



**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM**



PAULO MARCOS FERREIRA ANDRADE

**CARTOGRAFIA CULTURAL DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE: Sujeitos,
Tensões e Articulações no/do Ensino.**

**Barra do Bugres/MT
2020**

PAULO MARCOS FERREIRA ANDRADE

**CARTOGRAFIA CULTURAL DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE: Sujeitos,
Tensões e Articulações no/do Ensino.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGCEM, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – *Campus* Dep. Est. Renê Barbours de Barra do Bugres, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Adailton Alves da Silva.

Barra do Bugres/MT
2020

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A553c ANDRADE, Paulo Marcos Ferreira.

Cartografia cultural da Escola Estadual Paulo Freire: sujeitos, tensões e articulações no/do ensino / Paulo Marcos Ferreira Andrade. – Barra do Bugres, 2020.

115 f. ; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020. Orientador: Dr. Adailton Alves da Silva.

1. Educação do Campo. 2. Ensino. 3. Tecituras. 4. Sujeitos Culturais. 5. Tenções. I. Silva, Adailton Alves da, Dr. II. Título. III. Título: sujeitos, tensões e articulações no/do ensino.

CDU 37.014.5(817.2)

PAULO MARCOS FERREIRA ANDRADE

**CARTOGRAFIA CULTURAL DA ESCOLA ESTADUAL PAULO
FREIRE: Sujeitos, Tensões e Articulações no/do Ensino.**

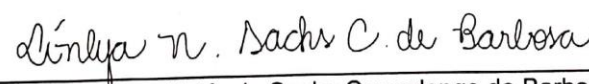
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino
de Ciências e Matemática – PPGECM -
da Universidade do Estado de Mato
Grosso “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”, *Câmpus* Univ. Dep. Est.
“Renê Barbours” – Barra do Bugres - MT,
como requisito obrigatório para a
obtenção do título de Mestre em Ensino
de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 06 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Adailton Alves da Silva (UNEMAT/PPGECM)
Orientador



Profª. Drª. Linly Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa (UTFPR)
Examinadora Externa



Profª. Drª. Lucimar Luisa Ferreira (UNEMAT)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho a pessoas especiais:
À Geralda Flor de Maio Ferreira, mamãe querida, amiga e eterna professora;
A Pedrina Conceição Silva, sogra-mãe querida e intercessora;
À Edinei Ferreira, esposa, companheira e cúmplice na jornada;
Ao Pedro Paulo, meu primogênito, filho querido e amigo;
À Noemí Samira meu milagre lindo, filha amada.
A vocês meus elevados protestos de estima, amor e respeito, obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, arquiteto soberano da minha vida, por realizar meu sonho da maneira mais linda e por transformar minha terra seca em manancial.

Ao Prof. Dr. Adailton Alves da Silva, meu orientador, pelos diálogos e por apresentar setas no caminho das descobertas das tensões. Obrigado, professor amigo, pelo respeito e pela consideração com os quais me tratou nesta jornada profícua. Sua atenção e paciência foram fundamentais para que chegasse aqui.

Agradeço a CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Agradeço a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – responsável pela formação profissional desde a pedagogia da Terra (Cáceres) em 2003, e por ter aberto a porta para o povo.

Agradeço CTMAT – Centro de Tecnologia de Mato Grosso – barra do Bugres.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGCEM, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – *Campus* Dep. Est. Renê Barbours de Barra do Bugres pela excelência na formação de professores.

À Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson, não só pela colaboração na ministração da oficina, mas pelas mensagens, ligações e lembretes nos meus momentos de esquecimento. Eterna gratidão a esse anjo tão singular.

À Renata Aparecida de Souza, pelas vezes que disse: acalma o teu coração, você vai conseguir. Sou grato! Mas meu coração subversivo não se acalma nunca.

Ao pastor José de Aquino Calácio Neto e sua digníssima esposa Simone Alves Silvestre Calácio, pelas orações, conselhos e confiança. Vocês chegaram a minha vida num momento em que pensava em desistir da caminhada espiritual, encheram-me de ânimo e vigor. Deus abençoe você.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST - que acreditou em mim ainda no de 1999, na Pedagogia da Terra, e me fez compreender na prática que, para quem nasce pobre e negro, estudar é o maior ato de revolução.

À minha esposa, Edinei, por ter compreendido tantas ausências e compartilhar comigo um sonho que se torna agora realidade pelo fato de termos sonhado juntos. E por ter ouvido atentamente as leituras de cada texto que escrevi.

Ao Pedro Paulo, filho-amigo, meu Brother, você me enche de orgulho e cada página escrita me fez lembrar muito sua infância de Sem Terrinha.

À Noemí Samira, princesa linda do pai, obrigado pelo cafezinho e pela água gelada que nunca deixou faltar ao lado dos meus livros. “Tem Café?”

A ti, mamãe querida (Geralda), por ter estado ao meu lado nos momentos mais difíceis da trilha e por ter se preocupado comigo tanto e cuidado de mim como se fosse ainda uma criança. Na verdade, serei sempre seu menino, teimoso, mas serei. Obrigado pelas orações e pelo o almoço pronto na hora certa para eu não atrasar para aula.

A minha sogra-mãe (Pedrina), pelas lágrimas e pelas orações que me ajudaram a ser forte e persistente.

O memorável é o que pode ser sonhado de um lugar.

(CERTEAU, 2014)

[...] para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua
totalidade me ensinou como grande lição que é impossível
assumi-la sem risco.

(FREIRE, 2000)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *CARTOGRAFIA CULTURAL DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE: Sujeitos, Tensões e Articulações no/do Ensino*, é fruto de uma imersão investigativa sobre o processo de ensino da Escola Estadual Paulo Freire, localizada no assentamento Antônio Conselheiro (95 km de Barra do Bugres), com salas anexas no distrito de Nova Fernandópolis (54 km de Barra do Bugres). Seu público está caracterizado por alunos advindos da agricultura familiar e que fazem parte do MST ou associações de pequenos agricultores, ou pessoas que tiveram uma trajetória de vida no campo, ribeirinhos que residem às margens dos rios Juba e Sepotuba e trabalhadores empregados das fazendas circunvizinhas. Nessa pesquisa, buscamos identificar e compreender as tecituras da trama cultural que constitui os sujeitos que fazem parte do cenário da Escola Estadual Paulo Freire e, a partir dessa compreensão, refletimos sobre a forma que suas tensões articulam o ensino no interior da instituição. Na busca de entendimento/compreensão desse movimento dinâmico que possui a escola como cenário humano está a problemática da pesquisa que assinala para necessidade de conhecer os sujeitos sociais da escola, suas identidades e as tensões presentes nas relações políticas e pedagógicas. Os conhecimentos desses aspectos forneceram setas no caminho da compreensão da organização do ensino na Escola Estadual Paulo Freire, permitindo um mapeamento de seus sujeitos culturais e como se relacionam nas diferenças. Nesse caminhar, a trilha percorrida foi a da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, versando pela observação participativa da prática de ensino a qual se caracterizou como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos. Os resultados obtidos neste trabalho nos permitiram conhecer sujeitos culturais e suas tensões, assim como cada fio que esses representam no ensino e nas relações dentro da escola do campo, bem como a maneira que a trama cultural é tecida a partir dessas tensões.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino. Tecituras. Sujeitos culturais. Tensões

ABSTRACT

This research, entitled CULTURAL CARTOGRAPHY OF THE PAULO FREIRE STATE SCHOOL: Subjects, Tensions and Articulations in / from Teaching, is the result of an investigative immersion on the teaching process of the Paulo Freire State School, located in the Antônio Conselheiro settlement (95 km from Barra do Bugres) with attached rooms in the Nova Fernandópolis district (54 km from Barra do Bugres). Its public is characterized by students from family farming and who are part of the MST or associations of small farmers, or people who have had a life trajectory in the countryside, riverside dwellers who live on the banks of the Juba and Sepotuba rivers and workers employed in the surrounding farms. In this research we seek to identify and understand the weaves of the cultural fabric that constitutes the subjects that are part of the scenario of the Paulo Freire State School and, based on this understanding, we reflect on the way that their tensions articulate teaching within the institution. In the search for understanding / understanding of this dynamic movement that has the school as a human scenario, there is the research problem that points to the need to know the school's social subjects, their identities and the tensions present in political and pedagogical relations. The knowledge of these aspects provided arrows in the path of understanding the organization of teaching at the Paulo Freire State School, allowing a mapping of their cultural subjects and how they relate to differences. In this journey, the path followed was that of qualitative research of an ethnographic nature, focusing on participatory observation, teaching practice, which was characterized as an important instrument for enabling the production of content provided directly by the subjects. The results obtained in this work allowed us to get to know cultural subjects and their tensions, as well as each thread that they represent in teaching and in relationships within the rural school, as well as the way that the cultural fabric is woven from these tensions.

Keywords: Rural Education. Teaching. Weavings. Cultural subjects. Tensions

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Manifesto da Via Campesina	24
Figura 2 – Escola Estadual Paulo Freire	55
Figura 3 – Primeira Tecitura da Escola Paulo Freire	79
Figura 4 – Tecitura Atual da Escola Paulo Freire	81
Figura 5 – Aula “A sociedade dos Cupins”	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre Educação do Campo e Educação Rural	38
Quadro 2 – Atividades Realizadas Durante a Pesquisa	93
Quadro 3 – Propostas de pesquisa docente	71
Quadro 4– Cronologia dos Festivais de Poesias.....	74
Quadro 5 – Propostas realizadas	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Matrículas ano 2018.....	55
Gráfico 2 – Alunos Matriculados – Salas Anexas em Nova Fernandópolis	63

LISTA DE SIGLAS

E.E. – Escola Estadual

E.M. – Escola Municipal

FHC – Fernando Henrique Cardoso

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MST – Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PPGECM – Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ensino e Ciências E
Matemática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 TERRAS DO BRASIL: CONFLITOS, MEMÓRIAS E CONQUISTAS	16
1.1 NASCE O MST:UM FENÔMENO SOCIAL DO CAMPO	19
1.2 O ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO.....	26
2 EDUCAÇÃO, MEMÓRIAS E IDENTIDADES	29
2.1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SUPERANDO DIVISÕES, CONSTRUINDO CONCEITOS.....	33
2.3 O SUJEITO FREIRIANO: O OPRESSOR E OPRIMIDO.....	39
2.4 A CONSCIENTIZAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO FREIRIANO	41
2.5 O SUJEITO SEM TERRA: CONSTRUINDO-SE PELA HUMANIZAÇÃO..	44
3 DAS TECITURAS ÀS REDES: UM PERCURSO NECESSÁRIO.....	49
3.1 AUTOCONSTRUÇÕES: DO INDIVIDUALISMO A COLETIVIDADE.....	49
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	54
3.3 DAS TRAMAS DA REDE: METODOLOGIA.....	56
4 SUJEITOS,TENSÕESE ARTICULAÇÕES.....	73
4.1 OS FIOS DA REDE: A TRAMA CULTURAL	73
4.2 ENSINO, CONTEXTOS, E ARTICULAÇÕES.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres. (LUXEMBURGO, 1913, p.06)

Diante do quanto a vida seja efêmera, o que se pode é pensar nas pessoas como seres humanamente diferentes e totalmente livres. Humanos para amar e transformar o mundo e os espaços que ocupam e livres para sonhar a terra e experimentar de sua fecundidade. Este é um processo educativo de transformação do Homem e da Mulher, como diria Freire (1996, p.34), “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber”. Entende-se, dessa forma, que quanto mais se conhece o sujeito em aprendizagem, suas culturas, seus saberes, seus fazeres, suas identidades, suas multiplicidades, mais possibilidades se agregam à qualidade do ensino.

Nesse caminho, a base teórica da pesquisa, embora traga em seu bojo vários autores, firmou-se, principalmente, em Certeau (2014), pelas definições de lugar e dos espaços ocupados e construídos pelos sujeitos em quaisquer tramas culturais. Caldart (2000, e 2003) traz contribuições no entendimento da educação do campo, seus matizes, organizações e formação, ao passo que seus apontamentos indiquem setas no caminho para compreensão das relações estabelecidas pelos Sem Terra em suas práticas sociais. A teoria de Freire (1980, 1987, 2000, 2002) é mola propulsora no sentido da percepção dos aspectos que constituem o sujeito no interior da trama cultural. As postulações de Delisoicov, Angotti e Pernambuco (2009) permitiram um diálogo reflexivo sobre as possibilidades do ensino no campo.

A temática abordada neste trabalho percorre um caminho, um tanto sinuoso e que exige discernimento e sensibilidade, posto que esteja fortemente ligada à trajetória de vida e construção identitária do próprio pesquisador. Separar os elementos dessa pesquisa, de sua trajetória pessoal é, praticamente, impossível; cada passo, cada argumento, cada descoberta marca a compreensão do que foi proposto, também reafirmando sua condição camponesa.

A opção pelo tema “*Cartografia Cultural da Escola Estadual Paulo Freire: Sujeitos, Tensões e Articulações no/do Ensino*” foi devido a questionamentos construídos na prática da Educação do Campo desde fevereiro de 1999. A partir dessa construção, percebemos o quanto a escola do campo é marcada pela transitoriedade

de seus sujeitos que, cada vez mais, mostram-se ativos e versáteis, tendo por característica principal o movimento dinâmico.

Na busca pela compreensão desse movimento dinâmico que possui a escola como cenário humano é que se instala a problemática da pesquisa que assinala para necessidade de conhecer os sujeitos sociais da escola, suas identidades e as tensões presentes nas relações políticas e pedagógicas.

Os conhecimentos desses aspectos fornecem setas no caminho da compreensão da organização do ensino na Escola Estadual Paulo Freire, permitindo um mapeamento de seus sujeitos culturais e como se relacionam nas diferenças. A perspectiva é de que, ao responder/compreender as questões, se encontrem as setas no caminho da compreensão da organização do ensino na Escola Estadual Paulo Freire, permitindo um mapeamento de seus sujeitos culturais e a reflexão sobre relações humanas.

Nesses termos, esta pesquisa se estrutura na tríade: pedagógica, social e cultural. Primeiro porque trata do ensino e como ele se articula na instituição escolar; segundo, por causa da sua relevância social/política para as minorias marginalizadas em nosso país; e por fim, por abordar as multiplicidades de sujeitos culturais e as tensões que são articuladas no ensino.

A justificativa da pesquisa está no fato de que o campo e, conseqüentemente, a educação camponesa estão em um constante movimento, seja pelas “lutas sociais, seja pelas organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART 2003, p. 60). Se o campo está em constante movimento é importante que se saiba quais os elementos que proporcionam este movimentar, uma vez que cada elemento faz parte do processo que constitui a Educação do Campo. Diante disso, fica clara a necessidade de conhecer os sujeitos da Educação do Campo e compreender as tecituras¹ que articulam o ensino na escola como ambiente formal, já que a “Educação do Campo está sendo produzida nesse movimento, nessa dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização ou não das pessoas que dele participam” (CALDART, 2003a, p. 60).

¹ Substantivo feminino. A reunião dos fios que se atravessam no tear (urdidura). Que se encontra arranjado; estrutura: **tecitura** elétrica. Etimologia, origem da palavra **tecitura**: Tecer + ura.

Sendo assim, esse trabalho é de suma importância para percepção de que são os sujeitos, suas tensões, de que resulta o processo de ensino, quais as articulações presentes e a serviço de quem está a escola.

O objetivo foi o de identificar e compreender as tecituras da trama cultural que constitui os sujeitos que fazem parte do cenário da Escola Estadual Paulo Freire e refletir sobre a forma que suas tensões articulam o ensino no interior da instituição. Desse modo, tem-se a seguinte questão: Que grupos sociais compõem o cenário humano da Escola Estadual Paulo Freire e quais tensões culturais e/ou identitárias articulam ao ensino?

Para corresponder a esse objetivo, a metodologia foi firmada em três pilares fundamentais, a observação dos eventos escolares, entrevistas com sujeitos sociais da escola e a realização das oficinas. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se pela observação participativa como principal instrumento de conteúdo/informação. A observação foi realizada tanto no contexto geral da escola e das salas de aula como durante a realização de oficinas com temáticas sugeridas pelo grupo de professores.

A ideia central da pesquisa foi não apresentar nada pronto, mas de tomar parte do cenário humano da escola já que na pesquisa qualitativa a investigação e os dados podem ser produzidos a partir de uma fonte direta, a saber, o ambiente onde se envolve os sujeitos.

O texto está estruturado em quatro capítulos que dialogam entre si por meio de dois elementos gerais que são a luta pela terra e a Educação do Campo. Nesses termos, na sessão capítulo 1, está a cartografia da luta pela terra no Brasil, consubstanciando elementos da invasão portuguesa, principais conflitos por terra, nascimento do MST e do Assentamento Antônio Conselheiro. A segunda trata de refletir sobre o sujeito e os elementos que o constitui, a saber, uma conjectura dos conceitos de educação, memória, história e o simbólico. O terceiro capítulo imbuí-se a evidenciar a tecitura da rede, desse modo, está construído pela tríade: trajetória pessoal do pesquisador, apresentação do cenário de pesquisa, e as tramas que formam a metodologia. Na última sessão, o texto segue na direção de trazer a cartografia dos sujeitos culturais da *Escola Estadual Paulo Freire*, as tensões e tecituras que esses trazem ao contexto escolar e as articulações no ensino. E por fim, as considerações finais, consubstanciando dados produzidos e as impressões do pesquisador.

1 TERRAS DO BRASIL: CONFLITOS, MEMÓRIAS E CONQUISTAS

Já não podíamos nos apaixonar pela liberdade porque as cercas tapavam a face da terra bela, e, não conseguíamos ver nossa beleza refletida na beleza dela (BOGO, 2016).

O território brasileiro é guardião de memórias de conflitos que marcaram a luta pela terra. Ser Sem Terra no Brasil é, pois, fazer parte de um cenário complexo e constante de defesa do direito, da dignidade e da vida. Esse chão possui as marcas da enxada e da semente e por outro lado está marcado também pelo sangue derramado.

Como já é sabido, embora o Estatuto da Terra tenha possibilitado algumas tímidas conquistas, ele não foi sinônimo de democratização das terras brasileiras. Assim, a posse do sonhado torrão de terra é historicamente mediada pela luta, seja para defesa ou para a conquista dele. Desse modo, a partir de agora, trataremos de algumas memórias desse cenário. Em Fernandes (2000a), é possível a compreensão de que a posse da terra tenha envolvido movimentos pontuais que exerceram papel importante no processo de luta. Exemplos disso foram os movimentos messiânicos, em sua maioria eram organizações que agregavam um grande contingente humano em torno de uma fé, que incluía a luta pela terra.

Três movimentos messiânicos podem ser destacados, a saber: *Canudos* no Sertão baiano, liderado por Antônio Conselheiro, nos anos de 1896 a 1897; a *Revolta do Contestado*, (1912-1916) em Santa Catarina, sob a organização do Monge José Maria; e a *Irmandade da Santa Cruz do Deserto* surgida no sítio do Caldeirão, no Ceará, liderada pelo beato José Lourenço no Caldeirão em 1936. Mesmo sendo movimentos cujo pilar era a fé e a religiosidade, não estiveram livres da repressão e do braço castrador do Estado e do latifúndio.

De acordo com Medeiros ([2013], p.10),

Em Canudos, Antônio Conselheiro desenvolveu uma comunidade baseada no trabalho cooperado onde todos tinham direito a terra e se desenvolvia a agricultura familiar. O Contestado se consolidou quando milhares de famílias de posseiros foram expulsas das terras onde produziam, para implementação da ferrovia São Paulo – Rio Grande do Sul por parte da companhia americana Brasil Railway Company. Essas famílias expulsas se juntaram a um movimento camponês de caráter político-religioso que havia surgido na região de Campos Novos e Curitiba e era liderado pelo pregador “Monge” José Maria. Já no Caldeirão instalou-se uma comunidade camponesa baseada em moldes socialistas primitivos.

Pelo que mostra a história, *Canudos*, *Contestado* e *Caldeirão* não tiveram em comum somente a classificação como movimentos messiânicos liderados por pessoas da fé cristã, mas também compartilharam a mesma força repressiva do Estado. Conforme assevera Medeiros ([2013], p. 10), o Governo usou o exército brasileiro para dizimar seus filhos que queriam um pedaço de chão e no “Caldeirão, com o uso de bombardeios a partir de aviões, deixaram mais de mil camponeses mortos”.

A propósito, não é necessário dizer que esse tipo de movimento incomodava os coronéis da oligarquia rural e da burguesia industrial os quais movem o braço do Estado. As manifestações dos camponeses não eram vistas, pelo Estado, como ações políticas, mas como motins e, assim, eram tratados a ferro, chumbo e fogo. No entanto, os movimentos messiânicos não se submeteram às ordens coronelistas e latifundiárias (FERNANDES, 2000b).

O arraial de Canudos ou Belo Monte resistiu bravamente a vários embates e obteve algumas vitórias. “Lutar contra as cercas era lutar contra o coronelismo, porque os latifundiários foram senhores absolutos e dominavam a terra e a vida dos camponeses. E por essa razão, foram declarados inimigos de guerra” (FERNANDES, 2000b, p. 2).

Canudos foi o maior exemplo da organização de resistência camponesa do Brasil. Os camponeses sem-terra acamparam na fazenda Canudos em 1893 e passaram a chamar o lugar de Belo Monte. A organização econômica se realizava por meio do trabalho cooperado, o que foi essencial para a reprodução da comunidade. Todos tinham direito a terra e desenvolviam a produção familiar, garantindo um fundo comum para uma parcela da população, especialmente os velhos e desvalidos, que não tinham como subsistir dignamente. Foram acusados de defender a volta da monarquia. Expedições Militares de quase todo o Brasil atacaram mais de 10 mil camponeses. De outubro de 1896 a outubro de 1897, os ataques do exército foram enfrentados e refreados até o cerco completo e o massacre do povo de Canudos. Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história resistiu até o esgotamento completo... caiu no dia 5 de outubro de 1896, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados. Foi a guerra mais trágica, mais violenta do Brasil. Esta guerra representou o desdobramento das disputas pelo poder, entre os coronéis e o governo. Derrotar Canudos significava mais força política entre militares e civis, ligados ao interesse da economia da monocultura cafeeira. Para os sertanejos, combater os republicanos tinha, antes de qualquer coisa, o sentido de lutar contra os inimigos dos trabalhadores: os fazendeiros e os militares (FERNANDES, 2000b, p. 2).

Não há como negar que, durante gerações, os rincões brasileiros tenham sido palco de conflitos por terra, liberdade e condições de sobrevivência de homens, mulheres e crianças. As memórias são de rebeliões quilombolas ou mesmo de

levantes fanáticos religiosos, como são considerados em alguns livros de história. Certo é que o camponês se transforma em guerreiro e suas ferramentas em armas quando o assunto é conquistar e defender o torrão natal² (SCHILLING, 1979).

Os idos de 1920 foram marcados por importantes acontecimentos, embora a questão da terra não tenha sido o foco, “traziam secundariamente tal assunto em suas discussões sobre o mundo rural e sua participação na construção da nação” (MEDEIROS, 2013, p.10).

Esse é também o cenário de um processo particular de alienação do trabalhador urbano, que consistia na tentativa mascarada de “torná-lo dócil, produtivo e despolitizado” (MEDEIROS, 2013, p.12). Por meio do sindicalismo cristão, as relações entre o patronato e o trabalhador eram estabelecidas em regime de colaboração, uma espécie de domesticação do empregado sob a encíclica *Rerum Novarum*³ de 1891. A principal ideia era difundir o pensamento de que o “Capitalismo [seria] justo e equitativo sem violência e luta de classes” ([MEDEIROS], 2013, p. 12).

A ascensão de Vargas, em 1930, cria o imaginário de melhorias trabalhistas não só para a população urbana, mas também para os camponeses, que eram a maioria nessa época. O desejo de melhores condições aos trabalhadores rurais é contraposto, com força, pelos latifundiários que propunham a organização de uma espécie de sindicato ou “organização mista de patrões e empregados” cujo objetivo era a desarticulação dos sindicatos dos trabalhadores rurais (MEDEIROS, [2013], p.12).

Diante das fortes pressões da oligarquia rural, o Governo varguista aceita a proposta de não criação de sindicatos no campo, todavia, os trabalhadores rurais reagem e criam organizações civis. As décadas de 1940 a 1960 são fortemente marcadas pelas ações dessas organizações que, em suma, buscavam a garantia de direitos ao homem do campo.

Nesse cenário, nasce a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB - “criada pelo PCB, em 1954, tinha por finalidade coordenar as associações camponesas e criar as condições para uma aliança política entre os

² A expressão **torrão natal** designa a terra de onde os camponeses foram expulsos ou tiveram que abandonar devido condições sociais. Raízes camponesas. Pátria; lugar onde algo ou alguém tem sua origem: **torrão natal**. Dicionário Priberan online.

³**Rerum Novarum**: sobre a condição dos operários é uma encíclica escrita pelo Papa Leão XIII em 15 de maio de 1891. “Rerum Novarum” – “coisas novas” “uma fase de transição para a justiça social, traçando regras para a intervenção estatal na relação entre trabalhador e patrão. ”

operários e os trabalhadores rurais” (MORISSAWA, 2001, p.94). Em 1955, surge também em Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, Associação de Foreiros do Engenho da Galileia, a qual se tornou a célula das Ligas Camponesas no Brasil.

Conforme postula Medeiros (2013), as Ligas Camponesas tinham como objetivo central defender:

[...] a permanência dos trabalhadores rurais no campo reagindo à proletarização e na reforma agrária tiveram fundamental importância na formação de uma consciência camponesa e tinham como lema “Reforma agrária na lei ou na marra”. (MEDEIROS 2013, p.13)

As Ligas Camponesas tomam corpo por todo o Nordeste brasileiro, tendo como precursores nomes como: Francisco Julião, José dos Santos Prazeres, Clodomir Moraes (dissidente do PCB), padre Alípio Freitas no Maranhão (ligado à esquerda radical cristã) e João Pedro Teixeira na Paraíba da Liga do Sapé (MEDEIROS, [2013], p.13).

A década de 1950 foi o auge do surgimento de várias organizações populares que levantavam a bandeira da reforma agrária, buscando a democratização da terra e melhores condições de permanência no campo. Esse foi, também, um período marcado por embates políticos e conflitos, pois a concentração latifundiária sempre reage sobre a luta do povo. No entanto, os movimentos de posseiros, arrendatários, meeiros e agregados continuavam a crescer e levantar, cada vez mais alto, a bandeira da reforma agrária.

1.1 NASCE O MST: UM FENÔMENO SOCIAL DO CAMPO

A reforma agrária brasileira sempre esteve localizada em um cenário de lutas e conflitos. O povo do campo, empurrado pela necessidade de sobrevivência e pelas forças políticas, buscou formas de se organizar e lutar pela sobrevivência.

Nessa direção, é necessário que se reflita acerca de elementos importantes relacionados à reforma agrária. Entre esses, está o plano de Goulart, em 1960, que previa mudanças no campo agrário, mas não é possível de se realizar por causa de sua deposição, em 1964, com o golpe militar (SANTANA, 2011). Em seguida, já no governo Castelo Branco (1964-1967), ocorre uma reformulação no Estatuto da Terra, cuja nova proposta trazia, em seu bojo, o aumento da produtividade agrícola, o que acaba na verdade, criando uma chamada classe média rural.

Observa-se que nos anos de 1950 a 1960, a reforma agrária não era uma pauta apenas dos movimentos de esquerda, pois em tese, há a compreensão de que esses elementos foram apenas atenuantes dos conflitos e tensões no campo. Na visão de Ramos (2005), embora a reformulação do Estatuto da Terra tenha imposto alguns limites ao latifúndio improdutivo, foram geradas manifestações da burguesia agrária na tentativa de que fossem feitas alterações no bojo dessa lei.

Segundo Bruno⁴ (*apud* RAMOS 2005, p. 35),

O Estatuto da Terra apresenta-se, assim, como resultado e expressão de correlações de forças vigentes no seio da sociedade civil neste período. Relações estas oriundas tanto das pressões dos trabalhadores rurais – que com seus movimentos reivindicatórios enfocaram a problemática agrária do país – quanto das articulações exercidas entre a classe patronal agrícola e a sociedade política – não só por pressionarem por alterações na legislação, mas também ao aprová-la em um contexto repressor (contexto este que a própria classe ajudou a instaurar).

Uma das características do Estatuto da Terra era categorizar as propriedades em minifúndio, empresa rural, latifúndio por exploração e latifúndio por dimensão. De acordo com Fernandes (2009), para os trabalhadores, isso não teve caráter favorável, ainda que dispusesse de elementos que apontassem para o desenvolvimento da agricultura familiar, o documento apresentava o necessário ao desenvolvimento muito mais veemente do latifúndio empresarial capitalista, ou seja, a reformulação não apresentou um quadro de mudanças relevantes ao contexto da política fundiária brasileira.

Na opinião de Martins (1996), o Estatuto ainda contrariava os anseios dos trabalhadores do campo ao propor uma reforma utópica cujo objetivo implícito era o de favorecer o grande latifundiário. Esse cenário colocou os conflitos agrários do país em uma questão de classes.

Ao final da década de 1970, as contradições do modelo agrícola instaladas no país eram muitas, o que torna ainda mais intensa a violência do Estado e, assim, as ocupações de terras eram as respostas dadas àquela situação. Dentre as ocupações mais importantes, desse período, destacam-se a das granjas Macali e Brilhante, em

⁴BRUNO, Regina. O Estatuto da Terra: entre a conciliação e o confronto. **REVISTA Estudo, Sociedade e agricultura**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.

setembro de 1979, no Rio Grande do Sul, mobilizando centenas de sem-terra⁵. Não muito longe dali, em 1981, surge mais um acampamento⁶, a Encruzilhada Natalino, símbolo nacional de resistência na luta pela terra. (FERNADES, 1996).

Diante disso, é realizada a 5ª Romaria da Terra, em 23 de fevereiro de 1982, com o apoio da igreja católica que viabilizou um abrigo provisório aos sem-terra em Ronda Alta/RS.

Em 25 de junho de 1985, acontece um ato público no Rio Grande do Sul, reunindo mais de 1.500 pessoas, sendo essa uma das maiores demonstrações de força dos trabalhadores no Sul do País. Somada a essa ação, no Rio Grande, o Acampamento Encruzilhada Natalino, com sua resistência, ganha repercussão nacional, embora a reforma agrária ainda não houvesse acontecido como esperado.

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem para cidade de Cascavel, no Paraná, para o 1º Encontro Nacional. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Discutir a política agrária nunca foi tão importante e urgente como naquele período, e o povo tomou consciência disso. Em resposta à busca pelo direito de produzir dos posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores, nasce o MST.

O tema do 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra foi “Terra Para quem nela Trabalha”, deixando claro que os motivos da luta eram um pedaço de chão e a subsistência dos trabalhadores rurais. O Congresso dos Sem-Terra reuniu vários seguimentos da sociedade organizada e serviu para apontar as setas ao caminho da reforma agrária.

Conforme postula Santana (2011, p. 18),

A atividade reuniu 80 trabalhadores rurais que ajudavam a organizar ocupações de terra em 12 estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima, além de representantes da Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e da Pastoral Operária de São Paulo. Os participantes concluíram que a ocupação de terra era uma ferramenta fundamental e legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais

⁵ O vocábulo Sem Terra com iniciais maiúsculas sem separação por hífen designa membros do MST, logo sem-terra com iniciais minúsculas e com hífen designa quaisquer pessoas desprovidas da posse da terra.

⁶ O acampamento é na sua concretude o espaço de luta e resistência, e quando partem para o enfrentamento direto com o Estado e com os latifúndios. O acampamento é a ocupação do latifúndio, cujas consequências são (in) previsíveis (FERNADES, 1996, p. 239).

em luta pela democratização da terra. A partir desse encontro, os trabalhadores rurais saíram com a tarefa de construir um movimento orgânico, a nível nacional.

Do Encontro Nacional do Sem-Terra, saíram as deliberações para os trabalhadores, tendo destaque a ocupação de terras improdutivas. Essa não era uma tarefa muito fácil. Assim, de acordo com Santana (2011), foram depreendidos quatro objetivos que estabeleciam ações claras na luta pela reforma agrária, a saber:

- 1º- Lutar pela democratização da terra:
- 2º- Lutar pela Reforma Agrária e um novo modelo agrícola:
- 3º- Lutar por transformações na estrutura da sociedade brasileira:
- 4º- Lutar por um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social.

Com objetivos traçados, os trabalhadores massificaram as ocupações e mobilizações em busca da esperança de um pedaço de terra para plantar e colher. Um novo cenário inicia-se na luta pela terra. Já não se tratava mais de lutas isoladas onde quase sempre o latifundiário sobressaía-se. Era o trabalhador expressando-se por meio de uma organização nacional. Era o MST dizendo que a terra é para o homem que nela trabalha e produz o alimento de sua família.

Com a criação oficial do MST em 1984, o Movimento toma frente na luta dos trabalhadores diante das repressões e segue com a sua organização em todo o país. Em 1º de janeiro de 1995, Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência da República, com um plano agrário nada animador o qual serviu apenas para fazer com que o MST massificasse as ocupações de terra. De acordo com Fernandes (2009), tratava-se de um governo da elite e não tinha em sua pauta a reforma agrária popular, que de fato favorecesse aos camponeses.

A compreensão do Movimento era a de que a reforma agrária só aconteceria, de fato, sob a pressão dos trabalhadores. Assim, de 29 a 31 de janeiro de 1985 é realizado o 1º Congresso do MST com o slogan de luta, “*A Solução é a Ocupação*”,

Esse 1º Congresso Nacional teve uma grande relevância na luta pela terra e na organicidade dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Após ocorrer o 1º Congresso nacional, os Sem Terra⁷ deram uma alavancada, mobilizando mais de 2500 famílias em aproximadamente 12 ocupações de terra em Santa Catarina, marcando o mês de Maio daquele ano. A fazenda Anoni segue ocupada pelos Sem Terra em outubro de

⁷ A partir deste trecho usarei o vocábulo Sem Terra com iniciais maiúsculas para se referir aos membros do MST.

1985 e com a força dessas ações em todo o país, começam a ocorrer ocupações de terras. (SANTANA, 2011).

Em represália às ações dos trabalhadores, a burguesia aumentara a repressão, deixando cada vez mais clara a visão política que imperava no país. Dessa forma, os trabalhadores sofrem o peso do braço opressor e chora com os inúmeros assassinatos ocorridos entre 1995 e 1996, afirmando uma vez mais que reforma agrária é uma luta classe.

Conforme Santana (2011, p.16) relata que é

Importante destacar o número de assassinatos nos anos de 1995 e 1996. O Massacre de Corumbiara, em 1995 no estado de Rondônia, teve como resultado 9 trabalhadores mortos e 55 torturados por mais de 24 horas. No ano de 1996, Eldorado de Carajás, no estado do Pará, 19 trabalhadores foram mortos em uma desastrosa ação militar, influenciada pelas oligarquias locais.

Esse foi um cenário de repressão, mortes e muitas lutas, porém os trabalhadores seguem avante na organização e na massificação das ocupações de terras. De acordo com Oliveira e Stédile (2005, p. 481), historicamente a estrutura fundiária no Brasil, [...] “desde o período colonial até os dias atuais essa distribuição foi desigual”. E, em consequência disso, é constantemente motivo de lutas e conflitos.

Em detrimento a esses conflitos, o Governo Federal tenta amenizar o clima instalado no país, criando os programas de desenvolvimento rural por meio do Banco Mundial. Essa foi uma iniciativa frustrada pelo fato de, mais uma vez, colocar a terra como mercadoria o que acabou por fortalecer o latifúndio. (SANTANA, 2011).

Essa conjuntura leva o MST a realizar o Segundo Congresso no Distrito Federal de 8 a 10 de maio de 1990, com o lema “*Ocupar, Resistir, Produzir*”. Esse foi um dos momentos mais eloquente da história do MST, pois aí nascia a mística e a consciência de um projeto de Reforma Agrária e a luta por um Brasil popular. O Segundo Congresso Nacional reuniu mais de 5.000 delegados, oriundos dos 19 estados onde o MST já havia se organizado e trazia em seu bojo a reflexão das constantes lutas que surgiam em todo o país.

Em 1993, a luta pela terra ganha destaque internacional com a criação da Via Campesina, um movimento internacional de camponeses e indígenas dos cinco continentes. A Via Campesina é um movimento internacional que articula e coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América

e Europa. Ela surge e se desenvolve contrapondo-se ao avanço do modelo dominante de produção agropecuária em nível mundial das últimas décadas, colocando-se na busca pela construção de uma alternativa a esse modelo.

Como das principais políticas da Via Campesina pode-se destacar a defesa da soberania alimentar, como o direito dos povos de decidir sobre sua própria política agrícola e alimentar. Nessa direção, tem-se a compreensão que este seja um movimento internacional que luta a favor pelo direito de produção de alimentos saudáveis para o mercado interno. É fundamental, então, manter um sistema de produção camponês diversificado (biodiversidade, respeito à capacidade produtiva das terras, valor cultural, preservação dos recursos naturais).

A Via Campesina é um dos principais movimentos camponeses na atualidade e vem se destacando no cenário internacional com suas ações e propostas que confrontam os centros de decisão política na agricultura, como a Organização Mundial de Comércio (OMC), o Banco Mundial, das empresas transnacionais (Monsanto, Syngenta...) e de outras ONG's.

Figura 1 – Manifesto da Via Campesina



Fonte: MST (c2019 [1993]).

Na era FHC, de 1994 a 1998, há um aumento do êxodo rural em detrimento das ações de bancos contra os agricultores endividados, e o chão brasileiro fica marcado pelos maiores massacres de trabalhadores do século XX, como citado anteriormente. Nesse período, surge o Banco da Terra, decretando o fim dos créditos especiais, e a criação de medidas provisórias persecutórias a qualquer um que ocupasse a terra.

De 24 a 27 de julho de 1995, 5.226 delegados e delegadas de 22 estados do Brasil realizaram, em Brasília, o 3º Congresso Nacional do MST. O lema desse congresso foi “*Reforma Agrária, uma Luta de todos*”, pelo entendimento de que a conquista da terra não interessava apenas aos Sem-Terra. Em agosto de 2000, acontece também em Brasília, o 4º Congresso Nacional do MST, que contou com 11 mil pessoas de várias partes do mundo com o grito de ordem “Movimento Sem Terra: Por um Brasil sem latifúndio”. (MST, 2019).

De 11 a 15 de junho de 2007, 17.500 delegados realizam o maior congresso camponês da América Latina sob a palavra de ordem “*Reforma Agrária, por Justiça e Soberania popular*”. E de 10 a 14 de fevereiro de 2014, com 30 anos de existência, o MST realiza seu 6º Congresso Nacional. Dessa vez, 15 mil militantes de vários pontos do país se fizeram presentes. A conjuntura nacional em torno da distribuição de terra continua em pleno século XXI, mostrando dados de uma ação governamental abrupta e desigual (MST, 2019).

O MST tem a bandeira de luta da Reforma Agrária popular e está presente em todos os estados brasileiros organizando os trabalhadores e trabalhadoras que sonham com um pedaço de chão (MATA, 2008).

Com essa bandeira de luta, o MST segue marchando e fazendo mudanças no panorama nacional e abrindo novos horizontes para o povo trabalhador. São milhares de assentados, acampados, escolas, cirandas infantis, cooperativas, organizações femininas e outras ações que vêm sendo desenvolvida em todo o país.

A Reforma Agrária Popular é um espaço de lutas construído pela dinâmica que envolve a busca por terra. Uma luta que se justifica na organização de movimentos populares que acreditam que o acesso a terra é uma questão de sobrevivência. A compreensão é de que esse processo, embora histórico, esteja mais concentrado na sociedade contemporânea (MATA, 2008).

Sendo assim, fazer parte da luta social por terra não se configura uma decisão fácil de ser tomada. Logo, essa decisão é resultado da nova compreensão que as pessoas têm sobre o que sejam expropriação e exploração, as quais sofrem historicamente.

Essa compreensão vai aos poucos se transformando em resistência, a princípio “essa resistência vai se tornando pouco a pouco em resistência propulsora de um movimento de rebeldia contra a própria condição. E a resignação acomodada torna-se força de luta para a transformação” (BORGES, 1997, p. 147).

1.2 O ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO

Ao passo que o MST avança, organizando os trabalhadores e trabalhadoras em acampamentos e ocupações massivas de terras, em 1996, surge o acampamento Antônio Conselheiro:

[...] nas margens da rodovia MT- 358, em uma área de terra cedida pelo Senhor José Eupídio, na época prefeito de Nova Olímpia, o maior acampamento de Sem Terras do Estado de Mato Grosso. O lema era “Ocupar, Resistir, Produzir, e a luta imbuía escola, terra e dignidade” (MOREIRA, 2013, p.26).

O acampamento recebeu o nome de Antônio Conselheiro em homenagem a Vicente Mendes Maciel, líder do Arraial de Canudos no sertão baiano. De acordo com Moreira (2013), o povo foi dividido em núcleos de moradia constituído de representações dos setores de saúde, higiene, alimentação, coordenador de segurança, finança e educação. Os representantes eram responsáveis em “repassar as informações das reuniões da coordenação. Essas reuniões eram realizadas de quinze em quinze dias, dependendo da conjuntura política vivenciada . As decisões eram tomadas pelo coletivo” (MOREIRA, 2013, p.45).

No mês de março de 1997, após um processo de intensas negociações com o Governo, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -INCRA- desapropria a fazenda Tapirapuã às margens da MT-339. Em regime de comodato e a partir de então, as famílias mudam o acampamento para uma extensão de 4.208 hectares terra, na atual agrovila 01, nas imediações da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. No dia 04 de abril de 1999, acontece a entrada definitiva na sonhada terra e, os 37.600 hectares de latifúndios se tornam o lar de 990 famílias Sem Terra. Dessa forma, o acampamento se transforma no Assentamento Antônio Conselheiro com 38 núcleos⁸ de moradias conhecidos como agrovilas, conforme mapa nº 01, a seguir⁹.

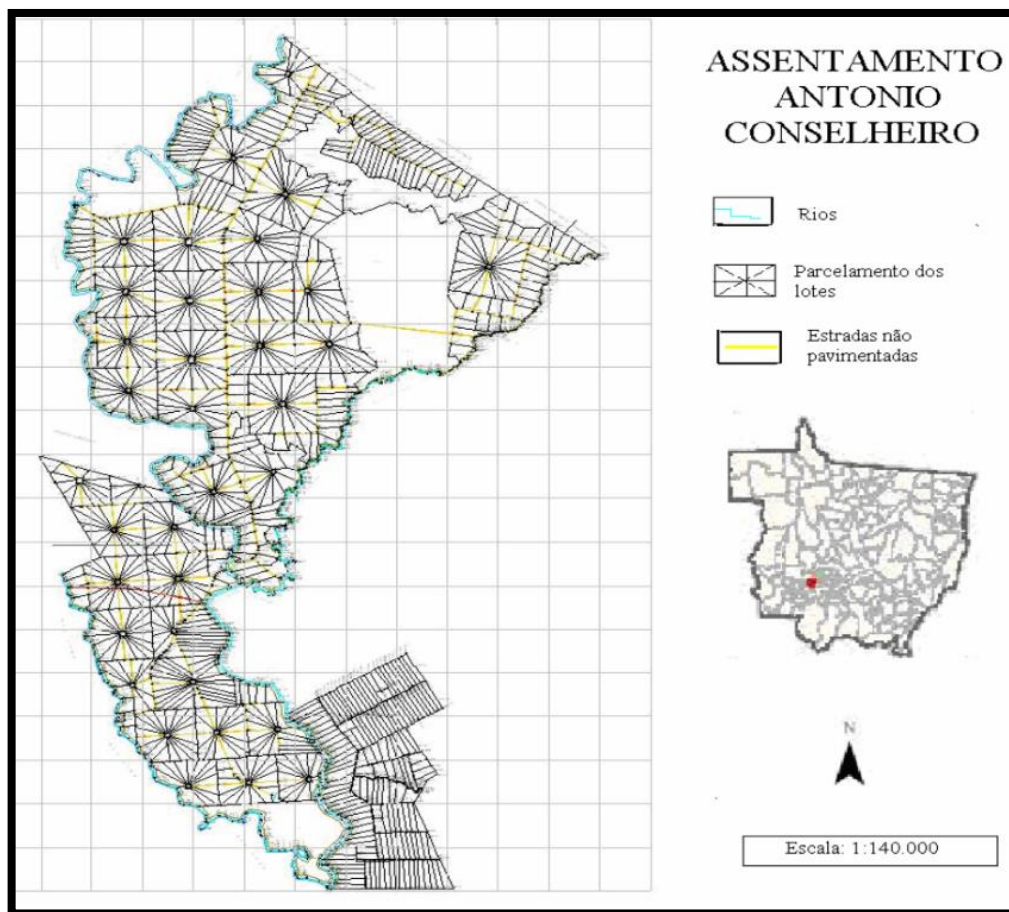
O período de transição de acampamento para assentamento é um momento decisivo para os Sem Terra, marca o início não só das mudanças de barracos, mas

⁸Os núcleos de moradia se constituíram uma nova organizacional implementado pelo MST às formas de organização que já vinham sendo utilizadas anteriormente, juntamente com uma modificação significativa na *estrutura formal* anterior. Este modelo de organização é resultado de anos de debates e observações realizadas pelas lideranças e assessores do movimento. Nos *núcleos de moradia*, as casas se localizavam no próprio lote, o que permitia a criação de animais sem incomodar os vizinhos. Quando o número de famílias por núcleo é maior que 30, criam-se dois ou mais núcleos de base.

⁹ Mapa do Modelo de parcelamento – “*Raio de Sol*”, aplicado no Assentamento Antônio Conselheiro (MATA, 2008).

da grande oportunidade de experimentar da fecundidade da terra. Para os camponeses, este é um momento de celebração e alegria, afinal, diz respeito à conquista do tão sonhado pedaço de chão.

Mapa 1– Assentamento Antônio Conselheiro



Fonte: Mata (2008, p.22).

Hoje, o assentamento Antônio Conselheiro possui estradas, escolas, posto de saúde, energia elétrica, moradias de alvenaria. Os assentados foram beneficiados com financiamentos junto ao Banco do Brasil, e outros benefícios que só aconteceram porque um povo acreditou nos sonhos e partiu para luta. Pois, reforma agrária, com escola, terra e dignidade só se faz com luta e mobilizações, assim como escreveu Paulo Freire: O ideal pelo qual eu brigo, exige que eu crie em mim a coragem de amar ao lado da coragem de lutar. (SANTANA, 2017, p.50).

O Assentamento Antônio Conselheiro está localizado a 300 km da capital Cuiabá, mais precisamente na região Médio-Norte do Estado e “abrange os municípios de Tangara da Serra, Barra do Bugres e Nova Olímpia” (FERREIRA, 2013, p.37).

O processo de lutas devolveu ao campo pessoas que dele saíram e ficaram sem perspectivas, afastados de suas raízes camponesas. Esse Assentamento

representa muito mais que um pedaço de terra, é esperança e dignidade resgatada. Trata-se da possibilidade de se plantar em um torrão, voltar a sonhar e seguir a vida.

2 EDUCAÇÃO, MEMÓRIAS E IDENTIDADES

A castanha tem a casca dura,
mas o broto teimoso sempre fura... (BOGO, 2016)

2.1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pensar a Educação do Campo é embrenhar-se em um contexto que vai além da escola. Trata-se de um cenário complexo que movimenta lutas, cultura, sonhos e utopias. É pensar a semente que rompe a casca dura para formar a castanheira, que floresce e dá início a grandes sementeiras. É com o sentimento de um ciclo que não cessa, mas que se movimenta constantemente, que se inicia essa reflexão. Os camponeses, ao ocuparem a terra e se instalarem nela, ou mesmo em situação transitória de acampamento, preocupam-se com a educação de seus filhos e filhas.

Na pauta dos Sem Terra estão elementos indissociáveis à vida do camponês, que são a dignidade e a educação. Ao iniciar a luta pela terra, também começam a lutar por melhores condições de vida para suas famílias, o que inclui, entre outros, acesso à saúde, habitação, estradas e educação. Esse processo de luta representa a busca da dignidade. O acesso aos bens sociais não representa apenas uma questão de direito, mas também o resgate da dignidade tomada pelas cercas do latifúndio. Desse modo, “a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária” (CALDART, 2000, p. 44).

Conforme postula Caldart (2012), a ideia de educação do campo nasceu a partir da conquista da escola e só depois se transformou em conceito fundamental na formação dos homens, mulheres, jovens e crianças. Ao analisar o processo de germinação da Educação do Campo, a autora apresenta três tensões importantes sobre a ocupação da escola:

- I. As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos).
- II. O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva.

III. Através deste processo que se refere as duas afirmações anteriores, o MST incorporou a escola em sua dinâmica e insto em dois sentidos combinados: A escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos, (CALDART, 2000, p. 145).

Houve uma mobilização de esforços para garantir o acesso à escola no lugar onde se vive, seja no acampamento ou assentamento. É a luta pela escola que engaja a luta pela terra. Não havia, naquele momento, um pensamento certo sobre a escola que se queria, mas o imaginário de que seria diferente. E isso era o suficiente para o início das lutas por Escola.

Conforme salienta Caldart (2000), a necessidade de escola se configurou a tensão mais forte no processo de conquista da Escola. Nesse sentido, a educação torna-se fruto de uma construção coletiva de esforços e reflexão em processo em constante movimento e conflitos. A materialidade do processo de busca pela escola dos Sem Terra está contida em uma tensão importante, representada em cada cerca que cai e em cada Escola que se constrói, em cada cenário novo que se instala. Não se fala aqui do prédio em si, embora ele seja elemento fundamental, mas da Educação que se quer e de como ela se organiza em cada contexto, essa parece ser a mola mestra de um processo em constante construção. São os cenários com seus próprios “instrumentos, tempos, movimentos diferentes e combinados” (CALDART, 2000, p. 144).

Diante disso, a Educação do Campo passa a ser pensada como um processo de formação humana, construído a partir das referências dos sujeitos envolvidos. Esse modelo de educação requereu uma posição política do MST, o que, de acordo com Caldart (2000), aponta para uma segunda tensão, onde o MST assume para dentro de sua organicidade a tarefa de produzir uma proposta pedagógica.

O MST, até então, não havia pensado na educação como bandeira de luta, mas puramente no acesso à escola. A não correspondência da escola “formal” com as expectativas dos Sem Terra desafia o Movimento a hastear a bandeira da educação como uma das prioridades de negociação com o Poder Executivo. Essa nova meta incluiu a criação de estratégias específicas para o processo.

A conquista da Escola dentro dos assentamentos e acampamentos foi um marco para o desenvolvimento da Educação do Campo. Porém, a escola ainda era apenas uma escola no campo, que reproduzia os mesmos valores que levaram ao êxodo rural e à proletarização. Assim emerge-se, no contexto da luta pela terra, a mobilização de esforços no sentido de construir a Educação do Campo nos acampamentos e assentamentos. Derrubar a cerca da escola que se tem para construir a escola que se quer não se configura um processo muito simples, posto que esse seja, também, de lutas, conscientização e politização.

O ponto de partida era a transformação da escola e depois do conceito de Educação, já que a “Educação do Campo é diferente da educação rural, pois é construída para os diferentes sujeitos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade que compõem o campo” (SANTOS; NEVES, 2012, p.2). Na busca pela Educação dos Sem Terra, o MST “incorporou a escola em sua dinâmica”. A escola dos Sem Terra não poderia ser apenas um prédio onde se reproduz conhecimentos, pelo contrário, ela se constitui parte da luta, por “Escola, terra e dignidade” (CALDART, 2000, p. 146).

As famílias precisavam pensar o movimento da Escola como algo mais amplo, não se tratando apenas do direito de acesso, pois isso em muitos lugares já era garantido aos trabalhadores e seus filhos. E foi de fato na busca por compreender qual o lugar da escola no campo que “se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra...” (CALDART, 2000, p.147).

Nessa direção, pensar a Educação do Campo como o fruto da ocupação da escola, independentemente de sua localização geográfica, é refletir sobre suas tensões e enxergá-la num movimento que vai além das cercas. Assim, em 1998, foi realizada a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo que possibilitou aos Sem-Terra a discussão sobre três ideias centrais na constituição da Educação do Campo, as quais são apresentadas abaixo:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano (CALDART, 2003b, p. 2).

As três tensões apresentadas por Caldart (2003) representam três importantes aspectos do processo de construção da Educação do Campo. O primeiro está no reconhecimento de que o campo é lugar de “tensões e lutas sociais” (CALDART, 2003b, p. 02), e os sujeitos camponeses estão numa dinâmica de mudança desse cenário por meio da própria luta. O segundo consiste na compreensão da ideia de que a Educação do Campo é produzida numa relação fortemente ligada aos novos valores que a luta cria no campo. Valores que primam pela humanização do humano, pela relação harmônica do homem com a terra e pelo aprendizado que se pode obter nas relações socioculturais (CALDART, 2003b). E último, mas não menos importante, trata da percepção de uma prática que se gesta no cenário dinâmico do fenômeno da luta social. Isso constitui uma tensão que, aos poucos, vai tomando corpo e extrapola os limites da própria organização, uma vez que o campo é algo muito maior que próprio Movimento.

Esta é uma tensão que opera no conceito da cartografia cultural e social cuja dinâmica permite que os sujeitos construam espaços pela ocupação do lugar, de um próprio que não seja teu (CERTEAU, 2014). A tensão que aponta para a emergente necessidade de “potencializar os elementos presentes nas diversas experiências”, bem como modos de pensar a Educação nos diferentes espaços.

Portanto, pensar a Educação do Campo é também pensar na relação campo e cidade. Um cenário historicamente construído como desigual, que precisa ser compreendido, desconstruído e construído sob novos pilares e valores. Na opinião de Santos e Neves (2012, p.3), isso implica basicamente na compreensão de “dois elementos que fundamentam a Educação do Campo: a superação da dicotomia entre o rural e o urbano e a necessidade de recriar os vínculos de pertença ao campo”.

No próximo tópico, será tratada a discussão do conceito de Educação do Campo e superação da ideia de educação rural.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SUPERANDO DIVISÕES, CONSTRUINDO CONCEITOS

A escola do campo sempre foi vítima do abandono e, muitas vezes, reside nas sombras do urbanismo eminente. Refere-se, aqui, não somente ao desinteresse do poder público com relação à política da Educação do Campo, mas a toda a estrutura física e institucional que ainda é arcaica e impensada em várias realidades, bem como a falta de formações que se vinculem às tradições dos sujeitos culturais. (CALDART, 2000).

Pensar o campo como “igual”, que compõe um projeto maior de sociedade junto com a cidade, requer a compreensão de que “suas práticas e suas lutas, vão construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 2), ou seja, uma nova concepção de Educação do Campo. Essa nova concepção de escola e de educação lastreia-se nas proposições de pertença ao campo e na ressignificação da separação entre o rural e o urbano, postulados por Santos e Neves (2012).

Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser pensada e compreendida como política pública, conforme o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação Reforma Agrária – PRONERA o qual coloca a Educação do Campo definitivamente como uma política de Estado, asseverando que:

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p. 1).

De acordo com Santos e Neves (2012), essa concepção de educação como política de Estado supera, em tese, a dicotomia do rural e do urbano e reforça a criação de mecanismos de pertença aos sujeitos culturais. O sentimento de pertencimento ao campo é o que possibilita a “capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável” (SANTOS; NEVES, 2012, p. 4). Nessa perspectiva, a Educação do Campo se transforma na estratégia fundamental

para o desenvolvimento sustentável do campo e que se constrói com base nas políticas públicas “como uma ação cultural comprometida com o projeto de reinvenção do campo brasileiro” (BRASIL, 2003 *apud* SANTOS; NEVES, 2012, p. 4).

O que sustenta esse pensamento é, de fato, o direito universal que tem o cidadão, seja do campo, ou seja da cidade, de acesso inegável à educação como processo legítimo e de forma contextualizada. De acordo com Santos e Neves (2012), a Educação do Campo tem o papel estratégico, pois “se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana”. (SANTOS; NEVES, 2012, p. 4).

Nesse caminho, o campo deve ser visto como lugar onde se vivem pessoas, cidadãos cujos direitos não estão aquém ao de nenhum outro cidadão. Assim é preciso pensar a concepção da Educação do Campo como um projeto que vai além da sala de aula. Ela está ligada aos processos da própria vida do sujeito camponês, com suas diferenças e peculiaridades em cada canto do país. Diante desse contexto, é possível a percepção de que o campo seja muito “mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (ARROYO; CALDART; CASTAGNA, 2004, p. 176).

A concepção de Educação do Campo se constrói com base na relação entre campo e cidade, educação e agricultura, desenvolvimento humano e um projeto de país. Trata-se de uma concepção forjada na “resistência e luta dos camponeses e das camponesas que vivem no/do seu trabalho no campo e também na luta pelo direito à educação” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 51). Ao enfatizar a relação campo e cidade, as autoras também trazem para o cenário de reflexão a relação da Educação no trabalho e para o trabalho.

Deste modo, é possível a compreensão de que:

A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida, base necessária para pensar a relação sociedade-natureza. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho, ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como ocupação ou emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho (SANTOS; NEVES, 2012, p. 5).

Conforme os estudos de Santos e Neves (2012), a compreensão que se tem de trabalho na Educação do Campo é sustentada na própria relação social entre

trabalho e existência que, em um sentido humano, é aquilo que se faz não por simples ocupação, mas que “envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas”. (SANTOS; NEVES, 2012, p. 05).

Pensar em definir um conceito de Educação do Campo é, de fato, algo um tanto complexo, posto que envolvam elementos da existencialidade camponesa, logo, se lida com fenômenos humanos. Daí a necessidade de fundamentos em princípios que favoreçam a “formação humana de forma integral e emancipatória”. (SANTOS; NEVES, 2012, p. 5).

Estudiosos como Caldart (2000), Fernandes (2002) e Machado (2010) comungam com a ideia de que a Educação do Campo esteja intimamente e, por via de regras, ligada a um projeto histórico e social. Nesse contexto, inclui-se um modelo de educação que alcance o campo em sua complexidade, ou seja, suas experiências, diversidades, sua pluricultura e seus diferentes espaços e formatos. A Educação do Campo exige enxergar no processo educativo do camponês os elementos formativos que estão presentes:

[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e na pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, propiciando o desenvolvimento de vários olhares sobre o mundo e as pessoas. (SANTOS; NEVES, 2012, p. 5).

Imprime-se aqui uma indagação: qual o conceito de Educação global para o campo na perspectiva sociocultural? De acordo com Fernandes (2000a, p. 66), é possível compreender a Educação do Campo como “um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico” e, por conseguinte, se expressa no direito que tem o camponês como cidadão em pensar o mundo globalizado a partir do chão onde está plantado.

Conforme argumenta Fernandes (2009, p. 74), o chão onde se pisa “[...] é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de cultura camponesa constrói sua existência”. Todo esse espaço não significa apenas um lugar de produção agrícola, “é um espaço de vida, de sabedoria, de cultura, de relações entre homens, mulheres, crianças e jovens, e entre eles e a natureza” (BAVARESCO; RAUBER, 2014, p. 86).

Fernandes (2002a) traz para o bojo da discussão um pensamento que não permite pensar um conceito fechado de Educação do Campo, uma vez que essa é territorial. Todavia, é preciso considerar o que postulam as Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo, “[...] o específico pode ser também como exclusivo relativo ou próprio de indivíduos [...]” (BRASIL, 2003, p. 29).

Ao que se pode perceber, existe uma complexidade muito maior do que se possa imaginar ao tentar conceituar a Educação do Campo. A esse conceito devem-se agregar elementos oriundos de matrizes territoriais e culturais dos Sem Terra. A educação do campo está fortemente ligada ao projeto de vida e às necessidades do camponês: em detrimento disso, é possível mostrar algumas definições amplas a partir de Kolling, Cerioli e Caldart (2002) cujos argumentos apontam que a educação do campo seja:

Um projeto de educação que afirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. (KOLLING, CERIOLI e CALDART 2002, p. 22).

Os argumentos apresentados permitem a percepção de que para educar o povo camponês faz-se necessário a transformação das “circunstâncias sociais” impostas pela elite dominante. Essas circunstâncias podem ser percebidas na relação social dos indivíduos com os outros, com o trabalho e com a terra. O fato é que, de acordo com a autora, os sujeitos do campo precisam ser preparados para serem “sujeitos transformadores” (KOLLING, CERIOLI & CALDART 2002, p. 148).

Nesse sentido, é preciso diferenciar o que seja a Educação do Campo e a Educação Rural. Em linhas gerais, têm-se alguns elementos que marcam essas diferenças expressos por OLIVEIRA (2013, p. 7) no Quadro 1:

Quadro 1 – Diferenças entre Educação do Campo e Educação Rural

Educação do Campo	Educação rural
Interesse do povo camponês e dos movimentos sociais do campo;	Interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político;
Pedagogia libertadora/oprimido e histórico-crítica;	Pedagogia tradicional e do “improvisado”;
Território do campesinato com seu sistema de policultura	Território do agronegócio com seu sistema de monocultura;
Currículo, Calendário Escolar voltados para as especificidades dos sujeitos do campo e professor da própria comunidade;	Pacote urbano educacional: Currículo, Calendário Escolar e professor, trazidos da cidade;

Ensino transdisciplinar;	Ensino fragmentado;
Adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo	Adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes;
Contra-hegemônica;	Hegemônica;
Construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais;	Elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos desvalorizando os modos de vida dos camponeses;
Coletiva;	Individualista;
Olhar da multidão;	Olhar da multissérie;
Ativa, quando os sujeitos são protagonistas da sua história, na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade;	Passiva, quando os indivíduos se conformam com a situação de oprimido, onde o medo da liberdade se solidifica na ação antidialógica.

Fonte: Oliveira (2013, p. 7).

O quadro 01, de Oliveira (2013) traz, de forma elucidativa, olhares que diferenciam a Educação do Campo e a Educação rural. O campo e o rural estão marcados por diferenças expressivas ao passo que se pode dizer que, de um lado, está a representação dos interesses capitalistas baseados em um sistema de reprodução e dominação do pensamento, a desumanização dos sujeitos. Do outro lado, tem-se um projeto de educação popular resiliente como um broto teimoso que rompe a casca dura da castanha.

Os interesses capitalistas criam uma linha invisível que está quase sempre, na maioria das vezes, imperceptível nos processos das relações sociais. Esse pensamento moderno então tem linhas de distinções visíveis e invisíveis. As apresentadas no quadro 01 que diferenciam a educação do campo e a educação rural são visíveis, mas as que separam o campo e a sociedade são invisíveis. Estas linhas invisíveis radicais se firmam na máxima da divisão, separando a sociedade moderna em dois mundos, dois universos distintos que, na opinião do autor, se caracterizam em “deste lado da linha” e “do outro lado da linha” (p.01).

Nesse pensamento, percebe-se que há um lado da linha determinado por “deste lado, onde há reconhecimento e um forte espírito de subsistência dominante”. “Do outro lado” da linha é, pois, lugar do incompreensível, irrelevante, invisível e insistente. Há então uma barreira imaginária, porém muito real, que estabelece limites culturais e ideológicos para manutenção da linha ininterrupta, na visão dominante. “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da coopresença dos dois lados da linha” (Santo, 2007, p.01).

Dessa forma, observa-se nos apontamentos de Santos (2007) que a sociedade moderna se fundamenta expressivamente na tensão entre “regulação e a emancipação social”. Esse pensamento é confirmado a partir dos argumentos de Gomes (2012, p. 43) ao postular que:

A epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha) (GOMES, 2012, p. 43).

Nesse contexto, foi possível a percepção de que Educação do Campo tenha sua dinâmica e um complexo projeto de emancipação que tende a romper com o território da colonialidade. Em síntese, a Educação do Campo é um projeto de formação humana cuja dinâmica de luta e conflito existencial age na perspectiva do rompimento com a colonialidade.

O conflito existencial com o qual se contrapõe a Educação do Campo mantém o sentimento abissal como fruto da normalidade e não como resultado das ações de uma sociedade cujos pilares ignoram a ética e obscurece a diversidade.

A Educação do Campo que coopera para a emancipação precisa ainda superar a ideia de que:

[...] do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (BOAVENTURA, 2007, p. 4).

Esta “negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (BOAVENTURA, 2007, p. 5). O campo não é mais a ovelha do holocausto, muda, pacífica, colonizada, pelo contrário, luta para superar, por meio da humanização de seus sujeitos, seus próprios limites. O ideal desse projeto de humanização do campo é, por via de regra, evidenciar que do “outro lado da linha” tem conhecimento, cultura, saberes, fazeres, tradições e raízes.

Trata-se de um movimento educacional que age nas tensões do camponês a fim de que esse perceba o solo onde está plantado como um lugar bom de viver e fixar raízes, pois “se não tiver raízes, ao cair, se agarra e entra num processo de

dependência, campo fértil para manifestação de poder de um indivíduo sobre o outro” (D’AMBROSIO, 2002, p. 42). Fixar-se na terra é, pois, libertá-la e libertar-se por ela.

2.3 O SUJEITO FREIRIANO: O OPRESSOR E OPRIMIDO

A visão de sujeito em Paulo Freire transita em dois extremos antagônicos, do opressor e do oprimido. Essa é uma relação social historicamente construída e que marca o ser humano de forma efetiva. A compreensão do homem freiriano exige pensar em algo que vai além do sujeito, é necessário refletir também na forma como esse estabelece relações com o mundo. (FREIRE, 2002).

Nessa perspectiva, o que Freire (2002) propõe é pensar o sujeito como ser social. Uma compreensão do sujeito como homem social, a percepção de que a conscientização e a transformação ocorrem na sociedade por meio das relações estabelecidas, em espaços capazes de promover a transformação.

Um dos vieses mais fortes de transformação dos sujeitos na visão freiriana é a educação, um espaço privilegiado, porém deve ser permeado pelo diálogo crítico se constitui a educação libertadora. Assim, no processo de constituição e transformação do sujeito, é impossível descartar o diálogo como prático da liberdade.

É por meio do diálogo que o sujeito se percebe e percebe o mundo que o circunda de forma mais ampla, contextualiza, problematizada, sistematizada. Nesse sentido, Freire (2002) traz para a reflexão um sujeito constituído historicamente num processo educativo, formal ou não, mas que carrega resquícios de uma formação que ora o liberta, que ora o oprime.

Sem o diálogo, estamos imbricados em uma luta covarde e muito dificilmente teremos algum sucesso. Essa é uma relação vertical mantenedora da opressão que não liberta, não conscientiza e não transforma. “O diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação” (GADOTTI, 1996, p. 80).

Nesse contexto, tem-se a premissa do discurso freiriano que diz que a existência humana não pode, de forma alguma, ser muda, silenciosa. A existência do sujeito em Freire (1987) inclui a liberdade de pronunciar-se, de dizer sim, de dizer não, de modificar o mundo.

Ao contrário disso, “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os

homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p.90). Não há dúvida de que existam forças que tendem a tomar do homem seu maior bem: a palavra. Sem ela não há sujeito, não há conscientização, não há transformação. O sequestro da palavra é uma herança do colonizador, que assim o fizeram com os indígenas, com os negros e a tantos outros.

De acordo com Ferrarezi Jr. (2014, p.12), perpetua-se “um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado”. Esse tipo de silêncio deixa muitas cicatrizes em indivíduos que feridos, acreditavam estar sendo favorecidos. O silêncio até tem sua beleza, quando não é expressão do constrangimento, quando não oprime o sujeito, mas quando simplesmente o permite à contemplação.

É o processo de desumanização que o torna ao longo de sua história ser inconsciente de sua inclusão. Nesse caminho, Freire (1987) entende que mais importante que se reconhecer em determinado grupo social e o indivíduo adaptar-se, é necessário primeiro perceber-se como sujeito no mundo.

Somente percebendo-se no mundo como sujeito ativo é que se pode transformá-lo. É a palavra do homem que o transforma e humaniza-o, num contexto dialético, pois “pronunciar a verdadeira palavra é transformar o mundo”. (FREIRE, 1980, p.40)

A sociedade contemporânea capitalista tende a substituir o diálogo pela imposição. Esta é uma relação na qual o opressor sequestra a palavra e impede o oprimido de exercer suas identidades. Isso ocorre pelo fato de que o exercício da identidade pelos sujeitos constrói a práxis consciente. Todavia, esse é um processo que não interessa ao opressor, pois quanto mais consciente for o oprimido, mais tende a afastar-se do opressor, caminho chamado por Freire (1987) de aderência.

De acordo com Freire (1987), a práxis está caracterizada como a capacidade, não inata, mas construída historicamente, que tem o sujeito de transformar sua realidade imediata. A mudança, assim, é que aproxima o sujeito da essência humana criadora. Encontrar essa essência é um processo doloroso, porém necessário, pois é por meio dela que o homem pode exercitar-se como sujeito “consciente de sua capacidade de criar, transformar, transcender a história, a cultura e a sociedade como um todo”. (FREIRE, 1987, p. 117).

Freire (2002) afirma aqui sobre a capacidade que tem o sujeito de projetar-se no mundo, mensurar suas ações, prever resultados antes da ação e analisá-los depois dela. É aí que consiste a diferenciação entre o trabalho humano e o animal - a objetivação. O homem tem a percepção do tempo e do espaço, haja vista que é um ser construído historicamente, finito, inconcluso e consciente de sua finitude. A prática transformadora é tipicamente humana, e é pela ação transformadora que os homens historicizam o mundo e ambos se transformam diferentemente dos animais que não possuem historicidade. (FREIRE, 1987)

Neste contexto que Freire (1992) define que o homem é sujeito por vocação. É seu estado, e isso lhe permite construir sua própria história. O homem é um ser da práxis, da temporalidade, da existência, da consciência e da capacidade de transformar. É a forma como o sujeito percebe sua realidade imediata, sua capacidade de avaliar o passado e projetar-se no futuro, que determina sua relação com o mundo e suas significações.

Num cenário de múltiplas facetas que o homem se percebe, e percebe o mundo e suas significações mais profundas. Trata-se de uma realidade objetiva e não a perceber é desumanização. O processo de desumanização só é impedido pela conscientização do sujeito e de sua condição de homem da práxis, da transformação, incluso e inconcluso.

2.4 A CONSCIENTIZAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO FREIRIANO

Pensar a emancipação do sujeito imbui a reflexão de sua relação sobre as relações que esse estabelece com a sociedade, em especial a capitalista. A teoria da conscientização dos sujeitos de Freire (1987) assinala uma relação onde o opressor atua como domesticador do indivíduo oprimido no intuito de perpetuar um sistema de opressão historicamente construído.

Diante disso, tem-se em Freire (1987) a identificação de sujeitos, o opressor e o oprimido cujas relações se estabelecem num campo de conflitos, poder e dominação distintamente capitalistas. Esse tipo de relação existente entre o opressor e o oprimido resulta no processo de desumanização dos sujeitos, posto que não haja diálogo, questionamento ou criticidade.

O processo de desumanização do sujeito ocorre de igual modo no dominador que justifica sua ação no capitalismo e no dominado que a recebe passivamente como

fruto da normalidade. A evidência mais enfática da desumanização, de acordo com a teoria freiriana, é a aceitação da opressão como normalidade social.

Isso ocorre pela manipulação subliminar do sujeito dominado por meio de processos culturais elitizados impostos e aceitos pelo oprimido que, dessa forma, torna-se alienado. Nesse contexto, o argumento mais forte é de que “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 1987, p. 23).

É importante a compreensão acerca da desumanização, pois é contraditória a vocação do homem que é para a humanização. Assim, o processo de desumanização existe sobre uma condição específica que é o reconhecimento da própria desumanização a qual resulta num cenário de constantes conflitos, injustiças e violências. Trata-se de um processo que faz com que o homem se torne um ser acrítico, conformado. É como se sua identidade estivesse socialmente determinada impedindo de agir e reagir frente à situação de opressão, criando-lhe uma visão meramente fatalista.

É necessário que se construa o mínimo de sentimento generalizado de esperança, pois sem ela o indivíduo desumanizado não pode sequer iniciar um embate, mas, sem o embate, a esperança como necessidade antológica, se desarvora, se despedaça e se torna desesperança.

De acordo com Freire (1987), esse sentimento emerge do diálogo problematizador sobre a realidade. Não convencionada, mas permite, por meio da reflexão dialética, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão. Essa compreensão leva a uma ruptura com a estrutura socioeconômica ao que Freire chama de aderência.

Daí a necessidade da educação da esperança¹⁰ para emancipação do sujeito. A esperança é um estímulo à assunção de responsabilidade e ao desenvolvimento de iniciativas em relação ao nosso destino individual e ao futuro da coletividade a que pertencemos. Ela tem tal importância em nossa existência, individual e social, que não se deve experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança, para o desespero. Essa é, sem dúvida, a “pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade antológica precisa de ancorar-se a prática. Enquanto

¹⁰ Ver: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra.1992

necessidade antológica e esperança precisa da prática como concretude histórica”. (FREIRE, 1992, p.11).

O pensamento freiriano é humanista e libertador e concebe o sujeito como “ser de relações num mundo de relações”. São nas relações e por meio delas que o homem se conscientiza. É no conhecimento crítico das estruturas de cada relação que o homem se liberta voluntariamente.

De acordo com as postulações de Freire (1980, p. 16): “A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade”.

De acordo com os apontamentos freirianos, a conscientização está antes da emancipação, e é por meio dela que o sujeito supera a opressão. A superação da opressão, ainda que temporal, é a força emancipadora do sujeito. Todavia, a conscientização e emancipação são processos construídos indissociavelmente. É um processo crítico, comprometido e nunca ingênuo, pois é exatamente na saída da consciência ingênua que o sujeito se conscientiza criticamente.

Para Freire, há dois tipos de consciência:

- a. A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”.
- b. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (FREIRE, 1982, p. 138).

Sem vencer esta última, muito dificilmente a primeira poderá se concretizar. E esse é, de fato, o braço forte do opressor, já que nessa consciência ingênua está a crença na sina e na predestinação dos males. Ao descrever esses dois tipos de consciência, Freire (1982) traz ao fórum de discussões a possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos.

Seus argumentos dizem respeito à transformação da realidade de opressão que atravessa a existencialidade dos sujeitos culturais. Ao transformar essa realidade, o sujeito deixa a pedagogia do oprimido para exercer a pedagogia dos sujeitos livres e para a liberdade.

A conscientização não somente possibilita à transformação dos cenários de opressão, ela dá aos sujeitos possibilidades de escolhas, de caminhos, de opiniões, de lados. Conforme explica Gadotti (1996, p.81), a conscientização dos sujeitos na perspectiva freiriana “ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise

crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade”.

De acordo com os apontamentos freiriano, nesse caminho, está cada vez mais clara a necessidade de os sujeitos adquirirem conhecimento de suas realidades, posto que a consciência de si implique também em conhecer o outro. O processo da conscientização não é uma vidraça em que se refletem imagens, ele é um cenário histórico de acontecimentos reais e intencionais em que é preciso o conhecimento de mundo e de si próprio. A experiência do conhecimento de si e das coisas é, de fato, algo complexo, não se trata de uma dicotomia entre a teoria e prática, reflexão e ação: acontece na relação desses aspectos.

2.5 O SUJEITO SEM TERRA: CONSTRUINDO-SE PELA HUMANIZAÇÃO

Para compreender a construção do sujeito Sem Terra, é preciso, antes, perceber o MST como expressão da luta pela terra no Brasil. Desde seu nascimento, o Movimento vem se expandindo em território e marcando presença em toda América Latina. O MST tem, dessa forma, construído um cenário que reúne homens, deve ser para quem nela trabalha.

A busca pela compreensão do sujeito Sem-Terra imprime-nos o desafio de compreender o próprio movimento. O movimento e seus sujeitos fundem-se na trama da luta pela terra (CALDART, 2001). Não é possível compreendê-los separadamente, posto que o MST não seja algo subjetivo, ele é a conjuntura das pessoas que dele fazem parte e que o constitui como sujeito pedagógico.

Navegar na trama do Movimento é, pois, navegar na constituição dos sujeitos Sem Terra. De acordo com Silveira (2008, p.53), “o MST é um dos principais movimentos sociais do meio rural que mais consegue transformar indivíduos excluídos em sujeitos autônomos, com capacidade de esclarecimento e autodeterminação própria”. Nesse caminho, há, então, uma investitura do Movimento no processo de conscientização dos indivíduos no sentido de “avançar a radicalização da democracia na sociedade em geral” (SILVEIRA, 2008, p. 53).

O principal ponto de diferenciação entre Movimento Sem Terra e demais organizações sociais é a sua capacidade de transformar pessoas que estavam à margem da sociedade, sem perspectiva alguma, em lutadores. É a capacidade de fazer com que o proletariado exista enquanto organização e interesses comuns. Na

visão de Silveira (2008, p. 54), quando o indivíduo passa a fazer parte do MST, ele inicia um “processo de construção de novos significados para a sua realidade, [na] construção de novas relações sociais, em que prevaleça a solidariedade, o respeito às diferenças, o companheirismo, entre outros”.

Ainda nesse caminho, Caldart (2001) aponta como diferencial o envolvimento de todos, sem distinção, no arcabouço da luta pela subsistência. A luta pela terra coloca o indivíduo num campo formativo em constante movimento; os indivíduos vão, aos poucos, adquirindo consciência e tornam-se lutadores e lutadoras. É nas trincheiras da vida que o sujeito Sem Terra é constituído, como ser pleno e em movimento.

Estas lutas, bem como o trabalho cotidiano em torno do que são suas metas, e que envolvem questões relacionadas à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos [...], se ampliam à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena. (CALDART, 2001, p. 208).

Mediante esse contexto, Silveira (2008, p.32) destaca que o MST “consegue envolver os excluídos, organizando-os, ou seja, não aceita a exclusão como um dado inevitável”. Pode-se dizer que esse seja o primeiro aspecto e o mais importante da percepção do sujeito Sem Terra, a percepção de que a situação de exclusão não é um destino, mas consequência do processo de desumanização.

A partir desse contexto, Caldart (2001) e Silveira (2008) apontam a dinâmica do Movimento como forte elemento que constitui todo um processo de formação com muitas faces, visto que abrange o ser humano de forma integral: política, econômica e socialmente. É um cenário de formação humana cuja “matriz é o próprio movimento como sujeito e princípio dos sujeitos sociais, assim como demonstram aos demais, que estão excluídos da sociedade, que as mudanças são possíveis.” (SILVEIRA, 2008, p.56). A compreensão que se tem mediante as ideias de Caldart (2001) e Silveira (2008) é que o sujeito Sem Terra é fruto de longo processo de superação da predestinação e aderência. Esse último diz respeito à capacidade que tem o sujeito de afastar daquilo que o oprime, pela conscientização e humanização.

Definir o sujeito Sem-terra e o sujeito Sem Terra é uma tarefa um tanto difícil, mas necessário diante do que propomos fazer aqui nesse trabalho. A primeira coisa é compreender o processo formativo em que esses sujeitos estão envolvidos. As

peessoas são alcançadas pelo Movimento de alguma forma e, em consequência disso, colocam o pé na estrada em busca do sonho de possuir terra.

Desse ponto inicial, é possível aqui a compreensão de que o MST como movimento social da Reforma Agrária, atua de forma decisiva na formação dos sujeitos. As famílias não chegam ao Movimento na condição “Sem Terra”, mas não de “Sem-terra”.

Ao consultar o Dicionário *Aurélio*, de Língua portuguesa, tem-se o seguinte significado de sem-terra: “condição do sujeito que se dedica ao cultivo ou às atividades rurais, mas que não tem legalmente a posse da terra em que trabalha. Quem não possui terra, lugar para viver ou para cultivar” (FERREIRA, 2010, p. 461).

Ao que se pode compreender, a referência de Ferreira (2010) diz respeito a quaisquer pessoas que estejam de uma forma direta ligada a terra e à produção agrícola. Trata-se de um sujeito trabalhador do campo cujas raízes e tradições têm alguma ligação com o cultivo da terra, mas que não a possui de forma efetiva. Os sem-terra “têm sido historicamente impedidos de acesso a um lugar que lhes pertença e de onde pudessem tirar a própria subsistência, fosse este a terra ou um trabalho” (FALKEMBACH, 2002, p.91).

Esse sujeito sem-terra, muitas vezes, é empurrado para fora da terra e passa a viver à margem da sociedade. Passa a fazer parte do proletariado urbano que a cidade não conseguiu acolher; conseqüentemente é mais um a compor os grandes cinturões urbanos da pobreza. A condição de sujeito sem-terra revela um indivíduo explorado pelo capitalismo e pela ganância (CALDART, 2000b).

O MST trabalha o tempo todo no limite entre humanização e desumanização; sua luta é de vida ou morte para milhares de pessoas, que fazem da sua participação neste Movimento uma ferramenta de reaprender a ser humano. (CALDART, 2000b, p.02).

A formação dos sem-terra é algo diário, consubstanciado aos dilemas da própria vida. De acordo com os apontamentos de Caldart (2000b), são as vivências coletivas que estão presentes na luta pela terra que fazem dos Sem-terra sujeitos Sem Terra. Esta é uma identidade a ser assumida dentro do processo que constitui a dinâmica do movimento; a luta pela terra, nesse sentido, não consiste apenas em alcançar o torrão onde se possa fincar a bandeira, mas a de uma obra educativa cujas dimensões compreendem um sujeito em construção.

O sujeito sem-terra é resultado de uma construção crítica e reflexiva de seu próprio estado, o que inclui a tomada de consciência. É uma construção dinâmica, onde as pessoas aprendem e se reconhecem na humanização, na liberdade, na autonomia e na relação primeiramente consigo mesmo e com a sociedade. Nessa situação, está constituído todo um sistema de códigos oriundos da própria cultura e socialização proposta, ao indivíduo por meio de sua prática e reflexão de si próprio.

Em outras palavras, tem-se aqui uma prática reflexiva que permite aos indivíduos tornarem-se sujeitos ativos.

A luta pela terra passou a exigir, desses sem-terra a participação: os que antes se conformavam em ouvir, que assumissem agora a palavra, que ouvissem e comunicassem os sentidos que criavam, compartiam e atribuíam a objetos, espaços e relações; que se revelassem, além de sujeitos de atos, autores de palavras, que se tornassem interlocutores. Com isso, foi propiciando o deslocamento daqueles sujeitos, até certo ponto retraídos e à margem da dinâmica social, a um lugar ativo nos jogos de poder presentes na mesma. (FALKEMBACH, 2002, p.92).

De acordo com as postulações de Falkembach (2002), o processo que forma o sujeito Sem Terra tem muito mais em jogo que a posse da terra. É a própria enunciação, a capacidade de usar a palavra ao seu favor, de assumir o comando da ação num contexto político de negociação e manter-se com os olhos elevados e com os pés firmes no chão. Aos sujeitos sem-terra imprime-lhes a possibilidade de “elevar seus olhares, do chão aos rostos daqueles que representavam o projeto e as práticas sociais que lhes impunham o sofrimento da privação e da exclusão”. (FALKEMBACH, 2002, p.93).

Recusar ser “assujeitado” por verdades que não são suas e, em contraposição, constituir ideias. Ideias e experimentação das relações que “se quer construir” e do sujeito que “se quer ser” e com quem se quer ser junto. Ideia real, produto de pensamento e de ação, teoria e prática. (FALKEMBACH, 2002, p.94).

Ao que se pode perceber, o processo de formação dos sem-terra, é a própria humanização e o resgate da dignidade, pois assumir a enunciação como comando da ação que dá esperança identifica um processo de superação dos medos e enfrentamentos dos desafios da identidade de sem-terra.

Mediante o exposto, é possível o entendimento de que o sujeito sem-terra se constrói na dinâmica da desconstrução da consciência ingênua que está na crença da

sina e da predestinação dos males (FREIRE, 1982a). Ao vencer esse tipo de sentimento, o indivíduo abre as portas para a humanização do humano.

A humanização faz a pessoa querer mudar a situação, abre caminho para a construção do novo, ainda que para isso tenha de lutar. Trata-se de um contexto que lhe permite “questionar a lógica da sociedade atual pelo seu próprio modo de ser e aparecer, em marchas, acampamentos, fazendo do impossível o possível (...)”. (SILVEIRA, 2008, p.55). Desse modo, fica evidente que o “traço principal da humanidade é a possibilidade de o indivíduo fazer-se a si próprio enquanto transforma a realidade e se produz como sujeito histórico”. (CALDART, 2000, p. 210).

3 DAS TECITURAS ÀS REDES: UM PERCURSO NECESSÁRIO

Com a força de todas as raças nos reunimos, para formar uma só imagem feita com todas as cores. Resgatamos o que tinham tomado das gerações passadas: os sonhos e a autoestima, e escrevemos em cada alma, um canto de amor à vida. (BOGO, 2016).

3.1 AUTOCONSTRUÇÕES: DO INDIVIDUALISMO A COLETIVIDADE

Os caminhos percorridos têm muito a dizer sobre quem somos ou como fomos construídos. Conhecer esse caminho é fundamental para que as metas para o futuro sejam estabelecidas, afinal, a rede só estará pronta depois de muitas tecituras e tramas entre os fios que lhe dão forma. Desse modo, para se entender os motivos dessa pesquisa e temática, faz-se necessário saber onde se deu o primeiro nó na linha da rede.

Era uma madrugada de 05 de fevereiro de 1999, quando avistei, pela primeira vez, as centelhas de luz que esgueiravam à folha do babaçu¹¹ sipiada¹² que cobria a vastidão dos barracos fincados ao chão. Entrava em um novo cenário humano, cheio de curiosidades e de muita mística o acampamento Antônio Conselheiro. O dia amanhecia, e a curiosidade aumentava com sensação de ser observado por entre as palhas ralas que constituíam as paredes dos barracos.

A luz do dia levou-me ao estado de contemplação, nunca havia visto coisa parecida. A cidade de palha recendia um entrelaçar de medo do novo e o cheiro dos lírios vermelhos na beira dos cercados. Tudo isso nem se compara ao que estava por vir, afinal, tinha ido para lá para contribuir no setor de Educação do MST e dar aulas de língua portuguesa aos Sem Terra.

¹¹ O babaçu também chamado bauaçu, baguaçu, auaçu, aguaçu, guaguaçu, uauaçu, gebara uçu, coco-de-macaco, coco-de-palmeira, coco-naiá, coco-pindoba e palha-branca, é uma espécie (*Attalea speciosa*) da família das palmeiras (dotada de frutos drupáceos com sementes oleaginosas e comestíveis das quais se extrai um óleo, empregado sobretudo na alimentação, remédios, além de ser alvo de pesquisas avançadas para a fabricação de biocombustíveis. (Fonte: <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/alimentos/babacu> >)

¹² Sipiari- Linguagem utilizada pelos cuiabanos, diz respeito a arte de corte e preparo da folha do babaçu para cobertura dos barracos. (Fonte: Depoimento de Maria Odete Silva, Relato de pedagoga, professora do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Paulo Freire, 2019)

Uma semana depois, fui conhecer a *Escola Municipal Ernesto Che Guevara*, onde iria atuar como educador. O caminho do meu barraco até a escola era uma paisagem desenhada num fundo verde da mata e azul celeste cuja gravidade prendia-me os passos no chão com muita força, atraído por tanta beleza. A mata, o rio, o céu, o curral, os Sem Terra, as crianças no meio da multidão que iam e vinham, sem parar, fazia minha mente desfrutar de um êxtase contemplativo.

Ao chegar à escola, deparei-me com uma grande estrutura de palha, o quadro pregado na viga rústica e 40 alunos sentados à minha espera. Ao entrar para a sala, atinou em meus ouvidos a palavra de ordem, *Movimento Sem Terra: Por Escola Terra e Dignidade!* Foi um susto muito grande, eu ainda não entendia o significado de tudo aquilo. Aos poucos, fui compreendendo que a Escola estava dentro de um contexto de luta e de significados muito importantes para aquele povo.

Eu era professor leigo, não tinha formação alguma para lecionar o que tornava o desafio ainda maior; no entanto, tinha consciência de meu papel e da minha responsabilidade naquele momento, o que me impulsionava a compreender não só a arte de ensinar, mas a de responder aos anseios da comunidade. A formação e a prática tinham de acontecer simultaneamente. As cercas deveriam ser rompidas, e não havia alternativa.

Se o momento já é o da ação, este se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Nesse sentido, é que a práxis constituirá razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. (FREIRE, 1987, p.29).

Nesse contexto, o Movimento fazia contínuas formações com os professores, e isso nos fazia compreender cada vez mais aquela realidade que embora fosse dura evidenciava um cenário de muita persistência. O diálogo entre os professores e alunos e a comunidade deixava claro que a escola, com todo o seu cenário, passava por uma formação contínua cujo cerne era a luta social.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogastes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. (FREIRE, 1987, p. 8).

Em junho de 1999, fui convidado pelo MST, juntamente com outros professores, para participar de um vestibular na UNEMAT de Cáceres, na expectativa de ingressar na graduação. Com a aprovação no vestibular, iniciei a Pedagogia da

Terra, curso de licenciatura plena oferecido aos professores e professoras que atuavam em áreas de acampamento e assentamento da reforma agrária.

A Pedagogia da Terra¹³ era realizada em Cáceres para formar professores de assentamento e acampamento de oito estados do Brasil, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Pará, Goiás e Distrito Federal. Foram quatro anos de experiências formativas com a comunidade e todo conhecimento produzido era colocado em prática nas Escolas do MST espalhadas pelo Brasil.

As dificuldades foram muitas, porém o desejo de crescer no conhecimento e como ser humano era ainda maior. Como canta Caetano Veloso, “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”. O tempo na comunidade era a fase mais difícil, andava-se 07 km até chegar ao ponto de ônibus e depois mais 30 de ônibus até a escola; o tempo para o estudo quase ficava comprometido.

Quando percebi, já estava envolvido em uma das maiores lutas sociais do nosso país, a luta por terra, escola e dignidade. A palavra de ordem que assustava agora era parte de mim. No ano 2000, o MST delegou-me a tarefa de contribuir na Escola Estadual Paulo Freire, recém-criada como extensão da Escola Estadual Ernesto Che Guevara localizada no mesmo assentamento. Além de dar aula, fazia parte da coordenação do setor de Educação da Região Médio-Norte, ajudando na organização das escolas do Assentamento Antônio Conselheiro e do acampamento Oziel Pereira, no Município de Nova Olímpia. As práticas dos professores acampados sempre estavam ligadas aos aspectos da luta pela terra.

Lecionei na *Escola Estadual Paulo Freire* de 2000 a 2003, em um contexto onde o cenário humano era constituído por Sem Terra. Todo o trabalho pedagógico estava voltado para esses sujeitos; havia nessa época, certa rivalidade explícita entre as famílias que integravam o MST e as que faziam parte da Associação de pequenos agricultores, composta por uma grande parcela de assentados.

Alunos que faziam parte do MST estudavam na Escola Paulo Freire que, naquele momento, era municipal; os associados, na Escola Estadual Marechal Cândido Rondon; na Escola Ernesto Che Guevara, por questão de logística- havia os dois grupos. Mas como passar dos anos, algumas famílias começam a vender de

¹³ O curso foi realizado em parceria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no repasse financeiro, Empresa Matogrossense de Pesquisa e Assistência e Extensão Rural S/A (EMPAER) cedendo espaço físico para alojamento dos educandos, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) arcando com a remuneração dos professores, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

forma ilegal suas parcelas de terras em vários pontos do assentamento, e a presença de outras famílias compradoras dá início à criação de um novo contexto, muito maior e mais complexo.

A esse contexto também se soma a ampliação gradativa do atendimento em outros pontos do assentamento e fora dele. Assim, a escola se torna um palco heterogêneo onde se movimentam culturas, valores, conflitos e diferentes percepções e grupos sociais. Conforme assevera Freire (1987, p.08): “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados [...]”.

Diante dessa realidade, faz-se necessária a compreensão de como uma escola que nasce da luta do MST para atender os Sem Terra, agora articula cada fio dessa nova trama que tece a rede. Nessa nova conjuntura do encontro das diferentes trajetórias e das múltiplas manifestações, “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema”. (FREIRE, 1987, p. 16). É dessa trama de envolvimento social que se depreende a necessidade de compreensão das tensões apresentadas pelos sujeitos que dá forma ao cenário humano da Escola Estadual Paulo Freire.

Nessa perspectiva, Freire (1987) olha para os homens como sujeitos a partir das categorias de incompletudes que, conseqüentemente, projetam-se e realizam-se somente por meio da relação. O homem-sujeito, nesse sentido, é consciente de seu estado inacabado e afirma-se como sujeito de busca, de transcendência. Logo, seu contexto de construções exerce influências significativas nesse processo.

É impossível propor uma educação que seja alheia ao universo das circunstâncias do sujeito, ao seu mundo, à realidade cultural, nos quais se afirmam a identidade e a complexidade do inacabamento, do ser que sendo-aqui se lança como ser-para-frente, para novamente ser-aí na história. (FREIRE, 2010, p.54).

Em linhas gerais, o que Freire (1987) explicita é que a escola enquanto instituição do conhecimento lida com sujeitos em construção, o que é próprio da dinâmica da vida e da humanização, e com gama de circunstâncias que os envolvem. Nesse contexto, para que ela, então, possa trabalhar com articulação desses conhecimentos, os sujeitos que transitam e atuam no cenário devem ser

primeiramente conhecidos e compreendidos, assim como suas trajetórias, tensões e identidades.

Nesse sentido, é que retorno às trincheiras da Educação do Campo, mais especificamente na *Escola Estadual Paulo Freire*, para conhecer quem são os sujeitos que compõem a sua trama. Assim, traçamos a seguinte pergunta para essa pesquisa: Que grupos sociais compõem o cenário humano da Escola Estadual Paulo Freire e quais tensões culturais e/ou identitárias articulam ao ensino?

Dentro desse contexto, a escola se tornou um espaço de acolhimento dos sujeitos que trazem seus conflitos, suas crenças, suas tradições e sua cultura; elementos que precisam dar forma ao processo de ensino e aprendizagem. Por isso o objetivo da pesquisa está na importância de compreensão de quem são os sujeitos e como suas tensões articulam o ensino na Escola Estadual Paulo Freire.

Essas indagações que, no decorrer do texto nos propusemos a responder, forneceram elementos para a compreensão da organização do ensino na escola, permitindo um mapeamento de seus sujeitos culturais e como se relacionam nas diferenças.

Esse mapeamento tratou de responder ao o objetivo geral da pesquisa na compreensão da trama cultural que constitui os sujeitos envolvidos no cenário escolar. Refletir sobre as questões abordadas na pesquisa pode colocar em evidência as identidades que se negam ou que são silenciadas nas relações antagônicas e nos discursos que embasam o ensino. Nesse caminho, quanto mais se conhece o sujeito em aprendizagem, suas culturas, seus saberes, seus fazeres, suas identidades, suas multiplicidades, mais possibilidades agregam-se à qualidade do ensino. Ensinar os sujeitos culturais cujas vivências conflituosas, ou não, permitem a apropriação de seus saberes e fazeres pela escola, logo isso tem-se tornado um dos grandes desafios da Educação do Campo.

O campo e, conseqüentemente, a educação camponesa reside em um constante movimento: “lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART, 2003, p. 60).

Se o campo está em constante movimento, é importante que se saiba quais os elementos que proporcionam esse movimentar, uma vez que cada elemento faz parte do processo que constitui a Educação do Campo e a Escola. Conforme D’Ambrósio (2002), a escola da atualidade, seja qual for sua posição geográfica, não é mais a

mesma; está se construindo dia após dia num movimento dialético que é necessário ser compreendido.

A escola ampliou-se, acolhendo jovens do povo, aos quais se oferecem possibilidades de acesso social. Mas este acesso se dá em função de resultados, que são modalidades de cooptação. Sistemas adequados para a seleção dos que vão merecer acesso são criados por convenientes teorias de comportamento de aprendizagem [...] (D'AMBROSIO, 2002, p. 41).

Diante disso, fica clara a necessidade de conhecer os sujeitos da Educação do Campo e compreender os aspectos que articulam o ensino na escola como ambiente formal, já que a “Educação do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização ou não das pessoas que dele participam” (CALDART, 2003, p. 60).

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Conforme assevera Moreira (2013, p.22), “no contexto da luta por melhores condições de vida, os sujeitos Sem Terra conquistaram o Assentamento Antônio Conselheiro, um dos maiores assentamentos da reforma agrária da América Latina”. A educação das crianças, dos jovens e dos adultos sempre foi uma bandeira de luta dos Sem Terra. Assim, a formalização de espaços escolares nas áreas de acampamentos e assentamentos é um ponto que ocupa destaque na pauta de lutas.

Desse modo, a educação toma forma para atender os filhos dos assentados, espalhados numa extensão de 37.600 hectares de terra. A primeira conquista foi a *Escola Estadual Ernesto Che Guevara*, localizada na agrovila 01, seguido da *Escola Estadual Marechal Cândido Rondon* na agrovila 19 – antiga sede da fazenda Tapirapuã- e em 1999, a *Escola Estadual Paulo Freire*, na agrovila 28.

A Escola Paulo Freire nasce da luta dos trabalhadores e trabalhadoras, adultos, jovens e crianças, sob a organização do MST, de forma coletiva e organizada, travam uma forte batalha por cidadania. A história da Escola “Paulo Freire” confunde com a história do assentamento “Antônio Conselheiro,” que nasceu a partir da luta, o embrião deste Assentamento. Esses lutadores e lutadoras do povo se encorajaram frente a tudo que perderam na vida, resolveram reagir para não perder também a dignidade. (MOREIRA, 2013, p.23).

A Escola Estadual Paulo Freire é uma escola do campo cuja proposta pedagógica tem como princípio construir “um novo olhar para relação do campo e cidade na perspectiva de igualdade e diversidade cultural para conquista do direito a uma educação de qualidade [...]” (MOREIRA, 2013, p.25).

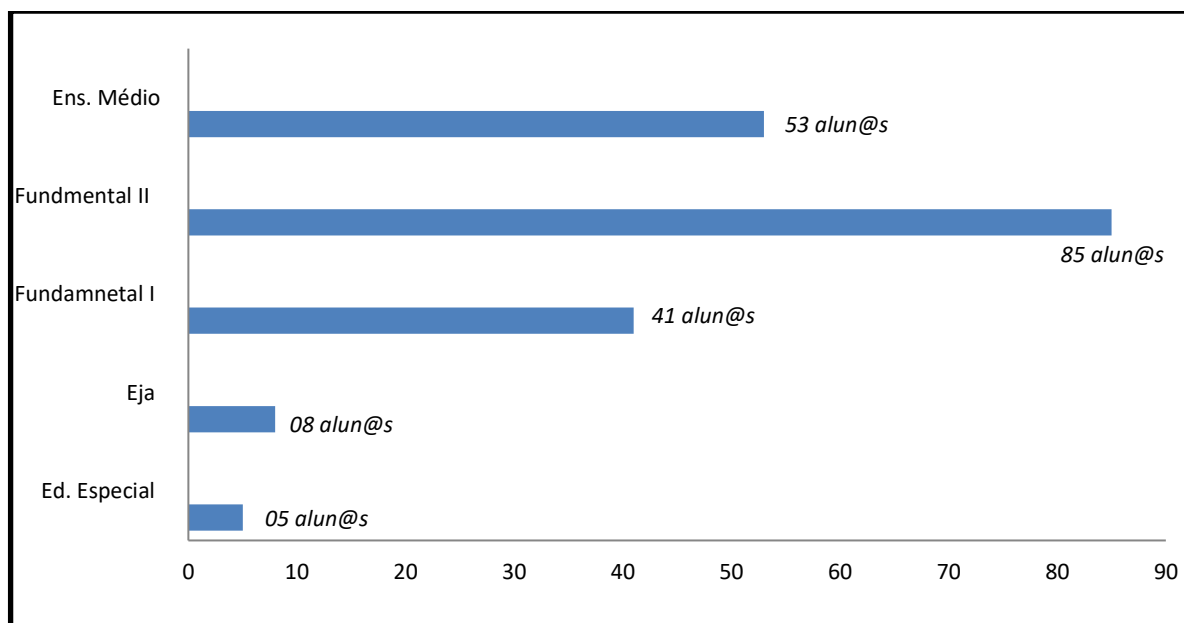
Figura 2 – Escola Estadual Paulo Freire



Fonte: Acervo Pessoal (2019).

De acordo com o Censo Escolar Edu/Fundação Lemann - de 2018- a escola possui 192 alunos matriculados, distribuídos conforme o Gráfico 1, abaixo. Possui um número de 47 funcionários e está organizada por ciclo de aprendizagem.

Gráfico 1 – Número de Matrículas ano 2018 na Escola Estadual Paulo Freire



Fonte: QEdu- Censo escolar (2018).

No que diz respeito à infraestrutura, a dependência da Escola Estadual Paulo Freire possui uma ótima acessibilidade, possui biblioteca, quadra de esportes coberta, sala de atendimento especial aos educandos e laboratório de informática com banda larga disponível. Toda essa estrutura está à disposição da construção de conhecimento, como elo entre o campo, a necessidade dos estudantes e a sociedade.

Trata-se de uma escola do campo com um projeto político-pedagógico que tem por objetivo articular o currículo aos elementos das práticas sócio históricas dos sujeitos sociais. De acordo com Bogo (2016, p.104), a escola camponesa, antes de tudo, precisa “encontrar o seu campo de educação próprio. Este campo, em primeiro lugar, não está na escola, mas no projeto de produção da vida material, social, política e cultural da sociedade que se quer construir”.

3.3 DAS TRAMAS DA REDE: METODOLOGIA

Esse tópico tem o objetivo de elucidar os caminhos percorridos no intuito de produzir os dados necessários à pesquisa. Ressaltamos que para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, suas respostas, diálogos e dados observados serão tratados de forma anônima e confidencial. Em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase da pesquisa, serão utilizados pseudônimos. A seguir tem-se um quadro informativo, que traz uma ideia geral das atividades desenvolvidas durante pesquisa, sobre as quais se abordará posteriormente neste tópico.

Quadro 02: Atividades Realizadas Durante a Pesquisa

Atividades	Local	Participantes	Período
Primeira visita: apresentação do Projeto de pesquisa	Salas anexas “E. M. Raimunda A. de Almeida Leão	Coordenadores e professores	21/08/2018
Segunda visita: apresentação do Projeto de pesquisa	E.E. Paulo Freire	Equipe gestora e professores das séries iniciais, fundamental e médio	28/08/2018
Experimentação no estudo da célula;	E.E. Paulo Freire	Professores das séries iniciais	18/09/2018 a 18/09/2018
Prática de observação no microscópio: célula animal (mucosa), célula vegetal (epiderme da cebola);	E.E. Paulo Freire	Professores das séries iniciais	18/09/2018 a 18/09/2018
Reflexões teóricas sobre o ensino de ciências;	E.E. Paulo Freire	Professores das séries iniciais	18/09/2018 a 18/09/2018
Elaboração de proposta para o ensino de ciências de forma lúdica e contextualizada à educação do campo;	E.E. Paulo Freire	Professores das séries iniciais	18/09/2018 a 25/09/2018
Feira do conhecimento com a comunidade escolar;	E.E. Paulo Freire	Equipe gestora e professores das séries iniciais, fundamental e médio e comunidade	29/09/2018 a 29/09/2018
Troca de experiências entre os sujeitos;	E.E. Paulo Freire	Professores das séries iniciais	01/10/2018 a 19/10/2018
Atividades práticas (modelagem e aplicação com alunos do 3º e 4º ano)	E.E. Paulo Freire	Professores das séries iniciais	01/10/2018 a 19/10/2018
Estudo teórico sobre a produção de artigos científicos;	E.E. Paulo Freire	Professores das séries iniciais, fundamental e médio e Eja	06/11/2018 a 15/11/2018
Práticas de pesquisa: Elaboração de proposta de pesquisa;	E.E. Paulo Freire		06/11/2018 a 22/12/2018
Festival de Poesias	E.E. Paulo Freire	Equipe gestora e professores das séries iniciais, fundamental e médio e escolas do campo	30/11/2018
Realização de pesquisa e ou atividade de intervenção;	E.E. Paulo Freire	Professores	06/11/2018 a 22/12/2018
Revisões dos artigos científicos	E.E. Paulo Freire	-----	04/03/2019 a 30/05/2019

A partir desse contexto, tratamos de compreender como os fios se unem nesta tecitura que leva a rede, conceitos deverão ser explicitados, saberes conhecidos e analisados a luz das teorias trazidas até aqui. Faz-se necessária o entendimento do que se pensa sobre a cartografia cultural dos sujeitos sociais. De acordo com o Priberan (2019), dicionário *on-line* de língua portuguesa, o termo cartografia diz respeito a um traçado de cartas geográficas em um determinado estudo. Nesse

sentido, entende-se por cartografia a ciência da representação das superfícies que tem como intuito a avaliação de detalhes por meio de escalas.

Contrariando as impressões do senso comum, a cartografia transita em campo transdisciplinar não se limitando ao campo técnico da geografia. Nesse sentido, ela desdobra-se em pelo menos dois eixos fundamentais.

O primeiro diz respeito à questão física do mapeamento territorial, hidrográfico, político, entre outros. O segundo trata da cartografia social ou cultural que se funde ao processo das representações no cotidiano dos grupos sociais, incorporando a cultura, os valores, os significados, a ideologia, os indivíduos e objetos a serem representados. De acordo com Gorayeb e Meireles (2014, p.9), o método da ciência cartográfica privilegia “o conhecimento popular, simbólico e cultural, como meio de produzir o mapeamento de territórios tradicionais étnicos, sagrados e coletivos, o que inclui os indivíduos”.

Percebe-se, dessa forma, que no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Logo, conhecer a identidade exige, primeiramente, a cartografia cultural dos sujeitos que se movimentam no campo em que ela se constrói. Nessa perspectiva, a cartografia cultural se alinha aos fenômenos cognitivos, afetivos e sociais, elementos essencialmente humanos. Esses elementos estão interligados dentro de cenários humanos e permitem análises ideológicas dos saberes e fazeres populares produzidos pelos sujeitos de um determinado contexto.

Nesse caminho, o conceito de cartografia cultural depreendido, neste trabalho, referenda-se no teatro da existencialidade humana dentro de um cenário específico. Nessa direção, a cartografia cultural está sob a perspectiva de identificação dos sujeitos captando suas experiências de vidas e suas relações em um ambiente.

De acordo com Pidorodeski, Toledo e Pussinini (2009, p. 348), esse processo está intimamente ligado não só à identificação dos indivíduos, mas também à “compreensão do comportamento humano, tendo por premissa [...] as experiências, permitindo assim compreender a diversidade inerente às práticas sociais”.

A cartografia social e cultural emerge das bases das representações que podem se manifestar entre o real e o imaginário, em três concepções importantes “a concepção realista, que prioriza o real, o objeto e o científico; a concepção idealista que dá suporte ao teórico e ao imaginário; e por último a concepção sociocultural

proporcionando uma análise das relações estabelecidas entre as pessoas”. (PIDORODESKI; TOLEDO; PUSSININI 2009, p. 350).

Muitas vezes, o caminho percorrido na realização da cartografia cultural pode apresentar-se um tanto difícil de lidar de forma direta com a existencialidade das pessoas; isso exige a imersão no contexto para percepção de quem sejam e como existem. Nessa pesquisa, os caminhos foram marcados pelas dificuldades encontradas no percurso, pois toda trama tem seus nós e desatá-los não é possível, a não ser reconstruindo novas tramas. A feitura da existencialidade só se refaz por meio de outra construção, e para isso é preciso que a linha alcance outro limite, a fim de que a trama continue formando a rede.

O conceito de cartografia utilizado nesta pesquisa está consubstanciado pelas proposições certeuriana quando define a noção de lugar e espaço. Certeau (2014), coloca os dois termos lado a lado diferenciando-os em campos específicos, onde lugar está relacionado ao posicionamento que implica coexistência e estabilidade. Ou seja, lugar é a configuração de posições e pode indicar estabilidade, cristalização ou prevalência, ainda que somente dentro de uma determinada temporalidade.

Já o espaço não se constitui algo dado, mas produzido nas próprias relações com o meio. Em Certeau (2014), o espaço é cartográfico; ainda que evidencie pontos de referências, estes são sempre recriados nas possibilidades dos percursos, não se trata de algo dado, mas construído, produzido e inventado.

É preciso pensar que na ótica de Certeau (2014) é a própria experiência do indivíduo que pode caracterizar o lugar e o espaço. Enquanto o lugar representa uma identidade fixa e construída, e isso significa prevalência espacial, o espaço vai se constituindo por suas variáveis como, “tempo”, “velocidade” e “direção”. (CERTEAU, 2014, p.180).

Existe, desta forma, um movimento contínuo entre os sujeitos na ocupação do lugar e do espaço. Esse movimento, de acordo com Rolnik (2011, p.23), permite que o termo “cartografia seja retirado do campo da geografia no qual cartografar significa registrar e acompanhar o desenvolvimento e mudanças da paisagem” e localizado “na organização reconhecível nos relatos de espaços da cultura cotidiana invertida pelo trabalho que se isolou num sistema de lugares geográficos”. (CERTEAU, 2014, p.189).

A diferença entre a cartografia do mapeamento geográfico e a cartografia cultural e social define o conceito de cartografia nesta pesquisa. De acordo com

Certeau (2014, p.189), ao contrário disso, o mapa fica vazio; é preciso que as práticas dos sujeitos sejam localizadas num palco em que “os elementos de origens várias sejam reunidos para formarem um quadro de estado de saber geográfico”.

Identifica-se, nessa ótica, uma cartografia muito mais social e afetiva na relação das práticas dos sujeitos culturais que registrar e acompanhar o desenvolvimento da paisagem. A cartografia, nessa direção, tem como objeto a cultura e investigação, buscando relações entre as práticas, os objetos e os sujeitos, interpretando a subjetividades dos discursos em um lugar e nos espaços que ali se constituem.

As tecituras deste processo de busca por informações possibilitaram encontros e reencontros de diversos formatos. O estabelecimento de estratégias foi de fundamental importância para a construção da cartografia cultural da Escola Estadual Paulo Freire.

O período de hibernação literária foi crucial para o processo de reflexão e compreensão dos fios que compõem a rede cultural da escola. Foram realizadas muitas horas de leitura na busca de compreender os conceitos que envolvem a pesquisa. Cada momento proporcionado pela imersão no cenário de muitas construções permitiu contemplar a posição dos sujeitos na trama que constitui o lugar e o espaço na escola. Esse fato é muito importante, posto que os pontos e as linhas se cruzem numa trama cultural podem revelar as tensões que articula as relações humanas.

Isto pelo fato de que a tecitura seja realizada de tal modo que, ao final da produção, com a rede pronta, seja possível enxergar a cor e a textura de cada fio. Isso, por via de regra, resulta no reconhecimento e na valorização das origens e tradições de cada sujeito em quaisquer tipos de relações humanas.

Diante desse pensamento, é importante salientar que o processo metodológico desta pesquisa compreende que “o indivíduo está inserido em uma realidade cósmica com um elo entre toda uma história, desde o início dos tempos e das coisas até o momento, o agora e aqui” (D’AMBROSIO, 2017, p. 57). Há aquele entendimento de que o indivíduo é em sua totalidade resultado de “toda sua experiência do passado, que podem ser reconhecidas, identificadas” (D’AMBROSIO, 2017, p. 57), e que é nas relações humanas que se determina o seu comportamento.

Sua ação resulta do processo de informações recuperadas. Essas incluem as experiências de cada indivíduo e as experiências na sua totalidade, incluindo aquelas da totalidade de indivíduos que vivera grande maioria dessas experiências irrecuperáveis. [Assim], o processo de cada indivíduo

gerar conhecimentos como ação a partir de informações da realidade é também vivido por outro, ao mesmo instante. A realidade é percebida diferentemente, isto é, as informações recebidas por cada indivíduo são diferentes. (D'AMBROSIO, 2017, p. 57).

A fim de perceber de forma mais efetiva a realidade pesquisada, opta-se, então, no processo metodológico pela abordagem qualitativa. Isso se dá pelo fato de a pesquisa estar inserida num contexto em constante movimento que se embasa na luta social e nas tradições camponesas.

Conforme Lakatos e Marconi (1996), a pesquisa de abordagem qualitativa tem como premissa a capacidade de análises e interpretações profundas com profícuas elucidações de significados e impressões. Assim, Garnica (2004) apresenta algumas características da pesquisa de abordagem qualitativa que assim se dispõe:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. (GARNICA, 2004, p. 86).

É importante ressaltar que as características apresentadas por Garnica (2004) não devem ser tidas como regras resolutas e recursivas, mas com uma movimentação que permite interfaces de percepções ao pesquisador. Essa movimentação está estabelecida em uma sintonia de procedimentos, ações e instrumentos que permitem uma visão profunda (ARAÚJO; BORBA, 2004).

A pesquisa qualitativa versa pela observação participativa a qual se caracteriza como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo. Assim, a pretensão foi de que, com os conteúdos/informações produzidos direto no ambiente dos sujeitos, fosse possível obter informações pertinentes ao objeto, o mapeamento dos sujeitos culturais e a identificação e a tentativa de compreensão das tensões que articulam o ensino na escola.

Nesse sentido, pode-se destacar como instrumentos importantes para essa compreensão: a visita *in loco*, diálogos, roda de conversa, oficinas pedagógicas e outros que o próprio processo pôde fornecer o que implica uma ação participativa no âmbito da comunidade escolar.

O diálogo, além servir para identificação das tensões, também possibilita a compreensão de como se dá a relação de poder na textura e na tecitura do Ensino. Assim, é preciso “não se preocupar única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador”. (GARNICA, 1997, p. 111).

Diante dessas compreensões, realizou-se em 21 de agosto de 2018, nas salas anexas da Escola Estadual Paulo Freire, na Escola Municipal Raimunda A. de Almeida Leão, no distrito de Nova Fernandópolis o primeiro contato. Saí de casa às 4h da madrugada, junto com os professores que lecionam na escola, estava muito frio; chegamos à escola, às 06h30min da manhã. Fui recepcionado muito gentilmente pelo coordenador pedagógico da Escola Estadual Paulo Freire.

Assim foi-lhe apresentado o projeto de pesquisa, temática, objetivo e metodologia. O mesmo se mostrou muito interessado pelo assunto, fez vários questionamentos a fim de entender o objetivo do projeto. Acertamos então que às 8h da manhã eu teria um espaço com todos os professores para apresentar a proposta da pesquisa, o que aconteceu dentro do combinado.

Os professores se reuniram todos em uma sala, estiveram presentes, também, o coordenador e alguns professores da escola *Raimunda Leão*. Esse primeiro contato com a equipe gestora da escola tinha a finalidade de marcar uma reunião para que fossem definidas as atividades a serem realizadas durante a pesquisa. Essas atividades se configurariam instrumentos para efetivação das observações e produção de dados relevantes à pesquisa. O objetivo era o de reunir com os sujeitos em uma roda de conversa e, a partir do diálogo, serem fornecidas, então, as diretrizes que organizariam todo o trabalho de produção de dados. A ideia foi de não levar nada pronto e acabado, mas a de criar um cenário onde os sujeitos pudessem de uma forma livre, expressar seus pensamentos e suas percepções.

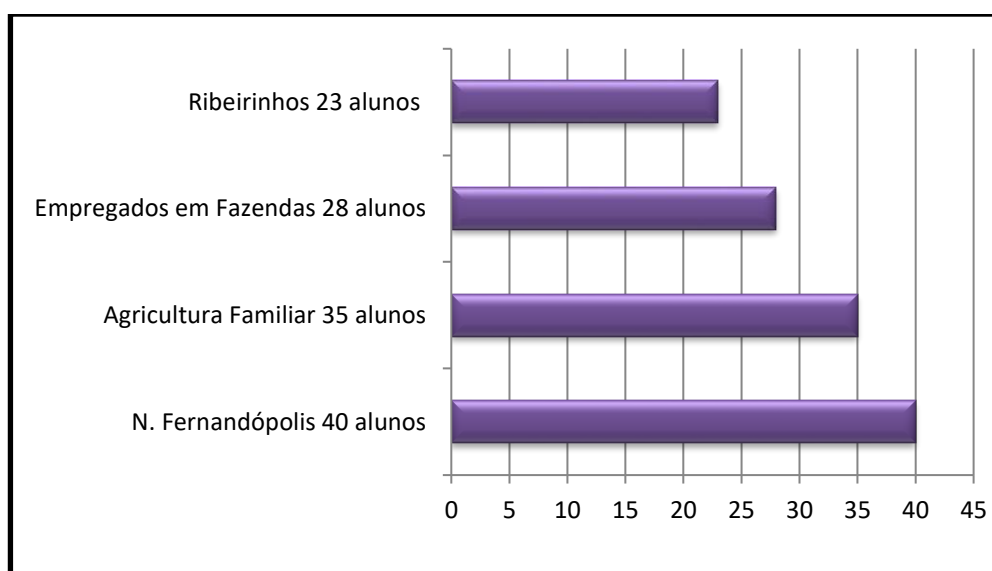
Nessa primeira reunião, além dos coordenadores pedagógicos, houve a presença de 12 professores entre biólogos, matemáticos e pedagogos que ensinam ciências no Ensino Fundamental I e II. Após uma longa conversa, os professores decidiram que as atividades seriam realizadas em forma de oficinas. Começa-se a germinar o engajamento que permitiria a observação do processo escolar e suas tecituras. As temáticas ainda eram ideias vagas e não se tinham ainda os elementos principais para dar continuidade ao trabalho. Continuamos o diálogo com os

professores de maneira informal durante a estada na escola, o que permitiu a catalisação de elementos que ajudassem na elaboração da ´ proposta das oficinas.

As oficinas, deste modo, constituíram o cenário favorável que se instavam no contexto da escola que me permitiria uma observação mais próxima do dia a dia dos professores. As temáticas das oficinas a serem realizadas configuram um dado muito importante posto que a partir da interação que elas possibilitassem é que sairiam as percepções que contribuiriam para a produção de dados necessários à pesquisa.

Desse modo, marcamos outra reunião na Escola Estadual Paulo Freire e, ao final dela obtive autorização para realizar um levantamento do número de alunos que estão nas salas anexas, bem como identificar suas origens, conforme se observa no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Alunos Matriculados – Salas Anexas em Nova Fernandópolis



Fonte: Elaboração própria (2019).

Os dados desse gráfico serão analisados posteriormente, juntamente com aqueles produzidos em outros cenários da pesquisa. Então, realiza-se na Escola Estadual Paulo Freire, Assentamento Antônio Conselheiro, no dia 28 de agosto de 2018, a segunda visita cujo objetivo foi definir com os sujeitos da pesquisa as temáticas das oficinas e realizar observações no contexto da escola. Essa visita foi agendada por telefone, quando a coordenadora pedagógica da unidade escolar sugeriu a data que coincidissem com o dia em que os professores estivessem em hora atividade.

Assim, saímos de Barra do Bugres às cinco da manhã, passando pelas salas anexas no distrito de Nova Fernandópolis. Todos os ônibus escolares estavam chegando à Escola, e os alunos descendo e correndo para suas salas de aula. Há um ar de vida que chega com eles e se instala no ambiente, terreno fértil para cognição. Logo vieram para o refeitório tomar o café da manhã do qual participamos.

Alguns alunos não haviam conseguido chegar por causa das condições das estradas e do transporte escolar. Apesar das dificuldades que encontram no percurso, é possível sentir que vale a pena continuar e não desistir, e isso pode ser visto em cada olhar. O desejo de aprender e construir história supera os empecilhos do caminho. Essa situação sugere que a Educação do Campo esteja sempre sobre uma linha de fragilidades no interior da Escola, uma vez que lida com a diversidade.

De acordo com Caldart (2009), onde quer que exista uma Escola para a formação dos trabalhadores e trabalhadoras, ela sempre será um espaço ideológico, e isso por si só constitui uma tensão. É o processo das relações entre o opressor e o oprimido que dão materialidade a essa tensão. Ao que parece, existe neste lugar chamado escola uma constante tentativa de se contrapor ao sistema que, de uma forma não ingênua, opera por disciplinar os sujeitos (CERTEAU, 2014). A escola, então, existe nesta linha de tensão entre o que é imposto pelo sistema e o que ela própria representa para os seus sujeitos.

Mostrando, num caso, a heterogeneidade e as relações equívocas dos dispositivos e das ideologias, ele constituiu em objeto histórico abordável esta região onde procedimentos tecnológicos têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos próprios e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da ordem e do saber. (CERTEAU, 2014, p. 116).

A chegada dos alunos à escola representa a espacialização do lugar, o que fazem com maestria. A escola ganha vida e um colorido sem fim com cores e risos. As mesas ficam repletas para o café da manhã que é servido de forma coletiva. Depois do café, seguiu-se viagem em direção ao Assentamento Antônio Conselheiro para, enfim, nos reunirmos com os professores da Escola Estadual Paulo Freire. Na oportunidade, fui recebido pela coordenadora pedagógica professora Maria do Carmo, com quem havia realizado o contato. Foi uma recepção calorosa, fui conduzido à sala da diretora onde apresentamos o projeto de pesquisa e os encaminhamentos da última reunião. Após um tempo de conversa no qual lhe expliquei a metodologia de pesquisa, fui encaminhado para a sala dos professores onde estavam reunidos 15

docentes para intervalo. Assim os professores tomaram conhecimento da proposta de trabalho e foram contextualizados em relação à discussão realizada anteriormente com professores das salas anexas na Escola Municipal Raimunda Leão em Nova Fernandópolis. Nesta escola, funcionam salas anexas ou como conhecidas em outras regiões uma extensão da Escola Estadual Paulo Freire.

Diante desse cenário e após muito diálogo com os professores, saíram então os primeiros encaminhamentos para as atividades a serem realizadas durante a pesquisa. A maior preocupação foi o calendário apertado que me foi apresentado, já que o coletivo optou para que a primeira oficina coadunasse com uma atividade da escola já programada anteriormente na semana pedagógica, a feira do conhecimento.

As temáticas das oficinas foram propostas pelos professores envolvidos, as discussões ocorreram num processo simples que se instalou no formato de rodas de conversas realizadas no contra turno, durante as horas atividades. Os diálogos levaram à temática da primeira oficina "Ensino de Ciências e Experimentação: Desafios e Possibilidades". A ideia era apresentar, aos professores pedagogos, um ponto de partida para a discussão sobre o Ensino na Escola do campo. E após a realização da oficina, os professores construiriam suas propostas para a Feira do conhecimento.

Já com a temática da primeira oficina pronta, o diálogo foi direcionado para a segunda. As ideias eram muitas, e o tempo estipulado pela escola era pouco, porém havia um pensamento que um dos professores havia me externado de maneira informal, e eu pedi para que ele compartilhasse com os colegas. Tratava-se de uma atividade que culminasse na produção de artigo científico. A professora de matemática Genilda Sampaio então expos para os demais colegas a proposta da realização de um trabalho que envolvesse a pesquisa e o estudo de elementos da prática social dos estudantes. A ideia era que os professores buscassem formas de trazerem esses aspectos para sala e aula, articulando-os ao ensino e posteriormente realizassem uma discussão que resultasse em um artigo científico. É importante ressaltar que a produção de artigos foi para responder a uma necessidade dos professores e não da pesquisa a princípio. Os demais se sentiram desafiados e aceitaram a proposta e, enfim, surge a temática da segunda oficina, "A Pesquisa Como Princípio Educativo: Uma Possibilidade Para o Desenvolvimento da Educação do Campo".

Embora parecesse estar claro o que o coletivo quisesse, foi decidida uma linha para que as produções não saíssem do foco. Essa foi uma decisão importante, posto que assegurava uma ampla discussão na linha proposta o que possibilitaria visualizar as múltiplas percepções. Depois de seguidas contribuições, decidiu-se pela seguinte linha: “Educação do Campo: Ensino, sujeitos, culturas e memória”.

O entendimento era de que a linha de pesquisa fosse a delimitação da área de estudo, e desse modo pudéssemos garantir que as atividades realizadas dentro das oficinas estivessem dentro do contexto da pesquisa. O fato é que já tínhamos o mapeamento dos sujeitos, dado obtido a partir de entrevistas realizadas com alunos, professores, equipe gestora e busca em fichas de matrículas, mas ainda precisávamos perceber as tensões e como estas apareciam articuladas no ensino.

Esta linha de pesquisa, além de ser algo construído pelo coletivo, serviu para orientar os trabalhos a serem desenvolvidos. Trata-se de um critério para visualização dos objetivos das propostas de trabalho e das ações a serem desenvolvidas dentro da oficina. Assim os professores teriam um campo de trabalho claro para planejar e executar cada atividade. Todos estes momentos de conversas, estas idas e vindas no ambiente escolar, constituíram espaços de observações que ofereceram dados importantes do dia a dia da escola e como se articula o ensino em seu interior.

Nessa reunião, ficou também decidida a minha participação do VIII Festival de Poesias das Escolas Campesinas, realizado pela *Escola Estadual Paulo Freire* com data marcada para o dia 30 de novembro de 2018.

Com base nas propostas que vieram das reuniões e rodas de conversas realizadas com os professores os quais sugeriram as temáticas para as oficinas e atividades, foi elaborado um projeto de extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT- intitulado: “Intervenção Científica e Cultural na Formação Docente: Caminhos e Possibilidades Para Educação do Campo”. O projeto reuniu todas as propostas, dando organicidade a fim de garantir o melhor desempenho das atividades.

A primeira oficina teve como título “o ensino de ciências e experimentação: desafios e possibilidades” e foi realizada no dia 18 de setembro 2018, com colaboração de professoras convidadas, professora doutora Fátima Aparecida da Silva Iocca e as mestrandas Jacqueline da Silva Soares (bióloga) e Millaany Felisberta de Souza (bióloga) do PPGECEM - Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ensino e Ciências e Matemática - *Campus* Universitário Dep. Est. Renê Barbours – Barra do Bugres.

A oficina foi realizada na sala do professor no período de horas atividades. Durante a realização dessa oficina, as professoras envolvidas puderam ter contato com algumas experiências do Ensino, os trabalhos realizados consubstanciaram a teoria e a prática. Embora a oficina tenha sido voltada a práticas do ensino de ciências o objetivo não foi fomentar uma discussão centrada na disciplina, mas no ensino. A ideia era que, a partir das experimentações realizadas no estudo das células, na oficina, os professores trouxessem para os diálogos suas experiências e percepções de ensino na educação do campo. Esse processo foi fundamental para compreensão da perspectiva pedagógica da escola e de como os professores estruturam suas práticas de ensino.

Todo o trabalho realizado deu suporte às professoras para que pudessem estabelecer práticas inovadoras no Ensino na Educação do Campo e para que pudessem ser apresentadas na Feira de Ciências que ocorreu no mês de setembro. A oficina permitiu um olhar para aspectos da vida cotidiana, e também, uma reflexão das possibilidades presentes no contexto social dos aprendentes.

O processo metodológico adotado na oficina permitiu compreensão de que o processo de ensino se constitui um aspecto importante para educação do campo. Assim ficou possível o entendimento de que a prática educativa está veementemente caracterizada pelas relações de tensão existentes entre “o processo de ensino (desenvolvido pelo professor) e o processo de aprendizagem (desenvolvido pelo aluno), os quais preservam suas identidades e [...] sínteses cognitivas relativas ao conteúdo de ensino desenvolvido (ALMEIDA, OLIVEIRA e ARNONI, 2007, p. 124).

Durante a realização das oficinas, a minha participação foi como ouvinte e observador. Esse foi um espaço de percepção e conhecimento muito importante que forneceu elementos cruciais para o entendimento das tensões presentes na escola. Entre uma atividade e outra e, nos períodos de intervalos, realizei entrevistas com professores e equipe gestora. Estas entrevistas devidamente autorizadas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra para que pudessem ser analisadas.

A segunda oficina “A pesquisa como princípio educativo: uma possibilidade para o desenvolvimento da educação do campo” foi ministrada, pela Professora Mestre Valdinéia Piasson, no dia 02 de outubro de 2018, com a presença professores de matemática e pedagogia. O primeiro período foi um momento de estudos sobre a pesquisa na prática de sala de aula. Uma das percepções que a oficina proporcionou

ao grupo foi a de que a Educação do Campo necessita de professores pesquisadores de suas práticas de sala de aula.

Além de discutir a temática da pesquisa em sala de aula, na oficina, foi possível realizar uma roda de conversa na qual os docentes relataram suas experiências de sala de aula e o que pensam acerca do Ensino na Escola do campo. Foi de fato um momento muito produtivo. Em seguida, a coordenadora da oficina travou um diálogo na perspectiva de compreensão da estrutura do artigo científico. Nesse momento foi realizado em formato de aula expositiva; ocorrendo a interação dos participantes da pesquisa a todo o momento, sendo possível tirar dúvida e/ou contribuindo com o estudo.

Houve ótima participação; as professoras expressaram que têm muita vontade de escrever sobre suas práticas, porém acham que escrever seja algo muito difícil. Foi um momento intenso, pois as dúvidas eram muitas e a ministrante fez questão de tratá-las uma por uma.

Depois desse longo período de conversas e estudo, foi retomada a linha de pesquisa construída pelos professores anteriormente “Educação do Campo: Ensino, sujeitos, culturas e memórias”, a partir da qual os participantes da oficina delimitaram suas propostas de trabalho para sala de aula, como parte da oficina. Também se discutiu o template de artigo para que partissem para a prática que envolveu a escolha das temáticas e discussões metodológicas, já que a ideia era que ao final o trabalho realizado por cada professor fosse sistematizado.

As propostas das temáticas foram feitas de forma livre, ou seja, cada professor elaborou a sua de acordo com suas possibilidades. A própria elaboração das propostas pelos professores se constituem elementos de análises, posto que as mesmas evidenciam a articulação ou não da prática de ensino com vida social dos sujeitos. Assim as escolhas das temáticas ficaram da seguinte forma:

Quadro 3 – Propostas de pesquisa docente

01	Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências: Percepções de Professores de Escola do Campo
02	A Sociedade dos Cupins: Uma Experiência no Ensino de Ciências na Escola na Campesina.
03	Marcadores do Tempo na Percepção de um Camponês Estudante da Eja.
04	O Ensino de Ciências Na Educação Infantil: Construção do Banco de Sementes.

05	Herbário Medicinal: Explorando os Conhecimentos e as Tradições Campesinas.
06	O Ensino de Ciências em Uma Sala Multifuncionais: Olhares de um Aluno Com Dificuldade de Aprendizagem

Fonte: Elaboração própria (2018).

A oficina deu continuidade com o atendimento individual das participantes durante o desenvolvimento das intervenções em sala de aula e na elaboração dos artigos científicos. O mais importante dado produzido aqui não é o artigo em si, mas as temáticas abordadas, a metodologia utilizada e a contextualização de conteúdo.

As professoras puderam, a partir das reflexões efetuadas na oficina, estabelecer caminhos de pesquisa com os alunos em suas salas de aulas sobre temáticas específicas sobre o ensino e do campo. A proposta principal foi que cada tema escolhido fosse de fato explorado em sala de aula com os alunos de cada turma.

A metodologia utilizada nessa pesquisa está focada em quatro pilares fundamentais: observação, entrevistas, oficinas e análises documentais. Esses instrumentos metodológicos permitiram a produção de dados reais provenientes do contexto da escola do campo.

O campo é lugar repleto de diversidade e particularidades que precisam ser conhecidas e compreendidas.

De acordo com Machado (2010),

É necessário considerar que, embora todas as pessoas sejam membros de uma mesma sociedade, [...] elas que precisam ser observadas para que de fato se caracterize o tratamento igualitário, superando-se os limites físicos, culturais ou econômicos que se interpõem a elas e que as colocam à margem ou as excluem do processo de aquisição dos bens culturais e econômicos da sociedade. (MACHADO, 2010, p.3).

Ao parafrasear Luckács (1970), Machado (2010, p.3) assevera “que o particular não é, em uma visão direta e estreita, apenas uma parte ou um pedaço do universal, pois tanto o universal contém elementos e fragmentos do particular, quanto o contrário é verdadeiro”. Essa ideia fortalece a necessidade da observação e imersão em determinados contextos, ou em partes desse contexto, a fim de compreender os reflexos da particularidade no global.

As observações se deram principalmente por meio das visitas informais que ocorreram durante o percurso da pesquisa. No ambiente escolar, pude estar em contato com professores e alunos cujas impressões sobre o contexto do ensino se

evidenciaram de forma muito clara. As observações permitiram uma ideia do particular dentro daquilo que é ou parece ser universal. Mesmo durante a realização das oficinas e do festival de poesias, foi possível conversar com os professores que expressaram, de maneira informal, suas opiniões sobre a escola e o processo de ensino que nela se instala.

Uma das particularidades apresentadas no contexto da Escola Estadual Paulo Freire é o Festival Anual de Poesias. Este teve sua origem no concurso Nacional de Redações e Desenhos do MST que envolvia escolas de acampamentos e assentamento e itinerantes de todo o Brasil.

O primeiro concurso realizado pelo MST, em 1998, abordou o tema “O Brasil Que Queremos”. Em 1999, o tema foi “Feliz Aniversário MST” aludindo aos 15 anos do Movimento na luta pela terra. Em 2000, diante das comemorações Brasil 500 anos, o desafio foi o de estudar as raízes e a trajetória da formação do povo brasileiro por meio do tema, “Brasil quantos anos você tem? ” Logo, em 2001, durante o IV Congresso Nacional em Brasília, o Movimento reafirma seu comprometimento com a Terra e com a vida, criando os dez compromissos “com o cuidado com a terra, os animais, as plantas, as águas, os minerais, o ar e as pessoas”. Emplaca-se, então, o tema “Terra e Vida” cujo debate, estudo e pesquisa nas escolas de ensino fundamental deram-se nos anos de 2001 e 2002, com lançamento da coletânea em 2003.

Nos anos seguintes, o MST - percebendo a complexidade da demanda de concurso nacional - resolve delegar a tarefa aos estados que tiveram liberdade na organização. Em Mato Grosso, a realização passou a ser feita nas regionais, identificadas pelo MST como regional Sul, Sudeste, Norte, Baixada Cuiabana e Centro-Oeste¹⁴. Assim a *Escola Estadual Paulo Freire* fica como representante¹⁵ da regional médio-norte.

Conforme o depoimento do professor Jair Pereira da Cruz, em 2006, houve, na *Escola Estadual Paulo Freire*, um concurso de poesias, uma ação interna de muita aceitação da comunidade escolar.

A primeira atividade com poesias na Escola Paulo Freire, ocorreu no ano de 2006. Tratava-se de um projeto meu e da saudosa professora Fátima, que

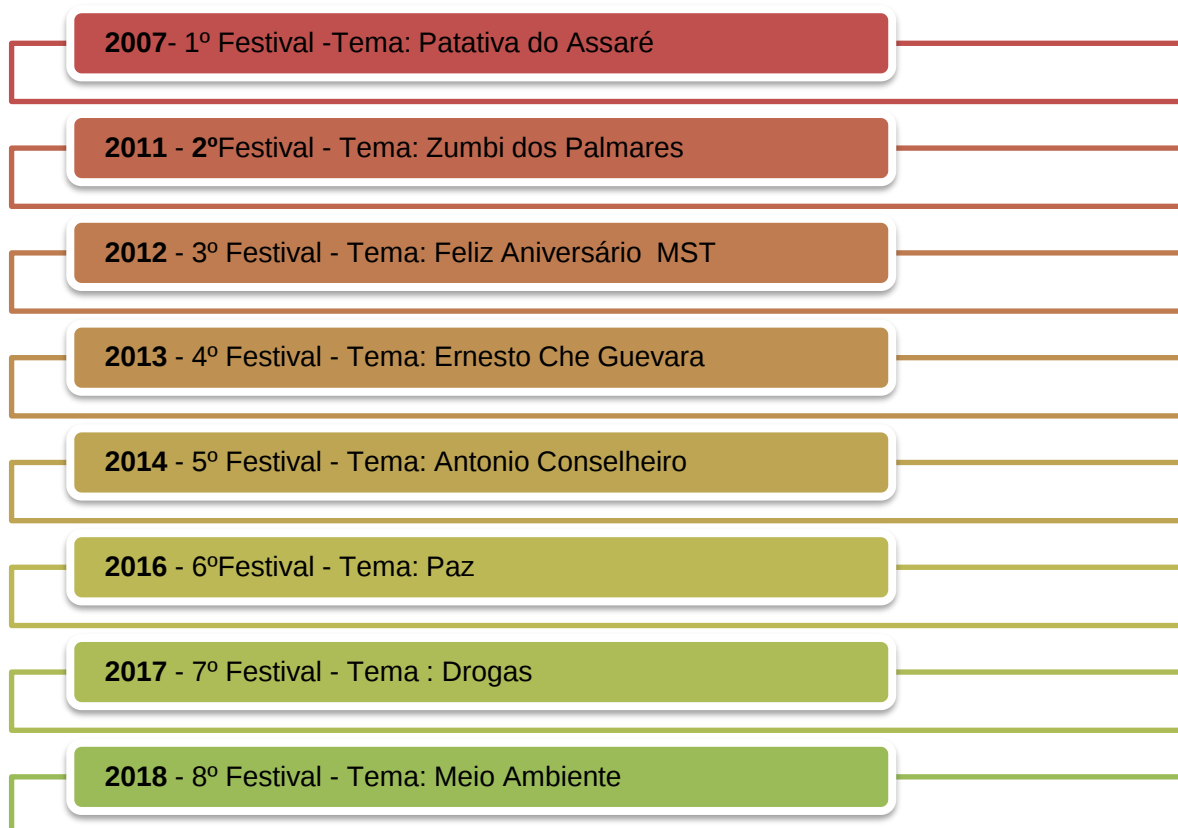
¹⁴ A regional médio-norte atualmente é composta pelo assentamento Antônio Conselheiro, acampamento Oziel, Pereira, acampamento Ernesto Che Guevara e acampamento Kenia Ferreira.

¹⁵ A Escola Estadual Paulo Freire como representante da regional médio-norte foi a articuladora do festival de poesias na região.

dávamos aula de português. Não tinha um tema específico, os alunos podiam escrever de forma livre. Este concurso fez tanto sucesso que resolvemos criar um festival envolvendo todas as escolas do assentamento e mais tarde as escolas do campo vizinhas. (CRUZ, 2019).¹⁶

A Escola já realizou oito festivais na regional Centro-oeste, conforme são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 4 – Cronologia dos Festivais de Poesias



Fonte: Elaborado com base em Cruz (2019).¹⁷

Além dos festivais apresentados no quadro acima, no ano de 2015, ocorreu um Festival especial cuja temática celebrou os 20 anos do MST, em Mato Grosso. O evento aconteceu em Cuiabá e contou com a participação das escolas de acampamento e Assentamento de todo o Estado. As escolas participantes são todas escolas do campo e receberam convite da escola *Estadual Paulo Freire* para se inscreverem no evento. Ao realizar a inscrição, a escola se comprometia em contribuir com a alimentação dos participantes e a desenvolver o processo pedagógico de investigação e produção das poesias. Desse modo, uma das observações marcantes no contexto da *Escola Estadual Paulo Freire* se deu no festival de poesias, cuja temática era o Meio Ambiente. O festival teve - em 2018 - a sua VIII edição, reunindo

¹⁶ Depoimento do Professor Jair Pereira da Cruz, ex-diretor da Escola Estadual Paulo Freire.

¹⁷ Depoimento do Professor Jair Pereira da Cruz, ex-diretor da Escola Estadual Paulo Freire.

escolas camponesas como: *E.E. Marechal Cândido Rondon*, *E.E. Reinaldo Dultra Vilarinho*, *E.E. Ernesto Che Guevara*, *E.E. Claudio Paro*, *E.E. Petrônio Portela* e *E.M. Raimunda Leão*.

O tema de cada festival é construído a partir de uma necessidade da escola ou da comunidade ou mesmo, passando por um processo de votação para escolha daquele que melhor corresponde ao contexto dos camponeses.

O objetivo geral do festival foi o de:

Construir uma educação social, pautada na cidadania, nos valores humanos e nos princípios da Educação do Campo e através da poesia, discutir ideias, propagar culturas e construir uma rede poética conectada em objetivos reais de cuidados e preservação do meio ambiente. (ESCOLA, 2018, p. 3).

Com esse objetivo, o festival possibilitou aos estudantes camponeses um debate sobre a conservação do meio ambiente e percepção de que o ser humano é parte dele. As poesias apresentadas - além de um ótimo lirismo - abordavam temas como: políticas públicas, controle e preservação social, exploração do Meio Ambiente, biomas e ecossistemas, culturas e tradições populares, medicina alternativa, entre outros.

Neste contexto, os elementos de produção de dados, observações, oficinas, entrevistas e documentos analisados fazem parte de um contexto metodológico que permite a cartografia cultural da *Escola Paulo Freire*. Isso pelo fato de que conhecimento dos sujeitos se dá em um caminho mediatizado. (FREIRE, 1987).

4 SUJEITOS, TENSÕES E ARTICULAÇÕES

As plantas forjam sua descendência, preparando com paciência o botão,
depois a flor, de onde saem às sementes e se espalham como gente.
(BOGO, 2016)

4.1 OS FIOS DA REDE: A TRAMA CULTURAL

Entender a prática de ensino em quaisquer contextos se imbrica primeiro o desafio de compreender o universo simbólico no qual está mergulhada, ao passo que também necessitamos conhecer os sujeitos que compõem a determinação do cenário humano. Este cenário apresenta setas no caminho para conhecimento dos sujeitos, “qual sua cultura primeira, qual sua tradição étnica e religiosa, a que meio de comunicação social têm acesso e a que grupos pertencem”. (DELISOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 136).

Neste caminho, argumentos de Freire (2000) apontam para a necessidade de permitir que esta visão de mundo possa aflorar e dar possibilidades e compreensões das diferenças estruturais, de conceitos, de procedimentos e concepções. A visão de mundo, “pode propiciar a transição e a retroalimentação entre as diferentes formas de conhecimentos que os sujeitos dispõem” que podem estar articuladas no processo de ensino ou não. (DELISOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 136).

Diante desse contexto, imbuí-se nesta sessão realizar a cartografia cultural dos sujeitos da Escola Estadual Paulo Freire. O reconhecimento dos sujeitos culturais antecede assim ao conhecimento do próprio ensino, uma vez que ele não seja alguém que sofre ou recebe a ação. Um ponto importante nesse percurso, muitas vezes esquecido, é o fato de que o ensino deve ser uma construção resultante das ações dos sujeitos e não de qualquer ação.

Sugere-se, dessa maneira, que a “ação se constrói em uma interação entre o sujeito e o meio circundante, natural e social” cujo resultado é o conhecimento aprendido ou ensinado. (DELISOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 136). O ensinado e o aprendido revelam-se como instâncias do saber construído pelos sujeitos em campos distintos, posto que o primeiro se relacione às formalidades; o

segundo, muito mais à trajetória cultural e social de cada um. Cada característica compreendida permite um mergulho num contexto de experiências que medeiam o próprio sujeito determinando-o e tendo-o como determinante.

Para Freire (2000), o processo de conhecimento deste sujeito é um caminho complexo, mas totalmente possível, ou talvez não em sua profundidade, já que o ser humano, ser inacabado sempre se reinventa e se reconstrói. Conhece-se o sujeito em um momento existencial e cultural e isso imprime a busca pelo entendimento da matriz política, da manifestação ética, da tradição, da tensão e tudo aquilo de que ele é composto.

Assim, os apontamentos de Freire (2001, p.35) assinalam que “existir seja um conceito dinâmico”, logo se compreende o sujeito por meio da amálgama de sua própria existência. O que se propôs nesta pesquisa foi mergulhar num processo de identificação dos sujeitos culturais em um campo existencial; por sinal, esta busca por conhecer o sujeito em meio à trama existencial “implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância”. (FREIRE, 2001, p. 35).

Nessa perspectiva, é preciso a compreensão de que o diálogo está para o homem assim como o homem está para a vida. Existe uma dinâmica da própria vida que consolida a existência humana, essa dinâmica é o diálogo, seja por palavra falada, escrita, gesto, símbolos ou quaisquer outros meios, certo é que “não há como se admitir o homem fora do diálogo. E não há diálogo autêntico sem o mínimo de consciência transitiva. É essa dialogação do homem em torno das sugestões e até com as sugestões que o faz histórico”. (FREIRE, 2001, p. 35).

A existencialidade aferida por Freire (2001) aponta não somente para a questão da dialogação entre os “existires”, mas também na relação com o espaço, com o lugar que se ocupa no mundo. A relação se faz também com o mundo e seu entorno. Os existires têm um movimento espiral dinâmico de íntima ligação com as pessoas e com efeitos que elas produzem no mundo e com o mundo e em si próprio. Existir é situar-se como pessoa em um espaço. “E é esta capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver”. (FREIRE, 2002, p. 48-49).

Na perspectiva de entender as relações dos sujeitos, esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Paulo Freire. Escola do campo marcada pelos matizes da luta social, construída por meio de um processo de formação humana. Uma escola

de assentamento cuja história se confunde e se comunica com a história de seus sujeitos.

A Escola Estadual Paulo Freire aparece no cenário do Assentamento Antônio Conselheiro, em meados de 1999, para atender às necessidades de estudantes Sem Terra. A escola, enquanto espaço de formação humana, transcende ao seu estado estrutural, revelando a existencialidade e comunicabilidade de seus atores sociais. Ela nasce do “discernir e do dialogar (comunicar e participar) exclusividade do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles.” (FREIRE, 2002, p. 48-49). Diante disso, percebe-se que a escola se constitui um espaço que nasce da comunicabilidade das necessidades das pessoas que convivem em seu entorno. A escola do campo tem esta característica: agregar sonhos, ser guardiã do legado histórico sociopolítico e cultural dos homens e mulheres, jovens e crianças que a construíram (CALDART, 2002).

A escola, então, representa a transcendência do existir que, em Freire, perpassa sua transitividade histórica e distingue a ação de um “eu” e de um “não eu”. Ela existe num contexto dialético de afirmação e negação, permite a consciência temporal e da culturalidade, do fazer histórico e da historicidade. (FREIRE, 2002).

Pensar o sujeito cultural, dessa forma, é pensar primeiro nos espaços que ele existe e se afirmar enquanto pessoa seja pela afirmação ou pela negação. Assim sua inserção crítica “como de libertação está ligada à objetividade percebida ao mundo como um “não-eu”, capaz de desafiar o próprio ser humano, fazendo-o buscar a dialeticidade ação e mundo, mundo e ação.” (FREIRE, 1987, p.40).

Nesse caminho, Freire (1987) postula não se tratar a escola apenas de um bem estrutural, mas de um bem da ação humana. É mais que um puro fazer, é um “quefazer”, imbuído numa trama entre sujeitos, espaços e história. A escola existe porque existem as pessoas e funciona como espaço de exercício do diálogo que é a experiência da liberdade. Diante desse cenário, a pesquisa permitiu o mapeamento dos sujeitos culturais da Escola Estadual Paulo Freire. Embora em alguns desses sujeitos seja possível notar a transitoriedade, não são apresentados nos dados pelo fato de que se compreenda aqui que o transitar nutre o homem da sua condição de ser inacabado.

Ao se construir enquanto instituição de ensino do campo, a escola vai recebendo em seu seio grupos distintos que vão sendo, aos poucos, identificados, com suas histórias, culturas, com seus fazeres e “quefazeres”. (FREIRE, 1987, p.40).

Cada um com um jeito que lhe é peculiar de ver o mundo, de pertencer e de estar no mundo (CALDART, 2002).

A Escola Estadual Paulo Freire atua numa linha de relações humanas complexas, posto que lida com seres humanos que se comunicam e que agem sobre seus fazeres do cotidiano. Esta não é uma relação ingênua, a própria existência não é ingênua. Existir humanamente é ocupar lugar no espaço, pronunciar o mundo, é modificá-lo; não há como existir em um espaço e não o modificar. Os sujeitos são mediatizados e mediatizam o mundo em que vivem. De acordo com Freire (1987, p. 78), “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

As relações entre sujeitos em diversos grupos nunca são silenciosas, posto que a ausência da fala revele tensões que expressam sua comunicabilidade. Freire (2003) assevera que as pessoas não se fazem no silêncio, mas na palavra, nas ditas e não ditas, compreendidas ou não, doces ou amargas. O refluxo do mundo pronunciado cria a condição retomada reflexiva da palavra pelo sujeito, uma vez que “não seja no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p. 90).

A compreensão que se tem é que os sujeitos se pronunciam, se rebelam, rompem pelo silêncio, não o silêncio oprimido, mas o que liberta que afirma ou que nega. Nesse contexto, o silêncio pode ser entendido como ato tático, “[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”. (CERTEAU, 2014, p.100). À medida que os dados e as análises são apresentados será possível a percepção de que a tática enquanto conhecimento está presente nas relações dos sujeitos subvertendo os dispositivos de mobilização.

Não se trata aqui de defesa do silêncio como método. Ao contrário disso: aponta-se para o diálogo, já que as relações se consolidam dialogicamente. Na perspectiva Freiriana, o “diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (...)”. (FREIRE, 1987, p.78-79). Os sujeitos culturais ocupam espaço existencial na escola e na comunidade e trazem para seu bojo as experiências, as tensões e seus fazeres.

A Escola Estadual Paulo Freire nasce do anseio dos Sem Terra. O objetivo primeiro da escola foi o de formar os Sem Terrinha, como são identificadas as crianças do MST. Neste primeiro momento da escola, toda sua organicidade e metodologia têm como base os princípios filosóficos e pedagógicos do próprio Movimento. A matriz que

regia o ensino e suas práticas bem como as relações dos sujeitos era a luta social do MST.

As pessoas olhavam para a escola na expectativa de enxergar nela os elementos do movimento social que, juntamente com as famílias, por meio da luta garantiram existência no acampamento; posteriormente, no assentamento. Esse olhar revela o momento histórico de construção da própria escola no sentido, mesmo não só de lançar seus fundamentos e erguer suas paredes, mas também de pensar sua missão junto aos Sem Terra.

Conforme Caldart (2000, p. 238), o objetivo da escola era o de atender “a sujeitos bem particulares, os Sem Terra”, já que deles vinha a matriz ideológica presente em seus limites geográficos. A autora continua asseverando que uma coisa foi a conquista da escola pelos Sem Terra e para Sem Terra, outra coisa mais desafiadora foi responder a uma questão específica para sua reflexão pedagógica: qual o lugar da escola no processo de formação destes sujeitos?

Essa pergunta tem sido ponto de reflexão desde a fundação da Escola Estadual Paulo Freire em meados de 1999, quando ainda era “uma escolinha de palha sipiada”, na beira da mata na agrovila 28 do assentamento. Respondê-la requer um processo de compreensão ou mesmo de identificação de alguns elementos que a permeiam a existencialidade de seus sujeitos (FREIRE, 1987).

Diante disso, há uma complexa reflexão que pode ser feita porta adentro da escola no sentido de compreender a tarefa que tem com seus novos sujeitos sociais. O desafio de reinventar a escola para os Sem Terra ainda não foi superado e, talvez, nunca seja superado. É preciso, pois, revisitar as novas e velhas questões pedagógicas frente ao contexto social contemporâneo todos os dias.

A partir desse ponto, a reflexão, a pesquisa se firma na tentativa de apresentar de forma mais concisa os sujeitos culturais da escola. Da fundação da Escola Estadual Paulo Freire até os dias atuais, outros sujeitos foram tomando parte da trama escolar, conforme será observado posteriormente. Ao falar dos sujeitos culturais dessa escola, deve-se considerar, pelo menos, dois pontos importantes: primeiro, que as pessoas são sem-terra até encontrarem o MST; segundo, que pela inserção na luta social e nos processos formativos que a compõem, sem-terra vão assumindo a identidade de Sem Terra.

Os Sem Terra fazem parte do contexto escolar e são fruto do “processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana” (CALDART,

2001b, p. 2003). É este modo de formação humana que identifica os Sem Terra e faz parte do contexto de luta trazendo em seu bojo aspectos significativos. Um processo de formação na perspectiva social, “político e pedagógico [...] movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, [...] vinculados às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade”. (CALDART, 2001, p. 203).

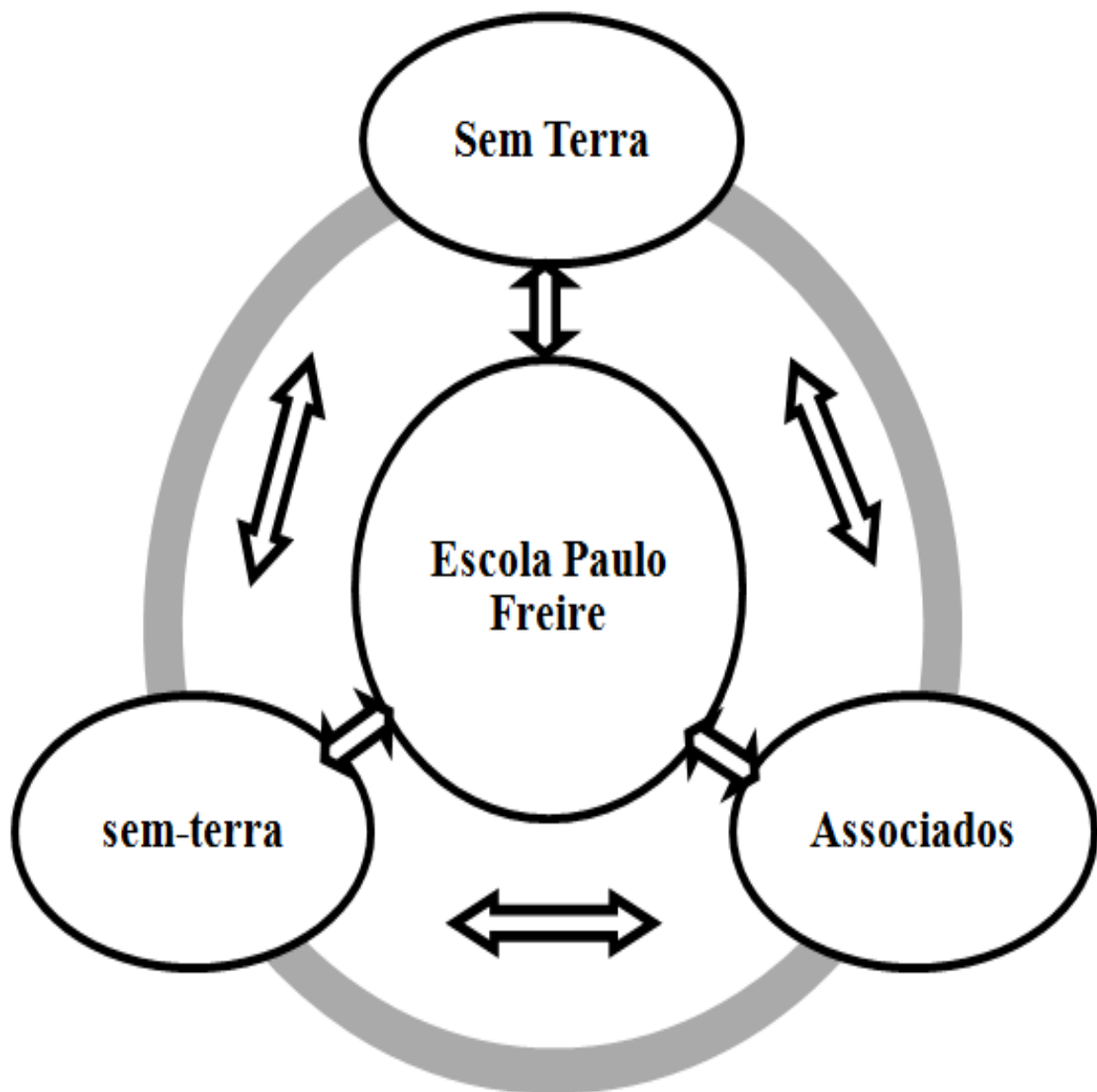
Os sem-terra aparecem no contexto da escola a partir de três vertentes distintas. A primeira diz respeito àqueles indivíduos que acamparam, produziram história, tiveram uma trajetória de luta, porém não assume a identidade de Sem Terra. Não se assumiu como Sem Terra, embora tivesse a terra como bandeira de luta e necessidade. A segunda aponta para indivíduos que - de uma forma ou de outra - têm sua historicidade ligada à questão do campo, porém não participaram do processo de luta do MST, mas acabaram comprando¹⁸ sítios na área do assentamento onde fincaram suas raízes como agricultores.

Nessa direção, “os sem-terra são sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o modo de ser da sociedade capitalista atual e a cultura reproduzida e consolidada por ela”. (CALDART, 2001, p. 210). O aparecimento dos sem-terra no cenário do assentamento abre as portas para outro grupo de indivíduos, ampliando assim o cenário humano da Escola Estadual Paulo Freire.

Os sem-terra passam a se organizar separadamente do MST, articulando então suas próprias lutas em busca de melhoria para suas vidas em comunidade. Surgem associações de agricultores rurais do Assentamento Antônio Conselheiro. Essa realidade tem início no acampamento e subsiste ainda hoje. Este primeiro cenário humano dá início à tecitura da rede e pode ser expresso pela seguinte figura:

¹⁸A compra ilegal de lotes de terra é uma difícil realidade enfrentada em áreas de assentamento. Esta situação é mais acentuada com a falta de créditos, assistência técnica, infraestrutura e outros benefícios de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar.

Figura 3 – Primeira Tecitura da Escola Paulo Freire



Fonte: Elaboração própria (2019).

O cenário apresentado na Figura 3 vai se ampliando conforme a escola vai avançando no seu atendimento. Desde a formação do acampamento que deu origem ao Assentamento Antônio Conselheiro, estiveram presentes indivíduos que não comungaram com a pauta de lutas e objetivos do MST. Esses indivíduos formaram a chamada associação que, embora não fosse naquele momento algo formalizado, contavam com representatividade nas reuniões políticas e tinham poder de decisão e reivindicação. Dessa forma, os associados também compõem a primeira tecitura da Escola Estadual Paulo Freire

A Escola Estadual Paulo Freire passa a atender no formato de extensão alunos da EJA na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, dentro do próprio assentamento. Em 2013, esse atendimento é ampliado mais uma vez, também no formato de extensão, com três turmas de ensino médio na Escola Municipal Raimunda Arnaldo de Almeida Leão, distrito de Novo Fernandópolis, cerca de 30 km de distância da Escola Estadual Paulo Freire. Neste último caso, a partir de 2018, o atendimento foi ampliado também aos anos finais do ensino fundamental. As ampliações de demandas citadas acima não são frutos das escolhas dos sujeitos sociais, mas sim iniciativa da Secretaria de Estado de Educação como política de atendimento às comunidades do campo. Entre os motivos que levaram a consolidação das extensões pode-se destacar: a distância das comunidades atendidas da sede da Escola Estadual Paulo Freire, a existência de escolas em funcionamento e de profissionais nos locais de atendimento.

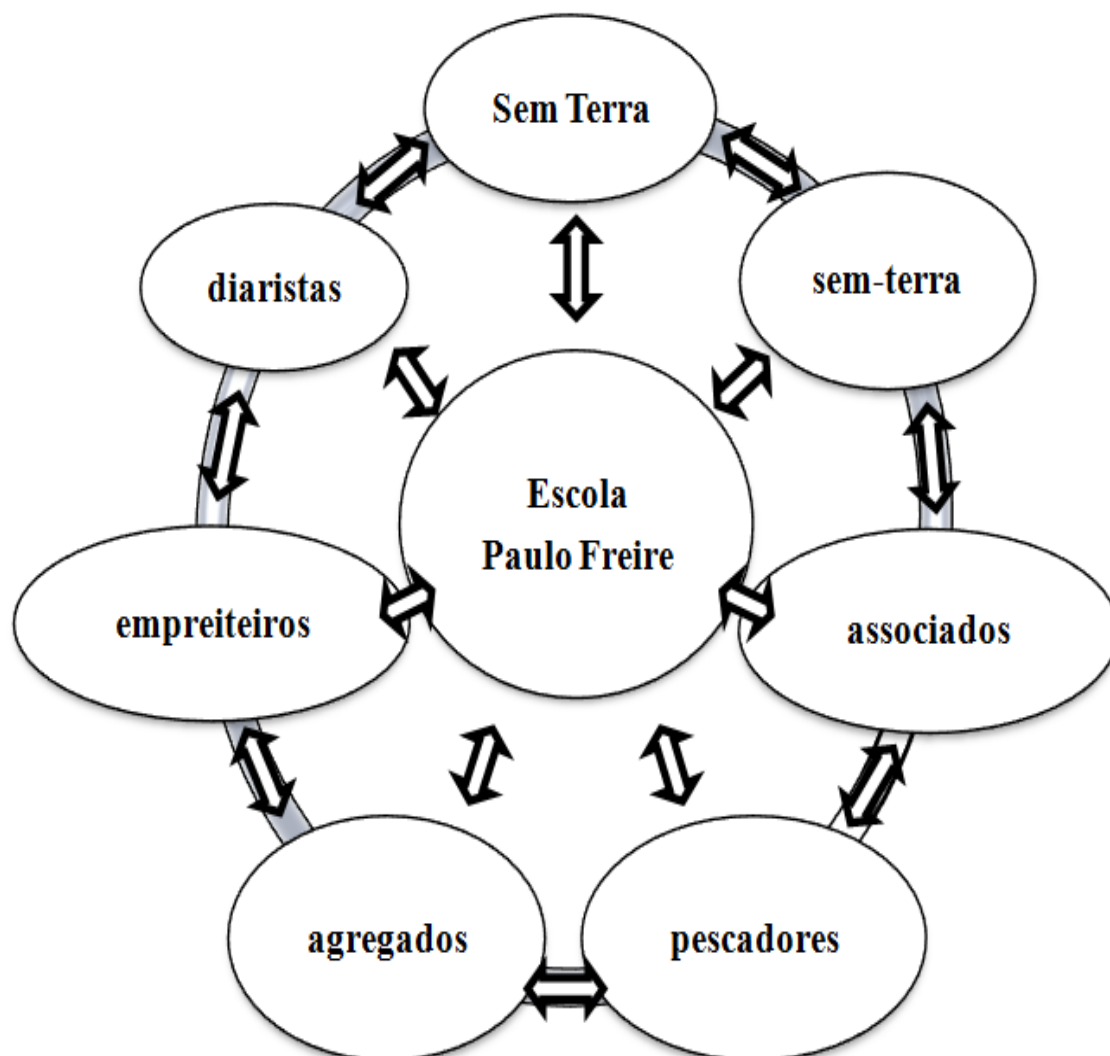
Ao ampliar o cenário humano, a escola se coloca em um novo contexto de relações composto pela diversidade dos pescadores, dos agregados, dos empreiteiros e dos diaristas.

De acordo com Delisoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 129), quaisquer indivíduos que façam parte de “qualquer sistema de educação no Brasil de hoje está imerso em um mundo contemporâneo que vem de diferentes origens sociais, e culturais”.

Este é um dos maiores desafios e ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religião entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem aprendidos em cada ciclo da vida e diferentes áreas de conhecimento (MOLINA; SÁ, 2012, p.22 *apud* MOREIRA, 2013, p. 25).

Nessa perspectiva, o desafio da escola está posto sobre a articulação dos diferentes aspectos que compõem seu cenário humano, hoje, que pode ser compreendido figura 4.

Figura 4 – Tecitura Atual da Escola Paulo Freire



Fonte: Elaboração própria (2019)

Percebe-se que a Figura 4 apresenta uma projeção no cenário humano da escola com a ampliação do atendimento nas extensões. Identifica-se aqui que a escola passa a transitar em um mundo de mudanças e tensões; a primeira tensão está localizada entre as possibilidades e os riscos criados para própria escola do campo. O cenário humano da escola tem uma característica peculiar, o movimento, o trânsito, já que seja composto por pessoas.

Ressalta-se que a Figura 4 aponta, ainda, que as relações sociais dos sujeitos não se apresentem em uma ordem de verticalidade ou de uma horizontalidade, ou seja; tão somente em relações de profundidade ou de superfície. Aplica-se, nesse contexto, o pensamento de Certeau (2014) que infere sobre as relações estabelecidas em várias direções de forma transversal. Nesse caso, cria-se o fluxograma de relações

inevitavelmente mútuas e atravessadas incisivamente pela espacialidade e temporalidade dos sujeitos.

Diante desse cenário, o ensino se configura uma prática social complexa. Conforme Pimenta (2010), o ensino se transforma pela ação entre os diferentes sujeitos em cenários diversos e complexos. Esses cenários podem ser institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais e, dialeticamente, transforma os sujeitos e é transformado por eles. Nesse sentido, Caldart (2009, p. 29), argumenta que “é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo”.

É possível assim a compreensão de que as relações apresentadas na Figura 4 correm num contexto ideológico, político e pedagógico. No caso deste último, não só pela espacialidade escolar, mas também pela dinâmica da vida diária dos sujeitos. A escola não consolida saberes somente dentro de seus muros, os aprendentes são, de certa forma, atravessados pela cultura do outro no interior da escola e levam isso para seu ciclo social. Para Caldart (1999, p. 26), “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”.

O ensino escolar, nesse sentido, não pode dar as costas para a realidade e enfatizar apenas os conteúdos formais, aqueles encontrados nos livros didáticos, pois estes não darão respostas aos desafios dos sujeitos que compõem o cenário humano. Para Certeau (2014), somente a partir do encontro violento que ocorre o atravessamento da historicidade, tradições e culturas dos sujeitos em um tempo e espaço. Nessa ótica, a escola está caracterizada como espaço de tensões onde seja possível haver violentos embates ideológicos. Nesse caminho, retoma-se aqui semântica de lugar e espaço na ótica das relações dos sujeitos trazida por Certeau (2014). Suas proposições evidenciam uma noção de lugar e espaço, além daquela conhecida pelo senso comum em que os termos explicam a mesma coisa. Assim, para o autor, lugar diz respeito ao ponto fixo, delimitado e estabelecido onde impera a lei de um “próprio”, e “o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p.160).

Em síntese, nesta pesquisa, compreende-se como *lugar* a escola, ponto de encontro e atravessamento ideológico, já o *espaço* está produzido na dinâmica dos sujeitos dentro do lugar, caracteriza desde momentos informais àqueles mais complexos previstos no programa ou não. A compreensão deste cenário de tensões

e contínuas mudanças que existem no lugar e no espaço exige, por via de regra, uma reflexão sobre três aspectos importantes do trânsito escolar:

Primeiro – Aspecto Simbólico: O cenário humano da escola do ponto de vista de prática simbolizadora é constituído por sujeitos em permanente construção no mundo natural e social em que se encontram. Nesse caminho, há o entendimento de que o sistema simbólico que envolve a prática e o discurso é composto por “metáforas que intensificam as possibilidades semânticas de seu discurso e se tornam expressões do momento estético de sua linguagem” (FREIRE, 2000, p. 88). Há que se considerar aqui todo potencial imagético que tem o sujeito no campo simbólico.

Segundo - Aspecto cultural: Este aspecto muito típico da vida em sociedade se mistura aos demais, numa trama complexa e carregada de significados produzidos e aprendidos durante a trajetória humana. De acordo com Caldart (2003b, p. 53), a escola carrega por meio das pessoas “o peso formador das circunstâncias objetivas de toda existência anterior e o tipo de educação que receberam ou viveram”.

O aspecto cultural é revelador, posto que agrega o jeito de ser de cada indivíduo, ou não ser, já a cultura também se desenvolve com base no princípio da negação. Todos os que passam a compor o cenário humano da escola “entram num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar”. (CALDART, 2003a, p. 54). A autora argumenta ainda que a “ação coletiva também costuma ser a negação de algumas tradições que marcaram suas vidas [...], e a projeção de valores que aprendem ou reaprendem”. (CALDART, 2003b, p. 54).

Terceiro - Aspecto social: O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade. O pensamento de Freire (1987) dialoga com essa percepção ao postular que o homem é um ser social, e, por conseguinte, sua consciência de transformação do meio se dá em sociedade. Esse pensamento aponta a escola como espaço privilegiado cuja função social é transformar a realidade. Freire enxerga a escola e a situa no campo das tensões humanas cuja prática deve ter o diálogo como método. “O diálogo é a essência da educação como prática da liberdade, pois é ele que aproxima, contextualiza, problematiza, sistematiza e humaniza o homem.” (FREIRE, 1987, p. 89).

Ao considerar os aspectos apresentados, é possível o entendimento de que as tensões dos sujeitos culturais no contexto escolar estejam ligadas, de forma íntima, à cultura, ao simbolismo e ao social, que também revelam elementos da identidade.

Como seres sociais, os indivíduos têm suas identidades construídas por meio do diálogo. De acordo com Freire (1980), no diálogo, está a possibilidade da percepção da individualidade das pessoas e da capacidade criadora intrínseca ao ser humano.

Num cenário constituído por sujeitos distintos, é observável a prevalência de uma forma de pensamento, o que pode provocar o silenciamento de outras manifestações. Os dados produzidos durante esta pesquisa apontam para uma possível prevalência de pensamento com relação aos sujeitos sem-terra e Sem Terra. Existe aqui uma tensão que gira entorno da identidade e da “ocupação” dos espaços formais, ou seja, a escola.

Nas observações efetuadas durante o festival de poesias e no dia a dia da Escola Estadual Paulo Freire foi possível perceber que há um apagamento das memórias da luta pela terra, logo dos aspectos ligados à identidade Sem Terra. Os símbolos, a música, a mística, já não estão mais presentes na dinâmica escolar, ao contrário um silenciamento desses elementos.

Em entrevista a gestora da escola destaca:

Há diferentes grupos que ocupam os espaços escolares, a escola tem a extensão na Escola Municipal Raimunda Leão onde estão filhos de pescadores, os ribeirinhos, e agregados de fazendas, mas quando vinham aqui na sede da escola não se sentiam parte dela. Aqui todos somos iguais, não há como sermos diferentes. (Suellem Silva)¹⁹

É justamente aí que reside uma das tensões deste contexto, em não se sentirem parte da escola. De acordo o depoimento não há diferenças na escola, todos são iguais. Há um discurso da que tenta mostrar os sujeitos como iguais, com interesses iguais dentro da instituição. Isso deixa claro que não há a preocupação de pensar as diferenças, pelo contrário é melhor que elas não existam.

Nesse contexto, Hall (2006) e Silva (2000) argumentam que seja preciso compreender as diferenças entre as identidades, bem como as relações existentes nestas diferenças que podem se manifestar em forma de tensões e ou conflitos. Assim é possível dizer, didaticamente, que a identidade é “aquilo que eu sou” e se dá como uma positividade e a diferença é “aquilo que o outro é”, logo não igualdade a não ser de direitos. Nesse contexto, ocupar a escola é, desta forma, criar um espaço de expressão das práticas sociais, das identidades e das diferenças. Assim os sujeitos culturais da escola Estadual Paulo Freire atuam nesta tensão de dar mobilidade a

¹⁹Professora pedagoga, gestora da Escola Estadual Paulo Freire.

aspectos de sua cultura e existencialidade dentro da escola, lugar de posicionamento. (CERTEAU, 2014).

Não há dúvida da necessidade de uma didática para valorização da identidade e da diferença no interior da escola num movimento dinâmico, constate e problematizador, uma vez que se trate de aspectos construídos nas relações de poder. (Hall 2006).

Como mencionado anteriormente, a escola nasce do anseio dos Sem Terra e, durante muitos anos, atua num projeto de formação humana destes sujeitos. Com o aparecimento do novo cenário humano apresentado na Figura 4, há uma nova ocupação da escola pelos sem-terra. Esse contexto cria a tensão das relações de poder no interior da Escola Estadual Paulo Freire. Embora essa não seja uma tensão explícita, posto que resida num discurso aceitável, que nega a condição Sem Terra e afirma a de cidadão de direito, optando pelo que seja mais genérico. Um discurso aceitável, legal que ganha forças, mas que também atua no silenciamento de outras formas de pensar e se manifestar neste cenário humano tão complexo. O silenciamento pode ser observado nas conversas informais, conforme em uma roda de conversa no refeitório da escola durante festival de poesias de 2018.

Parece que agora somos obrigados a ficar em silêncio sobre nossas crenças, sobre o Movimento e tudo que acreditamos. Se alguém cantar as músicas do MST na escola pode ser surpreendido pelos olhares de reprovação. Tenho saudades do tempo que a escola fazia parte da luta, das místicas e tudo mais. (Maria Clara de Souza)²⁰

A fala da aluna é reveladora da tensão que opera na relação de poder existente no interior da escola, como mencionado anteriormente. Negar a manifestação da identidade, seja individual ou coletiva, conforme Freire (1987), está no cerne da relação opressor e o oprimido, que quase sempre resulta na desumanização. A partir disso, percebe-se a necessidade de reocupação da escola como espaço democrático. A ocupação da escola pelos Sem Terra não é um processo abrupto como de quem rompe cercas, mas um processo discursivo do direito individual, que quebra o silêncio, muitas vezes, ou quase sempre, imposto.

O silêncio só é belo quando não é expressão de um constrangimento. O silêncio da morte é terrível, porque não podemos evitá-lo. O silêncio do escravo que se cala diante de seu senhor não é belo. O silêncio do humilhado

²⁰Aluna do ensino médio Escola Estadual Paulo Freire.

é mortificador. Por isso, nem todo silêncio é belo, assim como nem todo homem calado é mais belo que o homem que fala, por mais poética que a sentença dostoiievskiana possa soar. (FERRAREZI JR., 2014, p.13).

Observa-se que é uma tensão que transita nas ideologias presentes na própria tecitura que compõe a trama escolar. Desse modo, não há diferenciação de sujeitos, o discurso atua no nivelamento que acaba omitindo as diferenças sociais e identitárias existentes. O discurso que une e enxerga todos como iguais pode não ter um fluxo positivo; funciona como um enunciado que diz que brasileiros têm boa moradia. O vocábulo “brasileiro” é de nivelamento e carregado da ideia nacionalista que enxerga todos como iguais; logo, confere a todos a mesma situação.

De acordo com Özkirimli (2000, p. 4), “o nacionalismo é um discurso que modela nossa consciência e a via em que constituímos o significado do mundo”. É preciso trazer aqui o entendimento de que as identidades não são unificadas; em cenários humanos complexos como da *Escola Estadual Paulo Freire*, elas precisam ser consideradas e articuladas. Desse modo, para conhecer os sujeitos culturais e compreender suas relações no cenário da escola, fez-se necessário, ao mesmo tempo, distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que o ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros.

Assim por meio das observações no interior da escola, foi possível a percepção de que as relações de poder se manifestam no campo político, pedagógico e ideológico. Isso fica evidente no depoimento da professora Suellem Silva que diz:

A família está muito distante da escola e os professores se mantiveram até distantes dos processos de conhecimentos. Agora estamos trabalhando para mudar esta situação, com capacitação diferente aos professores, para uma nova percepção de ensino, mais coerente. Porque aqui todos têm que ser iguais e estudar somente o que está proposto pela SEDUC. Preciso fazer uma mudança drástica no ensino aqui na escola. Estamos possibilitando mais interação a estes estudantes. (Suellem Silva,)²¹

A escola como aparelho ideológico faz parte da construção da rede e faz que cada fio se movimente na tecitura. Nessa perspectiva, se, por um lado, ela é lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro está inserida em uma trama cultural complexa. A busca por características essenciais capazes de identificar o

²¹Professora pedagoga, gestora da Escola Estadual Paulo Freire.

indivíduo, conferindo-lhe uma identidade única, nivelando-o é reforçada pelo discurso no contexto escolar.

Nesse caminho, a percepção que se tem, é que por meio da política pedagógica adotada, a escola está atravessada por uma configuração social e ideológica que busca definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre gestão, professores e alunos, seja nas estratégias ensino.

Essa tensão evidencia a prevalência de um sistema que não permite o aparecimento de determinadas identidades que compõem o cenário humano escolar. Diante do exposto e da observação da dinâmica escolar, foi possível perceber que alguns sujeitos como, por exemplo, os pescadores e diaristas, praticamente não aparecem como sujeitos identitários. Este não aparecimento pode ser resultado de uma possível falta de organização por parte dos pescadores ou mesmo pela própria negação identitária muito presente nesse grupo.

Para esses sujeitos, é mais fácil negar sua origem do que assumi-la no ambiente escolar. A negação sugere aqui uma tática de sobrevivência dentro do cenário humano em que se convive em meio à tensão das relações de poder. De acordo com Certeau (2014, p.45), essa tática funciona como “um cálculo que não pode contar um próprio, nem por tanto por uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. ” A invisibilidade traduzida pela negação fica evidente num contexto tático exercido pelo sujeito pescador e pelo diarista que só tem por lugar o espaço do outro.

Moramos na beira do rio Sepotuba, fomos criados lá, mas não sou pescador. Eu e meus irmãos fomos nascidos e criados na beira do rio, conheço tudo por lá. Meu pai já morava lá mesmo, e sempre pescou pra nos manter, mas não sou pescador. Na verdade, nem gosto de falar muito sobre isto. (José Henrique Ferreira, 2018).²²

Este contexto tático é descrito por Certeau (2014, p.45) como a não disposição de uma base onde se possa “capitalizar os seus proveitos, preparar expansões e assegurar uma independência em face às circunstâncias”. Não seria este um jogo onde o sujeito cultural brinca com os acontecimentos na perspectiva de transformar em ocasiões? Neste jogo de acessar o direito à educação sem se posicionar como sujeito de identidade, de tradições e de cultura, é preciso, acima de tudo, assumir um lugar e um tempo que não lhe representa, “deve-se tirar partido de forças que lhes

²² Depoimento de aluno do 1º ano do primeiro ano Ensino Médio.

são estranhas [...] o que tem por forma não o discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião. (CERTEAU, 2014, p.47). Nesse sentido, a negação constitui-se uma tensão presente na Escola Estadual Paulo Freire. Ela não funciona como um silenciamento direto provocado pelo outro, mas como uma tática de camuflagem em meio ao cenário humano que não lhe seja propício.

Caldart (2009) contribui com a reflexão ao afirmar que, onde quer que exista uma escola para a formação dos trabalhadores e trabalhadoras, ela é um veículo ideológico; isto por si se constitui uma tensão. Dessa forma, “as características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida”. (CALDART, 2009, p. 49). Assim os sujeitos culturais da escola estão imbricados na tecitura da rede, da trama que a constitui. Mesmo a negação e o silêncio, às vezes, fazem parte de um tecer minucioso onde até há falta de movimento para que os fios se engendrem.

Com o rompimento de algumas famílias com o MST, a escola transita num movimento político que marca um jogo de poder; há uma tensão que se fixa nesse contexto e prejudica a identificação de imediato dos sujeitos na escola. Talvez seja uma tensão que resida no apagamento dos aspectos que evidenciam o próprio movimento social que caracteriza o sujeito na dinâmica da escola. Seja este sujeito, Sem Terra, pescador, diarista ou qualquer trabalhador do campo, seu modo de vida e de expressão tem muito a dizer sobre que seja.

Esse silenciamento é mais no sentido de mostrar quem está no poder de evidenciar, de forma clara, que grupo administra a escola e os processos educativos. As observações efetuadas sinalizam para a necessidade de deixar claro que a escola segue, antes de tudo, uma diretriz governamental, um discurso aceitável, muito mais no sentido de que ao se afirmar isto enquanto se nega aquilo.

Seria possível o silenciar de algo que está na raiz e na trajetória dos sujeitos? Este questionamento nos permite pensar em como a história que nos domina é construída de uma forma perigosa e, muitas vezes, imponente.

Assim é possível que as relações de poder existentes na tecitura da Escola Paulo Freire evoquem deixar de fora o imaginário, a tradição; elementos que são parte da vida que foi construída numa trincheira de luta de seus sujeitos. É importante salientar que esses sujeitos ambicionam não somente a terra, mas o direito de serem vistos e ouvidos, o direito de serem humanos. É um silêncio extremamente perigoso.

Como já mencionado anteriormente, “um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado.” (FERRAREZI JR., 2014, p.12).

Em meio às estratégias de silenciamento, os sujeitos criam formas de se expressar e interferem, enfaticamente, no processo de ensino, com suas memórias e tradições. Na opinião de Certeau (2014), é exatamente aí que reside o jogo tático, onde se cria o imaginário de aceitação do discurso prevalente, porém traz para sua interioridade aspectos que não lhes são inerentes.

Em síntese, os apontamentos de Certeau (2014) sinalizam para uma ação calculada cuja determinação ocorre pela ausência de um lugar próprio: dar passos certos em terrenos onde não se tem prevalência. Um exemplo muito claro que ilustra o movimento tático dos sujeitos pode ser notado nas poesias recitadas no VIII Festival de Poesias da Escola Paulo Freire cuja temática foi o Meio ambiente.

Não se esqueça que o agronegócio
É mais um inimigo da preservação
Pois se desmata a floresta
Pra plantar a soja, milho e algodão
E, além disso, tem o agrotóxico
Que é jogado na plantação
Pobre do pica pau
Que não tem onde ficar
Pois o tronco em que vivia
Já não pode mais morar
Pois o fazendeiro derrubou
Pra lavoura de soja plantar
(Caio fernandes,2018).²³

De uma forma dinâmica e lúdica, o autor da poesia aborda aspectos da luta social da qual fez parte ao longo de sua vida; aspectos que não têm encontrado lugar na estratégia de ensino. Os versos citados acima trazem para o seio da escola a luta Sem Terra, marcada pela oposição ao agronegócio e à força do fazendeiro.

O trecho da poesia evidencia a temática do meio ambiente proposta para o festival de poesia, revela a identidade do autor como Sujeito Sem Terra que se faz entender por meio da linguagem. A declaração “Já não pode mais morar, pois o fazendeiro derrubou para a lavoura de soja plantar”, denuncia o avanço do agronegócio. Conforme Certeau (2014), nenhuma projeção de fora lhe oferece autonomia ou condição para abordar esta trajetória, mas suas táticas encontram lugar

²³15 anos, 1º ano do ensino médio.

no espaço do outro. Nesse caminho, percebe-se um sujeito Sem Terra jogando em um terreno que lhe é imposto, ou seja, criam espaços nas estratégias de ensino elaboradas pela escola e se posicionam de política e ideologicamente por meio do contexto tático.

A compreensão que se tem é que, muito embora a estratégia de nivelamento dos sujeitos seja algo prevalente, por conseguinte, seja capaz de impor comportamentos, a tática do autor permite a manipulação calculada do cenário para expressão identitária. (CERTEAU, 2014).

A ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas “populares” desviam para fins próprios, sem ilusão que mude proximamente. Enquanto é explorada por um discurso dominante, ou simplesmente negada por um discurso ideológico aqui a ordem é representada por uma arte. Na instituição a servir se insinua assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas, um estilo de resistência moral... (CERTEAU, 2014, p.83).

Ao analisar o trecho da poesia citada anteriormente e confrontarmos com ideias de Certeau (2014), na citação acima, pode-se caracterizar que o aluno seja um “inventor de trilhas na selva da funcionalidade.” A poesia evidencia “frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas”. (CERTEAU, 2014, p.91). Não estamos falando de um lugar desconhecido, mas da própria escola enquanto aparelho ideológico. E isto vai se confirmando em outros fragmentos, conforme expresso abaixo:

Estamos aqui de novo,
Produzindo conhecimento,
Já falamos de muitos assuntos:
Da paz, das drogas...
Também do nosso *Movimento*.

[...]

Também devemos cuidar
Dos nossos rios e nascentes,
Das matas, plantas e bichos,
Dos índios e dos costumes
De plantar toda semente.

Se nós soubermos cuidar
De nossa querida mãe terra,
Com amor e com cautela,
As gerações que virão
Saberão que tu és “fera”.
(Eliane Torres Sobral. 2018).²⁴

²⁴Aluno do 7º ano do Ens. Fundamental.

O fragmento da poesia apresentada no VIII Festival em 2018 marca exatamente o encontro da identidade cultural do sujeito com a identidade pedagógica da escola. Ao se referir às temáticas trabalhadas anteriormente, o poeta utiliza a expressão *Também do nosso Movimento*, nome popular pelo qual os Sem Terra chamam o MST. Percebe-se que, ao assumir o Movimento como seu, o autor das poesias assume a identidade de Sem Terra por meio do discurso poético. Isso ocorre por causa da ocupação do lugar, estratégia de ensino do festival de poesia, por meio da criação de um espaço de expressão que é a própria poesia. Assim é possível a compreensão de que a identidade seja este modo de pensar e ser, ou seja, quando o indivíduo busca ser ele mesmo, não como forma de buscar sua essência, mas de ser ele mesmo como um ser que é determinado a partir da identidade.

Sugere-se, dessa forma, que a ocupação de um lugar e um tempo se dá em função do espaço autônomo, construído e circunstanciado pelo sujeito cultural. (CERTEAU, 2014). A produção livre, ainda que dentro de uma estratégia pedagógica organizada e com objetivos claros, não consegue inibir as táticas, a tomada do “próprio”, de transformação, de percurso definido pelo sujeito frente à ideologia prevalente.

De acordo com Certeau (2014, p.95), “quanto mais fracas as forças submetidas a direções estratégicas, tanto mais esta estará sujeita à astúcia. Traduzindo, tanto mais se torna tática”. Como já mencionado anteriormente, esta é a forma como o sujeito aproveita as circunstâncias e as transforma em ocasiões nas quais se possa exprimir seu pensamento em um “próprio” que não seja seu, mas conquistado em meio à tensão do coexistir.

De acordo com Certeau (2014, 122), “o “próprio” é uma vitória sobre o tempo, [...] pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para captar o voo, possibilidade de ganho. O que ela ganha não o guarda”. O que o autor sugere é que há uma busca incessante pela transformação, um jogo de poder estabelecido por estratégias e táticas que regem as relações em um espaço. Assim a ação tática dos sujeitos é transformadora e resiliente²⁵.

²⁵O termo resiliente é usado, aqui, como capacidade de adaptar-se, flexibilizar-se e manter-se estruturado em contextos adversos. Compreende-se que a resiliência seja a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas - choque, estresse, algum tipo de evento traumático, etc. - sem entrar em surto psicológico, emocional ou físico, por encontrar soluções estratégicas para enfrentar e superar as adversidades. Nas organizações, a resiliência se trata de uma tomada de decisão quando alguém

A resiliência do sujeito cultural, nessa perspectiva, envolve de forma incisiva os aspectos como a flexibilidade e a capacidade de adaptar-se em diferentes espaços e lugares; para ser resiliente é necessária uma estruturação firme tanto no que diz respeito à trajetória de vida como no posicionamento identitário e, em terrenos de estranhamento, somente se constrói com fortes estruturas. A adaptação é um fato importante que caminha ao lado da habilidade de flexibilizar-se, para que o jogo não seja posto em risco.

Nesse caminho, de acordo com os apontamentos de Certeau (2014, p. 91):

Sem um lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica o corpo a corpo sem a distância, comandada pelos acasos do tempo a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado do poder.

A tática necessita da resiliência assim como resiliência precisa da tática para tomar forma no lugar e no espaço, o que configura uma ação calculada por parte de um sujeito consciente. (CERTEAU, 2014). Refiro-me aqui à capacidade que tem o sujeito cultural de pensar seus procedimentos, o que tem muito a ver com sua prática cotidiana. Essa capacidade é fruto da resiliência produzida na própria trajetória cultural e existencial dos sujeitos da Escola Estadual Paulo Freire.

4.2 ENSINO, CONTEXTOS E ARTICULAÇÕES

Pensando um pouco na prática cotidiana, abordamos o ensino na Escola Paulo Freire. Nossa análise segue caminho no sentido de perceber a tensão e a trajetória dos sujeitos culturais no ensino. É preciso marcar aqui que o desafio do ensino na Educação do Campo deve contemplar, pelo menos, dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito ao conhecimento dos sujeitos culturais; o segundo está relacionado à forma como a escola reconhece as vivências desses sujeitos.

Delisoicov, Angotti e Pernambuco (2009), ao tratarem do ensino, asseveram que a aprendizagem é resultado das ações de um sujeito, ela se constrói na interação entre o sujeito e o meio circundante, natural e social. Essa proposição nos leva a pensar que o ensino deve, pois, estar consubstanciado com elementos presentes no cotidiano dos aprendentes.

se depara com um contexto entre a tensão do ambiente e a vontade de vencer. Essas decisões propiciam forças estratégicas na pessoa para enfrentar a adversidade.

Sabe-se, com base na vivência cotidiana, que as pessoas aprendem o tempo todo. Instigadas pelas relações sociais ou por fatores naturais, aprendem por necessidades, interesses, vontades, enfrentamentos, coerções. Aprendem não só tópicos e assuntos, conhecimentos no sentido mais tradicional, mas também habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento com outras pessoas, a convivência com os próprios sentimentos e valores, formas de comportamento e informações, constantemente ao longo da vida. (DELISOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 133).

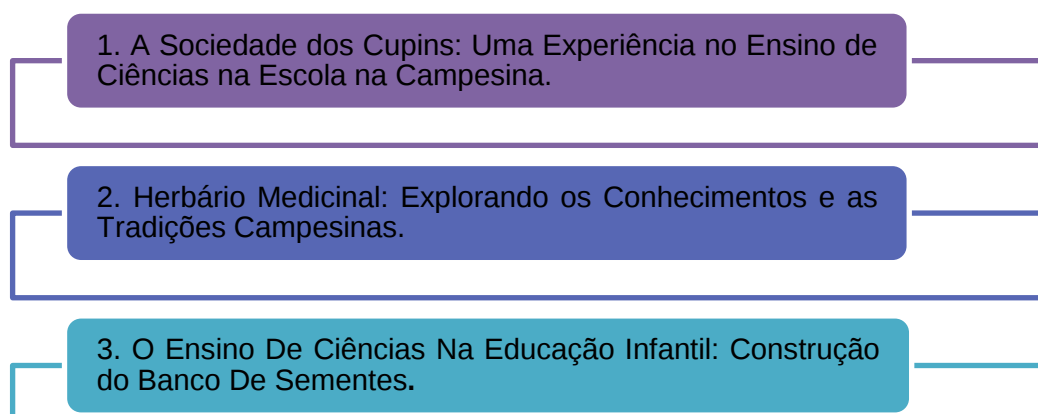
Os autores nos fazem inferir a compreensão de que a ação de ensinar deve estar fundamentada em teorias, mas também nas tradições, nas experiências prévias dos alunos. Assim deve haver um cuidado para não ser atropelado pelo ensino bancário e buscar alternativas para ensinar de uma forma mais contextualizada. O ensino contextualizado nos leva a refletir o quanto é importante o reconhecimento do aluno como foco da aprendizagem; sobretudo, reconhecer quem é esse aluno.

A Figura 4 no tópico anterior, ilustra quem são os alunos da escola Estadual Paulo Freire: pessoas cujas trajetórias estão ligadas, de uma forma ou de outra, ao campo.

A metodologia utilizada nesta pesquisa possibilitou um olhar para o ensino e aos camponeses da Escola Estadual Paulo Freire. As oficinas realizadas com temáticas voltadas para o ensino, observação do contexto e as entrevistas fornecem uma amostra de como esse ensino acontece no interior da escola.

Após a realização das oficinas, os professores tiveram o desafio de executarem uma prática pedagógica e depois teorizar sobre ela. A partir desse contexto, obtiveram-se seis propostas de trabalhos; todas visavam explorar aspectos da vida cotidiana, todavia apenas três dessas foram, de fato, aplicadas em sala de aula, e uma teve registro sistemático pela docente.

Quadro 5 – Propostas realizadas



Fonte: Elaboração própria (2019).

O trabalho realizado sobre a sociedade dos cupins pela professora Sonia Maria Castro na turma do 4º ano do ensino fundamental teve um envolvimento de toda turma instigando a curiosidade conforme explica a professora:

O primeiro passo foi apresentar a proposta para aos alunos. Depois se fizeram as seguintes perguntas a eles: Vocês já viram um cupinzeiro? Como eles são? Como será lá dentro? Vocês têm curiosidade de saber? Como são esses bichinhos? Será que tem rei ou rainha? Como eles se alimentam? Nesse momento aguicei o prazer pela aprendizagem, despertei neles o prazer de querer, de conhecer, de participar, depois lemos informações na internet sobre a sociedade dos cupins, mostrando como eles são, como se alimentam, como se reproduzem, o ciclo de suas vidas, como é o rei e a rainha, como vivem na sociedade, e por que é chamado de sociedade. E os alunos mostraram-se atenciosos, curiosos ao assunto, sempre querendo saber mais, perguntando e questionando. Então foi pedido para que o aluno fizesse a observação dos cupinzeiros em seus sítios e no dia seguinte eles chegaram todos animados, uma aluna trouxe amostras de cupins que ela coletou. (CASTRO, 2018).²⁶

O depoimento da professora nos revela a possibilidade de um ensino com base no meio circundante do aluno, abordando aspectos da vida cotidiana. Alguns aspectos importantes podem ser observados na prática de ensino realizada: primeiro tem-se um ensino que é parte de uma realidade imediata, algo comum ao contexto do aprendente; depois, temos o fato do despertar da curiosidade que impulsiona aprendizagem contextualizada. Não há dúvidas de que as “motivações aparentemente singelas, como a curiosidade ou o prazer de conhecer são importantes na busca de conhecimento para o indivíduo que investiga a natureza”. (BRASIL, 1997, p. 25). Assim o ensino está centrado em um cenário rico, composto de laboratórios naturais que vão desde as vivências dos aprendentes à diversidade de vida que o circunda.

Através da proposta desenvolvida teve como objetivo permitir que os alunos aprendam a partir de uma situação problema. Os cupins danificam as plantações e proliferam no solo ocupando espaços de cultivo e pastagem. Esta abordagem leva os alunos a conhecerem a organização de uma colônia de cupins; porque esta organização é conhecida como sociedade; avaliar a importância ambiental dos cupins e identificar medidas preventivas contra infestações de cupins. Sair da sala e ir para o laboratório natural eleva de forma muito especial a capacidade de aprender, e o campo é rico destas possibilidades. (CASTRO, 2018).²⁷

²⁶Depoimento de Sonia Maria Castro, pedagoga, professora do 4º ano do Ens. Fundamental da Escola Estadual Paulo Freire.

²⁷Depoimento de Sonia Maria Castro, pedagoga, professora do 4º ano do Ens. Fundamental da Escola Estadual Paulo Freire.

Figura 5 – Aula “A sociedade dos Cupins”



Fonte: CASTRO (2018).

Nas propostas 02 e 03, conforme relatos das professoras, foram realizadas, porém as mesmas não foram registradas o que prejudica a materialização e uma análise mais fidedigna da aplicação já que é preciso reconhecer que o ensino não é um conhecimento cuja prática se dá, exclusivamente, da sala de aula ou mesmo do espaço escolar. Vale ressaltar que as práticas envolveram a investigação e a vida cotidiana dos aprendentes.

Foi possível a percepção de que, na educação básica, neste caso, na educação do campo, a prática de pesquisa como metodologia de ensino ainda não é muito utilizada. A oficina *Ensino de Ciências e Experimentação: Desafios e Possibilidades*, trouxe para a discussão com os professores aspectos metodológicos da pesquisa no ensino. O objetivo da oficina foi que os professores buscassem formas de trazerem aspectos da realidade dos aprendentes para sala de aula com possibilidades de articulá-los ao ensino. Todavia as conversas informais e as observações no contexto da escola mostram uma acentuada preferência, por parte dos professores, por aquilo que já esteja pré-estabelecido no livro didático.

A maioria das aulas, ainda são focadas no conteúdo e desvinculadas da realidade imediata do aluno. A Escola Estadual Paulo Freire está situada num contexto geográfico que envolve o homem do campo e sua própria relação com campo, com os rios, com os animais, com a vida. As pessoas criam mecanismos de sobrevivências e se expressam culturalmente por meio daquilo que fazem para garantir a sobrevivência. Isso significa que há saberes e fazeres da prática social do sujeito camponês que podem ser explorados pela escola, pois revelam identidades, momentos históricos, trajetórias. Na opinião de Silva (2000, p.8), trata-se de um contexto onde o processo de “produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”.

As observações do contexto do ensino da Escola Estadual Paulo Freire revelam a tensão do distanciamento da realidade na prática de ensino. Uma evidência desse distanciamento é a prevalência do uso do livro didático como única via de ensino. Essa tensão coloca em pauta um dos principais desafios da escola do campo, o da articulação da vida real, imediata a aquilo que se propõe a ensinar. Percebe-se que a escola está inserida num mundo de constantes mudanças e é na tensão entre as possibilidades e os riscos criados por essas mudanças que o ensino pode vivenciar o ambiente colaborativo e contemporâneo.

A partir das entrevistas realizadas e das narrativas das professoras que ensinam ciências na escola Paulo Freire, foram ainda possíveis duas verificações importantes: a primeira diz respeito ao ensino extremamente focado no livro didático, restringindo o ensino de ciência e a segunda diz respeito a uma certa imposição didática por parte da gestão. Em visita a uma turma do 5º ano onde se pode observar o contexto da aula de ciências, consta-se uma abordagem com base na leitura e resolução de exercícios. A maioria dos professores de ciências ainda segue usando o livro didático, insistindo na memorização de informações isoladas, a fim de dar respostas a um sistema que não reconhece a realidade do aluno.

Em entrevista, a professora afirma o seguinte:

Meu trabalho é no livro. Também trabalho de uma forma interdisciplinar, mas procuro não se envolver com as questões sociais dos alunos. É que os alunos serão avaliados no fim do ano e assim não posso me ater com coisas fora do livro. Em ciências está trabalhando o projeto alimentação saudável, onde os alunos trazem os alimentos de casa e preparam juntamente com a

professora, trata-se de uma alimentação sem carne. Este projeto representa o mais longe que vou nesta questão social. (Célia Cristina de Souza. 2019).²⁸

A compreensão que se tem por meio desse depoimento é que existe uma tensão muito forte que permeia a ação docente, o risco de se colocar entre o pré-estabelecido e o de criar possibilidades a partir do contexto real de aprendizagens. Essa tensão coíbe a articulação das tradições e não permitindo o pensamento de que a escola formal seja apenas um dos espaços onde as explicações e linguagens são construídas. O aluno sujeito de sua aprendizagem não se constrói entre páginas somente, ele nasce de um ambiente mediado por outros seres humanos. Numa relação entre conhecimento, homem, natureza e pelos artefatos e mentefatos presentes na prática social.

A compreensão que se tem aqui é que a escola formal é apenas um dos espaços onde as explicações são construídas. Ensinar ciências, dessa forma, requer o reconhecimento de que as explicações e os conceitos produzidos no contexto social interferem positivamente na aprendizagem dos sujeitos, daí a necessidade do ensino contextualizado. A partir dessa perspectiva, ensinar ciência do campo para o campo exige “relações com o ambiente onde se constrói linguagens, explicações e conceitos, que variam ao longo da vida como resultado dos tipos de relações e de sua constituição orgânica”. (DELISOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 133).

O ensino sempre será composto, nesse sentido, de um conjunto de explicações com peculiaridades de procedimentos para produzir conhecimento da natureza e dos artefatos materiais. Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, enfatiza como o aprendizado depende da participação do aluno e da sua vivência cotidiana: de sua trajetória sociocultural e cultural. Nesse caminho, o ensino e a aprendizagem devem estar sempre balizados pelo fato de que os sujeitos já dispõem de conhecimentos prévios a respeito do objeto de ensino.

Ainda com a metodologia da observação *in loco* e da entrevista explorando as narrativas das professoras, realizou-se o acompanhamento do trabalho de ensino na turma do 3º ano do ensino fundamental da professora Maria Odete Silva. As atividades são realizadas a partir de rodas de conversa todos os dias no início da aula, conforme

²⁸Relato de pedagoga, professora do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Paulo Freire da Escola Estadual Paulo Freire.

pude acompanhar durante visita realizada em março de 2019. Como não se trata de uma turma numerosa, todos os alunos são organizados em círculo e durante 30 a 40 minutos, a depender do assunto do dia. Nesse dia, conforme acordo da aula anterior segundo a professora, a roda de conversa seria sobre saúde do corpo, e os alunos trouxeram relato sobre medicina pular usada pela família. Todos apresentaram ervas medicinais, explicando para que servem e como são usadas pela família, conforme depoimento do aluno Lucas Vinício, gravado durante a aula:

Essa aqui é erva de Santa Maria (Mastruz), quando a gente machuca e fica inchado doendo muito, quanto torce o pé, minha mãe maceta com sal, põe um pouquinho de água quente e amarra em cima. No outro dia já sarou. O nosso corpo fica bem bom. (Lucas Vinício)²⁹

Os alunos falavam um após o outro apresentando as ervas e as experiências familiares, ao passo que a professora mediava a conversa. As aulas são desenvolvidas a partir de um tema interdisciplinar, a partir do qual são abordados os assuntos de interesse da turma que se relacionem com a temática em foco. Durante a aula observada, a ação docente estava voltada para o estudo do corpo humano, envolvendo as disciplinas de ciências e matemática. Após explorar as partes do corpo humano, fisiologia e quantidade de ossos expressos em forma de cartaz confeccionados pelos alunos, seu objetivo foi trabalhar a cura do corpo por meio da medicina popular, montando um portfólio de ervas e conhecimentos oriundos das tradições familiares. Ao falar de seu trabalho, a professora faz a seguinte afirmativa:

Realizo este trabalho, porque vim de uma família agricultora, depois me tornei professora e fui dar aula, até ir pro acampamento dos Sem Terra onde consegui a terra. Deus me deu uma benção que é meu sítio, onde planto de tudo, muitas frutíferas que até já estão produzindo. Lá em casa, na maioria das vezes, uso a medicina alternativa a partir de plantas que eu mesma cultivo. Isto resgata as vidas de nossos antepassados. (Maria Odete Silva, 2019).³⁰

A partir desse depoimento e das observações realizadas durante a aula, é possível a compreensão de que existe uma articulação entre o que se ensina na sala de aula e o vivenciado do dia a dia dos alunos. Ao que se pode perceber, “por trás da porta” desta sala de aula há uma conexão como o mundo real, imediato e mediatizado.

²⁹Aluno do 3º ano do ensino fundamental Escola Estadual Paulo Freire.

³⁰Relato de pedagoga, professora do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Paulo Freire.

Os alunos estão imbricados num processo de ensino em que não há fronteiras. (FREIRE, 1987).

Cheguei nesta região ainda no acampamento em 1997, e desde então estou dando aula pra crianças. Cada família vem de um lugar diferente, são muitas culturas em um mesmo lugar. Eu participei do MST, tive uma formação voltada para estes valores, e isto continua na minha mente. Em minha sala tem crianças que são do MST e outras que não, cada uma com sua bagagem, sua história, eu valorizo todas elas, e permito que eles sintam isto, na minha sala de aula todos têm vez e voz. Tem alunos que são de associação de agricultores e outros não. Mas todos são do campo e isto é o que importa. (Maria Odete Silva, 2019).³¹

Nesse sentido, o pensamento de Freire (1987) sobre o conhecimento mediatizado coaduna com a compreensão de Delisoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 133) que postulam que “os fenômenos e eventos com que se convive desde a tenra infância se apresentam mediados não só por nomes, mas também por explicações do grupo social a que pertencem os sujeitos”. Ao articular o ensino com conhecimento popular que os alunos trazem do seio da família, a ação docente permite o rompimento com muros que divisam o saber formal e o colocam como única via de aprendizado.

É importante ressaltar que, dessa forma, os sujeitos vão construindo ideias, conceitos e um conjunto mais difuso de conhecimentos e de experimentação. Há um confrontar de saberes mediante circunstâncias de relações lógicas. Este talvez seja o contexto em que o conhecimento encontra a semântica necessária da linguagem, dos símbolos, das tradições para alcançar os sujeitos de forma mais complexa e significativa. (FREIRE, 1987).

De acordo com a professora Ângela Maria, para atender toda essa diversidade, seu trabalho está pautado na sua própria vivência e a de seus alunos:

Nossa prática social tem dado abertura pra escola explorar as coisas da realidade dos alunos, eu quero fazer o cantinho das ervas medicinais aqui, com ajuda dos pais e alunos. Eu e minha turma vamos plantar os canteiros e pesquisar sobre cada planta. Mas nossa pesquisa não é no computador; ela será feita com os assentados que trazem conhecimentos desde os mais velhos. (Maria Odete Silva, 2019).

A proposta de realizar atividades conjuntas com a família pode, de fato, ampliar as relações de construção do conhecimento que se sustentam em matérias do

³¹ Relato de pedagoga, professora do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Paulo Freire.

cotidiano. Este tipo de ensino pode proporcionar aos aprendentes o contato com processos, práticas e procedimentos da investigação científica para que sejam capazes de intervir na sociedade. Nesse percurso, as vivências e os interesses dos estudantes sobre o mundo natural e tecnológico devem ser valorizados; incluem-se, aqui, as tradições e os conhecimentos populares produzidos socialmente pelos sujeitos.

O ensino, na turma do 3º ano do ensino fundamental, apresenta-se articulado às tensões dos sujeitos, valorizando sua cultura e suas tradições e potencializando a capacidade imagética dos sujeitos. O trabalho contextualizado da professora Maria Odete Silva, assim como da professora Sonia Maria Castro, com a sociedade dos cupins permite a articulação e compreensão do universo simbólico em que o aluno está inserido. O fato de se deixar fluir na sala de aula e no ensino, aspectos da cultura potencializa o aprendizado e favorece a construção e desconstrução de conceitos, uma vez que dialoga com a realidade dos sujeitos.

Freire (2002) sugere que a metodologia fundamentada na cultura e nos saberes imediatos dos alunos seja capaz de promover aprendizagens significativas, despertar a curiosidade. Isso significa que o aluno pode aprender melhor, pela compreensão do seu entorno, pela escolha e pelo interesse. Nesses termos, este tipo de engajamento do ensino, na educação do campo, é condição essencial para ampliar as possibilidades de exercitar o acesso aos conhecimentos prévios, a liberdade e autonomia dos sujeitos. As práticas simbolizadoras só existem a partir dessa articulação e são geradas e geradoras de relações sociais e de produção.

Permitir que a visão que o aluno tem do mundo e de si mesmo se desvele na sala de aula é dar possibilidades para que esse perceba as diferenças, tanto estruturais, como de procedimentos. De acordo com os estudos de Delisoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 136), “é possível a transição e a retroalimentação entre as diferentes formas de conhecimento de que os sujeitos dispõem” e levam para salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos para saber o que seremos. (FREIRE, 2011)

A ideia de se refazer todos os dias imprime um sentimento de retomada da trajetória e do conhecimento de si e do outro. Esse sentimento desperta, no ser humano, o desejo de mergulhar no lago de sua própria existência e perceber-se como parte de um cenário complexo e mutável.

A vida humana, nesse sentido, vai se constituindo, evocando um movimento dinâmico de projeção sobre o percebido, o vivido, o encontrado. Essa projeção é possível pelo fato de se estar envolvido na tecitura de uma trama que dura a vida toda. Certeau (2014) asseverou sobre a necessidade que tem o ser humano em ocupar um lugar onde se possa projetar e inferir e que sirva de base para as relações exteriores e distintas. É com esse pensamento de projeção da vida que nos imbuímos em expressar algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada junto ao povo camponês. Dialogar com as práticas docentes, com as tradições, com o ensino e com todo o cenário humano que compõe a tecitura da rede camponesa na escola foi um caminho de descobertas e encontro comigo mesmo.

A escola do campo sempre foi o meu chão. Toda minha experiência docente se deu nesse espaço resiliente que abriga culturas, conhecimentos memoráveis de luta social. Assim pode-se dizer sobre a dificuldade do estranhamento necessário ao pesquisador. Reconheço por meio desta pesquisa a emergente necessidade que tem a escola do campo e redescobrir-se como guardiã de artefatos e mentefatos³² dos diversos cenários humanos em que coexistem.

É importante destacar que a Educação do Campo não é algo singular, específico da Escola Estadual Paulo Freire. Ela não possui um conceito pronto e acabado, mas matrizes que indicam a profundidade dos sonhos e das ambições do povo camponês. Nesse caminho, Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) apresentam o argumento de que essa deva ser composta por uma escola no e do campo e sua proposta seja, de fato, construída pelos seus sujeitos e a partir das suas vivências.

³²Mentefatos: Silogismo usado para expressar ideias tais como religião, valores, filosofias, ideologias e ciência como manifestações do saber, que se incorporam à realidade.

Ao iniciar a pesquisa, muitas eram as interrogações: no decorrer, algumas foram respondidas, outras não. Debates se apresentam no caminho, mostrando a possibilidade de uma investigação mais centrada, como no caso das relações de poder no interior da escola e no ensino contextualizado. A escola do campo não pode representar apenas a oportunidade de acesso ao direito da educação, deve ir além; deve representar a conquista de lugar e a construção de espaços favoráveis ao desenvolvimento humano e cultural.

É preciso criar um mínimo de sentimento generalizado de que a escola é o palco dos diálogos que medeia a vida no campo; a partir dela, é possível reinventar o cotidiano. Aprender e ensinar muito com a amálgama profícua dessa relação. Os Sem Terra, conforme postula Caldart (2000, p.147), se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. A pesquisa evidenciou que, no tecer da rede dessas transformações, alguns fios foram se desencontrando, mas não ao ponto de parar a tecitura.

Nesse sentido, é necessário reinventar a escola para dar voz aos sujeitos culturais, permitindo que suas trajetórias e experiências com a vida humana e com a natureza sejam parte da vida escolar e da formação dos Sem Terra. Embora o objetivo primeiro fosse o atendimento ao Sem Terra, a escola vai ampliando seu cenário e precisa pensar em cada sujeito. Este pensar vai além de pensar o sujeito como aluno, o que pode ser feito pela escola: consiste em pensá-lo como sujeito de conhecimentos, de cultura e principalmente de identidades.

À medida que os sem-terra, agregados, diaristas e pescadores vão tomando parte do cenário humano da escola, suas trajetórias e tensões devem articular o ensino e a dinâmica desta. Posto que seja “nesta totalidade que a [...] educação [...] ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital”. (SANTOS; NEVES, 2012, p.5).

O ensino só poderá ser articulado a partir das realidades dos sujeitos se a escola estiver conectada na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, [...], nos movimentos sociais [...] e nas manifestações culturais, propiciando o desenvolvimento de vários olhares sobre o mundo e as pessoas”. (SANTOS; NEVES, 2012, p.5).

Desenvolver este trabalho na Escola Estadual Paulo Freire foi muito gratificante; possibilitou o retorno às origens e à percepção de quanto a escola tem crescido e ampliado sua demanda. Foi possível a percepção de como a resiliência

tem tomado parte da vida dos sujeitos sociais. A relutância em aceitar o silêncio tem a mesma força daqueles que o usam como tática, na ocupação de lugar, de um “próprio”. O desejo de manifestar-se como sujeito identitário ainda é muito presente, no cotidiano escolar, ainda que por meio de táticas, diante das estratégias de silenciamento.

Com relação ao ensino na escola, é preciso marcar aqui que o desafio que tem a escola é em articular dois aspectos importantes: o conhecimento dos sujeitos culturais e as relações que esses estabelecem com a aprendizagem de forma geral. Uma coisa é ensinar e outra, bem diferente, é aprender. A escola do campo não pode perder de vista que existe um sujeito (educando) em busca da possibilidade de alçar voo, não de uma “ali” que lhe é estranho, mas de um “aqui” familiar, construtivo e significativo. É o que Certeau (2014) chama de “vitória sobre o tempo [...]”. As pessoas aprendem instigadas pelas relações sociais, pontos emergentes da prática docente.

Capturar esses pontos é extremamente necessário não só para o ensino como tópicos e conceitos sobre determinados assuntos focados no livro didático, mas “também habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento com outras pessoas, a convivência com os próprios sentimentos e valores, formas de comportamento e informações, constantemente ao longo da vida”. (DELISOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 133).

Há várias tensões presentes no contexto da Escola Estadual Paulo Freire e que bom que estejam lá, isso significa que se trata de espaço humano, político e dialético. Como explica Caldart (2000), onde quer que exista uma escola preocupada com formação dos camponeses, ali existirá uma tensão. É a tensão do coexistir com forças antagônicas que transitam a própria dinâmica do fluxo do devir. As tensões não estão presentes somente no processo de conquista da escola, mas a da cerca que cai, cercas da opressão, do silenciamento, da negação do direito, e tantas outras que envolvem a vida do sujeito camponês.

A escola transita em uma tecitura composta de “instrumentos, tempos, movimentos diferentes e combinados” (CALDART, 2000, p. 144). Os fios que ligam cada ponto de rede apresentam em seus nós, tensões que precisam ser compreendidas, a fim de que o processo de ensino seja cada vez mais contextualizador de realidades. Os nós, não são sinônimos de problemas, mas são os pontos de fortalecimentos da rede. É onde os fios se encontram, se envolvem, é o cerne; o mais importante e essencial, é a ligação mais estreita da trama.

Tensões como de negação identitária, de silenciamento ideológico e da criação e ocupação de espaços no lugar, de resiliência e tática são, de fato, muito fortes na trama escolar. Esse cenário é resultado de um movimento que opera no “conceito da cartografia cultural e social, cuja dinâmica permite que os sujeitos construam espaços em pela ocupação do lugar, de um próprio que não seja teu” (CERTEAU, 2014). Essa dinâmica evidencia uma escola viva, compressas que sentem a cadeia da vida e se reconhecem num processo de construção de conhecimentos e articulação de saberes.

As tensões mostram que, em um lugar chamado escola, existe uma constante tentativa de se contrapor ao sistema que, de uma forma não ingênua, opera por disciplinar os sujeitos. São “as relações equívocas dos dispositivos e das ideologias, [...] têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos próprios e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da ordem e do saber. (CERTEAU, 2014, p. 116).

Assim foi possível o entendimento de que a prática educativa está veementemente caracterizada pelas relações de tensão existentes entre “o processo de ensino (desenvolvido pelo professor) e o processo de aprendizagem (desenvolvido pelo aluno), os quais preservam suas identidades e [...] sínteses cognitivas relativas ao conteúdo de ensino desenvolvido (ALMEIDA, OLIVEIRA e ARNONI, 2007, p. 124). Essa tensão deixa muito evidente que uma coisa é ensinar e outra, bem diferente, é aprender.

Diante do exposto, é importante a compreensão de que esta pesquisa não teve como objetivo, resolver ou apresentar soluções para as tensões presentes no contexto da Escola Estadual Paulo Freire. Em uma escola de complexa diversidade cultural e identitária as tensões são necessárias, elas constituem um processo muito rico. São elas que fazem com que a escola saia do lugar, é o movimento das tensões que articula o movimento político e ideológico da escola. A reflexão não está dessa forma, nas forças prevalentes, mas no próprio movimento que é resultado das tensões.

Nossa certeza é a de que esse trabalho não apresenta algo acabado, mas espera-se que aponte o caminho da compreensão das tecituras da trama que envolve os sujeitos culturais do campo. Que permita o redescobrir, o reinventar como prática que dá voz e vez.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José L. V. de; OLIVEIRA, Edilson M. de; ARNONI, Maria E. B. Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.
- ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. **Construindo pesquisas coletivamente em educação matemática**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). Pesquisa qualitativa em educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARROYO, M. G; CALDART, R.; CASTAGNA, M. (org.). FERNANDES, B. M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**, 2004.
- BAVARESCO, P. R.; RAUBER, V. D. Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan. /jun. 2014.
- SANTOS. Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 78, p. 3-46, out 2007.
- BOGO, A. **Cartas de Amor**. [s. l.: s. n.], 2016. Disponível em: www.reformaagrariaemdados.org.br/.../coletanea%20cartas%20de%20amor. Acesso em: 13 dez. 2018.
- BORBA; M. de C. *et al.* **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BORGES, M. S. L. **Terra: ponto de partida, ponto de chegada**. Identidade e luta pela Terra. São Paulo: Anita, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 16 de ago. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- _____. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília (DF): Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.
- CALDART, R. S. A Escola do Campo em movimento. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003a.
- _____. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percursos. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Escola do Campo em Movimento: In: AROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; Molina A, Mônica C. (Org.) Por Uma Educação do Campo. 4ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.87-131.

_____. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 50-59, jan/jun 2003b.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n.43, 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Sobre Educação do Campo. In: III SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), 2012, Luziânia, Goiás. **Anais** [...]. Luziânia, 2012. Disponível em: http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html. Acesso em: 17 jan. 2019.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre relações e modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Prefácio. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p. 11-45.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELISOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **O ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ESCOLA Estadual Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico**. Barra do Bugres, MT, Escola Estadual Paulo Freire, 2018.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Sobre a história recente da Educação Popular na América Latina**. Caxambu, MG: Anped, 2002.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____. **Brasil**: 500 anos de luta pela terra. [s.l.]:2000b. Blog. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/terra/mst3.htm>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.; Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MST. **Formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

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

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.

FERREIRA, S. F. **A Escola Estadual Paulo Freire do Assentamento Antônio Conselheiro: uma escola viva em construção**. 2013. 62 f. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2013.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

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

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. S. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3797>. Acesso em: 18jun. 2019.

Hall, Sturt. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

_____. **Quem precisa de identidade?** In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed., pp.103-133). Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GARNICA, A. V. M. **História Oral e educação Matemática**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1., pag.223-235, 1997.

GOMES, F. de M. As epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa: por um resgate do sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, [s. l.], v.4, p. 39-54, dez. 2012.

GORAYEB, A.; MEIRELES, A. J. A. Cartografia social vem se consolidando como instrumento de defesa de direitos. [Entrevista cedida a]Eliane Araújo. **Redes Mobilizadores**, [s. l.], 10 fev. 2014. Disponível em:<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/cartografia-social-vem-se-consolidando-com-instrumento-de-defesa-de-direitos/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. v. 4. Brasília, DF: Articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

MACHADO, I. F. Educação do Campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2010.

MARTINS, José. de S. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **O sujeito oculto: ordem e transgressão na reforma agrária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003

MATA, L. A. da. **Proposta de um Zoneamento Ambiental no Assentamento Antônio Conselheiro – Município de Tangara da Serra- MT**. 2008. Dissertação (Mestrado): CPDL. UFMT. BR/.../ Proposta de um Zoneamento Ambiental... Disponível em: <www.geografiaufmt.com.br/.../127-proposta-de-um-zoneamento-ambiental-no-assent>. Acesso em: 14 maio 2018.

MEDEIROS, A. S. de. **Antecedentes históricos da luta pela terra no Brasil e o surgimento do MST**. [s. l.: s. n.], [2013]. Artigo on-line. Disponível em: www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=52d5d0f100d9de6a. Acesso em: 28 nov. 2018.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Abreu Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOREIRA, R. da S. **Práticas de Leitura em Sala de Aula na Escola Estadual Paulo Freire, no Assentamento Antônio Conselheiro, em Mato Grosso**. 2013. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2013.

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

MST. Nossa história (88-93). [s./], c2019 [1993]. Site. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/88-93/>. Acesso em: 12 de maio 2018

MST. Nossa história (início). [s./], c2019. Site. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>. Acesso em: 12 de maio 2018

OLIVEIRA, M. C. P. Educação do Campo: concepção, contribuições e contradições. **Revista Espaço acadêmico**, v. 12, n. 140, p. 43-52, jan. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/18301>. Acesso em: 12 de maio 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; STÉDILE, João Pedro; AGRÁRIA, Fórum Nacional de Reforma. **A Natureza do Agronegócio no Brasil**. Brasília: Secretaria Operativa, 2005.

ÖZKIRIMLI, U. **Teorias do nacionalismo**. New York: St. Martin's Press, 2000.

QEDU. **Censo escolar 2018**. Disponível em https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= acesso em 26 jul. 2019.

PIDORODESKI, A.; TOLEDO, B. H. C.; PUSSININI, N. Novas perspectivas temáticas para a cartografia: uma breve abordagem sobre as experiências da nova Cartografia social dos povos e comunidades tradicionais no Paraná. In: I Simpósio Nacional de Recursos Tecnológicos Aplicados à Cartografia e XVIII Semana de Geografia, 2009, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, [s. /], 2009.p. 347-360.

PRIBERAM- Dicionário on-line de língua portuguesa, 2019. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/cartografia> acesso em 18 de out. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Didática – embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 15-41.

RAMOS, P. **Índices de rendimento da agropecuária brasileira**. Brasília: MDA/NEAD, 2005.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

SANTANA, O. **As causas da evasão na sala na EJA na Escola Marechal Cândido Rondon: Assentamento Antônio Conselheiro**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em – Programa de Pós-Graduação em Faculdades Integradas de Goiás, Goiás, 2017.

_____. **Escola Marechal Cândido Rondon e a construção da identidade dos Assentados**. 2011. Monografia (Graduação em – Instituto Tangaraense de Ensino e Cultura- ITEC, 2011.

SANTOS, C. E. F. dos; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. de. **Concepção de Educação do Campo**. In: Taffarel, C. N. Z.; Santos Junior, C. de L.; Escobar, M. O. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: UFBA, 2010. p. 13-65.

SANTOS, E. O. dos; NEVES, M. L. C. Educação do Campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 1, n. 6, p. 1-10, set/dez. 2012.

SCHILLING, P. **Como se coloca a direita do poder**. São Paulo: Global Editora, 1979.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, S. M. P. da. O Sujeito Sem Terra. **Em tese**, Revista Eletrônica em Pós-graduação em Sociologia Política, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 49-73, ago./dez. 2008.

SEM-TERRA. *In*: **Aurélio**: Dicionário de Língua Portuguesa. 4 Ed. Rio de Janeiro: [s. n], 2007.