurança do acampamento.

Na fala da assentada Maria, esse momento era um dos marcos que simbolizava a luta pela terra. *“Ao ouvir os fogos de artifícios, podíamos estar almoçando, jantando ou trabalhando, teríamos que parar, pois sabíamos que tinha que pegar nosso kit sem-terra e ir para luta, pois iria vim enfrentamentos com policial e jagunços”*.

Outro marco importante do acampamento era a organização das famílias para sair para trabalhar ou fazer visitas familiares. Era organizada de forma coletiva uma programação de alternância e o período maior de saída durava em média 15 dias. Acontecia de forma que um grupo era liberado e depois o outro grupo, considerando o tempo de trabalho no período das colheitas, quando as fazendas próximas ao acampamento ofereciam diária de trabalho aos acampados e acampadas.

Ao pensarmos a relação entre trabalho assalariado e famílias camponesas, devemos atentar para a existência de um fenômeno complexo e atual no campo brasileiro, que engloba desde situações de contratação temporária de mão de obra de terceiros (trabalhadores assalariados), em momentos em que a mão de obra familiar não é suficiente para o trabalho, como situações em que são os próprios membros da família camponesa que se assalariam fora de casa. Estratégias de vida que não se opõem, mas se completam dentro de uma lógica camponesa, e que permitem aos camponeses o trânsito entre as posições de contratantes e contratados, sem maiores rupturas ou estranhamento, diversamente do que se passaria na lógica capitalista, assentada sobre duas classes antagônicas, os capitalistas e os trabalhadores. (NOGUEIRA, 2013, p. 243).

O relato do assentado Paulo, expressa essa alternância de organização social. *“Tínhamos que nos organizar no tempo da saída de acampamento, procurar umas diárias de serviços para comprar umas coisinhas que faltava para comer no acampamento e visitar um parente ou amigo, porque depois desses dias liberados do acampamento só podíamos sair conforme a organização de escala dos grupos,*

porque se não seguimos as regras podíamos pagar uma pena pedagógica ou até mesmo ser expulsos”.

A itinerância é um termo que caracteriza um acampamento, o ato de se movimentar de um lugar para outro, ou seja, se mudar constantemente de um lugar. Nesse território, a escola itinerante tem um papel fundamental de resistência e de luta pela terra, consolidando a identidade camponesa. A pedagogia da alternância se assemelha com a itinerância no período de acampamento partindo de uma dinâmica de refletividade de uma construção coletiva criando vínculo com os saberes do campo.

Nesse sentido, vale considerar também a LDB (1996):

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

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

No acampamento a escola é itinerante, pois a escola acompanha a luta pela terra garantindo o acesso à escolarização. Para Camini (2012), a escola itinerante é uma experiência que tem apresentado uma contraposição ao projeto hegemônico da escola funcional ao capital. O principal objetivo é promover a formação humana em um espaço de luta. É necessário ressaltar que as escolas itinerantes, por estarem em um espaço provisório, enfrentam várias dificuldades de estruturas físicas e pedagógicas.

A relação da escola com a vida do acampamento é importante como um espaço coletivo e solidário que cria novas relações e experiências, oposto à escola convencional que afasta as crianças e adolescentes da sua cotidianidade camponesa. O ensino na escola itinerante acompanha a luta, ou seja, o ensino é para além da sala de aula, aprendendo nos espaços das lutas diárias.

Nesse contexto, a escola do acampamento acompanhava as ocupações e era desmontada e colocada em um caminhão boiadeiro para caminhar junto às ocupações e, em forma de mutirões, as famílias montavam novamente a escola nos espaços ocupados, se transformando em cada lugar. A organização da escola se assemelha com a estrutura organizativa do acampamento, partindo do princípio da coletividade.

Nas escolas do campo o processo de controle do tempo se caracteriza conforme as necessidades dos acampados e acampadas. No período de acampamento, nas ocupações, as aulas seguiam normalmente em modo de itinerância. A assentada Aparecida nos relata que *“muitas vezes nas ocupações, aguardando a escola ser levantada, as crianças estudavam debaixo de uma sombra de uma árvore ou até na frente das ocupações ao ter ordem de despejos”*.

1.2. Conquista do assentamento Geraldo Garcia

No ano de 2000 as famílias acampadas ocuparam a fazenda Estância Belém no município de Sidrolândia e no dia 06 de abril de 2002 foram distribuídos os lotes para os assentados. Ao ser constituído um assentamento, conforme Leite (2012), trata-se de uma nova visão de unidade produtiva em um marco territorial diferenciado, delimitando um novo espaço.

Ao serem assentadas, as famílias acampadas começam a viver outra realidade, e a preocupação é se territorializar, se apropriando do conhecimento do cuidado da terra e do espaço de moradia. Construindo, onde antes só era pasto de gado nelore, uma produção de agricultura camponesa sustentável. Para o assentado Oseias, *“no início do assentamento é outra luta que enfrentamos, mas é uma luta saudável porque já conquistamos a terra que tanto queríamos”*.

É necessário fazer uma diferenciação entre agricultura camponesa e a agricultura familiar: A agricultura camponesa, tem enfoque na luta e no processo de reexistência, frente ao processo de (re)criação do campesinato. Essa agricultura

aponta, enquanto perspectiva política, a luta pela terra e pela reforma agrária e as especificidades que envolvem o “mundo camponês” (MENDONÇA; JÚNIOR; 2005).

Já a agricultura familiar é baseada em relações de trabalho familiar, no qual os conflitos pela posse da terra, pois esses produtores rurais vão se integrando ao mercado.

Em relação produtores rurais é necessário acrescentar que não há alternativa que não seja a tecnificação e a especialização, com objetivo de atender as demandas colocadas pelo mercado. Desse modo fazem uso do elemento estruturante que é o Estado, que, toma para si os interesses do capital, viabilizando políticas públicas e parcerias com o objetivo de facilitar o (des)envolvimento local e sustentável, mas de maneira a sedimentar o capital (MENDONÇA; JÚNIOR; 2005)

No assentamento a percepção do tempo vai caracterizando as mudanças do espaço. A moradia que era o barraco de lona passa a ser uma casa de alvenaria. A água que era puxada em uma corda e balde, começa a ser encanada e a chegada da luz elétrica substitui lamparina.

Esse processo de territorialização vai sendo consolidado no espaço na formação do pomar plantado por mudas de frutas, a roça se caracterizando de uma maneira diversificada de plantio. Uma das assentadas esclarece que *“me lembro dos dias que ficávamos imaginando no acampamento estar na nossa terra com nossa casa, nossa roça, criando os bichos e o pomar cheio de frutas.”*

O tempo vai se modificando no assentamento, a partir das produções agrícolas. As plantações de roça vão sendo feitas conforme o calendário lunar e o processo de plantio de alguns alimentos como batata doce, mandioca, feijão, melancia, milho, entre outros, são cultivados no período das águas, que é considerado pelos camponeses o período da chuva não seria de setembro a abril. Nesse tempo têm que ser preparados os alimentos de consumo e os alimentos para os animais que são criados, como as vacas, os porcos, as galinhas, etc.

No período seco que vai de agosto a maio, segundo os assentados, é o mais crítico para se plantar. A terra fica seca, o pasto para criação acaba para quem vive de produção de leite, tem que tratar no cocho as vacas. O vendaval e a geada muitas vezes destroem as plantações de hortaliças de muitas famílias que vivem de

feira. Um assentado diz para nós *“que plantamos para viver, se não se organizar no período da chuva sofreremos muito, porque até os animais sofrem, ainda mais nessa condição que aumentou preço de tudo.”*

As pessoas que se assalariam, que arrendam não tem mais autonomia, não tem mais controle da sua vida, em tempos liberais a contradição de um bom salário mas a piora da qualidade de vida.

Vale explicar que o atual momento vivenciado pela sociedade brasileira é conturbado. A inflação está alta, o que acarreta no aumento dos preços.

Na escola do assentamento o tempo é visto de forma diferenciada, sendo um espaço fixo. A forma de alterar o tempo acompanha os ciclos dos astros; os estudantes iniciam as aulas às 12h30min para terminar mais cedo, às 16h30min, para que não cheguem à noite em casa, por causa da distância.

Há que se compreender o significado do cuidado com a terra, para além de um lugar de moradia, partindo de uma perspectiva de vida, significados de lutas, memórias e existência camponesas. Para isso, é necessário um ensino que fortaleça a identidade dos camponeses, o processo histórico de uma comunidade e valorize seu modo de viver no campo. É uma educação que vincula o ensino fora do espaço escolar.

Considerando esses aspectos é possível fazer uma reflexão sobre a educação. Sendo assim, será abordado essa temática no próximo capítulo.

2. ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – TRAJETÓRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação do campo na sua pedagogia vincula relações sociais com os processos educativos da cultura do campo, numa perspectiva emancipatória com desafios de uma formação de pensar e fazer, considerando a realidade do sujeito, ou seja, pensar a educação vinculada com o cotidiano da vivência do campo, educando o sujeito para intervir com consciência crítica a respeito do mundo e do lugar que ocupa no sistema produtivo.

O acampamento Geraldo Garcia, foi formado pela comunidade juntamente com o setor de educação do MST. Para realizar a pesquisa com o grupo de pessoas que participou deste processo da luta pela terra, e da construção da escola, foram entrevistadas 02 mulheres e 02 homens. Estes e estas relataram que o processo de levantar uma sala de aula foi algo essencial para as famílias permanecerem acampadas.

A organização dos acampados na forma de mutirões para a construção da escola, sem incentivo do poder público, pode criar um espaço de ensino que se tornou uma escola itinerante, feita de lona preta coberta de sapé, com os bancos e as mesas feitas pelos acampados. Segundo a merendeira Aparecida, *“toda vez que éramos despejados, tínhamos que desmanchar o barraco da escola e instalar novamente nas ocupações, era um compromisso de todos acampados”*

Existe uma educação feita para quem vive na cidade, nos primórdios urbanos, e outras tantas feitas para quem vive nos campos. Em todos os cantos desse imenso cenário verde, vozes clamam por uma educação do campo baseada na realidade local (CARMONA, 2017).

De acordo com o dicionário da Educação do Campo, o âmbito educacional atual do mundo rural está sendo alterado por movimentos que iniciaram a sua articulação no final da década de 80, momento este em que a sociedade civil brasileira estava vivenciando o processo de fim do regime militar. Desse modo, a sociedade participava da organização de espaços públicos e de lutas com bandeira

democrática em decorrência de vários direitos, entre eles, a educação do campo (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012). Baseados nos diversos movimentos sociais do período concomitante da Constituição Brasileira, como, por exemplo, os sindicatos de docentes, os movimentos de origem estudantil, assim como os movimentos ambientais. Ou seja, diferentes âmbitos que, organizados, foram à luta pela universalização da educação escolar (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012).

Neste sentido, os anos 90 foram importantes para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e também as diferentes modalidades de educação, como, por exemplo a educação de jovens e adultos – EJA – a educação especial e a educação do campo, que promovem a reconfiguração dos espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012).

Para Caldart (2008), educação do campo é um conceito que indica um processo em que os sujeitos se enraízam com sua materialidade de origem, ou seja, na realidade que estão inseridas. Uma das questões importantes a serem refletidas são as políticas públicas voltadas para o campo. Este debate é fundamental para que possamos desenvolver um projeto que o sujeito social seja emancipado.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, p. 259).

Nesse sentido, vale destacar a diferença entre a Educação do Campo e a Educação Rural.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982) (DICIONÁRIO DO CAMPO, 2012, p. 2140).

Aqui é necessário estabelecer uma contraposição entre a Educação do campo e a Educação rural. Segundo Arroyo e Fernandes (1999), é necessário reconhecer que a trajetória dos movimentos sociais do campo avança na consciência de uma educação como direito público, o que se contrapõe à educação rural, que produz o uso privado do que é público e engessa a educação, uma vez que esta é usada como ferramenta para atender a interesses dominantes. Isso porque a educação rural é uma concepção atrelada somente à área do negócio e para abastecer o mercado capitalista. Já a educação do campo pensa em uma vida no campo, nas suas diversas situações, valorizando o vínculo do camponês com a terra.

A educação do campo, no ambiente escolar, orienta as práticas educativas a valorizarem o modo de viver no campo, contribuindo com o desenvolvimento da comunidade. Essa valorização do modo de viver camponês está diretamente ligada com a questão da agroecologia (estilo de vida camponês), em contraposição ao agronegócio.

a Educação do Campo não é concessão do Estado brasileiro, resulta da dignidade epistemológica do pensamento dos camponeses e suas formas de lutas, que se negam a acreditar nas ideias sobre o fim da dignidade do pensamento na defesa da educação básica do campo. É no âmago da luta por Reforma Agrária que os camponeses formulam uma concepção de educação como dignidade do pensamento necessária para efetivação do paradigma de educação do/no campo, sendo as escolas básicas do campo o lugar primeiro dessa construção. Essa concepção

pedagógica foi se formulando nas margens do pensamento acadêmico e do paradigma tradicional de educação e de ciência. Ao mesmo tempo, vem ressignificando o sentido da escola básica do campo como instrumento necessário para permanência dos camponeses no campo (SILVA; CUNHA; SANTOS, 2020, p. 422).

A educação do campo, mesmo antes da pandemia, já possuía diversos problemas e desafios. Cerca de 30 mil escolas do campo foram fechadas antes da pandemia e, em tempos pandêmicos, é necessário considerar a fala de Silva, Cunha e Santos (2020, p.418).

Antes da pandemia, a Educação do Campo, especificamente as escolas básicas do meio rural, estavam no centro do processo de precarização do ensino básico no campo, diante da política de desestruturação da rede escolar nas comunidades rurais e consequente esvaziamento do campo. As escolas básicas do campo apresentam condições físicas precarizadas, o que aumenta o processo de fechamento das escolas e a efetivação da implantação da nucleação com superlotação de salas de aulas e com oferta de turmas multisseriadas. É visível no contexto educacional que as escolas do campo enfrentam problemas com oferta de transporte escolar e limites quanto à formação dos professores que atuam na escola. Com a pandemia esse cenário de desmonte da educação básica do meio rural vem se agravando, com a negação do direito à educação aos povos do campo em condições de dignidade.

Ou seja, nota-se que a pandemia enfrentada pelo mundo impacta também diretamente os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no campo, no âmbito rural.

Os autores comentam que a escola do campo, por si só, já apresentava certas limitações, no que diz respeito a questão da internet e tecnologia. Quando se refere ao contexto pandêmico, percebe-se que essas limitações se intensificam com a necessidade do ensino remoto.

É visível no contexto educacional, especificamente no contexto das escolas básicas do campo, a falta de investimento e de uma política educacional que atenda à realidade da educação dos camponeses.

Nesse sentido, o que se tem é a ausência de políticas e ações governamentais voltadas para os povos do meio rural, enfraquecendo o sentido de que a educação é direito de todos, uma vez que nem todas as pessoas podem gozar de um direito adquirido. Diante dessa realidade, ainda se propaga a narrativa que o campo é lugar de atraso e que o desenvolvimento econômico e educacional do país está alicerçado na produção científica eurocêntrica, desconsiderando os conhecimentos populares das pessoas que vivem do campo e inferiorizando seu papel como agentes transformadores de sua realidade e da transformação econômica e social (SILVA; CUNHA; SANTOS, 2020, p. 429).

Sendo assim, nas escolas do campo é fundamental que haja políticas pedagógicas em que a comunidade esteja inserida e que o ensino seja a partir da realidade de cada educando e educanda.

O debate da educação do campo dentro do ambiente escolar é de transformar um espaço que garante uma educação que vincula o ensino fora do espaço escolar. Nesse sentido, é necessário que a práxis dos movimentos sociais seja ainda mais fortalecida. Barbosa e Rosset (2017) trazem que desde o início do presente século, observa-se o fortalecimento da práxis política dos movimentos sociais do campo no continente latino-americano.

Nesse sentido, quando se faz referência aos projetos políticos pedagógicos articulados, nota-se que a educação e a agroecologia possuem predominância no trabalho desses movimentos. São tratados como elementos indispensáveis à disputa territorial com o capital transnacional e as políticas de Estado, ainda vinculadas à perspectiva neoliberal.

Para Fernandes (2015) a agroecologia se faz presente na práxis educativa da Educação do Campo, tanto na dimensão epistêmica, quanto nas dimensões teóricas e políticas. A agroecologia é um território em disputa com o agronegócio (2015) e, por esse motivo, espera-se que as organizações estruturam a agroecologia como um projeto e uma práxis política da resistência dos povos do campo em seus territórios, buscando, assim, de forma incessante, a produção de alimentos saudáveis, baseada em uma relação socioprodutiva de viés horizontal e

que conduzam à soberania alimentar como princípio político (BARBOSA; ROSSET 2017).

Para as organizações camponesas, observa-se uma práxis agroecológica, que também pode ser chamada de transformação agroecológica estruturada pela pedagogia do exemplo, práxis pedagógicas própria do chamado Método de Camponês a Camponês (CaC) (MACHÍN et al., 2012). O que fundamenta essa perspectiva também faz um diálogo com a tradição do pensamento pedagógico latino-americano, que inspira – e inspirou – concepções de educação, de pedagogia, de sujeitos educativos e de projeto educativo para um horizonte revolucionário (BARBOSA; ROSSET 2017).

É necessário refletir sobre a educação do campo na escola a partir de uma visão que os próprios sujeitos do campo contribuam com qualidade de ensino. Como diz Caldart (2008), educando os sujeitos coletivos nas lutas sociais do campo, um projeto de educação emancipatória que deve acontecer inclusive na escola.

A concepção de escola do campo surge no contexto de lutas sociais, com a finalidade de garantir a escolarização dos sujeitos do campo e contribuir com o processo de formação social, desenvolvendo um projeto de educação voltada a classe trabalhadora e um projeto social que implica uma alternativa nas formas de produção e reprodução da vida contraposta ao capital, envolvendo a luta de classes.

Krenak (2019), a esse respeito, diz que as pessoas devem ter vínculos profundos com sua memória ancestral, pois são nelas que se encontram as referências que dão sustentação a uma identidade. Sendo assim, a identidade é “o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. A identidade é construída socialmente e desenha escolhas políticas de grupos humanos.” (SILVA, CURRY, 2015, p. 22).

Um dos aspectos que constituem a identidade cultural de um povo é a cultura nacional. Nesse aspecto, quando se faz a referência ao ‘nacional’ não é apenas no sentido de território, mas também como um sistema de representações e de padronizações culturais, como a língua e o sistema educacional (HALL, 2006).

Ao pensar no camponês e camponesa, estes constroem uma nova concepção de espaço que também cria uma identidade de culturas; processos de organização, produção, novas relações com o mundo, entre as pessoas e com a própria luta.

O assentamento surge como um movimento sociocultural que se institucionaliza na trajetória de constituição de sua própria identidade. As pessoas que hoje são assentadas, num primeiro momento, passaram por um processo de desterritorialização, perdem parte de sua identidade, enquanto pequenos proprietários, arrendatários ou trabalhadores empregados. Trazem consigo sua cultura anterior, passando agora pela construção de uma nova identidade, uma nova territorialidade a partir da organização do assentamento (SILVA, CURRY, 2015, p. 25-26)

Castells (2002) explica que a identidade camponesa é construída respeitando o viés histórico da tradição e também dos costumes do camponês. Essa identidade pode ser compreendida como fonte de significados e experiências de um povo. Nesse sentido, a identidade do camponês, compreendido também como ator social, é entendida como um processo de construção de significados. E, para um determinado indivíduo, pode-se haver múltiplas identidades.

Nesse sentido, vale ressaltar que a identidade do camponês é constituída no âmago do assentamento enquanto família e suas necessidades. Os camponeses podem ser compreendidos como cuidadores da sua propriedade e a família tem um papel fundamental no nisso (SILVA, CURRY, 2015).

A identidade camponesa ainda está relacionada com a luta pela terra, que se destaca como local em disputa, compreender essa luta pela terra é espelhar como o espaço é vivido, o espaço se torna o território camponês sendo vital para produzir suas relações sociais e culturais, onde a identidade camponesa está em curso. A identidade camponesa é algo que se forma no transcorrer da luta, alguns adquirem essa identidade com maior velocidade, outros não, isto demonstra que as ações realizadas no interior do assentamento são de fundamental importância para a construção dessa nova identidade. Assim, os camponeses na busca de construir uma nova identidade, constroem um novo sentido para sua existência por meio

de novos processos políticos e culturais de afirmação de valores mais significativos e solidários (SILVA, CURRY, 2015, p. 27).

Desse modo, é interessante considerar que a organização de identidade camponesa tem sido aportada pela criação e efetivação de metodologias de socialização de viés horizontal. O maior aporte das organizações de classe camponesa tem sido a elaboração e implementação das metodologias de socialização horizontal do conhecimento. Essas metodologias têm viés social e visam a construção de processos territoriais que têm por objetivo massificar ou levar escala à agroecologia (ROSSET, 2015), para que as famílias fortaleçam uma produção agrícola de matriz agroecológica, com uma ampliação territorial e dos sujeitos da práxis agroecológica (MACHÍN et al., 2012).

Sendo assim, é uma metodologia baseada na Pedagogia da Experiência, pois compete visitar outra família camponesa que esteja praticando, com sucesso, um recurso agroecológico para um problema comum a outras famílias, que podem aprender na visita de intercâmbio, pois veem a alternativa com os próprios olhos. (MACHÍN et al., 2012).

Na pedagogia do exemplo, a visita de intercâmbio é o movimento essencial. Nesse caso, as famílias anfitriãs possuem a responsabilidade da transmissão do conhecimento da experiência visitada, e de sua mediação pedagógica, e as aulas se dão em seus lotes (HOLT GIMÉNEZ, 2008; MACHÍN et al., 2012). Quando essas organizações constroem “escolas camponesas de agroecologia”, não se tratam de escolas que oferecem “anos escolares”, ou estão direcionadas à juventude por si; são espaços nos quais camponesas e camponeses compartilham conhecimento, durante períodos relativamente curtos, com outras camponesas e camponeses (MCCUNE, REARDON & ROSSET, 2014).

O reconhecimento legal da escola itinerante, com as pressões e lutas do MST ocorreu pela primeira vez no estado Rio Grande do Sul, aprovado pelo conselho de educação, tendo uma escola como base que é responsável pelas questões legais.

Para Camini (2012), a escola itinerante é uma experiência que tem apresentado um projeto contrário ao projeto hegemônico da escola funcional ao capital. O principal objetivo é promover a formação humana em um espaço de luta. É necessário ressaltar que as escolas itinerantes, por estarem em um espaço provisório, enfrentam várias dificuldades de estruturas físicas e pedagógicas.

A relação da escola com a vida do acampamento torna-se um espaço coletivo e solidário e cria novas relações e experiências, oposto da escola capitalista que afasta os sujeitos da vida cotidiana. O ensino na escola itinerante acompanha a luta, ou seja, trata-se do ensino além da sala de aula, além do espaço físico da escola e também além do currículo formal, onde o aprendizado ocorre nos espaços em que acontecem lutas diárias.

Contudo, assim como qualquer outra experiência educacional, é necessário considerar as interpretações sobre a temática da escola itinerante. Para Sapelli (2013), a escola itinerante visa concretizar um trabalho pedagógico, através dos temas geradores; contudo, a concretização disto não ocorre em sua totalidade, pois nem sempre os pressupostos freirianos possuem profundidade para serem aplicados.

Mariano (2011) esclarece que a principal limitação no trabalho com tema gerador nas Escolas Itinerantes é que, nesse aspecto, existe a teorização dos problemas da realidade, mas essa teorização não se conecta com os conhecimentos sistematizados, o que representa uma postura pedagógica espontânea que retira os conteúdos do programa de ensino, priorizando somente os conhecimentos que são exigidos pelo tema, deixando de lado alguns saberes que são importantes para a formação do sujeito.

Contudo, é necessário ressaltar que a Escola Itinerante, quando conectada com os conhecimentos sistematizados, e também aqueles saberes importantes para a formação do sujeito, contribui para a discussão sobre os direitos e sobre o acesso e a permanência na Educação do Campo. Ela se torna um movimento grande de resistência na luta pela defesa de uma educação de qualidade aos sujeitos do campo. A Escola Itinerante tem suas práticas baseadas na Pedagogia Socialista e, por esse motivo, apresenta uma valentia ao produzir saberes frente à

educação do capital, constituindo-se como uma alternativa educacional (SOUZA, 2017).

A escola itinerante é conquistada em um processo de luta permanente, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, num contexto social capitalista, desfavorável à classe trabalhadora. Embora nascida nas entranhas de um modelo ultrapassado, é indicadora de ter feições de povo porque requerida e pensada pelos sujeitos sociais que a veem como um lugar de formação deste mesmo povo, desta mesma classe, aquela que vive do seu trabalho (CAMINI, 2009, p. 166).

Essa escola compreende a educação como modo de consolidar a busca da emancipação humana, na edificação de novas relações sociais baseadas em um ideal de sociedade democrática e, também, de democratização do acesso à terra, por meio da reforma agrária popular e da transformação social. Reforçando, assim, a importância da experiência da Escola Itinerante nos dias de hoje (SOUZA, 2020).

O intuito da escola é se incorporar à vida dos sujeitos, pois os conteúdos estão ligados ao cotidiano e uma das suas características é se mover de acordo com a necessidade que é estabelecida em decorrência da luta pela terra.

A forma escolar é entendida na Escola Itinerante como “organicidade” – suas estruturas organizativas e suas relações –, a partir das “várias formas de organização e vivências pelos educadores e educandos, bem como a relação da escola com as comunidades acampadas e as instâncias do Movimento” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 334 APUD, SOUZA, 2020, p. 66).

A organização da escola se assemelha com a estrutura organizativa do acampamento, partindo do princípio da coletividade. A formação de educadores e educadoras é umas das etapas essenciais nas escolas itinerantes, por meio de registros e sistematizações das experiências escolares, com apoio do setor de educação do MST, realizando encontros, seminários reunindo educadores e

educadoras locais e da comunidade. Podemos dizer que a escola itinerante vem rompendo a forma escolar capitalista com contradições e limitações.

Contudo, também é necessário um olhar para essa infraestrutura das escolas do campo. Pois em alguns lugares:

a educação básica nas escolas do campo é caracterizada por uma política educacional em que predomina uma estrutura física inadequada, sem equipamentos didáticos e pedagógicos, isolada do acesso ao conhecimento tecnológico, com salas multisseriadas, com escolas nucleadas, com professores cuja formação é baseada em uma visão tecnicista e instrutiva, sem qualquer relação com os conteúdos da realidade dos camponeses, uma escola básica do campo constituída sob o velho paradigma de educação para o meio rural (SILVA, CUNHA, SANTOS, 2020, p. 429).

A escola capitalista tem como ponto central a avaliação, a nota, a mensuração do educando e educanda que se traduz no esquema da produtividade. Com isso, a questão do controle do capital é legitimada sobre as relações estabelecidas sobre a educação que atinge professores e professoras, pais e mães, educandos e educandas e a gestão escolar (CAMINI, 2009).

Esse sistema escolar de cunho capitalista está instaurado há séculos e, por conta disso, deve-se contrariá-lo.

Se formos analisar os escritos sobre avaliação, encontraremos sérias restrições a esse respeito, o que indica que somos muito capazes de apontar as críticas e estragos causados pela avaliação no interior da escola capitalista, porém aí nos limitamos. O desafio é criticar, mas também sermos eficientes na proposição de soluções que venham a minimizar os aspectos negativos deste tempo longo em que predomina uma prática tão perversa (CAMINI, 2009, p. 167).

A escola itinerante no acampamento é um espaço que mobiliza as famílias a participarem do processo pedagógico escolar contribuindo, para dar suporte ao ensino das crianças de uma forma mais humanizadora. De acordo com Scalabrin,

A escola Itinerante foi o nome escolhido por significar uma escola que acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento. O nome “itinerante” significa também uma postura pedagógica de caminhar junto. No contexto de formação, acompanhar vivências e práticas educativas de um movimento social organizado. (2013, p. 04).

A escola itinerante do acampamento Geraldo Garcia funcionava a base do trabalho voluntário. As famílias do acampamento contribuía com a merenda escolar, faziam mutirões para produzir a horta escolar e os educadores e as educadoras trabalhavam sem nenhum tipo de remuneração.

Para Schreiner, o MST considera a escolarização como um instrumento de luta e as escolas itinerantes são voltadas para educação do campo, preparando estudantes para serem atuantes na luta pela transformação social, pois a materialidade é necessária para a emancipação (2009, p.10).

O educacionismo, que acredita que podemos mudar o mundo através da educação, traz uma questão que é muito pauta dentro dos movimentos; reivindicam uma educação que vise conscientizar os alunos, traz a visão de educação como algo libertador por si só, visto que a conquista da consciência é algo emancipador e aqueles que exploram, apenas o fazem por não ter consciência de o fazê-lo. É necessário ter em mente que a educação por si só, ao contrário do que defendem os educacionistas, não transforma o mundo (SOARES, 2015, p. 46).

Sobre isso, Freire (2005) costumava dizer que a educação não transforma o mundo, a educação transforma pessoas e as pessoas transformam o mundo. Desse modo, para uma educação verdadeiramente libertadora, é necessário ter em mente e partir de alguns princípios, tanto ideológicos, quanto metodológicos.

Ou seja, é necessário dar à educação uma função que está vinculada com a práxis. Dizer que a educação tem uma função conscientizadora, por si só, não basta, essa função deve estar atrelada à práxis (SOARES, 2015).

Por conta disso, a educação deve estar entrelaçada com a luta cotidiana que é vivenciada pelos movimentos sociais e pelos trabalhadores e trabalhadoras. A luta também é um processo educativo e, considerando uma relação dialética, deve-se defender uma educação que dê destaque a importância da luta, que a instrumentalize teoricamente, e uma luta que eduque para a construção de uma nova sociedade (SOARES, 2015).

Outra questão, que é requisito para a escola da liberdade, é a troca de saberes sistematizados, ou seja, de saberes científicos com os saberes que foram acumulados na prática cotidiana dos sujeitos. Desse modo, é preciso ter em mente que o ato de evidenciar os conhecimentos dos trabalhadores e trabalhadoras não é negar o conhecimento científico, pois estes e estas precisam do acesso ao conhecimento científico, e que também contribuam com ele, trazendo-o para o seu cotidiano e defendendo seus interesses. Uma educação libertadora precisa contribuir para a autonomia crítica dos trabalhadores e trabalhadoras (SOARES, 2015).

O papel que seria do Estado em relação à educação foi sendo realizado pelos acampados, pelas acampadas, pelos educadores e pelas educadoras vinculados ao setor de educação do MST, tornando-se um contraponto à ideologia capitalista em relação à educação.

Figura 2 Escola Itinerante do acampamento em 1999



Fonte: Acampada Aparecida Melissa. Setembro 1999.

2.1 A escola no Assentamento

A organização social do MST, além da luta pela terra, tem o projeto social de conscientizar e promover a práxis social da/para a população para uma sociedade mais igualitária, nesse contexto a educação do campo se torna uma prioridade nas áreas do MST. A Escola Itinerante que caminhava junto ao acampamento, se fixa no território conquistado, com enfrentamento diário das famílias para manter a escola do campo no campo.

Sobre a práxis, é necessário considerar que esta tem enraizada em si o objetivo de conscientizar.

A práxis no sentido que Marx atribui, ação transformadora, revolucionária, transcende a condição de simples ação. Contudo, não expressa qualquer ação transformadora, posto que está aprofundada numa concepção dialética da história e da sociedade,

um pensamento consciente e ação real, com vistas à transformação radical da sociedade. Isso porque, a práxis torna possível a passagem da teoria à prática, essencialmente, uma prática transformadora, revolucionária (BATISTA, 2007).

Desse modo, o sujeito, enquanto indivíduo de relações, não está sozinho na realidade em que habita, mas está junto com ela e estabelece muitas relações. A partir dessas relações estabelecidas, o sujeito se torna um ser que é participativo no mundo. Ou seja, o sujeito assume relações que são permeadas por conceitos como a pluralidade, a criticidade, a consequência e a temporalidade (AGOSTINI, 2018).

A descoberta de que o sujeito tem um lugar e um sentido no mundo, se constituiu como a origem de um processo de conscientização que se aperfeiçoa gradativamente. O sujeito conscientizado é capaz de interpretar sua própria existência, dados o momento e as circunstâncias históricas em que vive. Desse modo, está sempre engajado na história, que é marcada por uma concepção de humanidade e também por uma visão do mundo situada e datada. Este processo faz a condução da humanização do mundo e do próprio ser humano, cujo artífice é ele mesmo (AGOSTINI, 2018).

A conscientização é um processo que vai além de uma atividade de educação escolar e se estrutura num amplo projeto de educação popular. Para ser eficaz, a conscientização promove a colaboração, a união, a organização popular, bem como a busca de uma nova síntese cultural. Barreiro (1980) mostra que, neste modelo mais do que no precedente, a conscientização é reconhecida como um processo cujos efeitos atingem a totalidade da experiência e da existência humana do oprimido (AGOSTINI, 2018, p. 198).

Ao se tornar assentamento em 2003 a educação foi negada pelo Estado novamente, tirando o direito das famílias a terem a escola do campo, fazendo com que a comunidade se mobilizasse e desenvolvesse práticas de resistência para que a escola permanecesse no território do assentamento. A estrutura física da escola é, na verdade, uma casa de antigos moradores da fazenda. Desse modo, foram realizadas algumas adequações para melhor atender os estudantes.

A escola do assentamento Geraldo Garcia é uma instituição de ensino público que atende estudantes do ensino infantil e do ensino fundamental. Possui uma área comunitária de 11 hectares. Atualmente estão matriculados 91 estudantes. São atendidas turmas multisseriadas: pré 1 e pré 2, o 1º e 2º ano, o 3º e 4º ano, o 5º e 6º ano, o 7º, 8º e 9º ano. Os assentamentos vizinhos não possuem escolas, os e as estudantes destes assentamentos estudam na escola pesquisada.

2.2 A construção coletiva das salas de aula

A partir de 2016 iniciou-se o debate na comunidade escolar sobre a importância de melhorar as estruturas da escola e desenvolver uma ação para que não houvesse o fechamento da escola pelo poder público, discutindo com os pais e as mães e todas as famílias assentadas. Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 26) o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, respeitando a forma de viver e considerando os processos produtivos e reprodutivos da sua comunidade.

Durante este debate, surgiu a ideia de construir duas salas de aulas, por conta da comunidade, para que, assim, a escola do assentamento não fosse fechada. Ou seja, foi realizado um mutirão na comunidade. As famílias puderam contribuir, tanto no que diz respeito ao trabalho prático, fazendo massa de concreto, carregando e assentando tijolos, fazendo o reboco e a cobertura, etc. O debate acerca da necessidade de melhorar as estruturas físicas da escola trouxe à tona a importância da educação no campo para o assentamento. Conforme Caldart explica.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade,

com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (2011,p.110).

Constituiu-se uma equipe de diálogo em busca de apoio financeiro para realizar a construção, percorrendo o comércio local, as famílias assentadas. Em cada local se contava um pouco sobre a situação da escola e eram feitos pedidos de doações e, assim, foi-se juntando os materiais. Alguns doavam as telhas, os tijolos, outros doavam quantias em dinheiro que depois se transformavam em materiais de construção, e havia aqueles e aquelas que doavam alimentos para serem feitos durante o trabalho. Aos poucos foi possível construir mais duas salas para atender a comunidade escolar. Foi também organizada uma festa no assentamento que envolveu os pais, as mães e as pessoas da comunidade para arrecadar doações.

Para a comunidade construir essas salas de aulas foi um desafio imenso, contrapondo-se ao poder público, evidenciando para a sociedade a importância da educação para um povo. As comunidades devem ser as responsáveis pelo processo de conhecimento gerando consciência da importância de discutir a educação do campo

Figura 3 – Mutirão para construção das salas de aulas



Fonte: Professor Oseias de Andrade. Maio de 2016.

A educação dentro do movimento Sem Terra é uma das ferramentas essenciais de luta, desde o período do acampamento até a consolidação do assentamento. A Escola Itinerante carrega consigo várias práticas humanitárias e a práxis agroecológica, que refletem na escola tradicional dentro do assentamento.

Sobre a agroecologia e a práxis, ressalta-se que:

Agroecologia considera como central a matriz comunitária em que o agricultor está inserido; ou seja, a matriz sociocultural que dota de uma práxis intelectual e política a sua identidade local e a sua rede de relações sociais. A Agroecologia pretende então, que os processos de transição nas propriedades da agricultura convencional para agricultura ecológica se desenvolvam neste contexto sociocultural e político e que suponha propostas coletivas que transformem as formas de dependência anteriormente assinaladas (SEVILLA-GUZMÁN, 2006, p. 14 APUD PEREZ-CASSARINO, et al., 2013, p. 131)

A educação do campo é uma luta constante. Por ser negada pelo Estado e pelo capital, as famílias aprendem desde o período do acampamento a lutar pelos

seus direitos, provando a todo o momento aplicar o projeto de educação no assentamento, mesmo sem estruturas adequadas. Educar no campo é uma construção diária de conhecimento e práxis que respeita uma forma de viver, de acordo com as necessidades do modo de vida camponês.

Estudar na escola do campo oferece aos estudantes aprendizados além dos parâmetros curriculares convencionais, valorizando o modo de viver no campo voltado para perspectiva de formação humana

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Da mesma forma que as famílias passam a compreender porque não podem deixar de participar da escola, e de tomar decisões sobre seu funcionamento (SAPELLI, 2017, p. 72).

Ou seja, é um processo de olhar a educação enquanto uma relação entre sujeitos. A escola reconhece os estudantes e suas famílias como sujeitos. E assim, estes olham os professores também como sujeitos. Todos os indivíduos nesse processo se compreendem enquanto sujeitos. E todos se veem dentro de um movimento maior que é a própria história, que faz certa pressão para que cada indivíduo assuma sua posição de sujeito (SAPELLI, 2017).

Nesta concepção está também a ideia de que são os seres humanos, as pessoas que fazem as transformações sociais, ainda que sempre condicionadas pelo formato material das relações sociais em que se inserem, e que não determinam pessoalmente (SAPELLI, 2017, p. 71).

É por isso que a formação desse sujeito, desse estudante, precisa prepará-lo para compreender sua história e seu próprio tempo, para colocá-lo em

movimento de transformação, resolvendo as situações contraditórias que aparecem no seu mundo real (SAPELLI, 2017).

Sapelli (2017), cita Freitas para discutir a contradição básica que o capitalismo traz sobre a formação humana.

a contradição básica do capitalismo é a exploração do homem sobre o homem e isso precisa ser superado. Os ciclos, enquanto expressão da função socializadora e cultural da instituição escolar planejam suas vivências geradoras com forte vínculo com a realidade social (acampamento) e com a atualidade que é contraditória, superando as práticas bancárias que centram sua prática nas faixas etárias e nos conteúdos, não considerando a dimensão social da educação, que implica pensar na organicidade dos sujeitos na escola (SAPELLI, 2017, p. 105).

Ainda nesse sentido, é necessário considerar a indagação feita por Caldart (2003). A autora diz:

Se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado. Mas como a escola pode fazer isso? Como se forma um ser humano? Temos que trazer de novo aqui as lições de pedagogia do Movimento. Se prestamos atenção aos processos sociais que formam os sujeitos sociais, as pessoas, percebemos que é a vivência cotidiana de novas relações sociais e interpessoais a que consegue começar a mudar a cabeça e o coração das pessoas, recuperando certos valores, certas posturas e virtudes que já tinham perdido ou nem conheciam. É neste sentido que no MST se diz, por exemplo, que o acampamento é uma grande escola de vida. E o peso formador destas relações será tanto maior se delas depender a própria sobrevivência das pessoas. Isto quer dizer tanto as relações entre companheiros diante de uma ação mais forte da luta, como as relações que se constroem no trabalho, ou no jeito de fazer a produção do campo dar certo (CALDART, 2003, p. 73).

Em decorrência disso, é necessário que o ambiente de uma escola seja organizado de modo a conseguir combinar, em um mesmo movimento pedagógico, as diversas práticas sociais que, por si só, já são educativas, pois cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória e dos afetos.,

3. MULHERES CAMPONESAS SEMEANDO A RESISTÊNCIA – ASSENTAMENTO GERALDO GARCIA

Este capítulo trata sobre o modo de viver das mulheres camponesas, compreendendo a importância do seu papel no campo e suas lutas diárias, fazendo um nexo entre a importância das mulheres na defesa dos territórios camponeses, enquanto sujeitas construtoras do campesinato. Durante a pesquisa, foram realizados diálogos com 05 mulheres camponesas, duas com diálogo livre e três com entrevistas semi estruturada, direcionado a mulheres liderança. São mulheres que produzem alimentos para o autossustento e para geração da renda familiar.

Ao abordar sobre a luta das mulheres camponesas, é necessário esclarecer que:

é uma forma de colocá-las em evidência e discuti-las, inclusive, com o desafio de suscitar reflexões no e desde o campo educacional. Assim, sublinhamos que nos Movimentos sociais populares as aprendizagens ou aprendizados ocorrem em espaços para além das salas de aulas, nos processos de lutas travados cotidianamente (CONTE; WESCHENFELDER, 2012, p. 12).

Ou seja, é dar destaque para o papel da mulher frente as questões relacionadas ao campesinato, ou melhor, dar o devido reconhecimento que elas possuem frente a luta, a terra, a educação, a alimentação, a subsistência da família no sentido amplo.

É necessário ter em mente que, historicamente,

as mulheres haviam perdido espaço inclusive em empregos que haviam tradicionalmente ocupado, como a fabricação de cerveja e a realização de partos. As proletárias, em particular, encontraram dificuldades para obter qualquer emprego além daqueles com status mais baixos: empregadas domésticas (a ocupação de um terço da mão de obra feminina), trabalhadoras rurais, fiandeiras, tecelãs, bordadeiras, vendedoras ambulantes ou amas de leite.

Como nos conta Merry Wiesner, entre outros, ganhava espaço (no direito, nos registros de impostos, nas ordenações das guildas) a suposição de que as mulheres não deviam trabalhar fora de casa e de que tinham apenas que participar na “produção” para ajudar seus maridos (FEDERECI, 2017, p. 32)

Para realizar a análise das entrevistas, decidimos manter as falas das entrevistadas nos quadros, com o objetivo de apresentar o conjunto de material empírico como parte das fontes pesquisadas e que poderão também servir a outras pesquisas futuras.

3.1 Entrevista semiestruturada – Mulheres Camponesas

Esta subseção está destinada a apresentação e caracterização das entrevistadas. Foram entrevistadas três mulheres com idades entre 22 e 55 anos. As mulheres possuem tempos diferentes de participação no movimento, sendo que a mais antiga iniciou em 1998 e a mais recente em 2005.

Sobre os motivos que fizeram as mulheres entrarem no movimento Sem-terra elencaram diversos fatores. Uma delas, explicou que foi pela identificação e reconhecimento com a terra. Outra entrou por influência do marido. Uma delas entrou por *“reconhecer a necessidade do reconhecer da existência dos povos e a necessidade de garantir os direitos básicos”*. Isso demonstra que o movimento é plural e abarca uma série de intenções e pessoas.

Por ser plural e diverso, há facilidades e dificuldades na luta das mulheres no campo. Duas das entrevistadas esclareceram que é difícil falar na dicotomia fácil ou difícil. Pelas elas, existem pautas e situações *“Não se tem algo fácil em específico, tem pautas mais abertas aos diálogos e outras nem tanto”*. Uma das entrevistadas especificou o que considerada fácil e difícil: *“as mais fáceis são quando vamos falar de créditos de políticas públicas e benefícios para as famílias. As mais difíceis são fazer que as pessoas façam cursos, estudem, se aperfeiçoem”*.

Devido a importância das mulheres para o campesinato, foi questionado sobre o motivo de uma pauta específica só para mulheres e como ela se articulava

com as outras pautas e os outros movimentos. As entrevistadas evidenciaram a mulher e as pautas de gênero enquanto protagonistas e necessárias, respectivamente. Uma das entrevistadas ainda ressaltou o papel da mulher *“As mulheres tem uma luta que se diferenciam dos homens, pois nós pensamos no todo”*.

Em relação ao engajamento político, as entrevistadas ressaltaram que esse acontece desde os primeiros estudos sobre a temática, ou ainda desde a infância. Uma das entrevistadas relatou que acompanhava o pai que era coordenação do acampamento. Sobre a dificuldade e/ou facilidades dessa trajetória, uma das entrevistadas ressaltou a questão de ser mulher *“Dificuldade, por ser mulher tem um peso diferente para conseguir se colocar dentro dos debates, mas isso muda a partir do momento em que nós demonstramos capaz de participar”*. As demais entrevistadas não ressaltaram essa questão.

Quando questionadas sobre a dificuldade de entrelaçar a luta política com as demais ocupações, apenas uma entrevistada ressaltou dificuldade em fazer o entrelaçamento das atividades *“É bem difícil, mas não é impossível a partir da organização e planejamento é possível construir uma militância conjunta a estudo e trabalho”*.

Sobre a construção da trajetória de liderança nos espaços públicos, nas relações familiares e pessoais enquanto mulheres camponesas, as entrevistadas comentaram não ressaltaram dificuldades, pois elas ressaltaram satisfação e tranquilidade nessa construção *“Minha trajetória de ser liderança, sempre foi algo muito tranquilo, sempre consegui articular em todos os espaços que atuava, e a família foi fundamental”*

Sobre a questão das mulheres camponesas é necessário ressaltar que a produção dessa identidade, seja ela política ou não, efetua discursos sobre a igualdade e a diferença. No caso da identidade das mulheres camponesas, a produção de alimentos por parte das mulheres faz referência à defesa da vida e reafirma certa diferença, inerente à condição feminina da maternidade (SALVARO; LAGO; WOLFF, 2013).

O capitalismo, para as mulheres, pode ser considerado como um opressor quando os assuntos são o trabalho – assalariado, ou e a política sobre o controle do próprio corpo. Existe uma estrutura que é hierárquica e, também, patriarcal que vai separando o domínio dos meios de produção dos trabalhadores e trabalhadoras, alienando seu trabalho e, conseqüentemente, fragmentando o espaço doméstico e o de produção, o que criou um padrão, no qual o único esforço que merece ser chamado de trabalho produtivo é aquele que é transformado em salário (KEMPF; WEDIG, 2019).

As mulheres camponesas, que participam do MST, têm uma concepção importante sobre a segurança alimentar e sobre plantio agroecológico. Em relação aos agrotóxicos, por exemplo, elas propõem ir na direção contrária. Ou seja, resgatar sementes, valores, técnicas que as mulheres anciãs dominavam, para possuírem uma alimentação melhor para suas famílias (BONI, 2012). Dessa forma, as mulheres constroem uma imagem de agricultura como uma fonte de alimentação e de produtos que são destinados ao sustento da família e base agroecológica (BONI, 2012).

O território do campo é um espaço com bastante conflitos, políticos e econômicos, que estão relacionados a questão do poder. Essa questão, se refere também a luta contra a produção agrícola e monocultura do agronegócio.

Ou seja, nota-se que as mulheres camponesas que participam do movimento têm o objetivo de cultivar para o consumo da família, mas sempre há um excedente que pode ser comercializado. Mas fica a indagação de como fazer isso tendo em vista que o mercado exige quantidade (BONI, 2013).

As camponesas se posicionam contra o discurso que é favorável ao agronegócio. Para elas, o agronegócio é pautado na financeirização e acumulação de capital, faz uso de agrotóxicos e sementes transgênicas e tem o foco nas monoculturas que tem por destino a exportação. Isso acaba gerando uma situação de desemprego, de concentração da terra, danos ao meio ambiente, exploração dos camponeses, através do domínio da produção, circulação e comércio, provocando, sobretudo, a exclusão do campesinato e a violência no campo (MST, 2009; VIA CAMPESINA, 2010, 2012, apud ROOS, 2012).

O capitalismo é voraz quando se fala da agricultura. O capital tem provocado um aquecimento no mercado de terras brasileiras, exatamente nas áreas que concentram a monocultura, o latifúndio e o agronegócio. Sendo assim, quando o capital efetua a apropriação da terra, faz esse movimento baseado em um processo de concentração da riqueza que tem na propriedade privada da terra um caráter rentista, próprio do desenvolvimento capitalista brasileiro (BARROS, 2018).

E, para o campesinato, o território é um espaço para a produção familiar e está relacionado a um local de vida. A identidade das camponesas está relacionada às relações entre si e o território.

O processo cultural de um território é construído pelos sujeitos através de um grupo social, é caracterizado por representatividade. O território no campo é marcado por várias relações de poder, entre elas as relações de gênero que vão se modificando, a partir de novas vivências no espaço e novas formas de territorialidade.

A questão do território para as camponesas é marcada por um vínculo afetivo com a terra, construído com cuidados e relacionado com seu modo de vida valorizando seu espaço existencial. A terra para as camponesas não é somente para suprir as necessidades financeiras, é um espaço de pertencimento, de cuidados em plantar os alimentos, respeitando o ciclo natural do meio ambiente a partir princípios agroecológicos, pra fugir da lógica capitalista.

A participação das mulheres no processo coletivo de luta pela terra vem desde o período do acampamento, para a conquista de um território, consolidado através de ocupações. No período de acampamento foram realizados vários cursos de formação sobre a importância da mulher na luta, colocando-a como protagonista e sujeita de sua própria história.

O sistema de organização dos acampamentos do MST estimula a mulher se comprometer com a luta, trabalhando em igualdade, e debatendo a importância das questões de gênero, suas organizações e funções divididas através das relações de gênero.

Figura 4. Participação das mulheres nos cursos de formação.



Fonte: Foto retirada pela assentada Maria no período de acampamento, em 1999.

Através das falas das mulheres entrevistadas, podemos constatar que o trabalho no campo, as responsabilidades familiares, os cuidados domésticos, os filhos e as produções na unidade familiar que geram renda, cada vez, mais tornam-se compromisso da mulher camponesa. Segundo a assentada Ironi, *“ao conquistarmos nosso sonho de ter um pedaço de terra, é também muito trabalho no sítio, acordamos de madrugada para cuidar de casa, plantar, cuidar dos quintais, dar conta da molecada e ensinar nas apostilas de estudo nesse tempo de pandemia”*.

O olhar do trabalho da mulher no campo é considerado no meio familiar como ajuda nos afazeres, mas as mulheres entrevistadas têm uma importância na permanência e consolidação da família no campo. Na fala da assentada Raquel ela nos diz que *“meu companheiro diz que ajudo na produção do sítio, ajudo a plantar, ajudo a tirar leite, ajudo tratar dos animais”*.

Através da pesquisa verificou-se que as mulheres entrevistadas são responsáveis por grande parte das tarefas na produção, em plantar, colher, capinar, tirar o leite, fazer a feira, entre outros afazeres. Essa característica de “ajuda” tem de ser desmistificada, pois as mulheres foram as primeiras cultivadoras de horta do mundo, as primeiras a escolherem os melhores alimentos para a sua comunidade.

Historicamente as mulheres estiveram presentes nas atividades do meio rural, tendo uma participação essencial para seu círculo familiar e social. Sempre auxiliaram em todas as atividades demandadas nas propriedades rurais e como responsáveis das atividades domésticas. Porém nem sempre as mulheres foram reconhecidas como agricultoras mas sim, como “do lar”, pois seu trabalho era reconhecido como um “trabalho leve” e fácil e o trabalho delimitado aos homens era mais difícil e “mais pesado”. [...] O posicionamento do papel das mulheres no meio rural há muito tempo encontra-se como um fator de complementação ao trabalho do homem, sendo um auxílio as atividades que promovem e geram lucratividade a propriedade rural. (SCHNEIDER; WEDIG, 2019, p. 13)

Em decorrência dessa discriminação histórica que a mulher sofreu e continua sofrendo no acesso à terra, surgem outros problemas para as mulheres que optam em permanecer no campo. Contudo, é necessário ressaltar, como reforçam Schneider e Wedig (2019), as mulheres sempre desempenharam papéis importantes no que diz respeito a agricultura camponesa, principalmente relacionados à manutenção do lote e da própria família.

Ou seja, há uma necessidade da valorização e do reconhecimento das atividades e dos papéis que as mulheres desempenham na agricultura (SCHNEIDER; WEDIG, 2019).

Além disso, as mulheres camponesas, principalmente do Movimento Sem Terra, possuem um compromisso com a alimentação das suas famílias no dia a dia.

As mulheres estão preocupadas com as sementes transgênicas de soja e milho, mas seu interesse maior são as sementes de hortaliças. Elas lidam com a alimentação de suas famílias no dia-a-

dia e perceberam, ao longo dos anos, o empobrecimento de variedades disponíveis na mesa. Mesmo que, entre as participantes, muitas mantenham certa quantidade de diferentes variedades, percebem que em seu entorno isso se perdeu (BONI, 2014, 79).

Todos esses papéis que as mulheres desempenham dentro do campesinato são de suma importância.

Figura 5. Atividade de produção de hortaliças.



Fonte: assentada Ironi, junho de 2021.

Pelas falas das mulheres entrevistadas percebe-se a invisibilidade da sua importância no campo, produto da ideologia patriarcal de inferiorizar o papel da mulher no campo e restringi-la a atividades consideradas inferiores.

É necessário, portanto, compreender a territorialização de uma maneira inerente ao ser humano, como um espaço de relações que manifesta todo tipo de reprodução material e simbólica, considerando que as mulheres nas unidades familiares são, em grande parte, responsáveis pelo trabalho produtivo no campo,

partindo da importância desse dado para a análise do território camponês. Aqui cabe discussão sobre o dito trabalho reprodutivo que as mulheres também desempenham.

As condições de vida de mulheres e homens não são produtos de um destino biológico, mas, sim, fruto de construções sociais que têm como base material o trabalho e se exprimem através de uma divisão social do trabalho entre os sexos. Essa divisão sexual do trabalho reflete o fato que a maioria dos homens exerce suas atividades no mercado de trabalho capitalista (o chamado “trabalho produtivo”) e as mulheres dividem seu tempo “naturalmente” entre a produção de mercadorias fora de casa e a realização das tarefas domésticas relativas aos cuidados da família (o dito “trabalho reprodutivo”) (MELO; CASTILHO, 2009, p. 137).

O trabalho reprodutivo, como mencionado, é aquele feito pelas mulheres, o dito trabalho doméstico, que é necessário para o bem-estar do ser humano. Mas como não é um trabalho ‘remunerado’, não tem valor mercantil, é ignorado e desvalorizado pela sociedade (MELO; CASTILHO, 2009).

O território não é apenas um espaço geográfico, mas implica também relações de poder e os laços que os sujeitos constroem a partir dos vínculos de subjetividade, de valorização dos espaços que vivem.

Através das entrevistas realizadas, foi possível perceber que o processo de territorialidade das mulheres camponesas e suas famílias implica em uma implementação de várias práticas cotidianas que as vinculam ao seu território e contribuem para o pertencer ao campo. É fundamental dialogarmos com a educação do campo sobre a importância do papel de cada sujeito que consolida o campesinato. As mulheres, por sua vez, se relacionam diretamente com a questão da educação, dos princípios agroecológicos, pois assumiram ambos os papéis na comunidade.

Para Herrera (2013, p. 1-2), as mulheres camponesas, além do trabalho reprodutivo, realizam outras atividades que são consideradas produtivas como “o plantio e a colheita da produção para o autoconsumo da família, a ordenha de

vacas, a produção de queijo e pão e também práticas orientadas para a pequena escala de comercialização de produtos”.

A resistência e a luta das mulheres camponesas em permanecer nos seus territórios, produzindo alimentos sem veneno e de alto conteúdo nutricional, nos reafirma a importância da mulher para o campo. A produção de alimentos saudáveis, a garantia da renda familiar, as produções de quintais, as hortaliças, os frutos, os animais para consumo familiar, contribuem para as práticas de defesa dos seus territórios.

Nesse período de crise social, política, econômica e sanitária, o cenário para as mulheres do campo passou a apresentar uma sobrecarga de responsabilidades muito maior à sobrecarga de antes, uma vez que se aprofundaram os problemas enfrentados na luta diária pela sobrevivência familiar e pela soberania alimentar. Para as mulheres do campo, a sobrecarga de trabalho e outros problemas aumentaram no período da pandemia da COVID-19. Aumentaram os índices de violência doméstica, suicídios, feminicídios, o que está intimamente ligado às políticas do governo genocida que temos que enfrentar; que incentiva a violência e o desprezo às mulheres e que não investe recursos público para auxiliar as famílias em situação de vulnerabilidade.

A visão de Porto (2020) sobre a pandemia causada pela COVID-19 é de que ela aumenta as injustiças e a vulnerabilidade que já eram características da modernidade capitalista e colonial, ou seja, excludente, racista e patriarcal. A crise ocasionada pelo capital piorou a pandemia, sendo que esse cenário foi e está sendo aproveitada pelo capitalismo que objetiva a invisibilidade das outras possibilidades de vida que escapem do eixo capitalista, fundamentado na lógica de exploração da força de trabalho humana e espoliação da natureza.

Soares (2020) esclarece que, em tempos pandêmicos, as experiências e vivências das mulheres camponesas ressaltam a grande carga de trabalho. As mulheres possuem a necessidade de ficar em casa para proteção da família e para sua própria proteção, com isso, a carga de trabalho aumentou, revelando uma realidade muito conhecida por todas, das duplas, triplas jornadas, sendo mãe, muitas vezes exercendo o papel dos pais ausentes, mesmo morando juntos.

4. EXPERIÊNCIA E RESISTÊNCIA SUSTENTÁVEL NO CEPEGE

O direito à educação do campo vem sendo debatido nas últimas décadas por vários movimentos sociais camponeses e instituições, com o objetivo de garantir políticas públicas ao povo do campo. Nesse contexto, é necessário considerar as disputas hegemônicas no espaço territorial do campo. Gramsci (1999), conceitua hegemonia como a necessidade de atenuação da luta de classes e dos conflitos, através da imposição ideológica da classe dominante sobre a classe trabalhadora, de certos valores sociais e de uma visão de mundo que promovam a conformidade social.

A hegemonia se constrói a partir das condições de trabalho, da divisão social do trabalho e mais especificamente da divisão técnica do trabalho, no caso, a agroecologia representa a possibilidade de construção dessa hegemonia nos territórios, pela materialidade que implica: soberania alimentar, autogestão e controle dos territórios, relações sociais igualitárias entre homens e mulheres, produção de alimentos saudáveis. Um dos meios é o Estado adequando os valores sociais em função dos interesses da classe dominante.

Neste capítulo vamos socializar e refletir a educação do campo a partir do espaço criado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de práticas e experiências agroecológicas e soberania alimentar que é o Centro de Capacitação e Pesquisa no assentamento Geraldo Garcia - CEPEGE. A partir das percepções dos sujeitos envolvidos no processo serão trazidas e debatidas as ações desenvolvidas nesse espaço, no período de pandemia.

O CEPEGE foi fundado no mesmo ano do assentamento Geraldo Garcia, no dia 19 de agosto de 2002, com objetivo de ser um espaço de formação política do MST, baseado nos princípios agroecológicos. De acordo com o assentado Paulo Matias, que na época participava da coordenação do assentamento, do MST estadual, *“o CEPEGE de hoje, era a sede antiga do assentamento e foi cedido para o MST, por ser perto da cidade e proporcionar todos acampados e*

assentados do Estado a se locomover, também para ser escola de experiências de trocas de saberes.”

O Município de Sidrolândia é a segunda cidade com mais assentamentos no país. Surge, através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o CEPEGE, com o objetivo de ser uma referência da defesa, ações, estudos e pesquisas em agroecologia, alimentação saudável e medicina natural, colocando em prática a ação social da terra para combater a fome.

Figura 6. Inauguração do CEPEGE (2002).



Fonte: Arquivo do CEPEGE 2002.

O CEPEGE é um espaço político e organizativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, onde são realizados reuniões, encontros, cursos

de formação de militantes que contribuam para com a organização da classe trabalhadora como um todo e uma práxis agroecológica

Para o MST, conforme o representante da direção Ferrari assentado: *“o CEPEGE tem um papel importante na formação dos militantes, relacionado as formações internas dentro do MST, as linhas políticas, e as ações do movimento no país. Como também uma importância muito grande nas realizações de cursos, com participações de pessoas de outros países e outras organizações da sociedade civil, da classe trabalhadoras, também na formação e na troca de experiências e de conhecimentos. Além do intercambio tenha sido feito, nas atividades internacionais, as experiências práticas de cada organização.”*

O CEPEGE também busca ser referência para os assentamentos da reforma agrária, mostrando com experiências concretas a viabilidade da produção agroecológica e a importância da reforma agrária popular para a produção de alimentos de saudáveis.

Segundo o coordenador responsável, *“O CEPEGE é um espaço de formação política, na perspectiva de avanço da consciência dos camponeses e camponesas, bem como, um espaço de formação prática e de tecnologias baseadas na agroecologia e na participação social do conjunto das famílias.*

Figura 7. Horta do CEPEGE.



Fonte: Arquivo do CEPEGE 2021.

O Centro de Capacitação e Pesquisa Geraldo Garcia também é um espaço que desenvolve atividades de estudos e formação na área da agroecologia, alimentação saudável e medicina natural. As capacitações desenvolvem e socializam experiências de plantio agroecológico e são repassadas para outros grupos de pessoas que têm interesse de produzir alimentos agroecológicos, sem trabalho explorado, sem racismo e sem patriarcado.

Outra relação importante que o Cepege vem construindo, relata Ferrari, membro da direção do MST, é *troca de experiência dos camponeses Sem Terra com os indígenas, uma importância muito grande para a luta do povo do campo, ações conjuntas que foram feitas com o MST e os indígenas, Além das discussões*

políticas, as trocas de experiências e discussões de projetos plantio de arvores, reflorestamento o cuidado com a terra.

Figura 8. Formação sobre Agroecologia com o MST e os indígenas.



Fonte: Arquivo do CEPEGE 2021.

O MST/ MS, através do CEPEGE, durante o período pandêmico, tem reforçado as campanhas de doação de alimentos, garantindo nas periferias de Campo Grande e no município de Sidrolândia doações de cestas com produtos agroecológicos produzidos no próprio CEPEGE. A fala do companheiro Paulo Matias, deixa claro o compromisso com a sustentabilidade e a soberania alimentar: *“O MST além da responsabilidade com a luta pelo pedaço de terra, tem o compromisso de garantir alimentos com qualidade, sem veneno, através da política de doações solidárias. Uma vez no mês estamos doando mais de 50 cestas com 10 produtos agroecológico plantado aqui no espaço do CEPEGE”*.

A entrega das cestas solidárias para as famílias vulneráveis tem um protocolo de cuidados com a saúde. É organizada por um grupo que faz as coletas dos produtos de doações. No momento da entrega são organizadas as filas, respeitando o distanciamento social.

É um trabalho social de distribuição de cesta solidárias para as famílias mais vulneráveis, com alimentos produzidos no CEPEGE. A coordenadora pedagógica relata, *“durante este período de restrição sanitária o CEPEGE já contribuiu com mais de duas mil cestas doadas às famílias necessitadas. As cestas são compostas por produtos como quiabo, mandioca, alface roxa, liso, almeirão, chicória, salsa, cebolinha e coentro, beringela, jiló, abóbora, manjerição, couve, repolho, mamão, banana, maracujá e uma planta medicinal do horto medicinal “Terra e Saúde”.*

Figura 9. Entrega de cestas de verduras para doações.



Fonte: Arquivo do CEPEGE 2021.

A questão da fome é decorrente do modo de produção de uma sociedade capitalista, que concentra riquezas e em que as empresas privadas monopolizam o controle de produtos alimentícios, fato que aumentou nessas últimas décadas. Trata-se de um sistema que visa somente o lucro e deixa, cada vez mais, uma sociedade em condições de vulnerabilidade e miséria social, colocando em risco a segurança alimentar de um povo.

A agroecologia é uma ciência que trabalha por agrossistemas sustentáveis, melhorando a qualidade da terra através do uso de técnicas que respeitam princípios ecológicos. No CEPEGE as experiências de produção são agroecológicas, conforme o coordenador reafirma *“A agroecologia é a forma mais politicamente correta para se desenvolver uma agricultura que negue o modelo de produção do agronegócio e valorize as agricultoras e agricultores, tendo como centro da sua produção o ser humano e sua biodiversidade.”*

Esse processo vem sendo uma experiência de resistência, através da produção, do plantio das hortaliças, das plantas frutíferas e das plantas de melhoramento da terra. Por ser um espaço de referência e resistência do MST, o CEPEGE enfrenta vários desafios. O centro está localizado em uma área que ao seu redor o agronegócio vem tomando e se apossando com arrendamento de terras. Segundo o relato de Paulo Matias, envolvido no trabalho coletivo, *“o CEPEGE é um centro de resistência; suas práticas de produções agroecológicas enfrentam no dia a dia a prática da monocultura do agronegócio, criando barreiras e isolando do seu território, para não ter influência do veneno”*.

A educação do campo está inserida em um contexto de território camponês em disputa com as práticas típicas do agronegócio: uso de venenos, plantios a partir da monocultura, que fazem com que esse momento seja de desterritorialização do camponês. Um espaço contraditório, permeado por práticas e vivências que o torna singular.

A coordenadora pedagógica reafirma, *“a proposta do CEPEGE é promover no campo e na cidade uma profunda reflexão, e articulação com a sociedade como um todo, sobre práticas essenciais para o cuidado dos bens comuns como a água, a terra, a biodiversidade e minérios com a produção de alimentos saudáveis, tendo*

como ações centrais a distribuição de cestas agroecológicas para que a população de baixa renda possa suprir a carência alimentar, através de produtos agroecológicos e livre de venenos. Denunciando, assim, as práticas de destruição do agronegócio e o avanço do capital sobre nossas florestas e recursos naturais.”

O CEPEGE tem um papel fundamental nesse contexto de enfrentamento ao agronegócio, com suas experiências práticas de produção agroecológica sustentável e sua formação política, demonstrando que a possibilidade de produzir e cultivar produtos sem agredir à saúde, ou seja, saudáveis, ambientalmente e socialmente sustentáveis. Para o coordenador responsável a agroecologia está na concepção do fazer, fazendo:

“compreendermos que vivemos em uma sociedade marcada pela competição e o que importa é o lucro; logo veremos que o avanço do capitalismo no campo denominado de agronegócio é a síntese da relação capital financeiro, industrial e agrícola, estes com pretextos de produzir alimentos. Sendo que, na realidade, veremos que há uma artificialização da agricultura e uma subordinação para as empresas de capital internacional e o que realmente importa é o lucro, por isso há uma super exploração dos recursos naturais para implantar um modelo de desenvolvimento excludente e nefasto à vida humana, poluindo os rios e todos os ecossistemas de forma nunca antes vista na história da humanidade. Isto justifica tantas doenças e aumento das desigualdades sociais, pois para produzir os monocultivos precisa de grandes extensões de terra e grandes quantidades de agrotóxicos/venenos para essa produção. Isso causa uma erosão catastrófica da biodiversidade e acelera o êxodo rural, aumentando o conflito social no campo e aumentando as filas de desemprego na cidade”.

O papel social que os movimentos sociais têm tido no âmbito da sociedade se vincula à doação de alimentos e à formação política sobre a realidade que estamos vivendo, o que, atualmente, é fundamental para combater esse sistema que favorece a burguesia e deixa a classe trabalhadora na miséria.

As concepções de agroecológicas, segundo a coordenação pedagógica do CEPEGE são:

1º Agroecologia como negação do modelo de produção do agronegócio. Se compreendermos que agroecologia é capaz de produzir sem uso de insumos químicos, logo temos que negar o modelo de produção que leva os agricultores a dependência do próprio modelo. Por isso, a agroecologia é a negação desse modelo na sua totalidade.

2º Agroecologia como forma de sociabilidade. Se o modelo do agronegócio exclui, a agroecologia precisa agregar as famílias buscar novas formas de integração, onde seja respeitado os conhecimentos de quem produz e ao mesmo tempo interagir com a cidade de forma direta sem intermediário.

3º Agroecologia como forma de recuperar a biodiversidade. Se o agronegócio destrói a biodiversidade a agroecologia tem como sua base de sustentação a recuperação da biodiversidade, pois sem a biodiversidade não tem produção agroecológica quanto mais diversidade se encontra num ambiente mais ecologicamente correta está. Neste princípio está a forma de compreender a relação homem natureza e colocando o humano como parte do meio e da biodiversidade.

4º Agroecologia como produção de alimentos. Se compreendermos que o agronegócio não produz alimento, produz mercadoria com valores tabelados internacionalmente, a agroecologia precisa produzir alimentos que tenham como principal objetivo alimentar as famílias necessitas, buscando a sustentabilidade ambiental e humana. Alimento, em hipótese alguma, pode ser mercadoria. Por isso, só é possível ser produzida fora da lógica do mercado. O alimento é dever sagrado para cada pessoa que produz de forma agroecológica, pois é necessário negar a mercadoria e sua lógica para ser agroecológico.

5º Agroecologia como forma de recuperar os solos. Se, por um lado, o agronegócio destrói os solos e toda a matéria orgânica e a vida que se encontra, por outro, a agroecologia tem o dever de recuperar os solos deixando os vivos. Deve aproveitar a matéria orgânica existente e ajudar a equilibrar de forma direta qualquer forma de vida buscando a integração animal e vegetal e preservando a vida do solo e do meio que se encontra, buscando viver de forma harmônica.

6º Agroecologia como parte da soberania alimentar. O agronegócio não produz soberania alimentar e nem segurança, o que produz é insegurança alimentar e nutricional e fica dependente das empresas transnacionais. Qualquer agricultura que busque soberania alimentar precisa romper com a dependência do mercado e a única agricultura capaz é a agroecologia, que busca valorizar a agricultura camponesa, respeitando os ciclos naturais e os tempos que são necessários para a

produção. Valoriza os circuitos locais com variedade e diversidade, e respeitando as necessidades e a cultura de cada pessoa, sempre buscando a autonomia, os gostos e desejos de quem quer se alimentar de verdade.

7º Agroecologia e as questões de gênero. O agronegócio nega qualquer relação de ser humano com ser humano. Para o agronegócio o que importa é o lucro e a exploração dos seres humanos. A agroecologia como forma de produção precisa incluir na sua essência as relações de gênero, respeitando a diversidade sexual, incluindo as mulheres, as e os jovens e LGBTQ+ no processo produtivo e respeitando qualquer forma de relações.

8º Agroecologia e as questões culturais. Qualquer forma de produção, precisa respeitar a forma cultural de cada povo de cada região em especial suas crenças sua religiosidade, mas acima de tudo seu jeito de produzir respeitando as técnicas ancestrais, mas sempre buscar atender as necessidades e aperfeiçoar as técnicas para diminuir a penosidade do trabalho. Ou seja, a agricultura sendo oposto do agronegócio – que significa negação da cultura e incorporação do negócio. Sendo assim a agroecologia é a incorporação da cultura e a negação do negócio.

9º Agroecologia como opção de vida. Se compreendermos a agroecologia como um modelo de produção para enfrentarmos o modo de produção do capital, buscando nova concepção de mundo onde o meio seja um espaço de uma nova sociabilidade e as relações sociais sejam pautada, em valores humanos respeitando a diversidade e a biodiversidade, logo compreendemos que a agroecologia é uma opção de vida, pois envolve a família dentro de um processo de produção, dentro de uma lógica que respeite os tempos e a sazonalidade de cada ciclo cultural e, acima de tudo, resistir a erosão tecnológica, moral e econômica do capital.

O coletivo do CEPEGE define a agroecologia precisa ser livre de qualquer violência, seja ela humana, ambiental, religiosa ou sexual. No entanto a agroecologia precisa compreender e atender a demanda de produção global, ou seja, produzir em escala respeitando o meio ambiente e provocando uma nova sociabilidade entre os seres humanos e o ambiente que vivemos, buscando a autonomia produtiva, política, cultural, educacional e ambiental.

No espaço do CEPEGE, tem um viveiro que faz parte do Plano Nacional “Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis” – explica o coordenador – com a proposta, de que nos próximos dez anos, famílias acampadas e assentadas Sem Terra, e a sociedade em geral, plante 100 milhões de árvores em todos os estados

do país. O projeto busca ser mais do que uma campanha de reflorestamento. O Plano irá articular a produção de alimentos saudáveis, soberania alimentar, e geração de renda para as famílias.

Figura 10 Viveiro de Mudanças do CEPEGE



Fonte: Arquivo do CEPEGE 2021

O viveiro de mudas construído no CEPEGE tornou-se um dos instrumentos importantes dentro do processo de recuperação de áreas degradadas, pois serve como célula reprodutora das espécies vegetais, tanto de espécies nativas quanto exóticas, disponibilizando uma quantidade significativa de mudas dos vários ecossistemas encontrados na região, com a finalidade de atender a demanda ambiental de uma determinada localidade.

Para coordenadora pedagógica, *“o desafio permanente é produzir mudas de espécies nativas e frutíferas, em vista de contribuir com os assentados e assentadas da reforma agrária e demais parceiros do campo e cidade no plantio de*

árvores, que visem melhor relação com o meio ambiente e ajudem na recuperação das áreas degradadas. Ações conjuntas com as escolas sobre a importância da reforma agrária e agroecologia na produção de alimentos saudáveis. Potencializar nossa capacidade de produzir uma conscientização tanto em nosso território como também em toda a sociedade. Estimular as famílias a conhecerem e produzirem no sistema agroflorestal em seus quintais produtivos, buscando despertar na juventude o sentimento de pertença e defesa dos nossos territórios, protagonizando práticas agroecológicas na produção de alimentos”.

É por isso que, diante do exposto, diante das fragilidades que a pandemia aponta para a educação do campo, deve-se

construir uma dignidade do pensamento a partir de uma concepção filosófica emancipatória de afirmação dos direitos dos camponeses à educação básica de qualidade, sustentada em outra lógica de projeto de educação e ressignificação do papel das escolas básicas do campo no meio rural. Sem uma política educacional de inclusão digital para o ensino remoto os camponeses serão mais uma vez jogados na invisibilidade e no esquecimento, ampliando a destituição da política de educação do campo protagonizada pelos camponeses nas últimas décadas (SILVA; CUNHA; SANTOS, 2020, p.430).

Sendo assim, o contexto pandêmico influenciou diretamente em muitas questões dentro da estrutura camponesa. Isso ocorreu, pois a pandemia alterou a intensidade da produção, assim como também modificou a questão da oferta e da procura.

Outro aspecto a ser considerado é que a crise econômica magnificou a pandemia e isso influenciou diretamente na agricultura camponesa. Além disso, a governabilidade e a crise estrutural do sistema, frente à pandemia e frente às questões ambientais é outro fator que influencia diretamente na estrutura camponesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado ao longo dessa pesquisa, as relações que permeiam o campo, os assentamentos e a educação são complexos. O campo é um espaço de luta, poder, conscientização e práxis.

Desde muito tempo, a terra é motivo de luta no Brasil. Atualmente, em decorrência do cenário político, econômico e sanitário, essa luta tem se tornado ainda mais árdua. A questão agrária que está sendo implementada nos assentamentos traz um novo contexto histórico, através do tempo e consolidação do espaço territorial, surgindo com a resistência dos camponeses por um pedaço de terra.

Em decorrência disso, a presente pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar as práticas de resistência da educação do campo dentro do território do assentamento Geraldo Garcia, localizado no município de Sidrolândia/MS e, para consecução, foi realizada uma pesquisa participante, com viés dialético, tendo como instrumentos conversas informais, entrevistas, registros em cadernos.

O processo de conquista da terra a partir da luta do MST no assentamento Geraldo Garcia é permeado pelas relações históricas de luta pela terra e, conseqüentemente de enfrentamento ao sistema capitalista. É uma luta de resistência camponesa por direito ao seu território. O MST tem como principal objetivo a conquista da terra por meio de ocupação como meio de desafiar o Estado, é uma forma de pressionar a burguesia agrária e o capitalismo.

As disputas territoriais são hegemônicas e um grande desafio da questão agrária é consolidar os espaços que desenvolvem o campesinato. A reforma agrária no Brasil passa por uma correlação de forças de disputas de territórios que ocorre por confronto, colocando movimentos sociais não capitalistas e os capitalistas em disputa pela terra.

Existem marcos que fazem parte da vida dos sujeitos assentados. No assentamento Geraldo Garcia é possível destacar a organização do tempo e a organização familiar. Organização do tempo, pois este é dividido em lazer,

assembleia, lutas e trabalho. E organização familiar em decorrência do modo de como gerir o trabalho, família e responsabilidade de cada qual. Nesse aspecto, o papel da mulher deve ser ressaltado, pois a mulher camponesa é responsável pela produção de alimentos da família e faz referência à defesa da vida e reafirma certa diferença.

A participação das mulheres no processo coletivo de luta pela terra vem desde o período do acampamento, para a conquista de um território, consolidado através de ocupações. No período de acampamento foram realizados vários cursos de formação sobre a importância da mulher na luta, colocando-a como protagonista e sujeita de sua própria história.

As mulheres também se relacionam diretamente com a questão da educação e agroecologia pois assumiram ambos os papéis na comunidade. Desse modo, a educação do campo está inserida em um contexto de território camponês em disputa com as práticas típicas do agronegócio: uso de venenos, plantios a partir da monocultura, que fazem com que esse momento seja de desterritorialização do camponês. Um espaço contraditório, permeado por práticas e vivências que o torna singular.

Desse modo, o CEPEGE tem um papel fundamental nesse contexto de enfrentamento ao agronegócio, com suas experiências práticas de produção agroecológica sustentável e sua formação política, demonstrando que há possibilidade de produzir e cultivar produtos sem agredir a saúde.

Considerando o exposto, nota-se que o processo de luta pela terra no assentamento Geraldo Garcia é permeado pelo processo histórico, além de considerar também as especificidades da própria organização do tempo camponês e dos sujeitos ali envolvidos. O papel da mulher também deve ser destacado enquanto papel de luta, cuidado e sobrevivência. Para trabalhos futuros, recomenda-se adentrar ainda mais nas complexidades sociais que permeiam esse ambiente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, N. Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 187-206, 2018.

ARRIGHI, G. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Edusp, 3a edição. São Paulo, 2007.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ALMEIDA, J. S. SOBRE O DEBATE PARADIGMÁTICO: CAPITALISMO AGRÁRIO E QUESTÃO AGRÁRIA EM QUESTÃO. **Boletim DATALUTA** n. 140 – Artigo do mês: agosto de 2019.

BALDISSERA, A. (2012). PESQUISA-AÇÃO: **Uma Metodologia do Conhecer e do “Agir” Coletivo** *sociedade Em Debate*, 7(2), 5-25. Recuperado de <https://rle.ucpel.tche.br/rsd/article/view/570>

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: Aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 705-724, 2017.

BARROS, I. F. O agronegócio e a atuação da burguesia agrária: considerações da luta de classes no campo. **Serviço Social & Sociedade**, p. 175-195, 2018. disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Tw3vz4S59FgfcX6TPtHPyVv/?format=pdf&lang=pt> acesso em 15 fev. 2022.

BATISTA, A. M. M. **Práxis, consciência de práxis e educação popular**: algumas reflexões sobre suas conexões. *Educação e filosofia*, v. 21, n. 42, p. 169-192, 2007. disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:oCt16M7INE8J:scholar.google.com/+%22pr%C3%A1xis%22+%22conscientiza%C3%A7%C3%A3o%22&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 acesso 11 fev. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985

BRASIL, LDB. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BONI, V. **De agricultoras a camponesas: o movimento de mulheres camponesas de Santa Catarina e suas práticas**. 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100720/310923.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 15 fev. 2022

CALDART, Roseli Salete, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular. 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade -A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol II. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CONTE, I. I.; WESCHENFELDER, N. V. Mulheres camponesas em luta: resistência, libertação e empoderamento. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012. disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4018/3221> acesso em 15 fev. 2022.

DAMASCENO, M. N. **Prática educativa e consciência do campesinato: uma contribuição ao Estudo da Educação Popular, realizada nas Comunidades de Base**. 1985. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9496/6920> acesso em 14 fev. 2022.

DICIONÁRIO DO CAMPO. 2018. disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf> acesso em 09 fev. 2022.

FERNANDES, B. M.. **Entrando nos territórios do Território.**In: Paulino, Eliane Tomiasi; Fabrini, João Edmilson. *Campesinato e territórios em disputa.* São Paulo: Expressão Popular, 2008. pp. 273-302.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária:** o debate paradigmático e o conhecimento geográfico / Presidente Prudente: [s.n], 2013

FERNANDES, B. M. **Questão Agraria,** Pesquisa e O MST, 2001. Editora: Cortez..

FERNANDES, B. M. Territórios da questão agrária: campesinato, reforma agrária e agronegócio. **Revista Brasileira de Reforma Agrária,** São Paulo, 2007. v.4, n.2. p. 77-94, jul/dez. 2007

FERNANDES, B. M. **Soberania alimentar como território.** In: TÁRREGA, M. C. V. B; SCHWENDLER, S. F. *Conflitos agrários: seus sujeitos, seus direitos.* Goiânia: Editora da PUC, 2015.

FERNANDES, N. N. Capitalismo e morfologia urbana na longa duração: Rio de Janeiro (século XVIII-XXI). In: Scripta Nova. **Revista Electronica de Geografia y Ciencias Sociales.** Barcelona: Universidad de Barcelona, v. XII, n. 270(56), 2008. Disponível em: . Acesso em: ago. 2008

FONTOURA, Antônio, **Capitulo 3 O tempo Histórico in: Teoria da História.** Curitiba: intersaberes, 2016

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. do C. S.; PENA, P. G. L. **Fome e pandemia de COVID-19 no Brasil. Tessituras:** Revista de Antropologia e Arqueologia, v. 8, n. 1, p. 34-40, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/18903/11448> acesso 14 fev. 2022.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GALINDA, Erica; Marco Antonio Teixeira, Melissa de Araújo, Renata Motta, Milene Pessoa, Larissa Medes e Lucio Renno. **Efeitos da pandemia na alimentação e na situação de segurança alimentar no Brasil–2021**.

GIANNELLA, L. de C. A produção histórica do espaço portuário da cidade do Rio de Janeiro e o projeto Porto Maravilha. Correspondência entre os grandes ciclos de acumulação capitalista e as morfologias urbanas. Espaço e Economia. **Revista brasileira de geografia econômica**, n. 3, 2013. disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/445> acesso em 14 fev. 2022

HERRERA, K.M. Uma análise do trabalho da mulher rural através da perspectiva da multifuncionalidade agrícola. Anais. Fazendo Gênero 10, Florianópolis, 2013

HOLT GIMÉNEZ, E. **Campesino a Campesino**: voces de Latinoamérica. Movimientos de campesino a campesino para una agricultura sustentable. Managua: SIMAS, 2008.

KEMPF, R. B.; WEDIG, J. C. Processos de resistência de mulheres camponesas: olhares pela perspectiva decolonial. **Mundo agrario**, v. 20, n. 43, p. 111. e1-111. e2, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-59942019000100110&script=sci_arttext&lng=en acesso 15 fev. 2022.

MOLINA, M. C. Brasil. **Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MACHÍN, B S. M. et al. **Revolução agroecológica**: o movimento de camponês a camponês na ANAP em Cuba. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MARIANO, A. S. Escola Itinerante dos Acampamentos do MST no Paraná: limites e possibilidades. UFSC, Florianópolis, 2011. [Monografia].

MARX, K. A Ideologia Alemã. In: FROMM, E. **Conceito Marxista de Homem**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

MELO, Hi. P. de; CASTILHO, M. Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz?. **Revista de economia contemporânea**, v. 13, p. 135-158, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/n6MkFMkdcWNq4JfhfzW7DQh/?format=pdf&lang=pt> acesso em 15 fev. 2022

MENCONÇA, M. R.; JUNIOR, T. A. A discussão agricultura camponesa x agricultura familiar e as perspectivas políticas para a reforma agrária. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina-20 a, v. 26.** disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaagricola/25.pdf> acesso 15 fev. 2022

NEWS GOOGLE. 2022 <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419> o dia 22 de fevereiro 2022.

NOGUEIRA, V.S. Trabalho assalariado e campesinato: uma etnografia com famílias camponesas. **Horizontes Antropológicos** (UFRGS. Impresso), v. 19, p. 241-268, 2013.

CHAVES P. M.; NOVAES A. C.; FERNANDES, M. CAMPESINATO FEMININO. In: Arte da capa: Educação e Compromisso Social. Caped Capa: Comissão científica Editoração, p. 75. 2019. Disponível em: <https://www.cubt.ufpa.br/publicacoes/eventos/Ebook%204%20Eped.pdf#page=75> acesso em 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, S. R.; et al. ENTRE O TERRITÓRIO DO AGRONEGÓCIO E DA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA: O DESAFIO DAS COMUNIDADES RURAIS TRADICIONAIS INDAÍÁ II E SARANDI EM LUZIÂNIA-GO. **Revista CTS IFG Luziânia**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: http://cts.luziania.ifg.edu.br/CTS1/article/view/39/pdf_1 acesso em 09 fev. 2022.

PAULA, A. P. P.; PAES, K. D. Fordismo, pós-fordismo e ciberfordismo: os (des) caminhos da Indústria 4.0. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 19, p. 1047-1058, 2022. disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/jdPSyBLskZhg6MBgfWKXBsF/?format=pdf&lang=pt> acesso em 14 fev. 2022.

PALERMO, Luis Cláudio. **Tempo e temporalidade**: transformações semânticas modernas e alguns desdobramentos na produção do conhecimento histórico. In: *Temporalidades – Revista de História*, Edição 23, V. 9, N. 1 2017

PEREZ-CASSARINO, J. et al. **Agricultura, campesinato e sistemas agroalimentares**: uma proposta de abordagem para a transição agroecológica. *Revista Cronos*, v. 14, n. 2, p. 129-152, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/6083/pdf> acesso em 11 fev. 2022.

PORTO, M. F. No meio da crise civilizatória tem uma pandemia: desvelando vulnerabilidades e potencialidades emancipatórias. *Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia*, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1625>. Acesso em 07 jun, 2020.

RAFFESTIN, Claude. **O que é o território**. In: _____. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-158.

ROLO, M, Ramos, M. Conhecimento. In: CALDART et all (Orgs) **Dicionário de Educação do campo**, Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, pp. 151.

RESENDE, S. G.; SILVA, R. G. A. O NEOLIBERALISMO: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E A ALIENAÇÃO. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul-Dez, 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20NEOLIBERALISMO%20DESIGUALDADES%20EDUCACIONAIS%20E%20A%20ALIENA%C3%87%C3%83O.pdf> acesso em 14 fev. 2022.

ROOS, D. **A disputa pelo território: agricultura camponesa versus agronegócio nos assentamentos do centro-sul paranaense**. XIII Jornada do trabalho, UNESP: Presidente Prudente, 2012. disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/16.pdf> acesso em 15 fev. 2022

SAPELLI, M. L. S. Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do paraná. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 611-629, 2017. Disponível em:

http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf acesso 11 fev. 2022

SALVARO, G. I. J.; LAGO, M. C. de S.; WOLFF, C. S. "Mulheres agricultoras" e "mulheres camponesas": lutas de gênero, identidades políticas e subjetividades. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, p. 79-89, 2013. disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/nsBMhtnCxPpP53t6kkrjh9L/?format=pdf&lang=pt> acesso em 15 fev. 2022.

SAUER, Sergio. Tese de doutorado: **Terra e modernidade**. capítulo IV - Itinerários biográficos, 2020.

SAUER, Sergio e Silva, Sueli. **MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território**, 2008. Geo UERJ.

SCALABRIN, Ionara Soveral. **A Pedagogia da escola itinerante**, Congresso nacional de Educação, 2013.

SCHNEIDER, C, O; WEDIG, J. C. **CAMPESINATO: CARATERÍSTICAS E TRANSFORMAÇÕES DECORRENTES DA MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA**. X Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/19241/1192612786> acesso em 15 fev. 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHREINER, Davi Félix, PEREIRA, Ivonete, AREND, Silvia Maria Fávero. **Infâncias brasileiras: experiências e discursos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

SCHIAVINATTO, Monica e Vinha, Janaina. **Soberania alimentar e territórios camponeses: uma análise do programa de aquisição de alimentos – 2003**. SEMERANO, Giovana. Gramscieasociedadecivil:culturaeeeducaçãoparaademocracia –1999

SANTOS, Clarice Aparecida, (org.) **Educação do Campo: campo- políticas públicas** – educação. Brasília: Incra; MDA. 2008.

SILVA, D. D. S. A Identidade Camponesa nos Assentamentos do MST no Brasil. **Geographia Opportuno Tempore**, v. 1, n. 4, p. 22-35, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/31936/22340> acesso em 09 fev. 2022

SILVA, J. P. **Do tempo escolhido aos fins do sono: tempo de trabalho e renda básica no capitalismo tardio.** *Sociedade e Estado*, v. 35, p. 723-740, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wxsLp78mqt5HJGVxFzsSfgD/?format=pdf&lang=pt> acesso 14 fev. 2022;

DA SILVA, Maria do Socorro Pereira; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; DOS SANTOS, Thaynan Alves. **Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem?**. *Revista mbienteeducação*, v. 14, n. 2, p. 417-431, 2021. disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1131/833> acesso 15 fev. 2022.

SOARES, S. B. V. **Trabalho, educação do campo e emancipação, da ideologia à materialidade:** uma análise do processo de institucionalização da educação do campo. 2015. dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18707> acesso em 11 fev. 2022

SOARES, D. G. N. **Educação do campo e o trabalho da mulher camponesa no Combate à pandemia para manutenção da vida: uma proposta de material didático** para o ensino de ciências da natureza. 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/221618> acesso em 15 fev. 2022

SOUZA. **Escola Itinerante Herdeiros do Saber:** uma análise sobre o processo de transformação da “escola do ensino” à “escola do trabalho”. 2020. disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5155/5/Rose%20Riepe%20de%20Souza%202020.pdf> acesso em 10 fev. 2022.

SOUZA, V. A. de S. **Agroecologia, juventude e permanência no campo:** uma relação possível? Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-graduação em Agroecossistemas, Florianópolis, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2000

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa.** Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

VIPARELLI, I. Educação, luta de classes, revolução. Subjetividade e objetividade no dispositivo teórico de Karl Marx. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 1, p. 91-102, 2011. disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9496/6920> acesso 14 fev. 2022.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane, Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves, organizadoras. **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina** – Porto Alegre : Evangraf, 2016.