

**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 EM EDUCAÇÃO - PPGEdU**

**EDSON FÉLIX DA SILVA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA DA  
JUVENTUDE CAMPONESA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES – MUNICÍPIO  
DE MIRASSOL D'OESTE/MT**

**Cáceres-MT**

**2016**

**EDSON FÉLIX DA SILVA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA DA  
JUVENTUDE CAMPONESA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES – MUNICÍPIO  
DE MIRASSOL D'OESTE/MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Sandro Benedito Sguarezi

**Cáceres-MT**

**2016**

Silva, Edson Félix da

Educação do campo: processos de formação política da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – município de Mirassol D'Oeste-MT./Edson Félix da Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

124f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Sandro Benedito Sguarezi

1. Educação do campo. 2. Juventude camponesa – Assentamento Roseli Nunes.  
3. Formação política. I. Título.

CDU: 37.018.51(817.2)

**EDSON FÉLIX DA SILVA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA DA  
JUVENTUDE CAMPONESA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES – MUNICÍPIO  
DE MIRASSOL D'OESTE/MT.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Sandro Benedito Sguarezi (Orientador – PPGEDU/UNEMAT)

---

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz (Membro Externo – UnB)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ilma Ferreira Machado (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

**APROVADA EM: 01/03/2016.**

*Dedico esta pesquisa aos sujeitos da pesquisa, que  
colaboraram de forma imensurável;  
À minha esposa Mireni de Oliveira Costa Silva;  
Ao meu pai João Félix da Silva (in memoriam) e  
minha mãe Terezinha de Jesus Martins;  
Às minhas irmãs Ana Tereza, Adalgisa e Maria  
Cristina e irmãos Antônio João (in memoriam), José  
Domingos e Hélio Benedito.*

*Ao final desta jornada, quero agradecer:*

- ✓ *Em primeiro lugar a Deus, pela vida que me concedeu;*
- ✓ *Às muitas pessoas que contribuíram de forma direta e indireta para a concretização deste trabalho, são tantas pessoas, desde a minha constituição enquanto ser humano;*
- ✓ *De início quero começar com os meus familiares: esposa Mireni – companheira leal, amorosa e incentivadora, apoio nas horas necessárias; aos meus pais João Félix (in memoriam), ser humano maravilhoso que me ensinou os primeiros passos da vida e permanece como exemplo em todas as ações e Terezinha, pessoa simples, amorosa e presente; aos irmãos, irmãs, cunhados e cunhadas – pelo apoio fraterno e pela compreensão; aos sobrinhos e sobrinhas – pelos momentos de alegria e encontros amorosos;*
- ✓ *Aos Sujeitos da Pesquisa, pessoas que me trouxeram até aqui, pela disposição e desprendimento em tantos momentos de conversas, escritas e gravações;*
- ✓ *À comunidade que compõe a Escola Estadual Madre Cristina, pessoas acolhedoras e amigas que sempre admirei pela luta concretizada em forma de posse da terra, escola, pela produção de alimentos, pela comercialização, pelas associações, enfim, pela garra e disposição em mostrar que outro mundo é possível - foram muitos os momentos e pessoas nessa caminhada, palavras de incentivo, de amparo, de carinho e de amor;*
- ✓ *Ao Programa de Pós-graduação da UNEMAT, por propiciar o estudo desde a graduação até esse momento;*
- ✓ *Aos Funcionários do Programa, pela maneira cordial no tratamento;*
- ✓ *Ao Prof. Dr. Sandro, meu orientador, por acreditar nesse projeto e na sua concretização;*
- ✓ *Aos professores e aos colegas de turma, muitas conversas, ideias, palpites, incentivos, compreensão, aprendizados e alegrias. Gostaria aqui de fazer um agradecimento especial para as professoras Ilma, Marilda, Heloísa e Elizete pelo carinho, incentivo nos momentos de angústia, disponibilidade e orientação;*
- ✓ *Aos professores João Batista Pereira de Queiroz e Ilma Ferreira Machado pela participação na banca e, pelas valiosas orientações e partilha de saberes generosos que deram respostas a tantas inquietações e questionamentos para a concretização desta pesquisa;*
- ✓ *Aos colegas do CEFAPRO/Cáceres, pelo incentivo e ajuda para a concretização desse estudo, muitas discussões que me fortaleceu para que essa caminhada alcançasse êxito, quero aqui pedir permissão aos demais para citar alguns nomes, Maria Elizabete, Régis,*

*Eurico, Roseli, Maria Clara, Maria José e Marcia;*

- ✓ *Aos tantos professores, alunos e pessoas nas escolas do campo (E.E. Madre Cristina, E. E. João de Campos Widal – em Mirassol d’Oeste –, E. M. Nossa Senhora da Aparecida, E. M. Laranjeira, E. E. Mário Duílio Evaristo Henry, E. M. Paulo Freire, E. E. 12 de Outubro – em Cáceres –, São Geraldo, Pedro Neca, E. M. D. Lila Hill de Souza, E. M. Theodoro José Duarte, E. M. Santo Antônio, E. E. I. Chiquitano, E. E. I. Chiquitano José Turíbio – em Porto Esperidião –, Vila Progresso – em Salto do Céu –, E. E. Rui Barbosa – em Glória d’oeste –, E. E. Pres. Tancredo de A. Neves, E. E. Sen. Teotônio Vilela, E. M. Prof.<sup>a</sup> Cleusa Braga Hortêncio – Araputanga) que tive a satisfação de conhecer, foram tantas idas e vindas, conversas e inquietações compartilhadas, momentos de muito aprendizado;*
- ✓ *Aos professores e colegas de primário, ginásio ensino médio e aos tantos moradores conhecidos no município de Porto Estrela/MT, com certeza, fizeram parte do que sou, da minha formação, tanto profissional quanto a de ser humano;*
- ✓ *Aos momentos de formação, participação e trabalho na PJ, FASE, SINTEP, MST, CEB’s, STTR’s, pela contribuição na minha formação política e no fortalecimento da minha caminhada.*

*Não É Sério – Charlie Brown Jr.*

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério*

*Sempre quis falar Nunca tive chance Tudo que eu queria  
Estava fora do meu alcance Sim, já faz um tempo Mas eu  
gosto de lembrar Cada um, cada um Cada lugar, um lugar  
Eu sei como é difícil Eu sei como é difícil acreditar Mas  
essa porra um dia vai mudar Se não mudar, pra onde vou  
Não cansado de tentar de novo Passa a bola, eu jogo o  
jogo*

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério*

*A polícia diz que já causei muito distúrbio O repórter quer  
saber porque eu me drogo O que é que eu uso Eu também  
senti a dor E disso tudo eu fiz a rima Agora tô por conta  
Pode crer que eu tô no clima Eu tô no clima.... segue a rima*

*Revolução na sua mente você pode você faz Quem sabe  
mesmo é quem sabe mais Revolução na sua vida você pode  
você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais*

*Eu tô no clima! Eu tô no clima! Eu tô no clima Segue a  
Rima!*

*"O que eu consigo ver é só um terço do problema É o  
Sistema que tem que mudar Não se pode parar de lutar  
Senão não muda A Juventude tem que estar a fim Tem que  
se unir O abuso do trabalho infantil, a ignorância Só faz  
destruir a esperança Na TV o que eles falam sobre o jovem  
não é sério Deixa ele viver! É o que liga"*

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os processos de formação política da Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes, do ensino médio da Escola Estadual Madre Cristina. Traz como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: De que maneira a Educação do Campo contribui na formação política da Juventude Camponesa vinculada a essa escola? Qual é a compreensão dos sujeitos da pesquisa em relação à formação política explicitadas por esses processos de educação? Como se dá a participação dos sujeitos da pesquisa nos processos de tomada de decisões coletivas, nas diferentes instâncias da comunidade? Optamos por trabalhar com a pesquisa participante, por entender que o papel do pesquisador é de interpretar e intervir, de maneira crítica, na realidade para transformá-la na busca de soluções que contemplem as individualidades e especificidades presentes. Os instrumentos de coleta dos dados utilizados foram o questionário, a entrevista e a observação participante. Após pesquisa exploratória verificamos que existem poucas publicações referentes a esse tema, o que justificou aprofundar a pesquisa sobre Educação do Campo: Processos de Formação Política da Juventude Camponesa. O aporte teórico que dá sustentação para este trabalho são os autores Arroyo (2004; 2005; 2012), Barreiro (1978), Brandão (2007), Caldart (2004; 2010; 2012), Fernandes (2004), Freire (2014a; 2014b; 2014c), Ghanem (2008), Gohn (2011; 2015), Machado (2003), Molina (2012), Paludo (2012), Trilla (2008). Espera-se que essa reflexão possa contribuir para estimular outras pesquisas a respeito da Juventude Camponesa que possibilitem a consolidação de uma Educação do Campo cada vez mais comprometida com a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Os resultados da pesquisa indicam que as lutas dos movimentos sociais e as mudanças ocorridas, nos últimos anos no cenário político brasileiro, provocaram alterações e proposições sensíveis para a Juventude Camponesa. Essas mudanças são percebidas com a construção de políticas públicas que são específicas para a juventude, que ainda são bem incipientes, mas fundamentais para garantir direitos sociais para quem está no campo ter a oportunidade de continuar produzindo alimentos para quem está nos centros urbanos. Outra percepção foi a de que os jovens pesquisados encontram na escola ressonância na busca por direitos e pela identidade de sujeitos do Campo, visto que a proposta de formação da Juventude Camponesa, que brota na perspectiva da Educação Popular, floresce na proposta da Educação do Campo e frutifica na articulação de saberes da educação formal e não formal possibilita uma formação que leva a uma *práxis* libertadora que vai além da formação política, é uma formação para a vida e para toda a vida. É uma formação mais condizente com as necessidades formativas que estimula e motiva a participação mais efetiva desses jovens, que na qualidade de sujeitos da própria história ousam pensar políticas públicas para transformar a realidade excludente na qual vivem. E, para, além disso, essa articulação lhes oportuniza continuar a luta pela terra, pela reforma agrária e pela cidadania, historicamente negada.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Juventude Camponesa, Formação política.

## ABSTRACT

This work has the objective to analyze the training processes of Peasant Youth policy in the settlement Roseli Nunes, High School State Mother Cristina. Brings research problem the following questions: How the Education field contributes in the formation of Peasant Youth policy linked to this school? What is the understanding of the subject of research in relation to training policy set out by these education processes? How is the participation of research subjects in the decision-making process in different instances of the community? We chose to work with participant research, for understanding that the role of the researcher is to interpret and intervene critically in reality to turn it in the search for solutions that contemplate the individualities and present specificities. The data collection instruments used was the questionnaire, the interview and the participant observation. After exploratory research we found that there are few publications relating to this topic, which justified further research on Education field: Peasant Youth Policy Training Processes. The theories that give support are come from of these authors Arroyo (2004; 2005; 2012), Barreiro (1978), Brandão (2007), Caldart (2004; 2010; 2012), Fernandes (2004), Freire (2014a; 2014b; 2014c), Ghanem (2008), Gohn (2011; 2015), Machado (2003), Molina (2012), Paludo (2012), Trilla (2008). It is expected that this reflection will help to stimulate further research about Peasant Youth which enable the Education field consolidation. The survey results indicate that the struggles of social movements and changes that have occurred in recent years in the Brazilian political scene, caused changes and proposals sensitive for the Peasant Youth. These changes are perceived with construction of public policies that are specific to the youth, they are still very incipient, but essential to ensure social rights for those in the field have the opportunity to continue producing food for those in urban centers. Another perception was that the researched young find in the school the resonance in search for rights and identifies of Field subject, since the proposal for the formation of Peasant Youth from the perspective of Popular Education, blooms in proposal Education Field and fruits on the joint knowledge of formal and informal education enables training which leads to a liberating Praxis that goes beyond political formation is a formation for life. It's the most consistent training with the necessities that stimulates and motivates are the most effective participation of these young, that is to say as subject own history dares to think of public to transform the excluded reality in which lives. And furthermore, this joint gives them the opportunity to continue the struggle for lands, agrarian reform and by citizenship, historically denied.

**Key words:** Field Education; Peasant Youth; Political training.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFABELETRAR - Jornada pela Alfabetização

AGEFA - Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas

ARPA - Associação Regional de Produtores Agroecológicos

Artetan - Associação dos Artesões de Tangará da Serra – MT

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

CEB - Câmara de Educação Básica

CEB's - Comunidades Eclesiais de Base

CEFAPRO - Centro de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

Coopertan - Cooperativa de Produção de Material Reciclável de Tangará da Serra-MT

DREC - Delegacia Regional de Ensino e Cultura

EFASC - Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul

EMD – Ensino Médio Diversificado

I ENERA - I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

EMIEP – Ensino Médio Integrado e Profissionalizante

FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

FUB/CTEC - Fundação Universidade de Brasília/Centro de tecnologia

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

GESTAR II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores sem Terra

MT - Mato Grosso

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PAEM - Projeto Alternativo de Ensino Médio

PAR - Plano de Ações Articuladas

PJ - Pastoral da Juventude

PNE - PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEdu - Programa De Pós-Graduação em Educação

Profucionário - programa que visa a formação dos funcionários de escola

Pronaf - Programa Nacional da Agricultura Familiar

Pronea - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Prouni - Universidade para todos

RS - Rio Grande do Sul

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNEMAT/INCUBEES/Unitrabalho - Universidade do Estado de Mato Grosso/ Incubadora de Empreendimentos Econômicos e Sustentáveis Solidários/Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

## LISTA DOS QUADROS

Quadro 01. Publicações no site da CAPES com o descritor Juventude do Campo-----	26
Quadro 02. Pesquisas realizadas em MT -----	27
Quadro 03. Organização do questionário-----	90

## LISTA DAS FIGURAS

Figura 01. Desenho da pesquisa-----	33
Figura 02. Ponte do assentamento Roseli Nunes sendo consertada-----	35
Figura 03. Atividade com os estudantes da Escola Estadual Madre Cristina-----	68
Figura 04. Apresentação cultural dos estudantes da escola-----	84

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. População de Jovens do Brasil, Censo 2010 -----	72
Gráfico 2. População de Jovens do Centro Oeste, Censo 2010 -----	73
Gráfico 3. População de Jovens do Mato Grosso, Censo 2010-----	73
Gráfico 4. População de Jovens de Mirassol d'Oeste, Censo 2010-----	74
Gráfico 5. População de Jovens do Assentamento Roseli Nunes, Censo -----	74
Gráfico 6. Onde trabalham os jovens pesquisados -----	92
Gráfico 7. Avaliação dos estudantes da formação realizada na escola -----	93
Gráfico 8. Acontece interação entre escola e comunidade?-----	102

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPITULO I</b> .....	<b>35</b>
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NO PROCESSO EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO POLÍTICA</b> .....	<b>35</b>
1.1 Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular .....	36
1.2 Educação Popular e formação política .....	47
1.3 Educação formal e educação não formal: conceitos e contradições.....	60
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>68</b>
<b>JUVENTUDE CAMPONESA E FORMAÇÃO POLÍTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b> .....	<b>68</b>
2.1 A formação da Juventude Camponesa.....	77
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>84</b>
<b>CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NA FORMAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE CAMPONESA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES</b> .....	<b>84</b>
3.1 A Escola Estadual Madre Cristina e a educação formal e não formal .....	85
3.2 Concepções de formação política da juventude do Assentamento Roseli Nunes na perspectiva dos sujeitos da pesquisa .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

As origens de minha formação, tanto pessoal como profissional, na luta da causa camponesa, me alicerçou e possibilitou um caminhar mais leve no processo da construção dessa pesquisa. Sou natural da cidade de Cuiabá/MT, logo depois de meu nascimento mudei com meus pais para a cidade de Rondonópolis/MT, onde nasceram minhas duas irmãs. Moramos em Rondonópolis por aproximadamente três anos, quando meus pais resolveram voltar para Cuiabá. Em 1975 nos mudamos para Porto Estrela, uma pequena cidade no interior de Mato Grosso, à época, distrito de Barra do Bugres, somente em 19 de dezembro de 1991 é que Porto Estrela foi elevado à categoria de município. Nesta localidade cursei tanto o ensino fundamental, quanto o médio, em escola pública.

Comecei a estudar em 1976 na Escola Estadual Filinto Müller, escola que mudou de nome depois de alguns anos, para Escola Estadual de 1º e 2º Graus Deputado Hitler Sansão e atualmente, Escola Estadual Regina Tenório de Oliveira. Cursei o ensino fundamental de oito anos e o ensino médio profissionalizante de três anos, Magistério.

Moramos por pouco tempo em uma casa alugada no centro da pequena cidade, até que meu pai comprasse uma chácara próxima ao povoado. Logo após a construção de um casebre de pau-a-pique, nos mudamos para a chácara. Meu pai, de formação militar e muito consciente dos seus direitos e deveres como cidadão, sempre lutou pela melhoria do ensino na escola, quando possível e/ou era solicitado estava na escola para acompanhar tanto o nosso desenvolvimento, quanto o da escola, de modo geral. Minha mãe, pessoa simples, sempre cuidava das tarefas do lar.

Desde muito cedo, acompanhava meu pai nos trabalhos braçais de cultivar a terra para a plantação de mantimentos que eram consumidos pela família, mas também, complementava a renda familiar com a venda do excedente. Outra atividade diária era na labuta com as poucas reses que tínhamos em nossa chácara. Comecei a trabalhar cedo, porém meu pai estava sempre presente nas cobranças em relação aos estudos, prioridade para ele, a formação escolar dos filhos. Os quatro primeiros anos do ensino fundamental fiz no período diurno e, a partir de então, com a necessidade de minha contribuição no trabalho agrícola, tive que mudar para o período noturno.

Porto Estrela é um pequeno município na região sudoeste mato-grossense, onde a economia gira hoje, em torno da pecuária com um grande número de pequenas propriedades. Na época, havia uma grande diversificação na produção agrícola, principalmente nas pequenas e médias propriedades rurais.

A escola atendia a toda a população, tanto do pequeno vilarejo, onde hoje é a sede do município, quanto das outras pequenas comunidades que faziam parte do distrito. Em algumas localidades mais distantes havia algumas salas de aula que atendiam as quatro séries iniciais. Muitas delas com turmas multisseriadas, tendo a escola central que atender a toda população, com o ginásio e o ensino médio. Mesmo os alunos sendo moradores que se envolviam com as questões camponesas, os estudantes recebiam a formação, sem nenhuma especificidade para a Educação do Campo, ou seja, a mesma formação que se praticava nas grandes cidades se praticava também no campo.

O Magistério era a única opção de ensino médio ofertada no município, o que deu direcionamento a minha profissão. Confesso que no início não era bem o que eu queria ter feito, porém, quando comecei a estudar fui me afeiçoando à ideia de ser professor. A concretização do curso veio ao encontro de uma vontade que tinha desde as primeiras séries do ensino fundamental, a de fazer o curso de Matemática.

No ano de 1990 trabalhei como professor contratado na escola em que havia me formado, e desde então, não parei mais. Assumi a cadeira de professor efetivo do Estado de Mato Grosso em 1993, na mesma escola. No mesmo ano, passei no vestibular para Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Cáceres. Apesar de estar no estágio probatório, iniciei no segundo semestre o curso de Matemática. Consegui com muita luta, em um primeiro momento, ficar à disposição da Delegacia Regional de Ensino e Cultura – DREC/Cáceres, pois já havia começado o segundo semestre letivo. Posteriormente, fui remanejado para o Centro de Estudos Supletivo Professor Milton Marques Curvo, que se transformou no ano de 2009, em Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor Milton Marques Curvo, para desempenhar trabalho administrativo, cargo para o qual havia vaga.

A partir do ano letivo de 1995, consegui a remoção definitiva para a Escola Estadual Dr. Leopoldo Ambrósio Filho, atuando como professor das séries iniciais do ensino fundamental. Esta escola fica na periferia de Cáceres e na época contava com pouca

infraestrutura, foi um momento difícil e de muito aprendizado, além da pouca experiência, a correria do dia a dia, a carência por esta longe da família, a faculdade, ainda tinha os alunos que necessitavam de atenção especial, pela carência, tanto afetiva quanto de aprendizado.

Em setembro de 1997, após concluir o Curso de Matemática, fui trabalhar em um Projeto da Secretaria Estadual de Educação denominado de Projeto Alternativo de Ensino Médio – PAEM, que foi criado na Gestão do então Governador Dante Martins de Oliveira, e tinha o precípuo objetivo de levar o ensino médio para os municípios onde, até então, não havia o ensino médio e, também, para aqueles onde havia somente na sede do município e não nas comunidades mais distantes. O projeto em questão requeria do professor que permanecesse um bimestre em cada cidade, o que exigia trabalhar em quatro cidades distintas durante o período letivo. O PAEM era dividido em quatro blocos de quatro municípios cada, ou seja, atendia ao total de dezesseis municípios. Eu fazia parte do PAEM IV, que atendia aos municípios de Poconé, no Distrito de Cangas; Nova Mutum, no então Distrito de Santa Rita de Trivelato, hoje município; Rosário Oeste, no Distrito de Bauxi e Nova Maringá.

A atuação no projeto permitia aos educadores desenvolverem trabalhos interdisciplinarmente, uma vez que as atividades eram realizadas em bloco com outras disciplinas e, já naquela época, havia a inserção da disciplina de Fundamentos de Iniciação à Pesquisa, que incentivava aos alunos a desenvolver projetos voltados para as comunidades locais. Trabalhei durante um ano e meio no Projeto mencionado, até o seu término que se deu em 1998, sob a alegação de que o mesmo era muito dispendioso aos cofres do Estado.

Ao retornar a Cáceres fui lotado no Centro de Estudos Supletivos Professor Milton Marques Curvo e fui trabalhar, tanto na escola sede como nas extensões (salas anexas), bem como, em um Projeto de Escolarização ligado ao Centro de Estudos Supletivos, que objetivava levar o ensino fundamental aos profissionais dos serviços gerais das escolas estaduais de Cáceres-MT, projeto este que durou apenas um ano.

Em 2000 fui trabalhar na Escola Estadual Onze de Março e também na Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE Mato Grosso<sup>1</sup>, logo em seguida fiquei à

---

<sup>1</sup> No estado conhecido como centro do agronegócio e maior produtor de grãos do país, esse programa regional atua fortalecendo organizações da agricultura familiar e populações tradicionais em resistência à expansão do modelo insustentável de produção agrícola. Concentrando as atividades no Sudoeste do Mato Grosso e, mais recentemente, nos municípios da Baixada Cuiabana, o foco do trabalho é a

disposição do Projeto Arara Azul, que era ligado à Secretaria Estadual de Educação e visava a profissionalização dos servidores do setor administrativo ligado à SEDUC/MT, projeto que existe até os dias atuais com o nome de Profucionário. Posteriormente, em 2001, por não haver na Escola Onze de Março a carga horária completa na área de matemática, fui transferido para a Escola Estadual de 1º e 2º Graus União e Força, onde permaneci até a seleção e aprovação para trabalhar no CEFAPRO<sup>2</sup>/Cáceres. Nas referidas escolas atuei como professor na disciplina de Matemática no ensino médio, e também, com a falta de professores formados, vez ou outra ministrei também a disciplina de Física aos estudantes dos primeiros e segundos anos do ensino médio.

No CEFAPRO/Cáceres atuo desde 2009, como professor formador. Nesse período tenho trabalhado em alguns Projetos que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT desenvolveu e desenvolve em parceria com o Ministério da Educação – MEC, dentre eles: GESTAR II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar e AFABELETRAR – Jornada pela Alfabetização. O principal trabalho desenvolvido pelo CEFAPRO/Cáceres, e que envolve a todos os professores formadores, é o acompanhamento da formação continuada dos profissionais da educação. Durante esse período tenho feito esse acompanhamento com as Escolas do Campo do polo<sup>3</sup>, que compreende o CEFAPRO/Cáceres.

Outro fato que contribuiu para a minha formação e que entendo ser importante citá-lo nesse momento, foi a minha participação nas décadas de 80 e 90 nos movimentos ligados à Teologia da Libertação da Igreja Católica. Durante a minha juventude, participei tanto da Pastoral da Juventude (PJ) quanto das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). Foram momentos de muita formação que contribuíram para a minha constituição enquanto ser humano consciente dos direitos e deveres.

---

assessoria técnica, a articulação política de sujeitos coletivos e a incidência em políticas públicas. Entre os objetivos estão a promoção da segurança alimentar e nutricional, a luta por justiça ambiental, a construção da agroecologia e o fortalecimento da organização das mulheres. Também é importante a denúncia dos danos causados pelo agronegócio à saúde e ao meio ambiente, especialmente no que diz respeito ao uso de agrotóxicos. A sede da FASE Mato Grosso está em Cáceres, no encontro dos biomas Cerrado, Amazônia e Pantanal. Para mais informações (Fonte: [www.fase.org.br/](http://www.fase.org.br/))

<sup>2</sup> CEFAPRO: Centro de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica, foi criado por portarias em 1998 pela SEDUC/MT, atualmente existem 15 centros de formação no estado de Mato Grosso, com o objetivo de atender aos projetos de formação continuada nas escolas públicas estaduais, assim como os programas da SEDUC e convênios com o MEC (texto do Autor).

<sup>3</sup> O polo do CEFAPRO/Cáceres é composto por 12 municípios (Cáceres, Curvelândia, Lambari d'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu, Reserva do Cabaçal, Araputanga, Indiavaí, São José dos Quatro Marcos, Mirassol d'Oeste, Glória d'Oeste e Porto Esperidião), e 17 Escolas do/no Campo (texto do Autor).

Essas experiências me possibilitaram perceber o quanto é necessário pensar em uma educação para jovens sem desvinculá-lo de suas experiências cotidianas, de sua vivência e interferência com o meio em que vive, onde ele realmente tem a possibilidade de interferir de modo incisivo na realidade e alterá-la para melhor.

Durante toda a minha vida profissional sempre busquei trabalhar os conteúdos voltados para a sua aplicabilidade, claro que nem sempre isso foi possível, primeiro por encontrar dificuldades em desenvolver a pesquisa em educação e segundo por me deparar com alunos que não possuíam nenhuma intimidade com a pesquisa. Sinto que a pesquisa é o grande desafio para o professor, o que significa que vencer esse desafio é tarefa que todo educador deve buscar, levando em conta a premente necessidade pela busca do conhecimento, mas não o conhecimento de forma compartimentada, sem bases científicas, mas sim, centrado na realidade e, sobretudo, para a realidade.

Pelo exposto, os temas Educação do Campo e juventude, sempre me instigaram a buscar o conhecimento, pois fazem parte da minha formação. Pelo fato de ter crescido em uma pequena propriedade rural, as participações na Pastoral da Juventude (PJ), no Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT), na Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE/MT), nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) e também no trabalho como educador, tanto nas escolas como no CEFAPRO/Cáceres, principalmente no trabalho com os educandos jovens, não poderia pensar em outro projeto de mestrado, que não esse.

Essa investigação é fruto de uma inquietação com a participação da juventude na vida das comunidades e, também, por entender a importância deste trabalho sobre a formação política de jovens assentados e estudantes de uma Escola do Campo. Nesse sentido, em conjunto com o meu orientador, definimos que a nossa pesquisa teria como foco a formação política da Juventude Camponesa, contemplando a educação formal e não formal.

Os trabalhos realizados como professor formador, no desenvolvimento e na formação de programas do Ministério da Educação – MEC, com os quais a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT firma convênio, assim como trabalhos em conjunto

com professores da UNEMAT, em Projetos de Pesquisa<sup>4</sup> e Extensão, por exemplo, nos deram a direção para tomarmos como parâmetro a escolha da escola a ser pesquisada.

A partir desse acompanhamento surgiu o interesse de pesquisar a participação dos jovens assentados no cotidiano do assentamento. Nos momentos em que estivemos na escola, observamos os jovens sempre presentes nos momentos de reuniões e muitas das vezes como ouvintes, sem uma participação ativa. Essas observações despertaram o interesse de investigar a Juventude Camponesa, então a ideia de concorrer à vaga como aluno do mestrado e desenvolver a pesquisa para conhecer e contribuir com a realidade vivida pelos jovens assentados, que estudam na Escola Estadual Madre Cristina.

O Assentamento Roseli Nunes é constituído por pessoas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST. O movimento tem uma mobilização forte na organização do assentamento, com reuniões periódicas para a organização e tomadas de decisões, para as lutas que os assentados julgam importantes para a vida do assentamento.

A Escola Estadual Madre Cristina tem tido um papel muito importante na consolidação do assentamento, especialmente, por ser palco de várias formações e ponto de referência para as reuniões e momentos de comemorações. Ponto de encontro e discussões de ideias, sempre na busca de melhorias das vidas dos assentados.

A escola tem cumprido importante função social e educativa junto aos assentados, desde as primeiras instalações embaixo da “lona preta”. Ao longo desses anos, tem sido referência na educação do campo na região, sempre com metodologias que buscam resgatar a dignidade e o orgulho dos camponeses, com vistas a proporcionar qualidade de vida no campo.

---

<sup>4</sup> Exemplo Projeto guarda-chuva: Execução do Trabalho de Pesquisa e Sistematização sobre a Metodologia para Criação do Curso de Extensão de Formação Agroecológica e Cidadã para fortalecer a Inclusão Produtiva da Juventude Rural - FUB/CTEC - 2013/0517, com recursos da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República. Institucionalizado na UNEMAT pelo projeto: Análise do Processo de Formação e Organização Socioprodutiva de Jovens no Assentamento Antônio Conselheiro em Barra do Bugres e Tangará da Serra – MT, que tinha como um dos objetivos elaborar um diagnóstico dos limites e possibilidades de trabalho associado, renda, cidadania pelo viés da economia solidária e da agroecologia junto à juventude camponesa, no Assentamento Antônio Conselheiro em Barra do Bugres e Tangará da Serra (texto do Autor).

O meu trabalho como professor formador<sup>5</sup> no CEFAPRO/Cáceres, tem me favorecido fazer um acompanhamento da Escola Estadual Madre Cristina há 7 anos. No estado de Mato Grosso são 15 CEFAPROs, que atendem sistematicamente às escolas estaduais, no acompanhamento da formação continuada. Na perspectiva do fortalecimento da formação continuada dos funcionários da educação, foram criados os CEFAPROs, com o objetivo de desenvolver projetos de formação continuada nas unidades escolares estaduais, subsidiando o coletivo de funcionários nas discussões e reflexões coletivas sobre os diagnósticos levantados e orientando-os nas intervenções necessárias para a melhoria do processo de ensino. A finalidade principal é o acompanhamento da formação continuada no Projeto Sala de Educador.

Sendo o acompanhamento do Projeto Sala de Educador a principal finalidade do nosso trabalho, quando solicitado por gestores municipais, fazemos também a formação com os servidores das escolas municipais. Nesses anos de acompanhamento da Escola Estadual Madre Cristina, tivemos muitas vezes com os educadores, com os educandos, mas também com os assentados de modo geral.

Para tanto, definimos como problema de pesquisa, os seguintes questionamentos: De que maneira a Educação do Campo contribui na formação política da Juventude Camponesa da Escola Estadual Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes? Qual é a compreensão dos sujeitos da pesquisa em relação à formação política explicitada por esses processos de educação? Como se dá a participação dos sujeitos da pesquisa nos processos de tomada de decisões coletivas, nas diferentes instâncias da comunidade?

Com base na realidade do campo e considerando que há um número significativo de jovens estudantes no assentamento Roseli Nunes, o nosso objetivo geral do estudo foi analisar os processos de formação política da Juventude Camponesa do ensino médio da Escola Estadual Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes.

Os objetivos específicos compreendem:

- Identificar a compreensão dos sujeitos da pesquisa em relação à formação política explicitadas

---

<sup>5</sup> Professor Formador: é um professor da rede pública estadual de ensino, selecionado por teste seletivo para atuar como professor formador de funcionários da educação. Nesta função precisa ter a capacidade de analisar o trabalho dos docentes da rede pública estadual de ensino, coordenar, implementar e acompanhar os projetos de formação continuada das escolas, tendo como prioridade o atual Projeto Sala de Educador (texto do Autor).

por esses processos de educação;

- Compreender a relação entre educação formal e não formal e formação política da juventude;
- Identificar como se dá a participação dos sujeitos da pesquisa nos processos de tomada de decisões coletivas, nas diferentes instâncias da comunidade;
- Identificar na visão de estudantes, professores e pais, quais as concepções de educação adotadas pela escola e se elas contemplam para a formação política.

O presente trabalho buscou trazer o resultado do estudo com os Jovens Camponeses e como é a relação destes com as questões que afetam a vida dos assentados de modo geral, principalmente, o envolvimento nos trabalhos quotidianos na propriedade rural, nas reuniões que envolvem o processo de organização política do assentamento e na comunidade escolar, nas decisões que dizem respeito à sua formação, mas também com relação ao futuro e importância da escola para o assentamento.

O processo histórico de massificação da juventude tem dificultado a educação humanizadora e, conseqüentemente, a formação integral<sup>6</sup>, e isso ocorre com maior intensidade no campo, visto que a educação hegemônica é uma educação ‘para’ o campo, e não ‘do’ campo. O grupo hegemônico e dominante precisa manter o cenário atual de uma formação deficitária, para atender aos propósitos do sistema capitalista baseado na estratificação das classes sociais e na exploração das pessoas e da natureza.

Contrapor a lógica do sistema capitalista tem sido o objetivo dos movimentos sociais. A luta pela distribuição equânime da terra tem sido bandeira de luta de muitos movimentos sociais. A luta pela terra acontece não só na esfera política, ela ultrapassa esses limites e chega à esfera da vida, da cultura, da produção, da educação visando à busca pelo direito de produzir e garantir que essa produção respeite a cultura camponesa, que gere produção de alimentos e distribuição de renda e assim, possibilite o processo de produção e reprodução da vida, e o fortalecimento do território camponês.

Na Educação do Campo nos deparamos com muitos conceitos novos, pelo fato de ser um tema ainda recente, especialmente se considerarmos o processo histórico de educação no Brasil. Nesse sentido, pesquisar o tema na tentativa de responder à questão anteriormente

---

<sup>6</sup> É a educação que se organiza na perspectiva da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e, que prevê a gradativa emancipação do educando, abre a possibilidade de uma reflexão sobre as várias dimensões da realidade e suas relações de interdependência (texto do autor).

anunciada, é contribuir com o conhecimento científico, de modo a aprofundar questões que consideramos importantes para a permanência com qualidade de vida no campo, a formação política que conduza à autonomia da juventude que vive nessa realidade tão diversa.

Visando melhorar a compreensão da pesquisa voltada para o campo e assim fortalecer o meu caminhar metodológico, tomamos por bem fazer um levantamento das dissertações de mestrado e das teses de doutorado publicadas, que se aproximam da temática da pesquisa que pretendemos realizar na Escola Estadual Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes, no Município de Mirassol d'Oeste/MT. Esse levantamento teve por objetivo conhecer trabalhos realizados na área da educação, que tenham temática que se aproxima do tema central deste trabalho.

Para esse levantamento utilizamos os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC para ter uma abrangência maior, sem esse recurso seria uma busca muito restrita, uma vez que essa pesquisa se limitaria às universidades próximas e ainda assim teria que ter um tempo muito maior para essa tarefa, tornando a nossa pesquisa um tanto quanto difícil de fazer, uma vez que o tempo para a construção desse trabalho é limitado. Logo, para tal, me coloquei à busca de publicações no banco de dados do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES, vale ressaltar que essa pesquisa é limitada no espaço de tempo de 2010 até 2014, já que o site <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, no momento da busca não nos dá outra opção. Pensando na proposta de pesquisa que apresentamos no programa de pós-graduação, usamos de alguns descritores que acreditamos ser relevantes, e conseguimos resultados muito diversos. A pesquisa foi realizada entre os dias 10 e 15 de julho de 2014.

Um dos descritores pesquisados foi “Educação do Campo”, com um resultado bem expressivo. Foram 163 resultados encontrados, sendo estes, das seguintes áreas de conhecimento: Educação (116), Geografia (8), Educação de Adultos (6), Ensino de Ciências e Matemática (5), Planejamento Urbano e Regional (5), Sociais e Humanidades (4), Administração (3), Ensino Profissionalizante (2), Letras (2), Meio Ambiente e Agrárias (2), Ciências Ambientais (1), Direito (1), Educação em Periferias Urbanas (1), História (1), Linguística Aplicada (1), Psicologia (1), Sociologia (1), Sociologia do Desenvolvimento (1) e Teologia (1).

A busca no banco de teses possibilitou fazer a filtragem, também, por programa. Assim, dos 163 resultados encontrados pudemos observar a classificação por Programa:

Educação (117), Geografia (5), Desenvolvimento Regional (4), Ciências Sociais (2), Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (2), Educação Agrícola (2), Educação em Ciências e Matemáticas (2), Educação nas Ciências (2) Geografia (Campus Catalão) (2), Administração de Organizações (1), Administração e Desenvolvimento Rural (1), agroecossistemas (1) Ciências Jurídicas (1), Comunicação, Linguagens e Cultura (1), Crítica Cultural (1), Desenvolvimento (1), Educação - Processos Formativos e desigualdades sociais (1), Educação e Contemporaneidade (1), Educação em Ciências na Amazônia (1), Educação Profissional em Saúde (1), Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (1), Educação, Cultura e Comunicação (1), Ensino das Ciências (1), Ensino, Filosofia e História das Ciências (1), Geografia (Geografia Humana) (1), Gestão Do Desenvolvimento Local Sustentável (1), História, Poder e Práticas Sociais (1), Letras: Ensino de Língua e Literatura (1), Linguística Aplicada (1), Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (1), Política Científica e Tecnológica (1), Psicologia (1), Teologia (1) e Transportes (1).

Por fim, utilizamos o filtro do Nível do Curso: Mestrado Acadêmico (135), Doutorado (25) e Mestrado Profissional (3). Isso nos leva a perceber que há um grande número de pesquisadores investigando e desenvolvendo esforços na formação, em estudos e pesquisas sobre esse tema, além da diversidade de programas de pós-graduação de universidades espalhadas nas diversas regiões do Brasil, que se dedicam a compreender e impulsionar ações de transformação social nesse campo educacional do e no campo.

Outro descritor utilizado na pesquisa foi “Educação Formal”, tendo 246 registros encontrados, destes, também na tentativa de afunilar os resultados da pesquisa, foram utilizados os mesmos filtros da pesquisa anterior. Ainda assim, os resultados foram bem numerosos e diversos, tanto no número de programas de pós-graduação, universidades, considerando as áreas de conhecimento e também as diversas regiões do Brasil. Isso também nos chama a atenção pelo fato do grande interesse de pesquisadores por esse tema. Porém, quando tentamos uma busca mais específica para a “Educação Formal do Campo”, não obtivemos nenhum resultado.

Desta forma, e seguindo o nosso raciocínio, pesquisamos também pelos descritores “Educação não Formal” e “Educação não Formal do Campo”, sendo que do primeiro descritor encontramos setenta e uma produções, com a seguinte distribuição: mestrado acadêmico com cinquenta e quatro publicações, doutorado, doze publicações e mestrado profissional, cinco publicações. No entanto, nenhum dos setenta e um trabalhos encontrados tinha relação com a

nossa pesquisa. Quanto ao segundo descritor, não obtivemos resultado em nossa pesquisa, ou seja, nenhuma pesquisa aparece no site do Banco de Teses da CAPES para a Educação não Formal do Campo. Esse fator, mais uma vez, reforça a nossa teoria da necessidade de fazermos a nossa pesquisa voltada à Educação do Campo e como se dá a relação da Educação Formal e não Formal na formação política dos jovens do Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol d'Oeste.

E outro descritor que pensamos ser importante pesquisar, por ter uma forte relação com a nossa proposta de pesquisa, é "Juventude do Campo". Para esse descritor foram encontrados 3 registros, sendo dois concentrados na área de conhecimento Educação e um em Planejamento Urbano e Regional, todos em nível de mestrado, nas seguintes instituições de ensino: um na Fundação Universidade Federal de Sergipe, um na Universidade de Brasília e um na Universidade de Santa Cruz do Sul, conforme quadro a seguir:

**Quadro 01 – Publicações no site da CAPES com o descritor “Juventude do Campo”**

Autor/Ano	Título	IES
QUEIROZ, 2011	Jovens do campo baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro	UFS
MOTA, 2011	As relações entre educação, comunicação e juventude rural a partir do dialogismo bakhtiniano e da lógica hipertextual	UNB
COSTA, 2012	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da pedagogia da alternância	UNISC

**Fonte:** SILVA, 2016

O primeiro destes trabalhos de pesquisa, “Jovens do campo baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro” (QUEIROZ, 2011) mostrado no Quadro 02, parte da necessidade de ampliar as investigações acerca da juventude do campo brasileiro, especialmente da região Nordeste. Tem como foco os processos de escolarização e trabalho de jovens do campo baiano, as difíceis situações de trabalho e a busca pela sobrevivência, principalmente para esse grupo, que acaba levando esses jovens a vender a sua força de trabalho nos centros urbanizados. Com isso, tirando o direito de uma escolarização que os prepare para a vida, deixando-os afastados do convívio de suas famílias e pela falta de formação, explorados e subvalorizados como força de trabalho. Acredito que esse trabalho pode contribuir com a nossa pesquisa como base teórica, uma vez que a nossa proposta é exatamente trabalhar com a juventude do campo.

O segundo trabalho, “As relações entre educação, comunicação e juventude rural a partir do dialogismo bakhtiniano e da lógica hipertextual” (MOTA, 2011) é mais voltado para a linguagem, e entendemos que pouco pode acrescentar à nossa proposta de pesquisa.

O terceiro e último trabalho encontrado, “Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da pedagogia da alternância” (COSTA, 2012), registra e analisa o processo histórico-sócio-político que culminou com a criação da Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas - AGEFA e posterior, implementação da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul - EFASC, em Santa Cruz do Sul, no Vale do Rio Pardo / RS, ambas trabalham em regime de alternância. Para tanto, a pesquisa foi feita com os atores envolvidos nesses processos e como a formação da juventude, atendida por essas instituições, pode contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento regional. Esse trabalho aborda também instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância no Estado, no Brasil, na América Latina e no mundo. O trabalho referido à cima é dos três, o que mais se aproxima da nossa pesquisa e pode contribuir para a nossa compreensão, tanto de Educação do Campo, quanto escola do campo.

O balanço de produção me possibilitou perceber que são poucas as produções sobre Juventude Camponesa, o que se tornou um duplo desafio. Um de navegar por um campo pouco explorado, com pouca produção, o outro de conhecer e pesquisar um campo de estudo importante, que é a formação política dessa juventude.

Em relação à formação política, nos pautamos por dois trabalhos acadêmicos em que as pesquisas foram desenvolvidas nos municípios mato-grossenses de Tangará da Serra e Campo novo, conforme quadro abaixo:

**Quadro 02 – Pesquisas realizadas em MT**

Autor/Ano	Título	IES	Nível
RECK, 2005	A consciência política dos cooperados do MST: o caso da COOPAC-Campo Verde – MT	UNICAMP	Doutorado
LUCONI, 2011	No lixo? Na Arte?: Um estudo da consciência política dos sujeitos participantes em empreendimentos de economia solidária em Tangará da Serra – MT	UNISINOS	Mestrado

**Fonte:** SILVA, 2016

O trabalho desenvolvido no município de Campo Verde – MT por Reck (2005) estuda a compreensão das formas de consciência política presentes no cotidiano, na experiência de

vida dos cooperados do MST. Busca entender a contribuição da cooperativa enquanto instrumento de organização dos assentados, em torno das questões que contribuem para a melhoria da vivência comum e da conscientização através do trabalho cooperado.

A pesquisa desenvolvida por Luconi (2011), no município de Tangará da Serra – MT, apresenta uma discussão sobre o modelo de análise de consciência política e descreve e analisa, especialmente, elementos da consciência política, através de sete dimensões, conforme proposto por Sandoval (1994). A pesquisa foi desenvolvida em duas cooperativas, sendo: Coopertan – Cooperativa de Produção de Material Reciclável de Tangará da Serra-MT e a Artetan – Associação dos Artesões de Tangará da Serra – MT. A pesquisa considera de que:

a politização é gerada tendo em vista os processos de assessoria da Universidade, do Poder Público e da própria gestão do empreendimento. É um processo lento, com inúmeras dificuldades de participação do coletivo, mas, enfrentados esses obstáculos, os sujeitos tentam manter a direção nos princípios da solidariedade e da autogestão (LUCONI, 2011, p 90).

Essa pesquisa traz dados que afirmam que a organização coletiva em torno da produção facilita a esses sujeitos a politização, por troca de saberes, organização e formação de modo geral. Esses trabalhos são importantes para a percepção de que estamos trilhando o caminho para a concretização de uma pesquisa, que pode contribuir com e para a formação política dos Jovens Camponeses assentados.

Com esse levantamento, tivemos a oportunidade de perceber que temos muito a pesquisar nos temas que envolvem Juventude e Educação do Campo, principalmente na região Centro Oeste, onde os resultados da nossa pesquisa mostram que estamos com uma proposta inédita. O tema é de grande relevância acadêmica, política e social. Temos vários trabalhos acadêmicos sobre a Educação e Escola do Campo e poucos sobre a Juventude Camponesa.

Portanto, espero que o trabalho possa contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas que vivem no campo, em especial da Juventude Camponesa. A intenção é de compreender os desafios dessa juventude e, ao mesmo tempo, ajudar na construção dos meios para que a juventude possa ter a oportunidade de escolha entre permanecer ou não no campo.

Para responder às questões propostas e atender aos objetivos da pesquisa, percorrer os caminhos/trajetos metodológicos para a concretização desta pesquisa, amparamo-nos no referencial teórico do materialismo histórico e dialético, tendo como abordagem de pesquisa a crítica dialética sustentada por Gamboa. A escolha dessa abordagem se deu por entendermos

que ela oferece o suporte necessário à compreensão das múltiplas relações e mediações entre os fenômenos, bem como as interações dos sujeitos no interior das relações sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais. Além disso, nos fornece uma visão mais ampla do objeto da pesquisa e vem ao encontro do que entendemos como necessário para propor e interagir com o meio, de modo a fortalecer nossa visão de ser humano e de mundo. Facilita ver e entender as relações que estão em constantes mudanças e não podem ser compreendidas isoladamente, fora dos fatos que as rodeiam, de maneira estanque (GAMBOA, 2007).

Buscamos construir com inferências no concreto, na síntese objeto/sujeito, que acontece no ato de conhecer e é construída como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico/objetiva, de modo a passar pelo abstrato, pelas características subjetivas e, portanto, formando uma síntese, validada na ação de conhecer. Essa abordagem possibilita ver que o ser humano é um ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos, e a educação, por sua vez, é vista como uma prática humana nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas, ou seja, a educação é o espaço da produção das condições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formas sociais.

Como a sociedade está em constante mudança, apoiamo-nos em um método capaz de compreendê-la e explicá-la e, quiçá, transformá-la. Acreditamos que esse método coaduna e pode facilitar o nosso entendimento sobre as proposições dos sujeitos dessa pesquisa. Sendo assim, procuramos analisar a visão que se esconde por trás do caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade, de modo a ressignificar a dimensão histórica e a possibilitar, assim, a práxis transformadora dos seres humanos como agentes históricos.

Diante disto, acreditamos que estudar a inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica e intelectual possa trazer elementos para melhor compreensão. Assim, propomos entender a lógica interna do processo e dos métodos, que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre ser humano/natureza, entre reflexão/ação e entre teoria/prática.

Ainda, por se tratar de uma pesquisa em escola e com sujeitos integrantes de movimentos sociais, optamos pela metodologia da pesquisa participante, pois é:

[...] o caso das práticas que visualizam participação, investigação e ação

educativas como momentos de um mesmo processo. Pensamos que nelas se encontra o germe de um ou mais estilos alternativos de trabalho junto a setores populares. Pensamos ainda que estes se inscrevem em uma perspectiva mais ampla, qual seja, a de contribuir, por meio da produção e comunicação de conhecimentos, para a criação de conhecimentos, para a criação de uma nova hegemonia (GAJARDO, 1999, p. 15).

A escolha dessa abordagem é intencional, pois acreditamos que possibilita a aproximação e a atuação com o grupo estudado, de modo a construirmos juntos os conhecimentos e as possibilidades de transformações. É, portanto, o que pensamos ser importante para mudanças estruturais que possam abrir leques de alternativas, com a participação de todos, na busca de reflexões e soluções coletivas. Assim, parte das estratégias utilizadas vem no sentido de criar/reforçar a coletividade na busca de soluções que contemplem toda a comunidade.

Para tanto, nos envolvemos e participamos das discussões nos momentos de reuniões na escola, hora atividades dos educadores, dos momentos de discussões para organizar os trabalhos da associação e de encontros abertos aos grupos externos, tanto no espaço escolar, quanto fora dele. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa participante, ligada à *práxis*, isto é, voltada para a prática histórica dos sujeitos, com a vigilância do rigor científico e metodológico para que as tomadas de decisões fossem sempre discutidas e entendidas por todos, para que as intervenções na realidade social pudessem ser precedidas de investigação e participação coletiva.

Nessa perspectiva, utilizamos a pesquisa participante com a intenção de contribuir na transformação da realidade dos sujeitos da pesquisa, de modo que possamos interagir na produção de conhecimentos que fortaleçam as práticas socioculturais nestes espaços de aprendizagem.

Com base nesse contexto, procuramos compreender como se dá a educação formal, não formal e de que modo contribuem, para a formação política da juventude do Assentamento Roseli Nunes. Buscamos ainda identificar a compreensão dos sujeitos da pesquisa em relação à formação política explicitada por esses processos de educação.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, análise documental e a observação participante. Esse processo se constituiu de muitas idas e vindas ao assentamento, de acompanhamento das atividades no espaço escolar, junto aos gestores, professores, estudantes e lideranças. Além de estudos e acompanhamento dos grupos,

aplicamos um questionário, que será analisado no Capítulo III, aos gestores, aos educadores do ensino médio e aos educandos que estudam no EMIEP – Ensino Médio Integrado e Profissionalizante (educação em agroecologia), EMD – Ensino Médio Diversificado, num total de 39 educandos e 9 educadores (entre gestores e professores). Dentre os que responderam ao questionário, selecionamos 5 entre os gestores e educadores e, também 10, entre os educandos para responder a entrevista, além de 5 moradores assentados que estão à frente de processos de organização e se destacam como lideranças no assentamento. A seleção de 5 sujeitos para o segmento dos educadores e gestores e 10 Jovens Camponeses que estudam, foi realizada com base nas respostas dos questionários, optamos por aqueles que estavam com o maior número de questões respondidas.

Com a intenção de conhecer/escrever a história da educação formal e da educação não formal, no assentamento, as entrevistas foram direcionadas às pessoas que contribuíram na constituição do Assentamento Roseli Nunes, desde o início, desde o processo de formação de nucleação de grupos para o acampamento. As entrevistas foram realizadas com gestores e educadores que trabalham desde que a educação formal foi instituída no interior do assentamento, principalmente com os que têm um tempo maior de trabalho na escola, posto que, possibilita ao entrevistado poder contribuir com mais informações, já que participou de toda a trajetória e história do assentamento. Procuramos também, entrevistar os educandos que têm um tempo maior no assentamento, que estudam desde a alfabetização na escola, assim como os moradores, que fazem parte desde a nucleação, para a constituição do assentamento, que estão engajados na coordenação do assentamento e na associação.

A entrevista permite, segundo Ludke e André (1986, p.34), correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam, sobremaneira, eficaz na obtenção das informações desejadas. Além de se constituir em instrumento eficiente de recolha de dados, permitindo ao investigador desenvolver, compreender e analisar a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

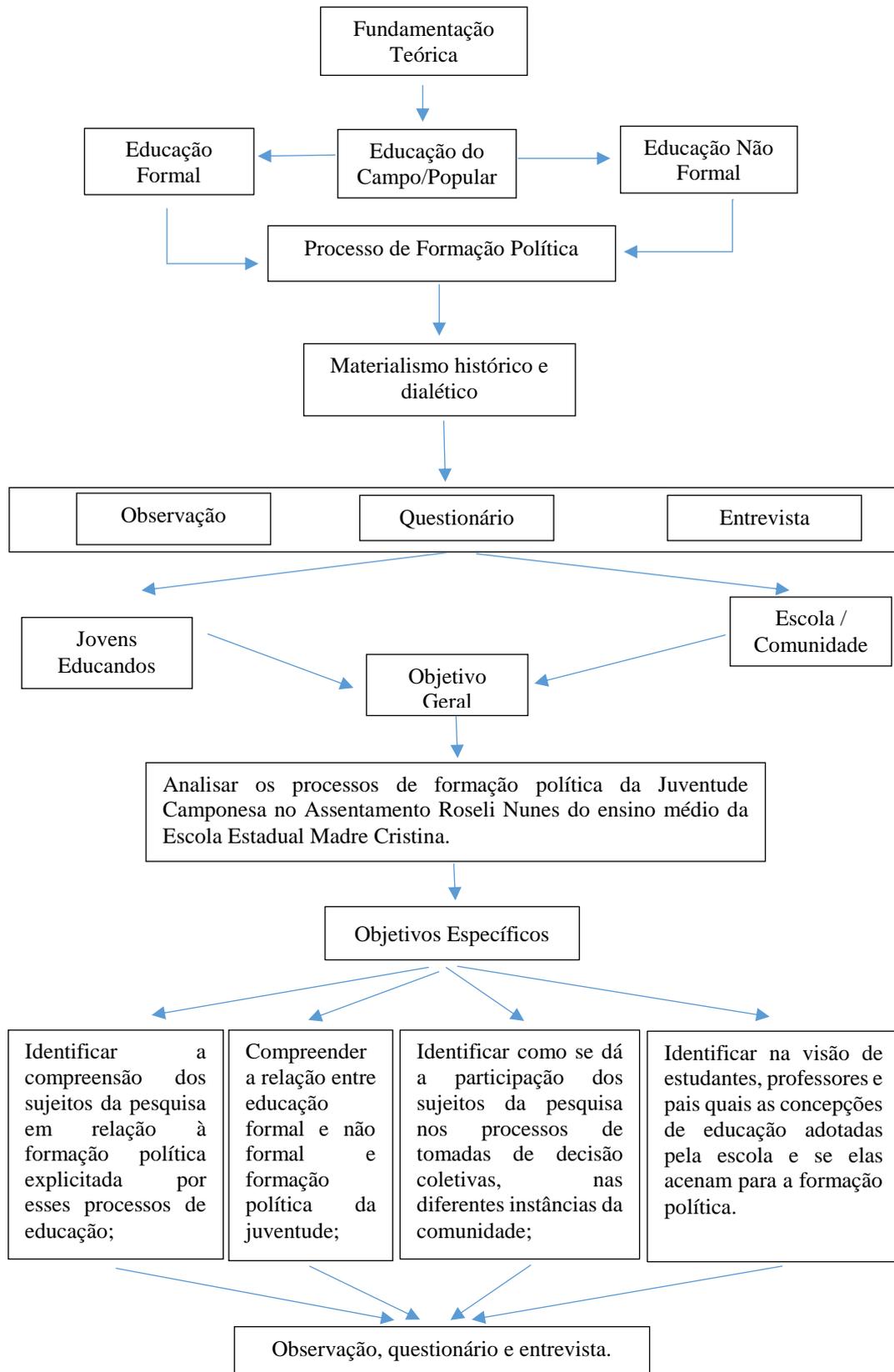
No tocante à observação, fizemos também acompanhamento das reuniões dos diversos grupos (escola, comercialização, juventude, MST) para entender a dinâmica do processo de discussão e tomada de decisões. Os sujeitos da nossa pesquisa estão nesses grupos, por isso fizemos um acompanhamento mais sistemático com eles, o que nos possibilitou compreender os condicionantes de práxis e também facultar aos sujeitos da pesquisa reflexões que estabeleçam mudanças de práticas, tanto individual quanto coletiva. Essa dinâmica possibilitou

maior proximidade com o objeto da pesquisa, criando possibilidade de aprofundamento da temática, pois, segundo Oliveira “devemos criar situações de proximidade e envolvimento com o grupo da pesquisa de maneira a vivenciar as mesmas situações e problemas” (OLIVEIRA, 2010, p.15).

Segundo Fachin (2003), os métodos são considerados instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento da investigação científica. Caracterizam-se como um meio sistemático e ordenado para o alcance de novas descobertas. Sem o emprego deles tudo será especulação sem fundamento, pois somente com o embasamento dos procedimentos metodológicos é que se poderá assegurar o desenvolvimento e a coordenação de diversas etapas de uma pesquisa. Este processo deve ter como base um planejamento adequado em função da investigação, sendo, portanto, um conjunto de regras e de procedimentos que visam levantar questões mais pertinentes ao objeto de investigação.

Este exercício teórico-prático nos permitiu chegar ao desenho da pesquisa ora apresentado.

**Figura 01 – Desenho da Pesquisa**



**Fonte:** Silva, 2016.

Desta forma, em princípio, buscamos levantar os teóricos que possibilitaram um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo. Logo após, fizemos um levantamento dos procedimentos teórico-metodológicos trabalhados pelos educadores do ensino médio, tendo como aliada a observação das práticas pedagógicas realizadas na unidade de ensino, no período de fevereiro a dezembro de 2015. Esses momentos foram registrados em caderno de campo, relatórios e gravador de voz, para extrairmos o máximo de informações possível dos momentos de acompanhamento das discussões dos grupos de educadores, com os educandos, assim como, com as lideranças. Após estes procedimentos, buscamos organizar e sistematizar os dados, a fim de organizar as categorias presentes na realidade, fazendo um cruzamento com a bibliografia estudada, com o objetivo de compreender a efetividade ou não dos procedimentos teórico-metodológicos e também das discussões, da educação formal e da educação não formal, utilizados pelos educadores e pelas lideranças do assentamento, ao trabalhar com a formação dos jovens.

O trabalho, aqui realizado, teve como referência a prática social dos educadores e educandos da escola citada acima, e de lideranças do assentamento, pois se constituiu em fator decisivo para reconhecer as diversas formas de conhecimento vivenciadas pelos sujeitos. Apoiados nos referenciais, pudemos conduzir as análises com o rigor necessário, já que o cuidado metodológico garantiu a qualidade e a cientificidade do estudo. Para isto, qualquer interpretação do objeto foi antecedida por descrição meticulosa do mesmo.

No que se refere ao embasamento teórico, utilizamos autores como: Arroyo (2004; 2005; 2012), Barreiro (1978), Brandão (2007), Caldart (2004; 2010; 2012), Fernandes (2004), Freire (2014a; 2014b; 2014c), Ghanem (2008), Gohn (2011; 2015), Machado (2003), Molina (2012), Paludo (2012), Trilla (2008), dentre outros.

Esse trabalho está organizado em 3 (três) capítulos. No primeiro, enfoco a Educação do Campo e como a educação formal e não formal têm relação intrínseca com a formação política. No segundo, será apresentado o tema juventude e perspectivas e a necessidade da participação ativa desses sujeitos, nas discussões em torno dos direitos que atingem a toda a sociedade. No terceiro, trato da contribuição da educação formal e não formal na formação política da Juventude Camponesa do assentamento Roseli Nunes, este capítulo traz a análise dos dados da pesquisa. E, por fim, apresento as considerações finais.

## CAPITULO I

### EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NO PROCESSO EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO POLÍTICA

Figura 2 – Ponte do assentamento Roseli Nunes sendo consertada



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

*“Somos milhões de companheiros e companheiras buscando a libertação da terra, de homens e mulheres em um país onde a terra vale ouro e os seres humanos, alguns gramas de chumbo moldados em balas que fazem sangrar o destino do nosso povo sofredor!”*

*Na arte de resistir às tentativas da destruição de nossos sonhos, trincheiras da criatividade revelam a rebeldia dos poetas e dos cantores filhos da terra e da esperança no palco imaginário para onde marcham as colunas dos grandes guerreiros e lutadores sem terra.*

*A terra no seu suspiro nos abençoa e agradece, através das nuvens de poeira provocadas pelos rígidos pés descalços que seguem destemidos, construindo esta grande irmandade de companheiros em busca da dignidade perdida. Seguimos cantando. Na poesia do cantador se misturam o desejo da terra de homens da grande sinfonia da esperança que aponta o horizonte e o*

*longe fica perto quando se caminha adiante.*

*As cordas movem paixões O sentimento e o sonho de vencer, os corações. Cantar, pois é mais que um prazer quando as vozes brotam de forças em movimento que ao som suave de belas melodias elevam foices e facões rompendo cercas, retirando morões para ver nascer o novo dia.*

*Assim a terra se converte em causa, a liberdade se converte em sonho, o grito forte se converte em guerra e o povo todo segue um só caminho na trilha estreita plantando o futuro.*

*Que a noite escura da dor e da morte passe ligeira, que o som de nossos hinos anime nossas consciências e que a luta redima nossa pobreza, que o amanhecer nos encontre sorridentes, festejando nossa liberdade”. (BOGO. Poesia Terra Sertaneja. CD Arte e Movimento. Voz do comentarista esportista Juarez Soares).*

Consideramos que a construção da formação do jovem camponês está intrinsecamente ligada ao conhecimento científico e ao saber popular, uma vez que entendemos não ser possível dissociar um conhecimento do outro. Muito embora, no processo educativo, as políticas que orientam esse fazer raramente considerem a bagagem/leitura de mundo desses sujeitos, percebemos ao longo de nossa caminhada como educador, que relacionar os saberes acumulados e construídos ao longo de sua vida com os saberes científicos, possibilita melhor formação enquanto sujeito consciente e ativo no meio social em que vive, ao mesmo tempo evidencia que o conhecimento é constituição social que se faz nesse intercâmbio. Nesse sentido, abordamos, nesse capítulo, o diálogo entre a Educação do Campo e a Educação Popular, na busca de uma *práxis* libertadora e emancipatória.

### **1.1 Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular**

A Educação do Campo toma novo impulso no Brasil, especialmente, a partir dos anos de 1980, com o advento da redemocratização do país que foi alicerçada nas lutas dos movimentos sociais do campo. Nesse processo, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual impulsionou a luta pela reforma agrária e, logo em seguida, o entendimento da necessidade de também batalhar por uma educação que pudesse dar conta de legitimar a voz e a vez dos sujeitos do campo. Derivadas dessas ações foram surgindo conquistas significativas no que se refere, não apenas ao contexto desses trabalhadores, como também um imperativo em busca de que a sociedade perceba seus movimentos cada vez mais engajados, em busca da equidade social. Neste sentido,

Ao afirmar que existe uma trajetória histórica da ocupação da escola pelo MST, estou dizendo, pois, que não se trata aqui de um *momento* de ocupação mas sim de um *processo*, onde até é possível identificar um começo mas não o instante exato em que *o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo*. A materialidade dessa cerca é de outra natureza e o *estalar de arame*, cujo som evocou no poeta um acorde de violino representa, nesta metáfora, uma longa sinfonia, com instrumentos, tempos e movimentos diferentes e combinados (CALDART, 2004, p.223 – 224, grifos do autor).

A partir de duras críticas à “escola rural” existente, até então, como mera extensão das escolas urbanas, o Setor de Educação do MST trava intensa luta e articulação com outros setores progressistas da sociedade, pela construção de um projeto de educação que contemple as especificidades dos trabalhadores/as do campo.

Nessa direção, o I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em 1997, em Luziânia/Goiás, trouxe grande contribuição no fortalecimento desse plano, principalmente no que se refere à adesão de outros movimentos. Tal projeto prevê que compreendamos que a Educação do Campo deve ser constituída e planejada considerando as particularidades e peculiaridades dos povos do campo, de modo que possibilite o acesso e a permanência dos seus educandos na escola e de modo a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o perfil e a realidade dos educandos. Para tanto, seria necessária a implementação de currículos flexíveis e metodologias de ensino e aprendizagem que fossem adequadas ao nível de desenvolvimento e experiência dos estudantes. Essa direção é apontada na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determinando que:

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (BRASIL, 2010).

Ao considerar a resolução supracitada, compreendemos que a Educação Básica do Campo deve ser constituída e planejada para possibilitar o acesso e a permanência dos seus educandos na escola, bem como, deve ser articulada de modo a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o perfil e a realidade dos educandos. A partir dessa compreensão, é que buscamos analisar a realidade empírica dos estudantes/assentados, ou melhor, as práticas dos Jovens Camponeses, educadores e lideranças da comunidade, envolvidos com a Escola Estadual Madre Cristina, localizada no Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol d'Oeste-MT.

Ao destacar o desenvolvimento da Educação do Campo de modo que dialogue com os saberes da comunidade e, ao mesmo tempo, mantenha conexão com outros conhecimentos também necessários ao desenvolvimento dos jovens que atuam nesse contexto, entendemos que esta precise encampar a luta por uma educação que possa contribuir na garantia de condições de permanência desses sujeitos na terra, e que estejam amparados por direitos sociais que o cidadão tem garantidos constitucionalmente.

Para que esse processo se concretize, é fundamental o investimento na formação

integral desses jovens, de forma que o processo de educação esteja articulado com a realidade cotidiana dos povos do campo. Mais precisamente, é crucial que se identifiquem ações que tenham possibilidade de investigar como vem acontecendo a formação dos jovens educandos que vivem no campo, e quais são as reais necessidades formativas desses sujeitos, para que seja possível encontrar estratégias que contribuam para o aprimoramento dos conhecimentos do coletivo de educadores que, muitas vezes, são ignorados pelo poder público. O desenvolvimento da Educação do Campo passa por educadores preparados, investimentos, estrutura física adequada, e principalmente, de políticas públicas construídas com a participação dos sujeitos envolvidos e que conhecem a realidade das comunidades camponesas.

A juventude tem direito a uma escola onde haja espaço que possa não só atrair, mas também inserir e possibilitar ao ser humano do campo, meios de construir/resgatar a cidadania, sendo necessário considerar as características dos educandos nas diferentes faixas etárias. Uma escola que busque com efetividade uma educação que respeite as necessidades de formação integral, apontando para o desenvolvimento das capacidades motoras e afetivas, de relação interpessoal e inserção social. Cabe à escola trabalhar com um currículo que estabeleça conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo e autônomo, bem como também oferecer alternativas para valorizar suas experiências, de modo a (re) significar e articular seus saberes, com outros conhecimentos necessários à formação humana, técnica e política.

Na proposição acima, vale reforçar a questão da valorização dos saberes específicos dos estudantes, como também oferecer condições favoráveis para facilitar o acesso destes às escolas próximas de suas residências, respeitando as particularidades dos sujeitos do campo, de modo que a educação possa contribuir, não só para a minimização da evasão escolar, mas também com a formação cidadã que possibilite interagir de maneira crítica com o meio onde se vive, mas também estabelecer redes de contato com outros saberes que interconectam com o mundo.

Ao longo da história do nosso país construiu-se o pensamento de que pessoas que vivem no campo têm menos capacidade, que a cidade é o lugar onde se cresce intelectualmente, é o lugar onde melhor se prepara para a vida; que no campo há carência na formação escolar, pelo fato de que os professores são menos preparados. Durante muito tempo, as políticas públicas não contemplaram os povos do campo, no sentido de garantir seus direitos. Essa prática, acreditamos, tinha como objetivo manter sob o controle do capital, os habitantes deste

espaço. Para tanto, o ensino oferecido centrava em uma educação urbanocêntrica e deficitária, cujo objetivo era ensinar a decodificar letras e processar as quatro operações básicas da matemática. Mas, conforme Paulo Freire (2014a, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A formação escolar oportunizada, especialmente nas escolas do campo, nos tem levado a perceber os princípios orientadores desta concepção educativa como algo que não está pronto e acabado, portanto, algo em construção que deve ser repensado junto aos atores desse processo, que são os jovens que atuam nesse espaço diferenciado de aprendizagens múltiplas e que têm suas especificidades.

A possibilidade de se ensinar pautado nos diferentes tempos e espaços formativos é apontada nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso<sup>7</sup>, as quais propõem respeito aos saberes que os estudantes já possuem e exige que se cumpra o papel da escola em prepará-los para resolver problemas em seu dia a dia, de maneira que isso contribua para um aprendizado significativo.

Os aprendizes não são meros receptores de informações. Ao receber uma nova informação, ele a percebe e a representa mentalmente, de forma única, de acordo com seus conhecimentos prévios. Somente é possível se estabelecer uma aprendizagem significativa crítica se o professor considerar o aprendiz como um perceptor e, a partir de então, um representador do mundo e daquilo que lhe é ensinado (MATO GROSSO, 2010, p. 42-43).

Na perspectiva de manifestar a importância do processo pelo qual o ser humano se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade em uma relação com o meio, ligados por vínculos construídos ao longo do trabalho de aprender/ensinar, com fortalecimento dos laços afetivos e de compromisso com uma aprendizagem que valorize os conhecimentos prévios dos educandos, é que está sendo construída a proposta por uma educação do campo que propicie a esses sujeitos possibilidades de emancipação enquanto cidadãos de direitos. E diante disso, Fernandes destaca:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da

---

<sup>7</sup> As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso surgem fundamentadas na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar. Um retrospecto histórico da educação brasileira, desde a colonização aos dias atuais, permite a visualização de um país aparentemente dual, tanto nas políticas econômicas, quanto sociais (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2004, p. 141).

A educação do campo requer que o contexto social dos educandos seja considerado, de modo a criar correlações e sentidos, tanto como saber formal quanto com o saber não formal, respeitando os conhecimentos que eles já possuem (inseridos no trabalho e nas práticas sociais) a fim de que sejam capazes de resolver problemas nas diversas situações da vida, inclusive na escola. Assim, o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem e das bases da construção curricular da educação do campo deve ser o conhecimento da realidade dos estudantes, de maneira que seja possível repensar as possibilidades em consequência das necessidades, exigências, interesses, expectativas e desejos dos educandos, que devem ser tomados como agentes culturais, participando e interagindo ativamente na sua própria aprendizagem.

Percebe-se assim, nas últimas décadas, um crescente movimento no país para a melhoria da Educação do Campo, impulsionada pelos movimentos sociais populares do campo que assumem como orientação uma prática pedagógica que dialogue com os anseios dos povos do campo. Para Caldart,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

O projeto de educação, de campo e de sociedade que a autora cita acima, vem ao encontro do que os trabalhadores do campo buscam e, requer que as políticas públicas sejam formuladas e executadas, que os anseios e lutas pela Educação do Campo sejam postas em movimento e em direção à formação humana. É importante trazer à tona que a Constituição Federal de 1988 trouxe garantias de direitos da educação pública de qualidade para todos, e é importante que essas conquistas sejam postas em prática na cidade e no campo.

Existe uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social da qual o povo participa, mas, às vezes, o que falta é a compreensão mais solidária dos temas que

compõem o conjunto desse saber. Freire (2014) defende que a forma de trabalhar o processo do ato de aprender é determinante em relação ao próprio conteúdo da aprendizagem. A participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é, apenas, algo mais democrático, mas demonstra ser também mais eficaz.

Para tanto, Freire (2014b, p. 79) elaborou uma proposta conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido em uma frase sua que ficou célebre, “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Segundo ele, a alfabetização e a educação deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Portanto, não se trata de negar o acesso ao conhecimento em geral construído historicamente, trata-se de não desprezar e, sobretudo, não matar o conhecimento primeiro do educando. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino-aprendizagem que se baseia em valores democráticos que possam fortalecer o pluralismo cultural, em um mundo cada vez mais interdependente.

Por isso, acreditamos que a filosofia primeira na qual o educador precisa ser formado, é a filosofia do diálogo que, de acordo com Freire (2014c, p. 109), “(...) é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (...)”. Podemos assim considerar a pedagogia dialógica de Freire (2014) como sendo indispensável no processo de construção da Educação do Campo, por compreendermos a teoria como um princípio de inserção do ser humano na realidade como ser que existe nela, e existindo, promove a sua própria concepção da vida social e política.

A busca por uma educação de qualidade requer dos educadores um contínuo processo de pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica, principalmente se considerarmos a organização educacional que se projeta nas escolas brasileiras. Para tal, é preciso que se busquem alternativas para compreender as inquietações registradas nas pesquisas, que tomam como dados indicadores como o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB<sup>8</sup>, que apontam os índices de aprendizagens, sem querer aqui polemizar a respeito da essência dessa avaliação. Nesse sentido, acreditamos que ações coletivas podem contribuir para a melhoria do

---

<sup>8</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (Fonte: <http://www.inep.gov.br/>).

ensino/aprendizagem.

Os alunos que têm acesso e permanecem na escola devem, ao final de sua educação escolar, apresentar diferenças significativas na forma de perceber e atuar no mundo. Segundo Saviani (1980), a escola deve fazer a mediação entre “o senso comum e a consciência filosófica”, possibilitando ao educando desenvolver uma visão científica do mundo que o cerca. Neste viés, acreditamos que a democratização do acesso e permanência à escola pode ser uma das vias para contribuir na busca de alternativas para um sistema educacional mais efetivo, no que se refere à inclusão de seres humanos no mundo social, nele agindo criticamente.

É preciso pensar a formação como processo contínuo, como procedimento de construção sempre em via de fazer-se, que perceba na prática docente qualificada a afirmação da identidade não apenas do educando, mas também do educador. Freire (2014) aponta para a importância da inserção do homem na realidade. Ele deixa claro que teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir das experiências do homem com a realidade em que está inserido, cumprindo-lhe também a função de analisar e refletir sobre essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela, isto é, um caráter transformador. Pois só assim o homem estará cumprindo sua função de reflexão sobre a realidade concreta. Sendo assim, a relação entre teoria e prática centra-se na articulação dialética entre ambas, que se expressa em um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. A relação teoria e prática enuncia uma postura, uma atitude do homem face ao homem e do homem face à realidade, isto é, uma coerência entre pensamento e ação que é práxis.

A proposta educacional de Freire (2014) consiste em uma ruptura com o sistema tradicional com base em uma “concepção bancária” de educação em que os estudantes devem esvaziar-se de suas experiências e entrar na sala de aula, prontos para receberem os saberes do professor, dono da palavra e da verdade. Nesta concepção, toda a bagagem dos alunos é descartada, pois ela não é considerada como um “saber” e eles são vistos como caixas vazias, onde o professor deposita arbitrariamente seus conhecimentos.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão

da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2014c, p. 80 – 81).

Já na concepção problematizadora de educação os estudantes e professores estabelecem uma relação de troca de experiências, em que o educador também é educando, e o educando também é educador. Os conhecimentos já adquiridos pelo educando são considerados e utilizados, permitindo que ele reflita e tenha as suas próprias conclusões.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2014a, p. 31).

É a educação problematizadora que considera os estudantes, que estabelece o diálogo, que reconhece o outro, que sabe que o verdadeiro conhecimento é forjado na práxis e no debate democrático, que aceita as diferentes experiências de vida e concepções de mundo, que faz com que os educandos se desinibam e possam participar ativamente em todos os níveis da vida, refletindo sobre a realidade e atuando sobre ela com o objetivo de transformá-la. De acordo com Freire (2014), é aquela que sabe que o conhecimento que se dissocia da vida, que ignora a realidade, se transforma em uma mistificação, em um falso saber, pois:

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente –, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2014c, p. 100).

O processo de ensino-aprendizagem trabalhado na Escola Estadual Madre Cristina está fundamentado na concepção de educação defendida por Freire (2014), “Educação Problematizadora”, também conhecida como “Educação Libertadora”, em que os estudantes e professores são agentes ativos e cooperam para o aprendizado mútuo. Buscaremos compreender no decorrer de nossa pesquisa, como este espaço educativo propicia, ou não, na prática cotidiana, a construção dos conhecimentos necessários à formação dos seus educandos, de maneira que eles possam participar ativamente na construção de uma sociedade mais igualitária, que é um dos objetivos da Educação do Campo.

O percurso da humanidade mostra o registro dos diferentes tempos e das diferentes formas de aprendizagem humana. Observa-se, com esses registros, que as aprendizagens humanas são replicadas, repetidas e aperfeiçoadas de geração em geração. A educação sempre fez parte da vida das pessoas, em todos os momentos e lugares da existência do ser humano, e como nos ensinou Paulo Freire (2014), não estamos nesse mundo para simplesmente a ele nos adaptarmos, mas para, com certeza, transformá-lo. E, para tanto, acreditamos que é possível mudá-lo com as nossas utopias e projetos de mundo.

A educação está sempre em renovação para acompanhar os avanços e as transformações permanentes da sociedade, renova-se nos meios para acompanhar os fins que também estão em constantes mudanças. A ciência vai se transformando junto com a sociedade, a economia, a cultura e a escola deveria acompanhar essas mudanças. A ciência, em grande medida, determina uma nova ordem das coisas, traz uma nova mentalidade e transforma a sociedade e seus segmentos, a ordem material, a família, o social e a moral. É preciso preparar o ser humano para indagar e resolver, por si, os problemas que essas mudanças podem trazer.

Com o passar dos tempos e o crescimento da ciência, o homem acredita mais em si e sabe que pode mudar e transformar a realidade para o bem comum, acredita mais na ciência e menos nas questões espirituais. O avanço da ciência faz com que o homem melhore a sua condição para aprimorar e facilitar a vida; no sentido de rapidez na comunicação e na disseminação de novas técnicas capazes de resolver os problemas do cotidiano. Hoje a tecnologia pode diminuir as distâncias entre os problemas e as soluções.

A escola é uma instituição social, *locus* específico que ajuda a preparar o ser humano do presente e do futuro, a compreender melhor o contexto onde vive e a pensar soluções para os problemas que a modernidade trouxe. Para tanto, é necessário desconstruir o processo formativo, conhecer os mecanismos de injustiças e exclusão utilizados pela classe dominante, especialmente, no que se refere à educação e formação da classe trabalhadora, a fim de contribuir na construção de sociedades justas, democráticas e inclusivas.

Cabe, nestes termos, pensarmos em uma educação contextualizada à realidade, ao trabalho, à produção, à cultura, ao mundo do trabalhador, ou seja, pensar na importância da educação para a vida, e para toda a vida em manifestação de resistência dos trabalhadores do campo e da cidade na busca por uma educação libertadora, que lhes contribua com a autonomia. E a educação formal, apesar de sua importância, não garante essa perspectiva, é na educação

não formal que os trabalhadores constroem suas possibilidades, é na luta contra hegemônica e nos diferentes espaços da vida cotidiana que a Educação Popular se afirma como importante instrumento de construção de autonomia dos sujeitos, bem como, possibilita a construção de um projeto coletivo de desenvolvimento comunitário que gere autonomia para a comunidade.

Ao longo da nossa história, a educação que se oportunizou à nossa sociedade privilegiou e atendeu de forma intencional à elite brasileira, propiciando aos filhos e filhas dos trabalhadores uma educação homogênea, indiferente ao espaço em que habitavam, se no campo ou na cidade. Uma proposta de educação instrumentalizadora, ao contrário do real sentido da educação, que de acordo com Costa (2012, p. 120), “(...) remete à possibilidade de desenvolvimento de um processo em que o indivíduo possa construir elementos significativos para a construção de sua cidadania.” Pensar a educação por esse prisma requer compreender a sociedade formada por sujeitos de direitos. E essa compreensão jamais foi intenção dos projetos políticos que nortearam o processo educacional de nosso país, durante muitas décadas.

Ao se perceber à margem do processo, os trabalhadores buscam, por meio da organização coletiva, nos diferentes espaços de luta, reivindicar o direito a um projeto de educação voltado às várias dimensões da formação humana e que prepare os sujeitos para atuar nas transformações sociais necessárias. Percebemos essas reivindicações presentes nos mais diversos grupos que lutam em defesa da classe trabalhadora, como Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), sindicatos, pastorais e, mais recentemente, e com muita propriedade, no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), quando na luta por reivindicar a terra, também perceberam a necessidade de lutar pelo do direito a uma educação que fosse ao encontro dos seus anseios. Desta reivindicação dos trabalhadores rurais surge o movimento por uma Educação do Campo, pois,

[...] o movimento inicial da Educação do Campo foi de uma articulação política de organizações e entidades para denunciar a luta por políticas públicas de Educação no e do campo, e para a mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (COSTA apud MOLINA, 2012, p. 119).

Ao longo das últimas décadas, esse movimento tem conseguido, junto aos poderes constituídos, a construção de políticas públicas, tal como a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que garantam direitos (escolas, currículos, metodologias, modelo pedagógico,

gestão democrática participativa da escola, etc.), que propiciam aos povos do campo uma educação emancipadora que se contrapõe à educação proposta pelo capitalismo, que não permitia aos trabalhadores conhecer e unir as suas forças para lutar por direitos básicos e garantir a independência ideológica e intelectual. Nesse caminhar, a Educação do Campo tem conseguido contrapor a lógica imposta durante muito tempo pelo poder dominante. Segundo Caldart, essa foi uma luta assumida pelo MST, que desde o início tem protagonizado um embate frente à bandeira da educação.

No começo os sem-terra acreditavam que organizar-se para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela própria condição de trabalhador *sem (a) terra*. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro, porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, 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, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2004, p. 92 - 93).

Leal aos seus princípios, a Educação do Campo vem sendo construída por um constante fazer pedagógico com educandos e educadores, em todo o seu percurso. No intuito não só de propor, mas também mostrar que é possível essa educação com características que vão de encontro à corrente hegemônica vigente, busca trabalhar com a realidade dos educandos, trazendo sempre a necessidade de referenciar os conhecimentos historicamente construídos, de forma contextualizada à vida quotidiana.

A Educação do Campo, como é defendida pelos movimentos sociais, busca atender ao compromisso com a formação humana em todos os aspectos. É uma educação que não visa só à formação intelectual, mas a formação de um cidadão omnilateral<sup>9</sup> com qualidade social para todos, que ajude a preparar os sujeitos das transformações sociais, que cultive os valores humanistas, para o trabalho e a cooperação, como processo permanente de formação e

---

<sup>9</sup> É o pensamento marxista que defende que o homem para se sentir completo precisa ter uma relação que agregue sua convivência em sociedade e de seu trabalho, que seja capaz de integrar todas as dimensões da vida humana. Esse pensamento possibilita ao ser humano o direito de rever e mudar a sua forma de agir e pensar frente ao sistema capitalista, podendo, desse modo, além de propor mudanças interferir de maneira organizada nas questões sociais em busca de modificar o quadro de desigualdades próprio da sociedade estratificada. Desse modo, esse pensamento reforça que, se a educação não realiza a revolução, é impossível pensar a revolução sem ela – Texto do autor, baseado na Tese de Doutorado de Machado, 2003.

transformação que se insere nas questões sociais e políticas, na luta por uma sociedade que tenha mais justiça social e onde se possa viver com dignidade. Nesse sentido, a Educação do Campo inclui a escola, mas não se limita a ela, ultrapassa as fronteiras, onde o trabalho entra na escola de forma ordenada, com planejamento, com as concepções teóricas que dão base à educação, onde se entende que o trabalho eleva o ser humano, o torna disciplinado e organizado, o educa no sentido coletivista. Onde o trabalho é um elemento pelo qual se educa, permitindo ao ser humano a busca de soluções aos problemas, o ensino e educação não se separam, o trabalho é elemento integrante da relação da escola com a realidade. Portanto a Educação do Campo,

É um processo de formação humana. E a escola é local de trabalho, de estudo e de atividades culturais e políticas. O desenvolvimento do ensino deve envolver formação intelectual e tecnológica e ser coerente com o método dialético de interpretação da realidade. Neste sentido, a base do trabalho escolar deve ser o estudo do trabalho humano e da participação de crianças e jovens nas diversas modalidades de trabalho, que se apresenta como elemento integrante da relação escola-realidade (MACHADO, 2003, p. 101).

Esse procedimento de ir e vir, de ação e reflexão permite a avaliação no processo, no caminhar do ensino e da aprendizagem com os sujeitos envolvidos. Esse processo, portanto, foge do princípio capitalista, em que a pessoa é controlada, não se sente livre para desenvolver as suas potencialidades, fica à mercê das correntes ideológicas do poder dominante. Ao contrário, traz uma perspectiva educacional que envolve a complexidade, tanto do ser humano quanto da sociedade na qual ele está inserido.

No tópico a seguir fazemos um diálogo entre a Educação do Campo e a matriz que lhe deu vida, que é a proposta de Educação Popular. Explora a relação entre esses conceitos e contribui para compreender as contradições entre as diferentes formas de educação emancipatória e a sua intrínseca relação com a formação política.

## **1.2 Educação Popular e formação política**

Iniciamos este tópico com uma citação de Brandão (2007), para o qual há vários significados para o termo educação. Portanto, pode-se afirmar que o termo é dinâmico, mas também polissêmico. Ao considerar a complexidade que envolve a formação política dos seres humanos, compreendemos que as aprendizagens são adquiridas nas nossas relações com o meio, com nossos erros e acertos, com as teorias e práticas com as quais nos deparamos ao

longo da trajetória humana e humanizante, pois,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender–e–ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p.7).

A partir dessa concepção de educação e considerando que a educação da qual falamos está inserida na sociedade capitalista, podemos inferir que nenhum ser humano está livre de ser educado pelo aparato ideológico da sociedade capitalista. Isso deixa claro que o projeto de sociedade capitalista se utiliza da educação nas suas diferentes formas e por diferentes meios para desenvolver um processo de educação alienante. Todos são educados e todos podem se educar, mas nem todos têm a clareza e a formação política do porquê e para que estão sendo educados e para que serve a autoeducação. A educação nessa perspectiva, denominada pelo sistema de ‘apolítica’, na verdade, impõe uma ideia de verdade hegemônica, de que ninguém pode mudar nada nessa sociedade. E a educação popular é uma poderosa ferramenta para construir um processo de organização de trabalho, de produção e de luta capaz de construir uma alternativa ao capitalismo.

A educação popular, defendida por vários autores como: Paulo Freire (2014), Maria Teresa Esteban (2013), Júlio Barreiro (1978), Carlos Rodrigues Brandão (2007), dentre tantos outros), pode contribuir com as mudanças de atitude de grupos marginalizados. Essa experiência vem sendo praticada por educadores, principalmente da América Latina, há algum tempo, e tem como principal objetivo contribuir com a formação de sujeitos sociais, instrumentalizando-os para as lutas sociais.

Essa proposta de formação se solidificou como uma prática pedagógica no Brasil e na América do Sul, como conscientização e politização. Buscava-se com a educação popular a prática pedagógica de um novo princípio educativo, que começava a abranger cada vez mais camadas da sociedade em desenvolvimento, esquecidas pelas políticas públicas, a fim de promover as diversas e necessárias metas da sua libertação.

A educação popular, com seus princípios educativos, propõe “alcançar a tomada de consciência das classes sociais dominadas” (BARREIRO, 1978, p. 8), a fim de buscar efetivamente a transformação por meio de ações libertadoras e emancipadoras. Neste sentido, é importante destacar que:

A educação popular aproveita, e deve aproveitar todas as oportunidades para criar atitudes e comportamentos capazes de elevar, a níveis de actuação política, a organização do povo ao redor dos seus interesses, imediatos ou não, mas que servem, simultaneamente – estes ou outros – para provocar o seu sentido crítico, autônomo, criativo (BARREIRO, 1978, p. 9).

Os educadores, a partir das demandas que os grupos sociais apresentam, trabalham temas do quotidiano e envolvem as questões sociais que os cercam, buscando assim a autoconscientização das pessoas envolvidas. A formação nesse sentido deve abranger a todos e capacitá-los, por intermédio de grupos organizados, para lutar por direitos à vida com dignidade.

A educação popular traz em seus princípios algumas formas distintas de ser e de fazer, bem como apontar algumas alternativas no sentido de propor uma educação libertadora que atenda a grupos e pessoas “comprometidos com projeto de educação dirigidos a populações adultas e geralmente consideradas como marginalizadas” (BARREIRO, 1978, p. 13).

A educação recebeu, em diferentes tempos, espaços e conjunturas históricas, formas variadas de interpretá-la, à medida que alteram as relações para determinadas classes sociais abastadas, a educação serviu para desenvolver as “potencialidades humanas ou simplesmente para aperfeiçoamento da personalidade” (BARREIRO, 1978, p 14), e em outros casos serviu como mantenedora da estrutura social existente, como por exemplo, formar mão de obra especializada para atender ao processo de industrialização, bem como para atender aos interesses momentâneos da expansão do capitalismo monopolista, por intermédio de um modelo de educação para dar resposta a esse sistema, a curto e em médio prazo, que usa o critério de “aumento de renda” para alimentar e manter o capital e o sistema de produção.

A emancipação dos sujeitos que estão vivendo à margem da sociedade, sempre foi objeto do trabalho da educação popular.

Deste modo, quando, no âmbito da educação popular, falamos de paradigmas emancipadores, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma dimensão política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e a uma dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade) (CARRILLO, 2013, p. 15).

A educação popular parte da ação e reflexão dos educadores em relação aos problemas relatados pelos grupos de pessoas a que se pretende atender, propondo com isso a conscientização e a reação frente a esses problemas. Desta forma, a proposta visa à modificação

de atitude, por intermédio do conhecimento da realidade e de fortalecimento com a formação de grupos de interesses comuns às realidades vividas, que possa atuar de maneira crítica e consciente na busca de soluções políticas que propiciem as mudanças sociais necessárias, onde se localizam os problemas econômicos e culturais que dificultam a promoção da existência com dignidade.

Consideramos que a educação popular contribui para a igualdade social, para o desenvolvimento pessoal, para a construção da democracia, da cidadania, de paz, da dignidade, assim como o respeito e o combate a todo e qualquer tipo de preconceito. A formação política crítica requer a ação organizada não só dos agentes de formação, mas também daqueles que não são alcançados pelas políticas públicas. A ação deve ser constituída com a força das lutas populares e assistida pelos grupos que trabalham com a educação popular, “voltadas para a ressignificação da própria realidade social, na medida em que se torna uma situação organizada, do encontro de pessoas que actuam colectivamente, na tarefa de transformar o mundo” (BARREIRO, 1978, p. 18).

Diferente do que acontece na educação de adultos do sistema tradicional, a formação para a tomada de formação política busca as transformações necessárias para a emancipação na sua plenitude de direitos e deveres, os sujeitos são agentes de sua própria história. Assim: “A educação popular é claramente compreendida hoje como instrumento de contribuição imediata para efectiva participação popular em processos de transformação da sociedade classista e opressora” (BARREIRO, 1978, p. 24). Deste modo, transformar a sociedade é constituir compromisso histórico de apreensão da realidade, do seu trabalho e inserção no mundo. Conscientização seria uma forma/mecanismo de entender a realidade histórica, de posicionar concretamente e dar testemunho por meio de ações práticas, do seu conhecimento.

A educação popular deve ser assumida pelos que defendem e pelos que vivem oprimidos, porque ao contrário, os opressores não têm a necessidade e não querem a mudança da estrutura posta, qualquer ação ou tentativa de assumir o controle da educação servirá para reforçar a existência do sistema capitalista que se apodera da força de trabalho do trabalhador. Esta perspectiva de aprendizagem nos leva a acreditar que:

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato

desta libertação é transformá-los em massa de manobra.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser homem (FREIRE, 2014c, p. 72).

O rigor e o cuidado ao trabalhar com grupos marginalizados, os critérios adotados para o trabalho tem que seguir objetivos que busquem a efetiva conscientização dos envolvidos no processo de formação, para que não haja uma falsa impressão de libertação das amarras que o sistema capitalista impõe. Desta forma, a politização/conscientização dos direitos enquanto cidadão surge com a formação de movimentos de resistência dos trabalhadores, que por meio de discussão dos problemas comuns, buscam soluções que interferem no modo de agir, interagir e se relacionar com o meio, neste sentido “o homem integra-se no seu grupo (comunidade social), desenvolvendo consciência de ser-para-si-próprio, e este facto marca a característica principal da sua dimensão social” (BARREIRO, 1978, p. 42). Entendemos que o trabalho nos moldes capitalistas aliena também o dono do capital, o que possibilita a existência do oprimido. Assim, a classe dominante mantém o controle da produção e interfere no modo como o trabalhador se relaciona com o mundo a sua volta.

O trabalhador nos moldes capitalistas só se sente livre quando está de folga, porque ele sente que o trabalho o aprisiona, não sente satisfação naquilo que faz, sente como uma obrigação de cumprir um objetivo que não é seu, que lhe toma a sua força de trabalho e não lhe traz satisfação, apenas obrigação de cumprir um contrato com a empresa (MANACORDA, 2007). A organização de trabalhadores em associações com autogestão vem de encontro com esse sistema dominante e hegemônico, apresenta soluções democráticas que abarcam a coletividade, diferente do modelo capitalista que privilegia a classe dona do capital.

Para o capitalismo é importante existir uma margem de mão de obra desempregada e necessitada, esta serve como meio de manter o trabalhador como peça descartável e com fácil reposição. Essa medida mantém um controle sobre o trabalhador, para que se esforce na produção de mercadorias e garanta uma maior lucratividade para a empresa onde é expropriado da sua força de trabalho. Assim essa cadeia é alimentada, o capitalista cada vez mais dono dos meios de produção e, conseqüentemente, mais rico, e o trabalhador necessário é também peça importante na engrenagem do sistema capitalista, dominado e sem conhecimento necessário para contrapor essa realidade.

Esse modelo de desenvolvimento econômico fez com que os movimentos sociais

buscassem alternativas viáveis para um grande número de trabalhadores desempregados que vivem em periferias e favelas das cidades em condições precárias. As alternativas encontradas foram os agrupamentos em associações e cooperativas autogeridas. Desse modo as pessoas têm encontrado na economia solidária, meios para a geração de trabalho, renda e distribuição mais equânime da economia.

O trabalho associado e a autogestão contribuem na organização e na formação da coletividade, com objetivos comuns de resgatar a dignidade e trazer à tona, o direito de lutar por políticas sociais que abarquem os indivíduos que estão vivendo à margem dos direitos básicos e explorados pela sua força de trabalho.

Assim, Sguarezi nos traz essa importante contribuição ao esclarecer que:

Essas iniciativas pequenas não estão produzindo apenas trabalho, renda e alimentação de qualidade. Elas estão resgatando a dignidade e produzindo esperança de que os excluídos têm o direito a formas de organização econômica baseadas no trabalho associado, na propriedade coletiva, na cooperação, na autogestão, na sustentabilidade e na solidariedade, como modelo de desenvolvimento. O que exige uma mudança paradigmática e civilizatória, e os sujeitos desse processo precisam perceber e estão percebendo que a realidade não é imutável, intransponível. A realidade precisa ser compreendida como desafiadora. Desafio esse que anima e convoca à ação transformadora com base na busca da cooperação. Esse movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que a solidariedade seja o fio condutor do processo de transformação (SGUAREZI, 2011, p. 107-108).

Ressaltamos a importância da participação coletiva para a mudança de atitude e modificação de posturas, no sentido de pensar uma sociedade com justiça social, em que a força da democracia seja a verdadeira ponte entre as tomadas de decisões e as políticas públicas. É importante que os trabalhadores tenham clareza da necessidade de buscarem meios de formação no processo de conscientização, de seu papel enquanto agentes de transformação social e no processo de construção de uma sociedade mais solidária, como protagonistas da própria história.

Os movimentos sociais, igrejas mais voltadas à Teologia da Libertação e sindicatos que defendem a classe trabalhadora, têm procurado trazer formas diferenciadas como alternativas para uma relação de trabalho e renda que abarque um número maior de seres humanos, como contraponto ao sistema capitalista vigente, que marginaliza e retira direitos e garantias fundamentais de vida dignas, de uma grande maioria.

A economia solidária, o trabalho associado vê como alternativas para resgatar a

dignidade das pessoas expropriadas dos seus direitos. A produção coletiva, a autogestão e a organização em torno dos objetivos claros e comuns, vêm ao encontro das necessidades de grupos que vivem à margem, excluídos pelo sistema capitalista e esquecidos pelo poder público. Nesse molde, as decisões são tomadas em grupo, em assembleia, de maneira democrática, tanto da divisão de trabalho, como da forma que será feita a remuneração pelo trabalho desenvolvido. Esse modelo é a autogestão, que possibilita a participação coletiva, nos rumos que o empreendimento econômico solidário irá trilhar.

Na perspectiva acima, é que a educação popular atua, buscando trazer à tona formas diferenciadas de entender o mundo, por intermédio do conhecimento de si, do outro e do mundo, e oferece à classe trabalhadora ferramentas para contrapor o modelo hegemônico posto. Essa metodologia de educar-se educando provoca a conscientização de todos os envolvidos na educação popular, conseqüentemente, contribui para transformar o processo da consciência histórica do pensar e agir no meio onde se relaciona.

Assim,

A tarefa de consciencialização resolve-se a partir dum dado anterior à história e que faz a história (não sendo, portanto, relativizável, nem esgotando-se em uma consciência histórica duma época). A tomada de consciência é a descoberta dessa dimensão de pessoa e de tudo o que lhe é inerente: os seus direitos e os seus compromissos (BARREIRO, 1978, p. 53).

O domínio de uma classe sobre a outra se faz necessário para justificar, historicamente, o modelo de produção estratificado que sustenta o projeto de poder e dominação sobre os trabalhadores. Portanto, mudar a forma de fazer e pensar um mundo diferente requer que os indivíduos envolvidos busquem a formação e a organização e, requer mudanças de atitudes que podem proporcionar as condições efetivas para que o sujeito conquiste a sua humanização.

É importante perceber que estamos, todos, de um modo ou de outro, inseridos nessa conjuntura. Qualquer que seja a forma de agir (ou não agir) reforçamos a alienação ou, ao contrário, buscamos formas de resistência, de ir de encontro ao sistema dominante, o que caracteriza a tomada de formação política. Desta forma, segundo Barreiro, as relações entre os sujeitos e o mundo pode ser um elemento preponderante na construção da consciência crítica, que “é o principal factor da justificação duma intervenção educativa libertadora” (BARREIRO 1978, p. 58). Salienta também, que o educador exerce papel fundamental no processo de formação e construção de um mundo mais igualitário, muito mais importante que em outros momentos e espaços educativo-formativos.

É nesse sentido que Barreiro (1978) chama a atenção para as maneiras como a consciência pode variar de um estado para outro, em quatro estágios distintos: “Consciência Intransitiva” (ocorre nas sociedades fechadas, primitivas e estratificadas. Que não existe preocupação com a existência humana, mas uma interpretação mágica da realidade para justificar as causas da estratificação social); “Consciência Transitivo-Ingênua” (é simplista na interpretação da realidade, porém já é uma etapa onde os sujeitos se comunicam e se relacionam num compromisso de existência histórica); “Consciência Oprimida para Consciência de Opressão” (reproduz os atos do opressor, travestido de uma consciência do dominador); “Consciência Transitivo-Crítica” (é o estágio mais avançado do resultado de uma “pedagogia crítico e dialogal”, onde os sujeitos estão engajados na luta, conscientes de que é por meio da organização social que a mudança pode ser construída e efetivada para abranger os direitos sociais, humanos e históricos, em que todos sejam incluídos).

Entendemos que o processo de formação política deve ser um processo bem elaborado, para que haja as mudanças de acordo com as necessidades, porque se não houver esse cuidado as modificações serão apenas formais e não efetivas, uma versão da reprodução social estratificada.

(...) os mais relevantes movimentos sociais estão tomando para si as tarefas de formação política de seus militantes e de educar suas crianças e jovens. É o caso das experiências dos zapatistas, com os conselhos de bom governo (*juntas de buen gobierno*), e da Assembleia dos Povos de Oaxaca (APPO) no México; da Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador (Conaie); dos trabalhadores desempregados e das fábricas ocupadas, na Argentina, por meio dos bacharelados populares; e do MST, no Brasil, inscritas nesses processos. Para alterar a correlação de forças com o capital, essas iniciativas de formação política e de educação popular necessitam de um salto de qualidade, visando construir processos que envolvam não apenas alguns movimentos, mas o conjunto dos trabalhadores, como parte do processo de constituição da classe nas lutas do presente. Dilemas estratégicos, contudo, estão longe de terem sido equacionados. Alguns movimentos preconizam que a educação popular deve ser organizada fora do âmbito estatal; outros sustentam que a educação deve estar assegurada como dever do Estado, mas que não compete ao Estado educar – tarefa dos educadores e do poder popular. O tema é importante, pois conforma os arcos de forças das lutas pela educação pública (LEHER; MOTTA, 2012, p. 584).

Portanto, parece-nos importantíssimo que haja o fortalecimento nas metodologias de formação, para que possamos ter justiça social e distribuição de renda de maneira mais igualitária. É necessário lembrar também a importância de formar lideranças que abracem e defendam as políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora, para dirimir o processo de desumanização que o processo de exploração capitalista impõe a diferentes categorias de

trabalhadores.

Paulo Freire (2014) e Miguel Arroyo (2005) destacam a necessidade de compreendermos os mecanismos que envolvem a estrutura histórica e organizacional da classe burguesa para impedir o acesso da camada trabalhadora a uma educação de qualidade, sem distinção de gênero, e/ou etnia, como apregoa a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Com a redemocratização do país, no final dos anos de 1980, a promulgação da Constituição de 1988, a educação popular ganha novo impulso, seus protagonistas expulsos do país durante a ditadura militar, se apresenta como ferramenta de organização social e de luta política. Com a redemocratização do país, também, a educação formal passa a ser reconhecida como um direito universal, e os espaços públicos de ensino tendem a deixar de serem somente espaços de reprodução do conhecimento burguês e a escola passa a ser espaço de disputas, na lógica da contra hegemonia. Para Paludo,

A educação popular que se firma nesse período acumula praticamente e teoricamente uma concepção de educação. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”,<sup>10</sup> “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular. Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade (PALUDO, 2012, p. 283).

Outra questão fundamental para a educação é o respeito/cuidado pelas fases de aprendizagem dos educandos, para alcançar um projeto de formação de sujeitos, e conseqüentemente, pensar um projeto de sociedade que possa abranger as camadas mais necessitadas e formar pessoas com condições de pensar/transformar espaços, onde todos possam viver de maneira igualitária.

Mészáros (2005) também trata da educação que temos *versus* a que precisamos. O autor traz a necessidade de romper com o sistema posto, de buscar alternativas para acabar com

---

<sup>10</sup> **Nota do autor:** Vale pontuar que a conscientização, hoje, não pode mais ser compreendida somente como conscientização política, que se traduz na capacidade de leitura da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, na tomada de posição e inserção efetiva nos processos de luta. É preciso que se trabalhe (e se pratique), nos processos educativos e nos espaços organizativos, com a ideia de formação de uma consciência ampliada e da formação omnilateral, formação humana.

esse aparelho que trabalha a favor da alienação, da educação que está a serviço do capital. E conhecer esse sistema pode colaborar para fortalecer a identidade pessoal-profissional, que contribua na percepção da homogeneidade social, de modo que se possam produzir rupturas no jogo de relações estabelecidas pela classe burguesa. O autor enfoca, ainda, com propriedade, a preocupação com a escola da forma como está, pois segundo ele, a escola como está prepara os estudantes para o capitalismo, tendo os educadores como instrumento de reprodução e não como proposta de ruptura do sistema posto. Para que haja mudanças significativas nos modos como a classe dominante gere os meios de produção, é preciso que a classe trabalhadora tome conhecimento dos mecanismos de exclusão, se organize em torno dos problemas comuns, em busca de soluções para que possa construir uma nova escola, com um novo educador, para um novo educando, para uma nova sociedade.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

As características da sociedade capitalista, que se manifestam na exploração da força de trabalho, da mais valia, da divisão de classes sociais, da desigualdade e da alienação, que apresenta o sujeito expropriado dos seus meios de sobrevivência, reforça ainda mais a desigualdade existente, em que a sociedade é conduzida pela ideologia dominante, se anulando enquanto ser histórico e protagonista da própria vida. Essa manobra retira dos trabalhadores a capacidade de luta, resistência e proposição de mudar a realidade, ao contrário do que os movimentos sociais fazem. Os meios de produção não pertencem ao trabalhador, este é alienado pelas tramas da lógica da produção. Superar a lógica do capital excludente transcende a alienação do trabalho, as relações de exploração, o fim da propriedade privada, e requer de todos os indivíduos a apropriação dos meios de produção e do resultado da produção, o trabalho coletivo.

Se o trabalho também educa, segundo a visão de Mézáros (2005), há que se universalizar a educação e o trabalho, buscar a igualdade de direitos nas diferenças, especificidades que envolvem os seres humanos, de forma que todos tenham domínio dos meios de produção, com as mesmas condições de trabalho e isonomia salarial, que todos busquem a universalização dos saberes, dos direitos/deveres e do trabalho.

Arroyo (2012), ao dialogar com Mézáros (2005), afirma que há a necessidade de

reconstruir a história da educação da classe trabalhadora (considerada pelo capital como subalterna), nas primeiras fases de sua formação, enquanto classe trabalhadora, especialmente para sensibilizar e trazer a compreensão de que o ser humano está ligado por inter-relações, que há interdependências entre o eu, o outro e o mundo, que a percepção de independência foi apenas um lapso da classe burguesa para criar a falsa compreensão de que somos seres autossuficientes.

Nos dias de estudo, nas oficinas de militância, os Outros Sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas suas vivências narradas se entrelaçam a práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações de resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades. Teorias pedagógicas de resistência coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à perda e na recuperação de seus territórios, terras. Aprendidas no resistir à destruição e, sobretudo, na retomada da agricultura familiar, da construção de um teto onde abrigar a família, de sair do desemprego. Resistências de que participam desde crianças/adolescentes e que levam às escolas e aos encontros de educação popular (ARROYO, 2012, p. 14).

As relações existentes entre o eu, o outro e a sociedade é também ponto discutido nas produções de Paulo Freire (2014), em sua biografia, narrando suas memórias e, portanto, enfatizando a importância de uma identidade profissional para se desenvolver trabalhos de qualidade no âmbito educativo. Entendemos que não se ensina o que não se aprende e, considerando o que Arroyo (2012) diz, a classe trabalhadora, embora com suas rupturas, foi historicamente educada para as relações de trabalho e não para exercer a cidadania, não foi educada para protagonizar e autogerir o seu rumo.

Enguita (1989), no livro *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo* trouxe a preocupação sobre as práticas com nossos estudantes e discutiu as relações de poder (professor/patrão X aluno) dentro das salas de aula. A escola como está, reforça o poder existente, hoje, na sociedade capitalista. A questão da ordem e a autoridade em sala de aula reforçam a hierarquia presente no mundo do trabalho. Os trabalhadores são expropriados de todos os direitos sobre a produção, assim como os educandos em sala de aula de discutir os rumos da sua formação integral e a forma como vai ser organizado o processo de aprendizagem.

Tudo isso porque, quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes que com Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom,

será tratado como tal embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua urna alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão (ENGUITA, 1989, p. 169).

Para o autor, a escola, em grande medida, é o reflexo da sociedade e não tem conseguido ser o local de geração de propostas de mudanças, estar na vanguarda e encontrar uma forma de fazer as mudanças necessárias para que haja justiça social. As avaliações nas salas de aula reproduzem a lógica do mundo capitalista: estimulam a competição, contribuem para que o estudante aceite o que está posto e aponta as regras do jogo de poder, em que “os melhores” se tornarão os mandatários e deterão o poder sobre aqueles que, apesar de ser a maioria, serão mão de obra barata e não terão condições intelectuais e econômicas para serem protagonistas no palco da vida, no sistema capitalista. Reforçando tal proposição, Enguita destaca que:

Na escola, como na produção capitalista, minha liberdade não começa, como reza o ditado, onde termina a liberdade dos demais, mas onde termina seu poder, o que neste caso quer dizer fora da instituição.

A eficácia na imposição desta relação social do aluno com o conteúdo de seu trabalho não precisa esperar a vida de trabalho para se fazer evidente. A maioria das crianças e jovens aprende logo a não perguntar por que tem que aprender isto ou aquilo. Logo aceitam que, a esse respeito como a outros, estão submetidos a uma vontade alheia (ENGUITA, 1989, p. 171).

O processo de formação, como está, é mecanismo de alienação da classe trabalhadora, de modo que essa relação é caracterizada pela separação entre a atividade intelectual e a manual. Ela não é pensada como condição de humanização do homem, como processo de transformação da realidade pelos sujeitos.

Pensamos que o trabalho deve ser percebido como instrumento importante de produção de valores de uso, como benéfico e imperativo à existência humana, em quaisquer que sejam as formas de sociedade. Buscar formar seres humanos em uma perspectiva que os libertem e os emancipem especialmente, quando destacam que muito mais que decalcomania, se trata de reprodução em outro lugar, precisamos protagonizar coletivamente nossas histórias, construir o mapa com nossas utopias e esperanças e, que estas apontem sempre para novas direções e possibilidades.

Precisamos pensar uma formação que articule o projeto educativo a um projeto de sociedade, que desenvolva os educandos em todos os sentidos, de forma integral. E que abarque as necessidades e as capacidades em prol dos aspectos sociais e econômicos de uma sociedade

igualitária, pois compreendemos que:

Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função (FREITAS, 2003, p. 14).

A escola pode fazer com que os educandos, em suas relações e práticas vão internalizando novas formas e valores, apagando aquela marca de individualismo e se tornando mais coletivos, preparados para transformar a sociedade atual, dividida em classe. Assim, a escola deixa de agir como uma simples repetidora e mantenedora que está a serviço de uma sociedade dividida em classes e que perpetua as diferenças existentes, vista por muitos como um meio, como um fator de ascensão social.

A escola pode cumprir outro papel social, buscar formas diferenciadas de formação, que contemplem as questões globais, afinal, temos que ter conexão com tudo o que acontece no mundo externo ao nosso redor, sem nos esquecermos das particularidades locais, onde os sujeitos estão inseridos, de tal forma a proporcionar aos envolvidos, opções mais concretas de permanecer ou não, em seus locais de origem. Cabe à sociedade, em todos os seus segmentos, tentar resolver as questões e mostrar os limites que envolvem a resolução dos problemas. Temos que expor/escancarar as desigualdades sociais, para que possamos formar cidadãos críticos e com aptidões de resolução e propostas para a melhoria das condições de existência.

Um papel importante para a mudança é propor escolas com metodologias e currículos diferenciados e que respeitem as particularidades locais, em que a comunidade possa discutir a maneira mais adequada para a formação de suas crianças, jovens, enfim, de, para e com todos. Uma escola viva, que possa trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e com significados, pode minimizar os problemas existentes e melhorar a qualidade de ensino. É importante lembrar também que não adianta avançar com escolas que respondam às necessidades e às expectativas da classe trabalhadora, se não houver educadores preparados para atender e propor espaços de formação política. É importante que a classe trabalhadora se organize e se prepare para oportunizar e fazer acontecer as mudanças necessárias, em busca de uma realidade promissora e mais justa.

É importante pensar escolas que contribuam com a produção de um conhecimento mais contextualizado. Por meio de configurações da consciência política ligadas por fatores que

abarcam questões cotidianas vivenciadas pela comunidade, e assistida pela comunidade escolar, pode fortalecer a formação humana, modificar valores, trazer uma nova prática, com seres humanos envolvidos na luta por direitos negados ao longo de tempos pela sociedade estratificada, dominada por um pequeno grupo, dono dos meios de produção.

Contribuir com o processo de compreensão e identificação de consciência política vem sendo a prática de muitos movimentos sociais, algumas igrejas e sindicatos ligados à classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, entendemos que a Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular pode contribuir para produzir a emancipação dos sujeitos em um processo de criação de consciência crítica, de desalienação, que se dá na formação política da Juventude Camponesa, dentro e fora da escola, nos processos de educação formal e de educação não formal. Esse processo ocorre na vida das pessoas que, embora não conheçam os conceitos, vivenciam as contradições de sua luta.

### **1.3 Educação formal e educação não formal: conceitos e contradições**

A educação não formal vem travando discussão intensa com a educação formal e, por isso, se torna fundamental aprofundar o debate sobre a complexidade que envolve esta relação, saber como educação formal e educação não formal dialogam com o conceito de Educação do Campo.

A percepção dos procedimentos de educação formal e não formal, em um ambiente histórico de lutas e resistência, permite compreender muito da heterogeneidade existente, pois, favorece a compreensão de outros aspectos da formação, das diversas estratégias para a construção das identidades dos sujeitos envolvidos no processo de pertencimento à comunidade da qual fazem parte. Assim, é possível entender com mais facilidade como estas comunidades se organizam nos campos sociais, familiar, político, econômico, religioso e cultural.

É importante lembrar que a educação não formal surgiu nos anos 50, nos Estados Unidos da América e nos anos 60, no Brasil. No Brasil nasceu com grande identificação com a educação popular trabalhada por Paulo Freire e Brandão, dentre outros.

Nesse cenário, a educação não formal consegue ocupar o espaço deixado pela

educação formal e mostrar as suas particularidades, propiciando tipos específicos de aprendizagens. Gohn (2011) faz um destaque à educação não formal em momentos distintos. Em cada momento histórico, a educação ganha nuances específicas para atender às necessidades próprias dos sujeitos atendidos. Assim nos anos 70,

Na maioria das vezes, entretanto, tratavam-se de programas ou campanhas de alfabetização de adultos cujos objetivos transcendiam a mera aquisição da compreensão da leitura e da escrita e se inscreviam no universo da participação sociopolítica das camadas populares, objetivando integrá-las no contexto urbano-industrial (GOHN, 2011, p. 99-100).

Gohn (2011) ainda faz referência às transformações ocorridas na educação não formal a partir dos anos 90, destacando a importância de uma educação que se preocupa com a formação que ultrapassa a técnica e a reprodução, ou seja, que compreenda a complexidade de relações, nas quais deve estar fundada a educação formal. Neste sentido afirma que:

O grande destaque que a educação não formal passou a ter nos anos 1990 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extraescolares (GOHN, 2011, p. 100).

Os baixos investimentos, não só financeiro, mas também em infraestrutura e formação, passam longe de ser o básico necessário para atender às necessidades mínimas da educação e, em especial, para o atendimento à educação do campo, que quase inexistiu por muito tempo. Ainda hoje, passa longe de ser o que se precisa, assim, abriu espaço para que os movimentos sociais, eclesiais e os sindicatos, que defendem os povos do campo, buscassem meios de assegurar a formação dos camponeses, se valendo da educação não formal. E, muitas vezes, esses movimentos e sindicatos eram os únicos a oferecer a possibilidade a esses sujeitos, ao conhecimento e, por assim dizer, à formação para a cidadania.

A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é nativa, no sentido de herança natural; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado (GOHN, 2015, p. 16).

O fato de o poder público, durante décadas, ter deixado de investir na educação dos

trabalhadores do campo deixou uma grande lacuna e atraso na formação. Durante muito tempo, teve-se a ideia de que os trabalhadores rurais não precisavam de instrução para exercer as suas funções de labuta e sobrevivência.

A educação, na sua forma hegemônica, destinada ao meio rural, deixou de lado por muito tempo, a preocupação em formar e proporcionar meios de buscar conhecimento e também a cidadania aos povos que vivem no campo. Segundo o pensamento dominante, as pessoas do campo não precisam de acesso a direitos básicos e universais, como a educação formal, por exemplo, fator que leva à total exclusão de determinadas camadas populacionais, principalmente dos moradores da zona rural. Os agentes públicos não tinham obrigação moral e política imediata com os camponeses, aos povos do campo era negado o direito básico. O que atrapalhou muitos de ter uma aspiração de futuro ou de direitos, formando, assim, um exército de excluídos. Por isso é importante destacar que:

É pela importância histórica, e pelos acúmulos produzidos na última década, que o decreto que institui a Política Nacional de Educação do Campo reconhece e legitima o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária como elemento integrante desta política de Estado. O Pronera tem viabilizado o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo programa, pautadas nas práticas já acumuladas pelos movimentos, entre as quais se destaca a alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado por causa da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente os impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal. O Pronera tem se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento (MOLINA, 2012, p.457).

É percebida a mudança nas últimas décadas, no que se refere à educação, especialmente, quando voltamos atenção à Educação do Campo, pois, com a luta organizada dos trabalhadores em prol de direitos esquecidos às pessoas menos favorecidas, houve pequenos avanços, que surgiram da conquista dessas lutas. É importante frisar que, especialmente no campo temos movimentos sociais aguerridos, reflexo da vontade coletiva que se une para alcançar objetivos comuns como: liberdade, igualdade, justiça social e independência. A união faz a diferença na luta pela melhoria da qualidade de vida, de modo geral e, de maneira especial, na luta pela terra e na Educação do Campo.

Ao destacar a luta que tem sido travada por direitos, especialmente no que se refere à questão da reforma agrária, a educação não formal tem contribuído há algum tempo na

organização, na nucleação dos grupos e na formação política e se tornou importante ferramenta de formação e união para os movimentos populares, igrejas e sindicatos que defendem a bandeira da classe trabalhadora e, sobretudo, no meio rural, onde havia maior carência de investimentos e de políticas públicas.

A partir dos anos 2000, com ascensão ao governo federal, de governos mais sensíveis às demandas populares, tem ocorrido, ainda que de forma morosa, mais investimentos na infraestrutura dos assentamentos. A juventude tem tido mais oportunidade de escolher ficar no campo e viver com dignidade e com segurança, bem como, há possibilidades de moradia, alimentação e, de certa forma, de buscar a formação acadêmica sem a necessidade de ter que mudar para a cidade, ou de buscar outros espaços de sobrevivência.

Antes dos anos 2000, a ideia de que a escola devia preparar o educando para viver em sociedade, para que pudesse participar ativa e efetivamente das tomadas de decisões democráticas, não encontrou nas políticas de governo, ou mesmo nas políticas públicas, suporte necessário para a consolidação de um novo sistema de poder, em que a sociedade possa participar da construção de direitos fundamentais e, a partir dos anos 2000, com a mudança na condução da nação, com a proposta de melhor distribuição de renda e, sobretudo com a luta dos trabalhadores organizados, houve uma sensível mudança nesse panorama.

A educação não formal pode enriquecer a educação formal e tornar a aprendizagem camponesa uma atividade mais dinâmica e de acordo com as experiências de vida dos camponeses, as relações e o envolvimento com as questões extraescolares como as sociais, econômicas, culturais e políticas, na formação de indivíduos capazes de intervir para resolver questões cotidianas, com mais capacidade.

Nesta conjuntura GOHN (2015) contribui para fortalecer e melhor esclarecer este diálogo ao enfatizar que:

A educação não formal engloba saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, de forma individual ou coletiva – a exemplo de experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais etc. elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura (GOHN, 2015, p. 16 - 17).

A autora explica a importância da educação não formal no fortalecimento das

aprendizagens vivenciadas na escola, de modo a fortalecer saberes que ampliam o viver em comunidade, questiona o conceito positivista de conhecimento imposto pela classe dominante, expõe a não neutralidade do processo de produção de conhecimento, portanto, sua intencionalidade política de manter o sistema hegemônico vigente.

A educação escolar, aliada à educação não formal, fortalece as aprendizagens e contribui para a formação em que todos possam viver os direitos e deveres civis, políticos e sociais que estão previstos na constituição brasileira. O processo de aprendizagem gerado por esse conjunto de forças constrói estruturas no processo de formação humana e gera saberes mais consolidados para que os sujeitos possam interagir/intervir nas demandas do dia a dia. Essa junção também democratiza, traz empoderamento na participação do aprendiz, facilita o entendimento das questões sociais e políticas, bem como, enriquece a visão de mundo do educando.

A educação não é fórmula da escola, mas sim uma invenção da vida com as relações e a luta pela sobrevivência, nos experimentos, desacertos e acertos do viver cotidiano. A finalidade ampla e diversificada, das várias ideologias postas, compreende a grande diversidade de enfoques que se pode dar à educação.

As riquezas de estratégias no preparo das abordagens metodológicas e pedagógicas podem incorporar valores às estruturas de saberes e alocar possibilidades de o educando compreender melhor os meandros da sua formação. Quanto maior a compreensão do que está ao seu entorno, maior será a possibilidade/autonomia de intervenção e articulação no cotidiano, na intencionalidade e aglutinação entre saberes produzidos e a vida em comunidade. O engajamento, a organização da Educação do Campo contemplando educação formal e educação não formal proporciona uma educação articulada com a vida, que une os saberes científicos aos saberes históricos trazidos com as vivências de gerações.

Trilla (2008) também traz contribuição ao modo de ver a educação, não como forma parametrizada e estanque, que tem suas curvas retilíneas definidas e definitivas, ao esclarecer que:

A educação – como já vimos – é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos ou

didáticos) etc. ocorrem, igualmente, processos de educação. Quem educa, evidentemente, são os pais e professores, mas as influências formadoras (ou eventualmente deformadoras) também são frequentemente exercidas por políticos e jornalistas, poetas, músicos, arquitetos, e artistas em geral, colegas de trabalho, amigos vizinhos, e assim por diante (TRILLA, 2008, p. 29).

A busca por uma educação crítica requer que todos os meios possam estar conectados e em consonância com ações que tencionam a realidade imposta pelo poder capitalista dominante, e que atribuam um conjunto de valores pessoais, sociais, culturais, históricos e políticos, como meios de questionar essa realidade e propor um cenário diferente, de justiça social. A abertura da educação formal para incorporar a caminhada da educação não formal pode enriquecer e dinamizar o conhecimento dos sujeitos ora atendidos pelo sistema, de modo a democratizar o ensino.

A melhoria na quantidade de investimentos financeiros na infraestrutura, na formação e em políticas públicas pode ser uma das molas propulsoras de qualidade na educação formal, pois estes podem trazer novas perspectivas e fortalecer o papel da escola na aprendizagem dos educandos. Outro fator que acreditamos ser importante é a universalização da educação, não só da educação básica, mas de todos os níveis, de modo a democratizar o ensino, para que todos tenham oportunidade de receber a formação intelectual necessária para o exercício da cidadania/democracia.

A abertura da educação, mesmo que para amparar a desigualdade de classes e formar mão de obra para sustentar o sistema capitalista, foi um avanço para a construção e participação mais ativa da classe trabalhadora na criação de formas de lutas por direitos e na criação dos movimentos sociais, que fortaleceram as batalhas por políticas públicas que contemplem direitos básicos.

Pode-se dizer que a educação dita formal é muito recente na história humana. Não porque ela coincida – o que é um fato – quase completamente com a educação escolar, pois esta já existia séculos antes de Cristo, na Antiguidade clássica. Mas porque o caráter formal da educação decorre essencialmente de um conjunto de mecanismos de certificação que formaliza a seleção (e a exclusão) de pessoas diante de um mercado de profissões estabelecido, que só começou a se configurar há cerca de 250 anos (GHANEM, 2008, p. 58 – 59).

As necessidades da classe trabalhadora sempre coexistiram com o modo capitalista de gerir o sistema, no que se refere à demanda pela educação formal, que por longo período foram restritas à classe dominante. A luta para a democratização e qualidade da educação formal, também, é bandeira de luta dos movimentos que praticam o exercício crítico de reflexão

pautado no conhecimento de mundo, o qual Paulo Freire (2014) diz ser crucial na busca por emancipação e liberdade. Pois esses movimentos entendem que é com a somatória dessas forças que se consegue alcançar uma sociedade mais justa e com equidade social e econômica.

Compreender a importância de justiça, na construção e aplicação de políticas públicas que abarquem as necessidades da classe trabalhadora, requer muito esforço e luta organizada. Com a mudança das políticas do governo federal nos últimos 15 anos, com a eleição de governos populares tem havido maior abertura em direção à popularização do ensino. Há mais simpatia para com a luta dos trabalhadores, é possível constatar um avanço nos investimentos para a educação em todos os níveis de ensino, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – e do Plano de Ações Articuladas – PAR –, que amplia o financiamento para toda a educação básica, a partir dos anos 2000.

Além das políticas citadas acima, essa realidade pode ser constatada, também, no maior número de universidades públicas e na abertura de cursos nas diversas regiões do Brasil, inclusive, com alguns cursos que trazem a temática do campo como referencial base de discussão.

Considerando os processos de mobilização social nas últimas décadas, que visavam à construção da educação popular cidadã, formação da cidadania e dos direitos humanos, o novo PNE deve articular a educação formal com experiências de educação não formal, ou seja, as experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas. O novo PNE deve prever meios e processos para a articulação das políticas sociais: educação, saúde, assistência social, sustentabilidade socioambiental, economia solidária, trabalho e renda, entre outras, com vistas a assegurar os direitos humanos, sociais, políticos e econômicos de cidadania a todo/as brasileiro/as (BRASIL, 2010, p. 29).

As mudanças, se comparadas há trinta/quarenta anos atrás, podem ser vistas no número de pessoas que estão conseguindo ingressar nas universidades, antes ocupadas pelas elites abastadas financeiramente. Vemos que tanto as universidades públicas, quanto as particulares têm recebido, cada vez mais, pessoas interessadas em aprofundar o conhecimento e, conseqüentemente, lutar pela melhoria da renda familiar.

A constituição e ampliação das políticas públicas, ainda que com certa morosidade, tem contribuído para abranger uma parcela maior da população brasileira, para trazer um caráter democrático para o acesso ao conhecimento formal. Não nos cabe aqui debater as questões da

educação superior, como o Prouni<sup>11</sup>, por exemplo, um tema complexo, principalmente a partir dos anos 2000, pois ao mesmo tempo em que se ampliam oportunidades de acesso ao ensino superior pelas classes populares, possibilita o avanço da privatização desse nível de ensino, a partir do financiamento público.

Contextualizar o conhecimento, de modo a dialogar com as várias nuances educativas e formadoras, requer dos educadores muito mais do que a formação acadêmica. Em face disso, tencionamos para a contribuição da educação não formal junto ao processo formal, para que lacunas sejam minimizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Dar condições de os educandos entenderem o mundo que os rodeia, facilita a participação nas decisões comunitárias e proporciona maior entendimento da necessidade de mobilização em torno dos direitos e também dos deveres, no sentido da construção de relações sociais e produtivas de caráter humano, coletivo e equitativo. O que justifica a necessidade de provocar o diálogo na comunidade, com base em conceitos e práticas da Educação do Campo, da Educação Popular e a Educação Formal e Educação Não Formal no processo de formação política, não só da Juventude Camponesa, mas da comunidade e da sociedade trabalhadora, em geral, enquanto classe. Enquanto classe trabalhadora que luta para viver e vive para lutar.

Foi possível evidenciar que a juventude envolvida na pesquisa encontra na escola espaço para a construção de direitos e pela identidade de sujeitos do Campo. A Escola é um espaço de luta que dialoga com a comunidade. A formação da Juventude Camponesa, que brota na perspectiva da Educação Popular, floresce na proposta da Educação do Campo e frutifica na articulação de saberes da educação formal e não formal. Possibilita, assim, uma formação que leva a uma *práxis* libertadora, que vai além da formação política. É uma formação para a vida e para toda a vida.

---

<sup>11</sup> É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (<http://siteprouni.mec.gov.br/>)

## CAPÍTULO II

### JUVENTUDE CAMPONESA E FORMAÇÃO POLÍTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

**Figura 3 - Atividade com os estudantes da Escola Estadual Madre Cristina**



**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual Madre Cristina

Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da história tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da história decreta o imobilismo que nega o ser humano (FREIRE, 2014c, p. 113).

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os principais desafios e perspectivas que a Juventude Camponesa tem protagonizado, em um contexto de lutas para mudar as políticas que dão sustentação ao modelo hegemônico imposto pelo capitalismo, que perpetua a estrutura fundiária de concentração de grandes extensões de terra e, por consequência, a exclusão social.

A juventude brasileira, de modo geral, não está sendo chamada para os momentos de discussão das políticas públicas, e não está se organizando para fazer frente e contrapor esse desafio.

No que pese a maior abertura para os jovens na mídia, de modo geral, contudo, percebe-se que os meios de comunicação ainda navegam em ondas de senso comum e tendem a padronizar as imagens sobre a juventude. Ainda são comuns matérias jornalísticas que retratam os jovens como “alienados”, “apáticos”, “hedonistas”, “violentos” e que comparam os jovens de hoje com as gerações do passado e o “jovem” ainda é predominantemente identificado como alguém pertencente a determinadas classes sociais dominantes cultural e economicamente.

Uma diversificada rede de organizações, principalmente de caráter educativo, se constituiu pela ação de organizações sociais e entidades de apoio ao público jovem, especialmente para os jovens pobres das periferias das cidades; rede educativa informal que, em grande medida, surge como crítica à ineficiência da instituição escolar, mas que assume formas também escolares de implementação de seus projetos sociais e pedagógicos (CARRANO, 2.007, p. 3 – 4).

Nessa mesma direção, Castro argumenta que:

No final do século XX e neste início do século XXI, vem ocorrendo um grande impulso no debate sobre a juventude. Entretanto, muitos trabalhos tratam a juventude como categoria autoevidente ou autoexplicativa, como se a concepção de juventude fosse consensual, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas. Essa concepção de juventude é retomada, nos anos 1990, tanto pelo campo acadêmico quanto pelas políticas sociais. Muitas dessas construções carregam um olhar em que a juventude é passível de uma definição universalizante, tais como definições da categoria com base em elementos físico/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; definições substancializadas/ adjetivadas da categoria; e definições que associam juventude e jovem a determinados problemas sociológicos e/ou a agentes privilegiados de transformação social (CASTRO, 2012, p. 257).

O que vemos na mídia, de modo geral, é o apelo ao consumismo, que despeja sobre a juventude uma vontade e uma necessidade ilusórias de andar na moda. Essa moda é ditada pela classe de poder aquisitivo abastada e pela necessidade que o sistema capitalista tem de fazer o capital girar em torno de seus interesses.

A juventude, em formas e representações, tem estado no centro dos debates, estudos e políticas nos últimos anos, seja como problema social, seja como esperança para o futuro. Nos países em desenvolvimento ou naqueles mais economicamente avançados, os jovens têm ocupado as páginas dos jornais e os estudos e pesquisas com foco nesta população. A ideia de um mundo onde cada vez mais os jovens se inserem na vida econômica dos países está presente em discussões em larga escala, inclusive pela escassez cada vez mais intensa de oportunidades para esta inserção (SOARES, 2010, p. 11).

O processo de massificação, que a classe burguesa exerce sobre a classe explorada, traz a aniquilação das forças de luta e de organização em torno das necessidades e valores imperativos ao resgate da cidadania da população explorada. Portanto, faz-se necessária uma organização com mais objetividade, dos vários setores da sociedade e, com a juventude, não é diferente. É o momento de a juventude se organizar em torno dos problemas a serem enfrentados, para a participação mais efetiva e de acordo com as necessidades apresentadas, e não só em momentos de grandes manifestações, que são pensados por outros e com interesses distintos daqueles que realmente são próprios da juventude.

O Brasil tem, ao longo de sua história, uma dívida considerável com a juventude e, portanto, precisa criar estratégias de superação para este problema que aniquila não só este coletivo, mas toda a sociedade, especialmente, o regime democrático, participativo e igualitário, que os documentos oficiais registram, de maneira especial, naqueles que ditam os processos educativos. O Estatuto da Juventude – Lei 12.852/13 – simboliza a importância e a necessidade de políticas voltadas para a juventude. É um grande avanço no sentido de trazer em seu bojo uma vitória, não só para consolidar a luta dos que militam com esse tema, mas principalmente para a juventude brasileira.

O Estatuto supracitado preenche as lacunas dos documentos anteriores, para que seja dada a devida importância que requer a juventude brasileira e evidencia a necessidade de políticas públicas, além de tencionar elementos que convocam a administração a assumir, de uma vez por todas, a necessidade de investimentos, independente da política de governo ou da vontade dos governantes. Neste sentido, o Estatuto vem ao encontro das necessidades e dos direitos, principalmente dos jovens pertencentes às famílias das classes trabalhadoras, da população que mais carece de políticas públicas, que possa resgatar direitos básicos subtraídos pela forma capitalista, que a classe dominante tem gerido o sistema.

Art. 3º Os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem observar as seguintes diretrizes:

I - desenvolver a intersetorialidade das políticas estruturais, programas e

ações;

II - incentivar a ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação;

III - ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios;

IV - proporcionar atendimento de acordo com suas especificidades perante os órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental;

V - garantir meios e equipamentos públicos que promovam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre;

VI - promover o território como espaço de integração;

VII - fortalecer as relações institucionais com os entes federados e as redes de órgãos, gestores e conselhos de juventude;

VIII - estabelecer mecanismos que ampliem a gestão de informação e produção de conhecimento sobre juventude;

IX - promover a integração internacional entre os jovens, preferencialmente no âmbito da América Latina e da África, e a cooperação internacional;

X - garantir a integração das políticas de juventude com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o Ministério Público e com a Defensoria Pública; e

XI - zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, bem como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto (BRASIL, 2013).

Com a promulgação dessa Lei, o Estado brasileiro toma atitude e reconhece a importância da juventude para o crescimento do país, marca posição frente aos direitos que devem ser garantidos, com respeito às características de cada localidade, onde esses jovens estão com suas necessidades diversas. Tal Estatuto, construído para formalizar e garantir legalmente direitos subtraídos da juventude, durante décadas, principalmente dos jovens pertencentes à classe trabalhadora, se posto em prática, será um grande avanço, no sentido de o estado assumir a responsabilidade frente às questões que garantam os direitos fundantes da cidadania.

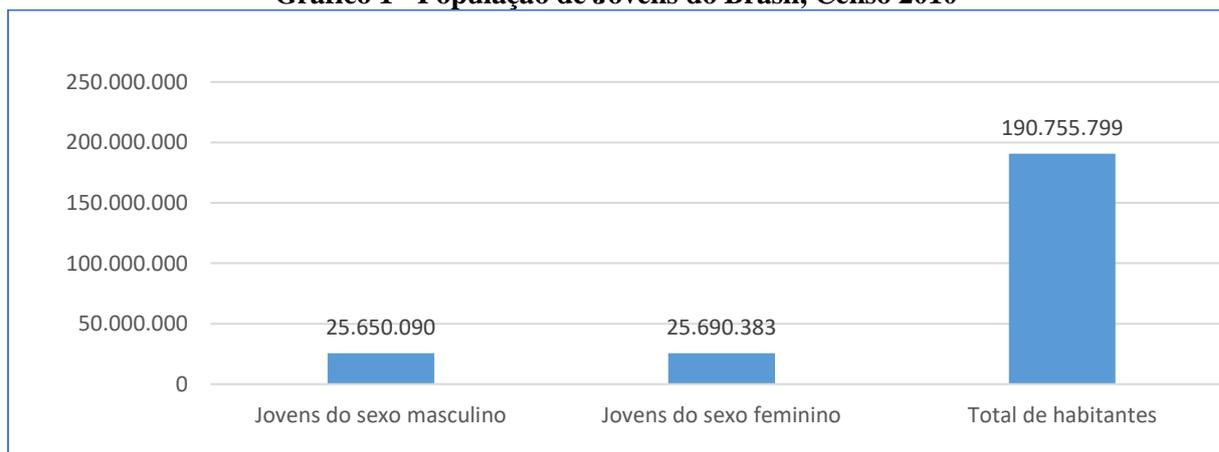
A discussão em torno da necessidade de debater as questões da juventude vem tomando consideráveis proporções e mobilizando forças que apontam para a visibilidade e soluções aos problemas que a juventude, de modo geral, enfrenta. Assim, o referido documento encerra uma fase de letargia nas políticas específicas e ganha avanços significativos em direitos (à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; à educação; à

profissionalização, ao trabalho e à renda; à diversidade e à igualdade; à saúde; à cultura; à comunicação e à liberdade de expressão; ao desporto e ao lazer; ao território e à mobilidade; à sustentabilidade e ao meio ambiente; à segurança pública e o acesso à justiça.), conforme disposto no Art. 3º.

A luta por melhorias nas condições de vida da juventude vem ganhando vozes que ultrapassam as fronteiras políticas e, assim também, ganham relevância pública nos mais diversos países. Essa temática vem se solidificando em busca de construir um futuro melhor. Para que esse futuro seja mais consolidado em termos de justiça social, faz se necessário no presente, tornar a educação, a liberdade e as oportunidades em conquistas tangíveis e reais.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na Tabela 136 a população residente no ano de 2010 no Brasil era de 190.755.799 habitantes, no Mato Grosso era de 3.035.122 habitantes e no município de Mirassol d'Oeste – MT era de 25.299 habitantes. Usando as ferramentas disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Sinopse por setor (<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/>), é possível fazer a pesquisa mais detalhada, fazer a filtragem para saber como está dividida a população no município de Mirassol d'Oeste. Ainda segundo essa fonte, do total de (25.299) habitantes, 21.470 habitantes residiam na zona urbana e 3.829 habitantes na zona rural – destes, 945 eram moradores do Assentamento Roseli Nunes.

**Gráfico 1 - População de Jovens do Brasil, Censo 2010**

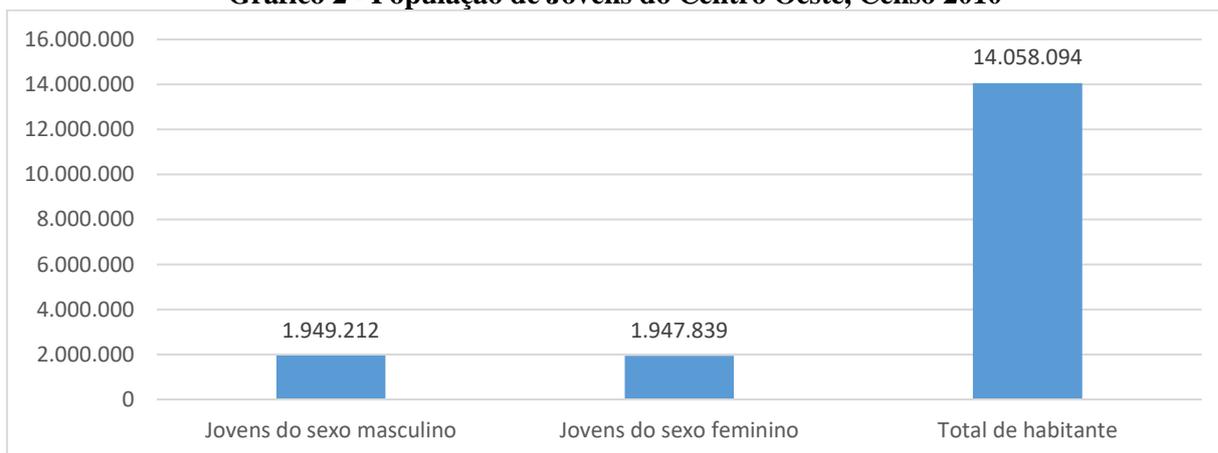


**Fonte:** IBGE, 2010

O Gráfico 1 acima, mostra a população de jovens por sexo no Brasil em 2010, em um total de 51.340.473, isso representava 26,9%, se considerado o total da população brasileira naquele ano, que era de 190.755.799 habitantes. Os Gráficos 2, 3, 4 e 5 trazem os dados semelhantes, compara a população jovem em relação ao total da população. Assim, no Centro

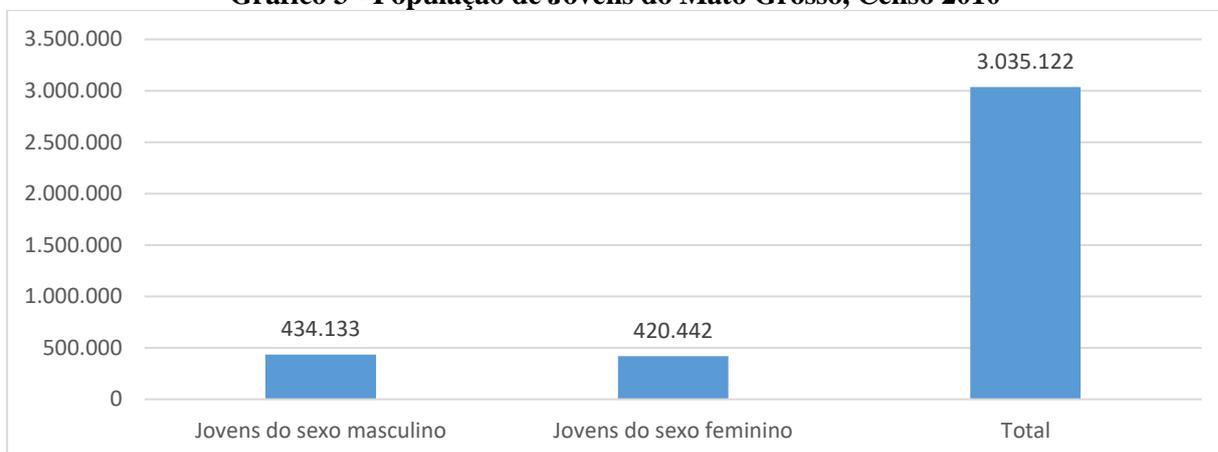
Oeste havia 3.897.051 de jovens, que em 2010 representava 27,72% da população; no Mato Grosso tinha 854.575 jovens, ou seja, 28,15%; no município de Mirassol d'Oeste 7091 jovens, 28% da população e; no Assentamento Roseli Nunes 232 jovens, que representava 24,55% da população do assentamento. Apesar dos índices percentuais estarem bem próximos, o menor índice de jovens é no assentamento, trataremos disso no Capítulo 3 mais à frente.

**Gráfico 2 - População de Jovens do Centro Oeste, Censo 2010**

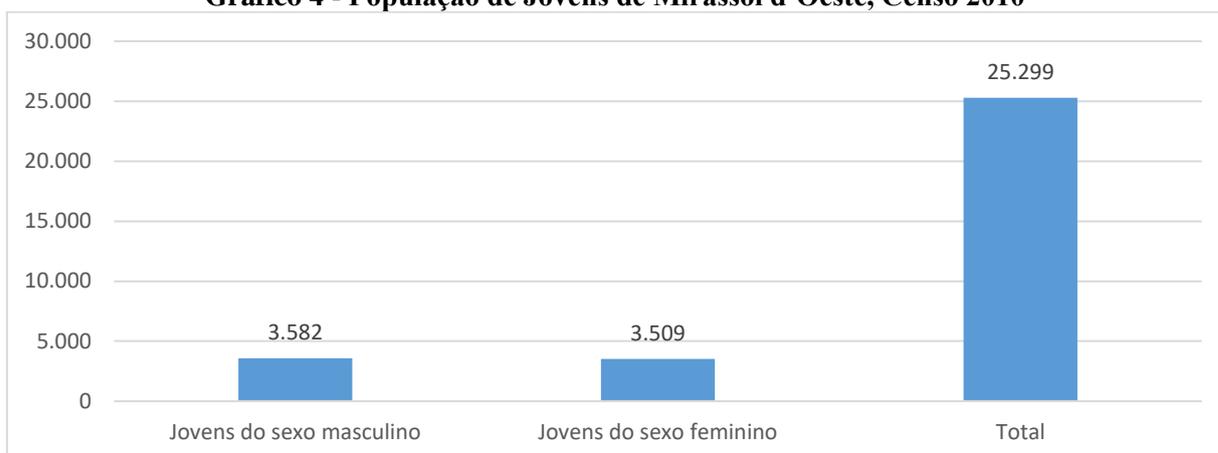


**Fonte:** IBGE, 2010

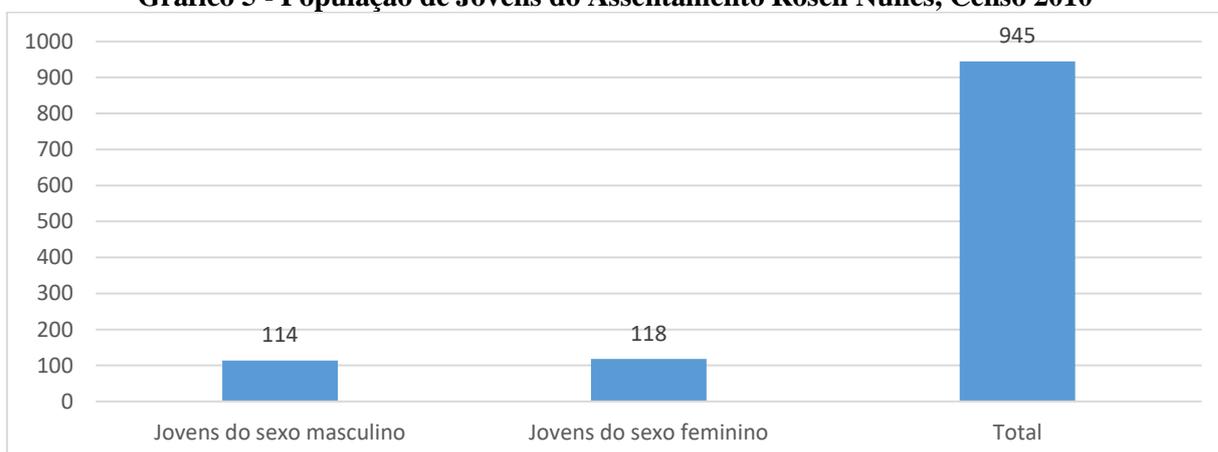
**Gráfico 3 - População de Jovens do Mato Grosso, Censo 2010**



**Fonte:** IBGE, 2010

**Gráfico 4 - População de Jovens de Mirassol d'Oeste, Censo 2010**

Fonte: IBGE, 2010

**Gráfico 5 - População de Jovens do Assentamento Roseli Nunes, Censo 2010**

Fonte: IBGE, 2010

Nos últimos anos, temos visto no Brasil grandes manifestações por mudanças, em que a juventude tem sido convidada a participar. O que não vemos é a participação efetiva/ativa na mobilização e tomadas de decisões. Não vemos lideranças juvenis com vez e voz nas discussões coletivas.

Em alguns espaços como periferias de grandes cidades e zona rural, onde as pessoas estão organizadas e atuantes em busca de melhorias individuais e coletivas (sindicatos, igrejas

que se aproxima da Teologia da Libertação<sup>12</sup>, CEB's<sup>13</sup>, pastorais<sup>14</sup>, ...), há a preocupação para com a formação dos jovens, não só no âmbito acadêmico, mas com a formação integral do ser humano, que traz a oportunidade de acesso às múltiplas instâncias da sociedade, que proporciona uma visão do ser humano como ser mesclado por distintas camadas inter-relacionadas que dizem respeito, não apenas à aquisição de conhecimento, mas ao sentimento, à subjetividade, aos anseios, às relações, de modo geral.

Entendemos que a organização dos jovens e a formação política podem fortalecer a mobilização para a construção de políticas públicas, que atendam às necessidades e especificidades tão diversas dos jovens.

Tencionar por espaço e políticas públicas que abranjam à população excluída tem sido uma característica dos movimentos sociais. Nessa perspectiva, acreditamos que investir na educação, tanto formal como não formal pode ser preponderante para a formação política dos jovens, para que possam conhecer e lutar pela construção de uma sociedade com justiça social e, portanto, com menos desigualdade.

Nesse sentido, pensar em políticas públicas para a juventude significa tratar da multiplicidade de dimensões da vivência e da condição juvenil e entender, portanto, que ainda que apresentem enfoque setorial, as políticas devem ser analisadas a partir da integralidade dessas diversas dimensões.

Isso não significa compreender que todas as políticas devam ser totalizantes, ou seja, devam contemplar todas as dimensões presentes na vivência juvenil. No entanto, é preciso promover um diálogo no conjunto das políticas públicas no intuito de estabelecer um marco institucional que sirva de referência para a composição das ações políticas (CONJUVE, 2011, p. 26).

---

<sup>12</sup> Transformação sofrida pela Igreja Católica Apostólica Romana na segunda metade do século XX, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín quando vários membros do clero na América Latina passaram a se identificar com as causas dos pobres. É considerada como um movimento supradenominaçãoal, apartidário e inclusivista de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais.

<sup>13</sup> As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) surgiram no Brasil como um meio de evangelização que respondesse aos desafios de uma prática libertária no contexto sociopolítico dos anos da ditadura militar e, ao mesmo tempo, como uma forma de adequar as estruturas da Igreja às resoluções pastorais do Concílio Vaticano II, realizado de 1962 a 1965. Encontraram sua cidadania eclesial na feliz expressão do Cardeal Aloísio Lorscheider: “A CEB's no Brasil é Igreja — um novo modo de ser Igreja”. (<http://www.vidapastoral.com.br/artigos/eclesiologia/a-identidade-das-cebs/> - acessado em 03/10/2015)

<sup>14</sup> Ação pastoral católica ou simplesmente pastoral é a ação da Igreja Católica no mundo ou o conjunto de atividades pelas quais a Igreja realiza a sua missão, que consiste primariamente em continuar a ação de Jesus Cristo. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7%C3%A3o\\_pastoral\\_cat%C3%B3lica](https://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7%C3%A3o_pastoral_cat%C3%B3lica) - acessado em 03/10/2015)

Nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com raras exceções, a escola é um dos únicos locais onde a comunidade se reúne para os momentos de lazer, celebrações religiosas e festivas, tomadas de decisões, além da educação formal. Com a juventude não é diferente, a escola abre possibilidades para além da formação intelectual, também para o lazer, pode ser o único local de contato com culturas diferentes, de comunicação com as redes sociais via internet, enfim, troca de experiências juvenis extraescolares.

Esses espaços podem contribuir com a socialização de conhecimentos e das vivências/experiências, de como as realidades de cada um e de cada localidade podem ser conhecidas, trazer soluções para os problemas que podem ser comuns entre todos. Podem ser também um ótimo ambiente para exercitar a prática em diferentes frentes, tais como, liderança, educação, política, cultura e mundo do trabalho.

A juventude tem grande capacidade de conviver e explorar o mundo com inovações em diferentes espaços, sua capacidade de reagir contra as imposições quotidianas, a rebeldia que pode romper com as convenções e trazer novos olhares para a forma de relacionar com o meio. Certamente, todos nós temos muito a aprender e ensinar, a juventude pode aprender muito com os mais experientes, assim como os conhecimentos trazidos pelas relações com o meio, podem contribuir para que a juventude possa aprender com os conhecimentos acumulados pela história da humanidade.

O termo juventude pode em momentos e/ou contextos diferentes trazer várias interpretações. Pode ser um termo usado de forma negativa para caracterizar uma ação reprovável, que esteja fora dos padrões convencionado pela sociedade, assim como pode ser positivo para trazer a descrição de qualidades. Isso depende muito da conveniência do momento.

É recorrente que diversas imagens estejam associadas ao imaginário de “ser” jovem. Estas variam entre potência criativa, rebeldia, transgressão, inconformismo, aventura e beleza até a indolência para o trabalho ou o fato de ser um potencial desviante. Essas construções são acomodadas ou acionadas segundo a adesão ou distanciamento dos jovens em relação aos papéis que lhes são delegados nos arranjos familiares: trabalho, estudo e/ou cuidado dos afazeres domésticos. Os papéis sociais dos jovens dentro dos arranjos familiares são, por sua vez, estabelecidos de acordo com as condições de vida, valores culturais e expectativas dos grupos socioeconômicos aos quais pertencem.

O padrão cultural dominante é tratar a juventude como uma etapa de transição para a vida adulta, cujos comportamentos esperados seriam estar na escola, ter uma inserção inicial instável no mercado de trabalho e, em seguida, buscar

por uma inserção mais estável, constituindo, por fim, sua própria família (SOARES, 2010, p. 12).

A juventude de modo geral, é vibrante, tem uma forma de viver e de abraçar a vida com alegria, de ultrapassar barreiras impostas pelos padrões sociais, de ter esperança e sonhos, de se indignar e lutar pelo que acredita, é momento de experimentar e criar padrões, é ultrapassar os limites e buscar novas fronteiras e, com isso muitas das vezes, há embates de gerações, que quer moldar a juventude e forçar comportamentos regidos e convencionados pela moda, pela mídia, pela família, enfim, por um conjunto de organismos e organizações que impõe os padrões culturais dominantes.

Na atualidade, a juventude tem posição de destaque pela conjuntura das grandes corporações comerciais, como engrenagem principal das definições e massificação do consumo e para ditar a moda, tem sido fundamental para o mercado consumidor como um caleidoscópio capaz de disseminar e impulsionar o consumo das empresas capitalistas, com métodos próprios, que visam ao lucro a qualquer custo.

A história tem nos mostrado que nas grandes mudanças e transformações da sociedade, sempre há participação da juventude. As grandes mobilizações e revoluções onde quer que ocorra, a juventude, de forma ativa ou passiva, tem dado sua parcela de contribuição. É preciso antes de tudo, provocar a juventude para pensar e articular um movimento que tenha a luta organizada como instrumento da transformação social e a buscar objetivos claros com vistas à construção de políticas públicas que abarquem e respeitem as diversas características locais e busquem a transformação em prol de justiça igualitária.

## **2.1 A formação da Juventude Camponesa**

Em primeiro lugar, cabe aqui esclarecer que a formação da juventude, de modo geral, obedece às especificidades de cada localidade/realidade onde ela esteja inserida, e com a Juventude Camponesa não é diferente. No caso específico da Juventude do Assentamento Roseli Nunes, além das questões que envolvem a localidade/realidade (campo), tem a ação do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), muito presente e atuante juntos aos agricultores.

Essa é uma Juventude Camponesa que passa por todos os dilemas dos jovens que

vivem no campo, dificuldade de acesso ao ensino superior (no assentamento só tem escola que oferece o ensino médio), falta de terra (a família cresce e falta terra para que todos tenham renda) e lazer. Está acostumada a ter momentos de formações, mobilizações e de organização para a produção coletiva, tanto na formação de Educação Formal, mas também da Educação não Formal.

Partimos da visão de que juventude é uma construção sócio-histórica porque, nos diversos textos e nos trabalhos de campo, nos deparamos com diferentes realidades de jovens, lidando com seus dilemas, pensando e agindo conforme o meio em que estão inseridos. E, ainda, percebemos que as/os jovens se expressam de diferentes formas em diferentes períodos, seja nas relações que estabelecem, seja nas formas de se vestir, seja pelas músicas, nos jeitos de falar e na tomada de posições e posturas na sociedade.

A juventude torna-se juventude também por sua própria representação nas condições a que está submetida. Ou seja, o tornar-se jovem acontece a partir das especificidades de cada jovem ou grupo de jovens na relação com outros sujeitos (SILVA et.al, 2006 p. 76).

A Juventude Camponesa não está isolada das questões do mundo externo ao campo, além das especificidades próprias camponesas, essa juventude tem que lidar com temas globais. Ser jovem camponês é conviver com condições sociais, culturas e econômicas contraditórias, que na maioria das vezes são desfavoráveis à sua formação e à sua permanência no campo.

Conforme dados do Censo do IBGE de 2010, existiam 8,1 milhões de jovens que residiam no campo, destes 2,4 milhões viviam em situação de extrema pobreza e, uma das grandes preocupações era a de conseguir trabalho em vista de melhoria da renda familiar. A relação de busca de melhores condições de vida da Juventude Camponesa se assemelha com a da juventude urbana das classes menos favorecidas, o sistema capitalista tem criado mecanismos que dificulta essa juventude de buscar meios para superar as barreiras da desigualdade. Para somar a essa luta da juventude, pesquisadores, universidades, movimentos sociais e igrejas têm proporcionado estudos, discussões e formações que possibilitam a essa parcela da população conhecer/combater os mecanismos que o sistema capitalista dispõe.

O conhecimento formal inspira o pensamento a propósito do papel que a ciência tem sobre a perspectiva da formação intelectual e, complementa as práticas e relações com o meio na busca por formação política. Essa concepção é um dos pilares para a formação de sujeitos comprometidos com a construção de um novo projeto de sociedade, sendo importante compreender que as experiências, os saberes e as histórias de vidas podem contribuir na construção de projetos de vida da Juventude Camponesa. Ideias como estas podem ser

integradas a projetos de educação para a formação da juventude.

A questão da construção de um projeto político-pedagógico para a formação da juventude do campo está estreitamente vinculada à reflexão sobre as condições de reprodução sociocultural da economia camponesa no contexto da vida rural brasileira. Isso implica uma formação que deve objetivar a produção de um conhecimento que dialogue e dê suporte à definição de projetos de vida da juventude do campo, articulando-os com a luta social pelo fortalecimento do modo de produção camponês no contexto do desenvolvimento rural local, regional e nacional (SÁ; MOLINA; BARBOSA, 2011, p. 83).

Uma das bandeiras fortes na luta dos movimentos sociais do campo é pelo direito à educação. Essa luta não se restringe tão somente à educação formal, esses movimentos populares se organizam para que a formação de seus membros seja também na prática das lutas, no cotidiano das vivências no seio da família ou na participação da vida do assentamento/comunidade.

O conhecimento sobre a cultura e a história de vida dos camponeses pode fortalecer os jovens na luta pelo direito de permanecer no local onde se sentem parte, que possam lutar por políticas públicas que garantam efetivamente direitos básicos assegurados, onde possam desenvolver suas atividades (educação, saúde, lazer, cultivo, coleta, criação de animais,...), com dignidade.

Se pensarmos nas lutas dos últimos 25/30 anos, nas conquistas dos movimentos sociais pela reforma agrária, essa história pode ser um grande legado deixado pelos pais aos jovens assentados, de resistência, de lutas por direito à vida, de organização, por educação e pela cidadania.

Pensar metas e executar projetos de educação com a participação dos envolvidos, em que todos possam ter voz e vez, deve ser o objetivo de toda a comunidade escolar. Um projeto político pensado e executado por todos, com objetivos comuns, pode consolidar a promoção da formação humana e trazer as mudanças tão necessárias para a transformação do mundo. Se não temos condições humanas de relacionar, de produzir e sociabilizar, corremos o risco de não ser, de não mais existir.

Propor mudanças requer planejamento, requer poder olhar para trás e conseguir enxergar o caminho percorrido, poder avaliar o que foi feito como experiência de ação e poder traçar um plano organizado que possibilite direcionar para uma luta politizada, com envolvimento de entidades/movimentos e partidos políticos que representam a classe dos

trabalhadores. É importante também, envolver o Estado para a construção e aplicação de políticas públicas que venha ao encontro das necessidades, dentro dos princípios e limites da classe trabalhadora, da práxis cooperativa. O projeto de emancipação econômica e social tem que ser anticapitalista.

A juventude está presente nos mais distintos ambientes, com diferentes experiências e vivências, tem o desejo de pensar novas formas de estabelecer e construir seu lugar de ação e organização, uma nova estratégia para pensar o mundo. Tem participação nos empreendimentos, nas organizações de juventude, estão nas escolas, são atuantes na agricultura, movimentam a economia na cidade e no campo, enfim, nos mais diferentes ambientes, mas percebe-se que a juventude não tem tido o espaço de visibilidade dentro dos empreendimentos coletivos, com objetivos próprios às suas necessidades e demandas.

As questões como violência, a falta de experiência que dificulta o acesso ao trabalho e renda aniquilam o protagonismo juvenil nas discussões e diferentes tomadas de decisões. Nesse sentido, a economia solidária apresenta-se como perspectiva de contraposição a essa lógica,

Ao contrário do que acontece na heterogestão no trabalho assalariado, em uma organização econômica solidária, os jovens podem fazer do processo de trabalho um fator de satisfação de suas necessidades básicas, incluindo as de criação, participação e liberdade. Quando se fala em trabalho associado, tem-se como referência a cultura da autogestão, em que as relações de convivência se dão de maneira distinta da lógica do capital. Num galpão, por exemplo, em que as máquinas e demais instrumentos de trabalho pertencem aos jovens trabalhadores (ou estão em vias de pertencer), são eles que definem como vai se dar o processo de produção, qual o ritmo e a intensidade do trabalho, o que e para quem se vai produzir, por quanto será vendido o produto e com que critérios vão distribuir os excedentes (FISCHER; PEREIRA; TIRIBA, 2013. p. 72).

Nos empreendimentos solidários, os jovens são chamados a serem protagonistas das próprias histórias, exercitam a democracia, a participação ativa e organizada, potencializam a formação de lideranças e o mais importante, se sentem responsáveis pelo processo de produção, o que muda a concepção a que estamos acostumados, com o trabalho assalariado, em que os homens vendem sua força de trabalho em troca de salários.

Propor e implementar políticas públicas para a juventude não é só pensar em melhorias para o presente, mas também em um projeto de desenvolvimento para o futuro. Investir em políticas públicas, para essa parcela importante da sociedade, requer estabelecer critérios claros

e de incrementos na formação de pessoas que estejam preparadas para viver e praticar a democracia, em um projeto de distribuição de renda e que invista no desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de se assumirem como protagonistas de suas próprias histórias.

Algo que caracteriza estes jovens é a expressão da incerteza de perspectiva em relação a um projeto de futuro: *Se não der certo aqui vou tentar em outro lugar*. A saída de jovens do assentamento para a continuidade dos estudos ou para obtenção de uma renda mensal, como o trabalho assalariado em empresas ou em casas de família, costuma ter o apoio dos pais. A falta de renda dos jovens “filhos de assentados” provoca algumas ações individuais. No caso das moças, algumas vão para a cidade trabalhar na casa de famílias conhecidas de seus pais e estudar, outras trabalham num restaurante no posto de gasolina próximo ao assentamento. Os/as jovens que trabalham com a família contribuem para a renda e o patrimônio familiares. Porém, uma das reivindicações permanentes dos jovens junto a suas famílias é a “renda do jovem”. Costumam comentar que *o trabalho na roça não é o que falta, o que falta é a valorização do que produzem*. A falta de renda no campo faz com que os jovens vivam uma itinerância campo-cidade e, por isso, têm dificuldade de auto-afirmação como *jovens do campo*. Ao tratar seu trabalho como mercadoria que pode ser vendida, o jovem perde o reconhecimento e a identificação com a conquista do campo, pois os resultados da produção do assentamento não estão ao seu alcance (SILVA et.al, 2006 p. 85). Grifos do autor).

Adotar políticas públicas que abarquem as discussões necessárias e atuais da juventude, requer abrangência na resolução de problemas que os afligem, questões de ordem social e econômica, de raça, de gênero, enfim, das demandas próprias que a juventude vive na atualidade. A implantação dessas políticas se faz necessária para que a juventude possa atuar enquanto sujeitos da construção do presente e do futuro com menos desigualdades, possa se sentir contemplada e possa atuar com cidadania na construção de uma sociedade onde haja justiça social.

As políticas públicas, produto das lutas organizadas pelos movimentos sociais, sindicatos que defendem a classe trabalhadora e das igrejas que militam nas questões sociais e são alinhadas da teologia da libertação, fortaleceram e deram autonomia para que as demandas de alguns setores da sociedade pudessem ter mais possibilidades de garantias e cumprimento de direitos fundamentais. Neste sentido, estas ações se fortaleceram com a promulgação da Constituição Federal de 1.988 que traz garantias fundamentais ao direito à educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1.988).

A LBD ainda enfatiza que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Com esses parâmetros balizadores de garantias, com a teimosia e crença habitual das pessoas que defendem e lutam por esses direitos educacionais, é que a Educação do Campo vem mostrando a sua força e a necessidade de continuidade no enfrentamento diante das questões que limitam a formação dos jovens assentados. Formação essa que pode assegurar a esses sujeitos possibilidades de permanência com qualidade de vida no assentamento ou, optando por outro espaço social, tenham as mesmas garantias de direitos para viver com dignidade.

No caminhar da construção da Educação do Campo, as dificuldades são enfrentadas com criatividade e disposição, muitas experiências já foram e estão sendo desenvolvidas, na construção de um novo jeito de ser e de educar partindo da realidade desse espaço, com a participação de todos os envolvidos. Esse caminhar está permitindo uma escola que se organiza criando possibilidades de aprendizados que vão além da sala de aula, com disposição para defender e construir uma sociedade com igualdade social. Se compararmos a Educação do Campo à trabalhada na zona urbana, constataremos que esta primeira tem pouca caminhada, é muito nova, mas traz nesse pouco tempo, conquistas substanciais que fortalecem valores como o trabalho, a solidariedade, o companheirismo e a responsabilidade com as lutas dos povos do campo.

Contribui com este novo fazer pedagógico, a abertura nas academias, para a pesquisa, tendo como objeto a Educação do Campo, que na última década tem crescido consideravelmente, embora essas aberturas ainda sejam bastante tímidas em comparação à educação urbana, como objeto de pesquisa.

E mais específico para o Estado de Mato Grosso, as Orientações Curriculares trazem a intenção de fazer diferente do que tem acontecido, trazem a proposta de fazer uma formação voltada ao atendimento das necessidades dos jovens. Assim, acreditamos que:

As escolhas dos temas e assuntos a serem desenvolvidos devem ter no horizonte o estudante de cada escola, daí a necessidade de um olhar cuidadoso para esses jovens, indivíduos cognitivos, afetivos e sociais que possuem projetos de vida e histórias pessoais e escolares. A aprendizagem não se dá com o indivíduo isolado, sem possibilidade de interagir com seus colegas e com o professor, mas em uma vivência coletiva de modo a explicitar para si e os outros o que ele pensa e as dificuldades que enfrenta (MATO GROSSO,

2010, p. 150).

A juventude tem necessitado de apoio para que possa construir seu lugar de discussão e de luta, possa participar mais ativamente da busca de soluções para os problemas que enfrenta. Nesse sentido, é importante que políticas públicas sejam criadas e efetivamente aplicadas no sentido de dar suporte à formação dos jovens, na criação de espaços de lazer e onde haja segurança para que possam interagir e descobrir formas de assumir os desafios cotidianos com naturalidade e maturidade suficientes. Os movimentos sociais têm um papel importante nesse processo e na organização para a ação coletiva no embate político pela transformação econômica e social. É importante também que haja uma escola preparada para receber, apoiar e respeitar o perfil sociocultural e, que reflita uma proposta pedagógica que atenda aos interesses desses estudantes.

Essa pesquisa quer contribuir com as questões que giram em torno da Juventude Camponesa, para abrir novas possibilidades de discussões e alcançar perspectivas para um futuro diferente.

### CAPÍTULO III

## CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL NA FORMAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE CAMPONESA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

**Figura 4 - Apresentação cultural dos estudantes da escola**



**Fonte:** Arquivo da Escola Madre Cristina

É impossível negar a importância da escola no desenvolvimento da criança e do jovem, contribuindo para a elevação de sua formação, numa complementaridade de vida escolar e vida extraescolar. Nesse aspecto, é fundamental que os conteúdos abordados pela escola contemplem temas que valorizem o conjunto dos homens e, principalmente, a vida do povo, com suas mazelas e conquistas numa perspectiva crítica e propositiva capaz de apoiar sua ação. Por fim, a escola deve ser concebida como local de alteridade: que ceda espaço tanto para as alegrias quanto para os protestos e as queixas; de continuidades e rupturas relativas ao mundo cultural e dos homens, e ao modo de vida escolar (MACHADO, 2003, p. 141).

Neste capítulo, faremos a apresentação das informações coletados durante o período de levantamento de dados em trabalho de campo. Com o objetivo de interpretar e analisar os dados, além das observações, foram utilizados os questionários, que de um total de 39 questionários distribuídos entre os educandos, dezenove foram devolvidos e dos nove distribuídos entre os educadores (entre professores e gestores), nove foram devolvidos e, vinte entrevistas distribuídas da seguinte forma: cinco lideranças do Assentamento, cinco educadores e dez educandos da Escola Estadual Madre Cristina.

O foco na pesquisa participante, tal qual explicitado na Justificativa, nos proporcionou entender melhor a essência dos fenômenos para entender os objetivos propostos. Assim, apresentamos os dados e procedimentos metodológicos desenvolvidos em campo para a pesquisa, na qual pudemos compreender alguns percursos que se fizeram necessários no ato de investigação do fenômeno estudado para perceber a realidade em questão e, com isso trazer algumas respostas aos questionamentos oriundos do nosso objeto de pesquisa.

A nossa investigação orientou-se pela compreensão e análise das práticas dos jovens educandos, educadores e lideranças da comunidade envolvidas com a Escola Estadual Madre Cristina, localizada no Assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol d'Oeste-MT, com o seguinte questionamento: De que maneira a Educação do Campo contribui na formação política da Juventude Camponesa da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes? Qual é a compreensão dos sujeitos da pesquisa em relação à formação política explicitadas por esses processos de educação? Como se dá a participação dos sujeitos da pesquisa, nos processos de tomada de decisão coletivas nas diferentes instâncias da comunidade?

### **3.1 A Escola Estadual Madre Cristina e a educação formal e não formal<sup>15</sup>**

O Assentamento Roseli Nunes está localizado no município de Mirassol d'Oeste-MT. Município fundado no ano de 1964, com a vinda de famílias paulistas atraídas pelas terras

---

<sup>15</sup> Os dados neste subitem são resultados de conversas com os estudantes, educadores e lideranças do assentamento, registrados com a técnica do caderno de campo, além de estudos de professores (BALBUENA, 2015), (SANTOS, 2015), (SILVA, 2015) e (SOARES, 2015) da Escola Estadual Madre Cristina. Esses estudos resultaram em Monografias que são frutos de Especialização em Residência Agrária na UFMT.

agricultáveis e na época, consideradas devolutas. Terras estas que na realidade, eram ocupadas pelos índios que hoje vivem na reserva indígena de Barra do Bugres, município vizinho.

A economia do município tem uma pequena diversificação na agropecuária. Gira, principalmente, em torno da criação de gado, tanto de corte como leiteiro, conta também com uma grande parte de suas terras ocupadas pelo plantio da cana para a produção de álcool. As indústrias instaladas no município também são para suprir às necessidades de produção de alimentos do município, contando assim com usina, frigorífico e laticínio.

A distribuição de terras entre os proprietários sempre foi de grande extensão, dada à forma com que o município foi fundado, salvo algumas exceções de pequenos produtores. O Assentamento Roseli Nunes era uma fazenda por nome de Agrosilvopastoril Prata. Uma área de aproximadamente 12 mil hectares de dois sócios proprietários, a atividade básica da fazenda na época era pecuária extensiva, com grandes extensões de pastos para a criação de gado.

Em 1998, o Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) e o Sindicato dos Trabalhadores/as Rurais de Cáceres solicitou ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) vistoria da fazenda para avaliar sua função social e de produção, o resultado da análise, como esperado, foi que as terras eram improdutivas. Essa era a resposta que dava o sinal verde para que a área fosse declarada apta para fins da reforma agrária. Neste período constituiu-se o acampamento Roseli Nunes em uma área de quarenta hectares cedidas em forma de comodato, até que o processo de desapropriação fosse completado pelos órgãos competentes. Somente em 2000, esse processo foi finalizado e a fazenda ficou pronta para a desapropriação, assim as terras foram destinadas para fins de Reforma Agrária. Neste mesmo ano, deu-se o processo de medição e parcelamento da área em pequenos lotes, esse processo durou até o ano 2002. Finalizado esse passo foram feitos os sorteios para o assentamento de 331 famílias, cada uma com uma área de terra de 25 hectares.

A consolidação desse assentamento provocou um impacto populacional na região, antes a fazenda era habitada só pelos poucos funcionários. Situação mudada com a chegada das 331 famílias, o que dava em torno de 900 pessoas, agora proprietárias e prontas para produzir e mudar a paisagem, antes constituída de grandes extensões de pastos para uma paisagem de produção diversificada.

O assentamento Roseli Nunes é um bom exemplo de como a reforma agrária no Brasil é importante e pode ser fundamental na distribuição de terras para corrigir principalmente as

discrepâncias sociais vistas nas periferias das cidades. Além de trazer muitos benefícios para o município de Mirassol d'Oeste e para a região, principalmente para o comércio, pois estas 331 famílias receberam recursos do Programa Nacional da Agricultura Familiar (Pronaf) e do crédito habitação, para que os lotes pudessem ser habitados e o processo de organização para o plantio e a produção fosse iniciado. Portanto, foram distribuídos recursos financeiros que aumentaram substancialmente a circulação e que contribuíram na geração de renda para o município e para a região. Esses recursos, fruto da luta do MST, foram de uma grande importância na consolidação da autonomia de produção, tanto individual quanto coletiva, dos assentados.

Com muito trabalho e organização, no ano de 2005 uma parcela destas famílias iniciou um projeto de produção de alimentos com a garantia da compra dos produtos pelo governo federal, através do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Programa esse que tem por objetivo “garantir o acesso aos alimentos em quantidade, qualidade e regularidade necessárias às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional e promover a inclusão social no campo, por meio do fortalecimento da agricultura familiar” (MARIOTO, 2013, p. 1). Essa possibilidade trouxe mais entusiasmo para as famílias, a viabilidade de produzir, principalmente hortaliças que eram comprados pelo PAA, trouxe um acréscimo importante à renda das famílias participantes, consolidando ainda mais a permanência delas no assentamento e proporcionando melhorias na qualidade de vida dos assentados.

Nestes anos todos, foram produzidas e comercializadas muitas toneladas de produtos provenientes do assentamento, que serviram para abastecer, com alimentos saudáveis produzidos de maneira agroecológica, os mercados institucionais, principalmente escolas e famílias carentes não só do município de Mirassol d'Oeste, mas também de alguns municípios circunvizinhos.

Essa forma organizacional da produção e comercialização, por intermédio do PAA, possibilitou o fortalecimento da unidade familiar na cadeia produtiva. Esta organização foi gestada a partir das associações do assentamento bem como da participação no ambiente formal educacional da comunidade, que percebem nesse programa a possibilidade de fortalecer a causa do movimento, ver que a reforma agrária é possível, que a produção agroecológica pode ser praticada, que a organização dos produtores em um trabalho coletivo viabiliza a produção e a comercialização e, que a união entre a comunidade e a escola atua como ponte entre o pensar, o planejar e o agir.

Esse modelo de produção tem sido disseminado para as novas gerações pelos assentados, tanto pela escola, quanto pelas várias instituições que vão ao assentamento para dar apoio e contribuir com a luta dos assentados. Para ilustrar melhor, segue abaixo a fala de uma das lideranças.

A participação da juventude nessa relação política, social do assentamento você percebe que tem uma boa participação, tem jovens que já se formaram aqui na Escola Madre Cristina, já concluíram, prestaram vestibular, passaram, e estão tendo a oportunidade de aperfeiçoar o nível de conhecimento e a relação da organicidade interna do assentamento, da juventude. Os jovens aqui se mobilizam, estão trabalhando também nas associações que a gente tem, uma delas é a ARPA, porque a ARPA tem um público jovem e, até porque a ARPA preocupa com essa ideia da juventude, dessa ideia de manejo do solo, temos também um projeto com a juventude em parceria com a UNEMAT que é dos jovens camponeses, e está dando muito certo, onde o jovem começou a trabalhar no projeto, ele ganha uma bolsa e também já está produzindo produtos [...]. Uma jovem chegou a mim e disse que já está conseguindo sua autonomia, que é isso que o projeto visa, buscar a autonomia camponesa, a autonomia para a juventude do campo. (Liderança A)

A fala deste sujeito corrobora com afirmações de Caldart acerca de uma educação que dialoga com a prática desse espaço, ou seja, a educação formal e não formal a favor dos sujeitos do campo.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidade, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2004, p. 150 - 151).

Essa forma de pensar a produção, tendo a educação como uma ponte entre a teoria e a prática, possibilita aos jovens participação ativa na vida cotidiana do assentamento e permite a permanência no assentamento, sem que haja uma dependência financeira dos pais, permite que a família continue unida em torno da produção, melhore a renda e garanta a estabilidade financeira.

### **3.2 Concepções de formação política da juventude do Assentamento Roseli Nunes na perspectiva dos sujeitos da pesquisa**

Neste item apresentamos os sujeitos da pesquisa, jovens camponeses educandos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Ensino Médio Diversificado da Escola Estadual Madre Cristina, sujeitos da nossa pesquisa, a partir das observações, questionários e entrevistas realizadas no decorrer da investigação.

Foi considerado como critério de seleção para aplicação do questionário, educandos e educadores do Ensino Médio Integrado, da Educação Profissional (EMIEP) e do Ensino Médio Diversificado. Em 2015 foi o último ano do Ensino Médio diversificado, uma vez que, em 2014, a escola optou pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP).

A princípio, com a autorização da gestão escolar e dos professores, fui às três salas para fazer a apresentação do trabalho de pesquisa e a sensibilização da necessidade da participação dos estudantes. Nesse momento, foram distribuídos os questionários com os Termos de Assentimento e Esclarecimento para que todos pudessem assinar e levar para que os pais/responsáveis assinassem e tomassem conhecimento da participação dos/as filhos/as na pesquisa. Desta forma, os questionários foram distribuídos para os estudantes, da seguinte forma: quatorze do primeiro ano, quatorze do segundo ano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e onze do terceiro ano do Ensino Médio Diversificado, totalizando trinta e nove alunos.

O período entre a entrega e a devolutiva dos questionários respondidos e os termos de assentimento e consentimento assinados foram 10 dias de espera, com muita conversa e incentivo. A participação foi abaixo do esperado, uma vez que acreditávamos em um tempo menor para que os questionários fossem devolvidos e com maior número de respostas. Dos 39 questionários distribuídos, 19 foram entregues com respostas e o resto em branco. Além do questionário, utilizamos a entrevista para melhorar o nosso entendimento referente à pesquisa. Utilizamos como critério de seleção, os discentes que responderam o questionário de forma mais completa e com clareza.

Para facilitar a análise e organização dos dados do questionário, optamos por separar as questões por categorias de análise. No primeiro grupo, separamos as que ajudam a traçar o perfil dos educandos, no segundo grupo procuramos agrupar questões que mostram as respostas que nos possibilitam ter a visão da vida no campo, e a Educação do Campo e, por fim, as

questões que trazem as respostas para exemplos de participação na vida escolar e da comunidade.

Abaixo segue as questões que nos direcionou para que pudéssemos alcançar nossos objetivos para a pesquisa.

**Quadro 03 – Organização do questionário**

01 – Qual é a sua idade?	Traçar o perfil do educando
1.1 – Sexo?	
02 – Você trabalha?	
2.1 – Onde?	
03 – Você tem irmãos? Quantos?	
3.1 – Idade?	
3.2 – Em caso afirmativo, onde moram?	
3.3 – Onde trabalham?	
3.4 - Se não moram no assentamento, por que mudaram?	
12 – Quando e como você e sua família vieram para o campo?	
12.1 – Como era a realidade socioeconômica da família	
12.2 – Como é atualmente?	
12.3 – Como ela está organizada?	
04 – Como avalia a formação realizada na escola?	Visão sobre a vida no campo, a escola e a Educação do Campo
06 – Para você como deveria ser a formação escolar?	
07 – Acontece interação entre escola e comunidade?	
7.1 – Caso afirmativo, como?	
7.2 – Existe algum projeto da escola com essa finalidade? Quais projetos?	
08 – Na sua opinião, acontece troca de saberes escola - comunidade - escola?	
8.1 – Em caso afirmativo, como acontece a troca de saberes: relação dos saberes camponeses com a escola e os saberes escolares com os camponeses?	
09 – Há participação da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola?	
9.1 – Caso a resposta seja positiva, como e em qual(is) momento(s)?	
10 – Que conteúdos e metodologias são desenvolvidos na escola? Estes têm relação com a realidade do campo?	
11 – Qual a formação (conhecimentos) necessária para as atividades econômicas (produtivas, comerciais) do campo?	
13 – Para você, o que é o campo?	
15 – Como você vê sua comunidade no futuro?	
16 – Para você, o que é Educação do Campo?	
16.1 – E Escola do Campo?	

17 – A escola contribui para sua vida, em todos os aspectos? Como?	
18 – A escola contribui com a comunidade? Como e quando?	
19 – A escola trabalha com as especificidades do campo?	
20 – O que você planeja para o seu futuro com relação à formação e trabalho?	
05 – Você participa das decisões da escola? Em que momentos? Como? Com que frequência?	Exemplos de participação nos processos de tomada de decisão nas diferentes instâncias da comunidade
14 – Você e sua família participam de alguma organização na comunidade (igrejas, associações, cooperativas etc.)?	
14.1 – Como e quando é a sua participação?	
14.2 – É da sua família?	

**Fonte:** SILVA, 2016

Para essa pesquisa, no primeiro momento, foram feitas 20 questões para que os jovens estudantes respondessem, conforme explicitadas no quadro acima.

Como o número de questionários respondidos não foi o esperado, optamos por incluir 4 estudantes de 14 anos que responderam aos questionamentos, apesar não estarem na faixa dos 15 a 29<sup>16</sup> anos, estão muito próximos pelo critério da idade e, também vivem as mesmas condições e compartilham o mesmo espaço que os demais estudantes vivenciam.

Os 19 jovens que participaram da pesquisa têm idade entre 14 e 18 anos, são filhos de assentados e moram em lotes provenientes da reforma agrária. São jovens que estudam na referida escola desde os primeiros anos, portanto, são conhecedores, vivem e são protagonistas da realidade, tanto do assentamento, quanto da escola. São trabalhadores e sujeitos da história do assentamento como um todo, são partícipes do processo de lutas, das conquistas e desafios. A participação da Juventude Camponesa na vida do assentamento traz a possibilidade de continuidade e transformação social, uma vez que a juventude tem necessidades específicas, entusiasmo de lutar por melhorias e força de trabalho para alavancar a agricultura familiar.

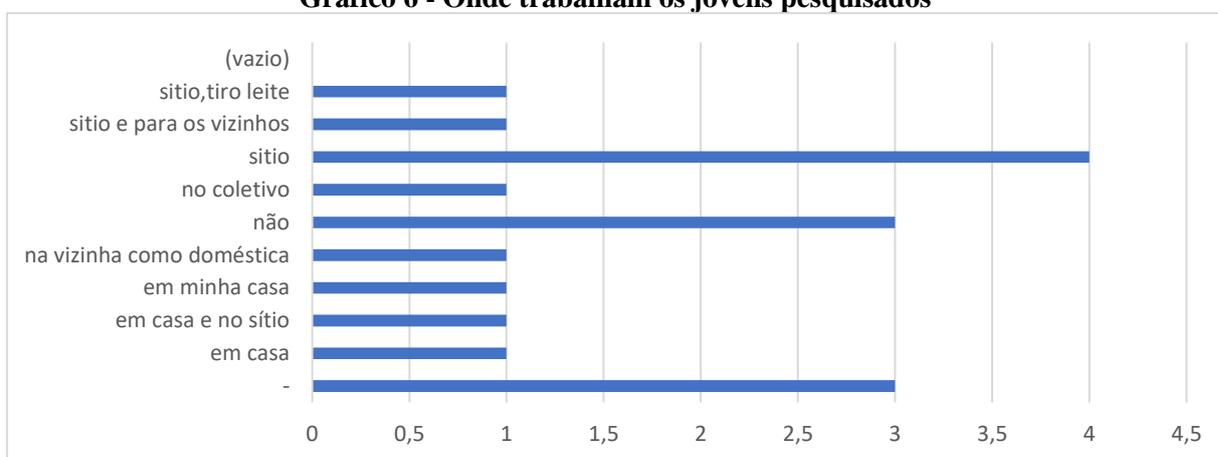
Segundo Caldart (2004), a participação dos membros da família nas tarefas quotidianas do campo é fundamental para facilitar a organização dos trabalhos das famílias assentadas e na melhoria da renda familiar. Dados coletados, com questionário mostram essa realidade, os

---

<sup>16</sup> O Estatuto da Juventude considera jovens pessoas que estão entre 15 e 29 anos.

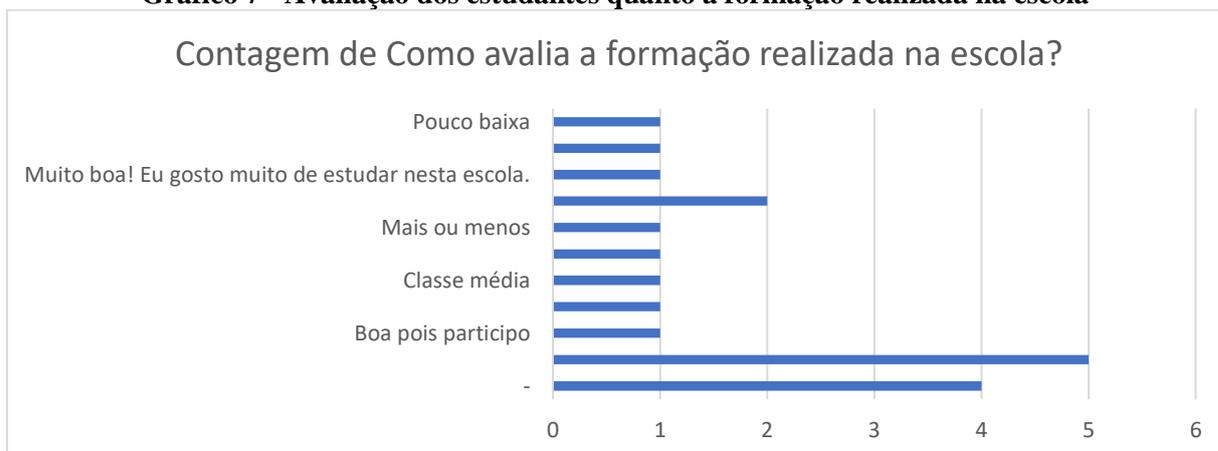
jovens que participaram da pesquisa, quando perguntados se trabalham e onde, a maioria disse que trabalha no sítio ou em casa. Outra questão que pudemos perceber nessa participação, foi com a pergunta em relação aos irmãos. Todos os irmãos que estão no assentamento e que tem idade suficiente para ajudar, também trabalham na propriedade da família. Também chama a atenção, o fato de que a maioria que saiu do assentamento foi procurar meios de continuar os estudos, com o intuito de cursar o ensino superior. Destaca-se ainda, os jovens, que de uma forma ou de outra, estão envolvidos com o mundo do trabalho. No gráfico a seguir, trazemos os dados coletados a partir dos questionamentos citados anteriormente.

**Gráfico 6 - Onde trabalham os jovens pesquisados**



**Fonte:** SILVA, 2016.

Com relação ao que pensam da contribuição da escola para a formação, os jovens que responderam ao questionário trazem várias respostas. Como podemos observar no gráfico abaixo, na maioria das respostas, eles têm uma avaliação positiva da formação oferecida pela escola.

**Gráfico 7 - Avaliação dos estudantes quanto à formação realizada na escola**

Fonte: SILVA, 2016.

Assim como no questionário, podemos observar nas entrevistas que a maioria dos jovens afirma que a formação recebida na escola tem grande importância na formação da juventude. Portanto, vai ao encontro do pensamento de Freire (2014) e Caldart (2004), de que a escola deve formar sujeitos da história, a partir dos interesses da classe trabalhadora, da coletividade, uma formação política que protagonize mudanças que supere a atual forma de sociedade, estratificada. Segue, abaixo, algumas respostas de estudantes entrevistados:

O espaço que mais contribui é a escola porque ela prepara para vida, às vezes quando vou numa reunião eu participo, dou opinião (Estudante 8).

Desde pequena estudando aqui, agora vou me formar, aprendi muitas coisas, deixei a desejar em muitas coisas também, mas foi bom (Estudante 10).

É importante, faz todo sentido porque eu preciso da formação para ter um bom emprego, com salário bom porque na cidade quase não pegam pessoas do sítio então precisamos de mais cursos técnicos. Eu pretendo ficar um pouco mais no sítio para ajudar minha mãe, mas depois pretendo ir para cidade aprender outras coisas. Na escola a gente aprende coisas como respeitar o próximo, discute política econômica, avaliar o governo que hoje a política econômica está muito ruim, os professores ajudam muito nas coisas que precisam melhorar na política (Estudante 2).

A escola contribui, mas os alunos muitas vezes não dão valor, eu mesmo não dou muito valor, mas já falei para os professores que eu vou melhorar. É interessante, importante, tudo o que você aprende na escola é a mesma coisa que você aprender em casa, é como um conselho, a escola é isso, você vai estudando, aí chega uma pessoa e fala isso é assim, aí você fala que não que você aprendeu diferente na escola (Estudante 13).

A escola, segundo os depoimentos acima tem grande importância para a formação da juventude, não só no que tange ao conhecimento estritamente escolar, mas vai além das referências curriculares básicas, busca a formação do ser humano como um todo.

A formação de novos sujeitos sociais exige, no trabalho com a totalidade do ser humano, uma organização escolar que promova; em outros termos, o tipo das relações estabelecidas precisa levar à experimentação de outras bases nas relações humanas: de efetiva democracia e participação, solidariedade e autonomia. Entende-se, portanto, que os sujeitos que compõem a escola – educandos, educadores, comunidade – deverão ser ativos em fazê-la. A escola não pode ser imutável, com uma estrutura fechada dada pelo Estado, pelo diretor ou pelos professores (DALMAGRO, 2011, p. 46).

No trabalho de campo com as lideranças do assentamento, identificamos que em relação à formação recebida na escola, há uma preocupação com a formação dos estudantes da Escola Estadual Madre Cristina. Esse fato demonstra que a comunidade escolar busca uma educação enquanto ato político com intencionalidade, comprometida com uma sociedade em que haja justiça social e igualdade de oportunidade. Mostra um processo educativo que se constitui em uma atividade que não é neutra, afastada das questões sociais, da vida cotidiana, e sim, se envolve tanto com as causas internas, mas também, com a vida exterior ao do assentamento, centrada no processo de formação política dos educandos. Estas preocupações com o processo formativo dos/as estudantes ficam evidenciados nas falas abaixo:

[...] nós fizemos essa parceria de universidade, professores que apoia a nossa luta, porque nós só vamos crescer politicamente nessa questão da formação se nós fizermos essa parceria. [...] professores da UNEMAT que apoiam nossa luta, então primeiro é isso, o projeto da juventude que tem parceria com a UNEMAT e depois a nossa escola por ser do campo que tem que trabalhar essa questão diferenciada, a juventude tem voz ativa, tem abertura para fazer reuniões da juventude, já teve Encontro Estadual da Juventude, então tem essa abertura. A contribuição maior é a formação que nós queremos que é integral. Nós professores temos que pensar o jovem para o futuro para mudar, melhorar, questionar. A comunidade escolar pensa muito o seguinte, não pensando só no hoje, mas também para o futuro, para que haja uma sociedade mais igualitária, com ideias coletivas, a nossa escola é base de tudo, os professores vêm de uma realidade de luta social, então esses educandos têm que pensar além do bê-á-bá e o aprendizado na escola está, mas não está só entre as quatro paredes, o aprendizado está além disso, eles precisam aprender a realidade saber questionar na hora certa (Liderança A).

A busca de um espaço-tempo escolar com diálogos problematizadores e amorosos exige esforço, organização e participação para sua construção. O *locus* de formação/mediação de aprendizagens de seres humanos capazes de problematizar as demandas que os rodeiam, requer a construção e aplicação de políticas públicas, de ações afirmativas e esforços coordenados de vários segmentos da sociedade para que haja espaços verdadeiramente acolhedor-inclusivos, onde os jovens possam cada vez mais se inserir, conhecer, participar de maneira ativa e crítica na vida social, econômica e política tanto local quanto global.

Outro aspecto que aparece nas discussões, questionário e entrevistas é que apesar de a

escola oferecer uma boa formação e cumprindo assim o papel, de trazer o conhecimento fundamentado com a prática e contextualizado, há dificuldade de organização e também de manter a juventude no assentamento. Muitas questões interferem para dificultar essa organização, a grande extensão do assentamento dificulta a mobilização, por ter grandes distâncias entre os assentados, dessa forma requerendo a necessidade de meios de locomoção. Outra questão é o trabalho no sítio da família ou em outros sítios e até fazendas vizinhas para complementar a renda familiar.

A necessidade de continuar a formação também é outro fator que traz essa dificuldade, uma vez que a Universidade fica distante do assentamento, requer a saída do campo para a cidade.

Na questão de formação a escola tem feito um bom trabalho, mas é preocupante porque tem alguma coisa que amarra os jovens, mas a escola tem feito um trabalho até bom. Então a atuação da escola, a vontade da escola é que o jovem permaneça no assentamento, mas é o que eu falei antes, falta muita coisa, aqui não tem. Agora estão formando uma equipe de esporte para ajudar, enfim a escola tem contribuído nessa parte social mas acaba repetindo ainda, acaba morrendo na estrada por não conseguir avançar (Liderança B).

As atividades da Escola Estadual Madre Cristina são voltadas/alicerçadas para a Educação do Campo, em princípios nos quais os estudantes possam entender/compreender o mundo que os rodeiam com a formação voltada para a omnilateralidade, para expor as contradições do sistema burguês capitalista, que estratifica a sociedade e explora o trabalhador em detrimento de uma minoria controladora do capital. A escola exerce um papel fundamental na emancipação da Juventude Camponesa, um dos desafios que o MST assumiu, como um dos pontos importantes para a continuidade das reivindicações por direitos e garantias historicamente subtraídos.

A escola ela vem desenvolvendo um trabalho muito importante nessa questão da emancipação da juventude, por ela ser uma escola já do campo e, ser pensada nessa pedagogia do movimento, de se organizar politicamente e participar das organizações. Então a escola vem trabalhando na formação dessa juventude, para que possa tocar o processo de luta, mesmo com todas as contradições que tem da influência do Estado de certa forma dentro da escola, mas a escola vem contribuindo nessa questão da formação da juventude (Liderança C).

A Escola Madre Cristina não é só um local de Educação Formal, é também o centro, é o ponto de referência, de encontros e de celebrações do assentado. É a referência para educadores e pesquisadores sobre os mais variados temas ligados à educação e à reforma agrária, assim como local de reuniões e debates pela melhoria e bem comum da comunidade.

Caldart (2010) afirma que os atos da escola do campo extrapolam os limites físicos das salas de aulas, os limites físicos da escola e, deve refletir a proposta de uma concepção de desenvolvimento que proporcione aos camponeses, maneiras de entender o espaço camponês e a sociedade como um todo. A escola está fortemente ligada ao processo de emancipação dos assentados, como um espaço de transformação social, desde os primeiros passos do MST com o objetivo de posse da terra, ainda no acampamento. Abaixo temos a fala de uma das lideranças que demonstra esse fato.

Pensando nisso, até porque essa questão da teoria e prática, na relação da escola com a [...] ARPA, que é trabalhada a questão da agroecologia, é muito forte a gente vê isso, como um fator positivo da escola nessa questão da formação do jovem para uma vida além do espaço escolar. Então tem as práticas que vem das disciplinas diversificadas em agroecologia, economia solidária, na questão de olericultura, isso fica mais forte nessa formação deles vinculada com o campo, que não adianta pensar só os conteúdos dentro da escola se isso não tem uma interação maior com o campo e, [...] porque a escola é considerada para o assentamento o coração do assentamento, por ela ser vinculada desde o processo de acampamento e está aí vinculada dentro do processo de luta nessa formação na busca desses novos sujeitos pra transformação social (Liderança C).

A história tem mostrado,

[...] que o simples acesso à educação é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão de acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2005, p. 11-12).

Mészáros (2005) defende que o processo educacional deve ser contínuo, sem rupturas e, que seja sempre instrumento de construção de uma sociedade que possa conhecer e lutar no combate à alienação. Defende a construção de uma educação libertadora para que a classe trabalhadora tenha elemento/condições de conhecer e lutar contra os mecanismos de opressão e expropriação da classe dominante.

A Educação do Campo, com todas as dificuldades enfrentadas (falta de estrutura, formação adequada dos educadores, falta de políticas públicas e o sistema capitalista), nasceu e tem protagonizado a aplicação da educação libertadora para a formação dos educandos. Abaixo, temos a fala de uma das lideranças que demonstra a importância que a escola tem com uma proposta de trabalho voltada para a Formação Política, que ajuda os estudantes a pensar,

agir e buscar a transformação da sociedade para consolidar e dar vida ao assentamento:

A participação da escola é muito fundamental dentro desse processo e vem contribuindo dentro das suas possibilidades, criando dinâmica para que isso fique mais forte a relação da escola com o campo, mesmo que ela esteja dentro do campo, mas ela poderia também estar dentro do campo mas também trabalhando a mesma metodologia do Estado, então ela busca trabalhar essa questão levando o agricultor para ministrar palestra dentro dos cursos, técnicos pé no chão desenvolvidos na ARPA, tem uma participação boa da escola e esse envolvimento também nas contradições que tem do avanço do agronegócio para cima do assentamento com a monocultura de cana, com a questão da chegada da mineração que quer se instalar aqui e afeta as famílias do assentamento, a questão da chegada da soja transgênica, a escola trabalhando essas questões como forma de emancipação dessa juventude e transformar eles como sujeitos críticos, a gente vê que é muito forte a questão da escola e nunca queremos perder isso de vista, porque se nós perder a escola dentro do assentamento, que é o espaço de formação dessa juventude nós corremos um sério risco de perder o assentamento, porque a escola para nós é fundamental dentro desse processo da busca desse conhecimento, mas não esse conhecimento alienatório, mas esse conhecimento emancipador com uma visão de mundo dessa lógica do Paulo Freire, que o conhecimento tem que ser para libertação do sujeito e não para ele seguir alienado, então a escola para nós é fundamental, [...] nós enquanto camponês temos que explorar e ajudar para que isso não se perca dentro da matriz curricular da escola. É igual como eu estava dizendo, a contribuição é para formar esses jovens, não para o mercado de trabalho, a primeira coisa que eu acho fundamental é essa questão, [...] essa formação é para ele ser autônomo, ele ser dono do seu próprio nariz, [...] no sentido de contribuir para que esse jovem possa interagir em qualquer setor da sociedade e de uma forma independente (Liderança C).

A educação libertadora traz consciência de classe, autonomia e produz nos educandos a capacidade de conhecimento para a libertação das amarras que o sistema capitalista impõe à classe trabalhadora. Para Mészáros,

[...] educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo conhecimento neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 13).

A busca por uma escola que ajuda o ser humano a perceber as relações existentes no meio, que proporcione a capacidade de buscar mudanças de forma consciente, que lute por políticas públicas que abarque as necessidades das pessoas, que seja crítica/reflexiva, é defendida por autores renomados (FREIRE 2014, ARROYO 2005 e CALDART 2010, dentre outros) e pelos movimentos sociais.

Precisa-se de uma escola que ajude a entender o papel que a educação vem exercendo ao longo dos anos, função de mantenedora da sociedade estratificada, disseminando a ideologia

de submissão das classes menos favorecida, de expropriação da classe trabalhadora. A escola que proporciona esse entendimento, que ajuda o ser humano a livrar-se das amarras ideológicas e traz elementos fundamentais da compreensão do seu papel, enquanto sujeito de sua própria história, além de instrumentalizá-lo para exercer cidadania e lutar de maneira politizada frente às amarras sociais que condicionam a ação de atores sociais conscientes.

Os interesses antagônicos, que são gerados pela sociedade dividida em classes, requer que a educação formal assuma o seu papel de formar seres humanos com capacidades de reconhecer conscientemente os direitos/deveres suprimidos da classe trabalhadora, como afirma a seguir.

Então ela cria essa dinâmica de mostrar para esse jovem que a autonomia dele vale mais que qualquer força de trabalho vendida aí para as grandes empresas, para esses modelos que está aí do capitalismo, porque só quer saber de explorar a mão de obra dessa juventude, porque é uma força de trabalho forte para gerar mais riqueza, mas essa riqueza vai ser gerada é para esses setores que estão explorando. Então a escola contribui muito nessa questão, de ir alertando esses jovens para que isso não venha a acontecer, mas que se for acontecer, que eles tenham a capacidade de questionar, falar não, isso não está certo, não dá para vender sua força de trabalho, toda sua juventude sem ter ganho em troca, a escola contribui muito nessa questão. [...] a primeira coisa que a gente busca é isso, é uma juventude que tenha um potencial de trabalho, mas que esse trabalho sirva para fazer uma transformação na sociedade que está aí posta (Liderança C).

O Brasil tem uma dívida histórica com a classe trabalhadora, o sistema de distribuição de renda tem privilegiado grandes extensões de terras, grandes empresas e grande concentração de riqueza nas mãos de poucos. A classe trabalhadora tem sido formada para o trabalho alienante. Desde a colonização do Brasil, a escola tem sido instrumentalizadora de mão de obra para alimentar o sistema capitalista. As lutas organizadas pelos movimentos sociais, algumas igrejas e sindicatos, que defendem a classe trabalhadora, têm combatido esse tipo de formação e apresentado propostas para garantir que os filhos da classe trabalhadora tenham mais oportunidades, um exemplo disso são os bons resultados conseguidos na Educação do Campo.

A construção de uma educação que pode ser uma alavanca para evidenciar as potencialidades dos jovens e, para forjar outras formas de trabalho e vida, tem sido objeto de luta de movimentos sociais e, de discussão e estudo de pesquisadores.

Algumas alternativas se apresentam para organizar a classe trabalhadora. Um exemplo é a economia solidária, que tem como princípio a autogestão e nasceu da necessidade de trazer uma alternativa que respondesse aos problemas da exploração e para trazer equidade na

distribuição de renda.

A economia solidária via autogestão é uma alternativa e uma oportunidade de organização dos trabalhadores e da sociedade civil de criar novos espaços públicos. Não é um novo modo de produção a ser construído num passe de mágica. É uma utopia, mas uma utopia na perspectiva do inédito viável freiriano, que se realiza em várias configurações e circuitos, promovendo relações de aprendizado não-monetarizadas, redes e cadeias socioprodutivas, que buscam relações mais sustentáveis. Assim, a autogestão, a partir de uma prática quotidiana, promove um aprendizado coletivo que conduz à emancipação dos trabalhadores, a construção de outra sociedade e de *outro mundo possível* (SGUAREZI, 2011, p. 7).

Na análise dos dados coletados com os professores da Escola Estadual Madre Cristina, nós percebemos que seus depoimentos demonstram a preocupação com a formação política dos jovens. Esses professores entendem que há necessidade de maior empenho da educação formal, para que haja maior engajamento da juventude nas questões sociais. Veem a escola como um local que deve proporcionar aos jovens uma formação que seja condizente com as necessidades, com a realidade, que proporcione uma leitura crítica do mundo, que possibilite a compreensão do mundo que os cerca.

Pudemos perceber a preocupação dos educadores em fazer um melhor trabalho. Mesmo com as falas dos educandos e lideranças reconhecendo o bom trabalho que a escola de modo geral faz, os educadores entendem que há muito a melhorar. Aliado ao pensamento de melhorias no trabalho com a educação escolar, o autor abaixo assim define:

Em tempos em que uma vaga invasora “cultura de mercado” ameaça colonizar tempos e espaços cada vez mais íntimos e identitários, pessoais, interativos e sociais da vida cotidiana, quero fundamentar o que escrevo aqui na ideia de que uma tarefa sempre urgente, ainda mais agora, é opor-se a uma funcionalização redutora da educação escolar e de outras dimensões alternativas em que ela pode ser culturalmente criada e estendida, uma ou algumas propostas de uma educação tão realística e utopicamente diversa quanto possível. Uma educação a tal ponto assumidamente integral e humanista, a começar por não temer esses dois termos aparentemente “fora de moda”, que parta do princípio de que a sua vocação (bem mais do que a sua “função social”) é criar sábios solidários em lugar de sabedores espertos e individualistas. É recuperar o que, em outros tempos, ora chamávamos de consciência crítica, ora de vida interior (BRANDÃO, 2012, p. 46).

Os educadores sabem da responsabilidade de preparar o ser humano consciente, conhecedor da sua história e capaz de assumir o seu papel de lutar por melhores condições de vida, a partir dos interesses da classe trabalhadora. E por isso, exige que o trabalho seja feito com a totalidade do ser humano, sempre tendo em mente a união teoria e prática na construção e apropriação do conhecimento referenciado na transformação social.

É importante salientar que há preocupação dos educadores com a formação dos educandos, mas são muitos fatores que interferem diretamente na aprendizagem e organização da Juventude Camponesa, como por exemplo, o trabalho no campo é bastante extenuante, isso faz com que o jovem chegue à escola cansado fisicamente. O tempo gasto para ir de casa na escola, é outro fator que pode interferir, tanto na aprendizagem, quanto na organização/mobilização da juventude.

Se considerarmos que o ser humano é constituído sócio-histórico-culturalmente, em uma intrincada ligação multidimensional, convém que os educadores busquem organizar e desenvolver junto aos educandos meios de relacionar teoria e prática, questões não só pedagógicas, mas também de ética, política, técnica e afetiva, na perspectiva freireana da Formação Política.

A escola é bastante importante, a gente tenta levá-los para todos os eventos que acontece, a gente leva os assuntos para a sala de aula, fazemos debates, enfim é extremamente importante, a escola é a que mais mobiliza nesse assunto de formação política. Deixa um pouco a desejar porque a gente dá bastante informação, mas acaba talvez surtindo pouco, apesar das conversas acontecer muito informalmente, acaba tendo pouco respaldo deles, a gente deveria tentar extrair mais, eles são capazes de mais do que a gente pede (Educadora G).

Eu avalio que está deixando muito a desejar, porque a gente se preocupa muito em conduzir o processo pedagógico, sendo que muitas deficiências no pedagógico é falta de a gente discutir a política e ouvir os alunos, nós temos que planejar mais porque temos muito mais a ofertar. Nós temos o grupo de jovens e a gente pensa também que como tem jovem que participa da igreja, a Pastoral da Juventude, poderia dar uma fortalecida, ela é importante porque pode discutir tanto a parte religiosa quanto a parte política. Via MST tem um grupo de jovens que participa, viajam e estão engrenando bem (Educadora H).

Nós buscamos através das místicas, dos seminários, das discussões, da própria escolarização também essa formação política, mas eu acho que ainda é pouco então existe muitas normas que as vezes impedem os jovens de criar o seu próprio grupo, inclusive a questão do grêmio estudantil seria uma forma deles se organizarem enquanto escola, mas essa formação é contínua porque tem as mudanças, eu vejo que a escola faz uma parte, mas ainda deixa a desejar (Educadora B).

Nessa mesma direção, os espaços não formais preenchem algumas lacunas importantes para a formação política da Juventude Camponesa: busca somar à educação formal para envolver os jovens com as questões quotidianas, na solução dos problemas, na coordenação do assentamento, nas tomadas de decisões que envolvam a comercialização da produção, se envolver com as questões na associação, com a produção e as decisões de forma geral que envolvem a vida do assentamento.

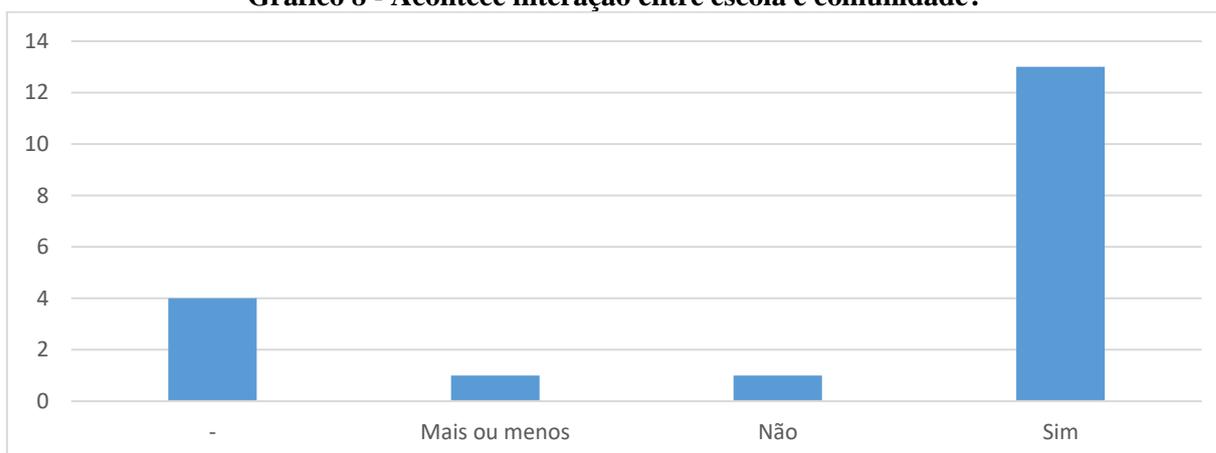
Eu acredito que dentro das associações, dentro da coordenação do assentamento, mesmo que eles já estejam inseridos dentro desse processo, eu ainda acho que dá para explorar mais, achar uma dinâmica que envolva mais eles e principalmente nessa questão econômica também, eu acho que é uma forma de envolver eles, porque a partir daí eles conseguem interagir mais em todos os espaços, escola, associações, na questão cultural [...]. É muito forte quando eles se interessam e a gente interage com eles, para que eles possam desafiar os seus limites dentro do processo organizativo. [...] porque é muito importante a presença deles, porque quem vai tocar a luta nossa é a juventude, porque sem eles nós não conseguimos sobreviver muito tempo aqui (Liderança C).

Então a formação política dos jovens é a participação deles nos núcleos de moradia, a grande parte deles já fazem, se associa e discute, é na família, na igreja, são poucas pessoas, no início foram muitos, hoje já está menos. Agora precisamos fazer um trabalho dentro do assentamento para ver se a gente resgata esses jovens, [...] porque mais junto você consegue fazer um trabalho melhor, mas esparramado igual está aqui fica mais difícil, seria mais a partir da escola, da igreja, da família, porque juntos nós conseguiríamos avançar melhor, mas é como eu te disse devagar estamos avançando. Tem a participação das famílias, dos jovens (Liderança F).

Os interesses da classe trabalhadora são conflituosos com os interesses da classe burguesa, que é a detentora dos meios de produção. Há vertentes que conferem à educação um papel político, crítico e de libertação, por intermédio do conhecimento, de assegurar ao ser humano a capacidade de ver, de julgar e agir frente à realidade. A construção de um modelo de sociedade, não só diferente do que está posto, mas que seja construído com a efetiva participação da classe trabalhadora, que contemple as especificidades, que alinhe a ação educativa ao contexto da luta de classes.

Paulo Freire em suas publicações e mais especificamente na Pedagogia do Oprimido discorre sobre a dualidade de interesses, faz duras críticas ao modelo de educação que garante a classe abastada no domínio e traz proposta de uma educação comprometida e libertadora que vem ao encontro aos interesses da classe trabalhadora.

O gráfico a seguir traz os dados coletados entre os estudantes, com o seguinte questionamento: Acontece interação entre escola e comunidade? A maioria absoluta concorda que há interação, ou seja, a escola trabalha questões que são de interesse comum, resgata a história de uma educação que qualifica como uma proposta voltada a atender os interesses dos assentados, a partir da leitura de suas vivências, dos interesses da classe trabalhadora. A educação formal a serviço da libertação do ser humano, na medida em que apresenta críticas ao modelo conservador e mantenedor da estrutura estratificada e dominada pela classe burguesa.

**Gráfico 8 - Acontece interação entre escola e comunidade?**

Fonte: SILVA, 2016.

A relação entre escola e comunidade é um tema muito debatido na literatura pedagógica e é concebido como de extrema importância na construção de sujeitos históricos e sociais, cuja participação na vida escolar os instrumentaliza para a vida democrática. O trecho a seguir apresenta falas de liderança e estudante, confirmando o que está expresso no gráfico anterior:

É muito importante, porque a escola é o coração de uma comunidade, do assentamento, é o ponto alto, um espaço de formação, além dos currículos, das disciplinas, das exigências, mas também esse lado onde os adolescentes e os jovens vão se formando para ser um cidadão crítico de verdade, não aquele cidadão alienado, aquele cidadão que não tem o interesse de se manifestar, participar, o espaço a meu ver é o primeiro. Contribui porque nós temos bons professores, bons educadores, além dos professores daqui mesmo que trabalham na escola nas disciplinas de sociologia, de história onde é mostrado essa parte a escola contribui sim com o desenvolvimento do estudante (Liderança E).

A gente fica sabendo mais sobre política, democracia, a escola ensina bastante sobre isso (Estudante 12).

A apropriação da escola pública pelos assentados, de forma organizada/planejada, pode contribuir com a educação libertadora e profundamente ligada a um projeto social de práticas reivindicatórias localizadas, a partir das distintas realidades. A discussão política do sistema educacional como um todo, sempre foi neutralizada pelo poder dominante, pois não é conveniente para as elites que as camadas populares entendam os mecanismos de dominação existentes no sistema educacional. A ideologia da elite detentora dos meios de produção vem sendo disseminada para manutenção do *status quo* de dominação e expropriação da classe trabalhadora.

O modelo hegemônico posto, requer que haja uma somatória de forças para contrapor a estrutura alienante, alimentada pelo capitalismo. Essa preocupação é demonstrada pelos assentados quando procuram fortalecer a educação formal na participação e no envolvimento com as questões extraescolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação política de modo geral, a formação política da juventude, e em especial a formação política da juventude do campo, são desafios postos tanto ao conjunto de sujeitos e ações educativas que compõem a educação não formal, compreendidas como aquela que acontece ao longo da vida, de forma individual ou coletiva, intencional e em vários espaços de convivência social, quanto à educação formal, compreendida a partir de um conjunto de normas legais, regras, objetivos claros e específicos, que atende a orientações curriculares das quais emergem princípios valorativos, tanto do ponto de vista filosófico, político, quanto cultural, econômico, social, dentre outros, enfim, um aparato institucional, organizado e mantido sob a tutela do Estado, representada pelas escolas e universidades (GADOTI, 2005).

Os desafios são ainda maiores quando se procura compreender a formação política da juventude camponesa a partir da interação entre educação formal e não formal no contexto do campo brasileiro, cuja produção econômica com base na monocultura, altamente globalizada e financeirizada nos marcos do capitalismo neoliberal, bem como do poder ideológico da sociedade de consumo, que por diversas campanhas nas mídias tentam cooptar a juventude, em flagrante confronto com os valores e modos de produção e de organização coletivas dos movimentos sociais do campo, como o MST, que desde o último quarto do século vinte tem lutado intensamente por alternativa de organização social, tendo como princípio a reforma agrária articulada a direitos, tais como políticas públicas de saúde, educação, fomento à produção cooperada e solidária, infraestrutura, entre outras, no campo.

Nesse contexto, a pesquisa teve por objetivo “analisar os processos de formação política da Juventude Camponesa no Assentamento Roseli Nunes do ensino médio da Escola Estadual Madre Cristina”, e deste desdobrando-se os seguintes objetivos específicos: Identificar a compreensão dos sujeitos da pesquisa em relação à formação política explicitadas por esses processos de educação; Compreender a relação entre educação formal e não formal e formação política da juventude; Identificar como se dá a participação dos sujeitos da pesquisa nos processos de tomada de decisões coletivas, nas diferentes instâncias da comunidade; Identificar na visão de estudantes, professores e pais, quais as concepções de educação adotadas pela escola e se elas acenam para a formação política.

A estes objetivos, somam-se o problema de pesquisa formulado a partir dos seguintes questionamentos: De que maneira a Educação do Campo contribui na formação política da Juventude Camponesa da Escola Estadual Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes?

Qual é a compreensão dos sujeitos da pesquisa em relação à formação política explicitada por esses processos de educação? Como se dá a participação dos sujeitos da pesquisa nos processos de tomada de decisões coletivas, nas diferentes instâncias da comunidade?

Para atender aos objetivos e as questões/problema de pesquisa propostos, percorremos um caminho que passou pelo mapeamento/levantamento das pesquisas já realizadas sobre a temática, com a finalidade de identificá-la em possíveis estudos e como poderíamos avançar na produção do conhecimento acerca da formação política da juventude camponesa do assentamento Roseli Nunes, Mirassol d'Oeste – MT, focalizando a interação entre educação não formal, educação popular, educação do campo e educação formal. O levantamento possibilitou detectar a existência de poucos estudos envolvendo a temática, assim como eles poderiam contribuir para o avanço desta discussão. Para tanto, procuramos estabelecer diálogo entre educação do campo e educação popular, compreender como elas se entrecruzam na proposta de uma educação emancipatória, libertadora, enfim, da formação de sujeitos autônomos, necessários à luta política por direitos, por transformação social, tal como defendeu Freire (2014), ao longo de sua vida e de sua obra, cuja trajetória tem inspirado processos de formação nos movimentos sociais do campo, com destaque especial para o MST.

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que existem laços fortes entre educação do campo e educação popular, que a primeira vem constituindo-se na organização das escolas do campo a partir de sérios esforços dos sujeitos do campo, mas não sem contradição. E nesse sentido, assentada em uma pedagogia própria do MST, que a escola busca, a partir de seu projeto pedagógico, dos seus conteúdos e de suas práticas educativas, a interação entre educação formal e a educação não formal.

A escola se transformou em um espaço de resistência e de luta. Um espaço de problematização da realidade da comunidade e que procura fazer da luta de classes um instrumento pedagógico no processo de formação política. Essa ação com base na educação popular visa a formação política, já que a educação popular é uma poderosa ferramenta para construir um processo de organização de trabalho, de produção e de luta capaz de construir uma alternativa ao capitalismo. A educação popular, defendida por vários autores, entre eles: Carlos Rodrigues Brandão (2007), Júlio Barreiro (1978), Maria Teresa Esteban (2013), Paulo Freire (2014), pode contribuir com as mudanças de atitude de grupos marginalizados. A formação política crítica requer a ação organizada não só dos agentes de formação, mas também daqueles que não são alcançados por políticas públicas voltadas para a cidadania. Parte-se do princípio que a ação deve ser constituída com a força das lutas populares e organizada pelos grupos que trabalham com a educação popular.

A formação política se dá em diferentes espaços e ações, desde a participação em sindicatos, movimentos sociais, de bairro, partidos políticos, até a formação mais sistemática e direcionada, como as desenvolvidas por movimentos como o MST. Nota-se que a politização/conscientização dos cidadãos por direitos surge com a formação de movimentos de resistência dos trabalhadores, que por meio de discussão dos problemas comuns, buscam soluções que interferem no modo de agir, interagir e se relacionar com a realidade. Estudos sobre subjetividade realizados por Gramsci apontam a intencionalidade da formação ético-política: “com a maturação da criticidade e a vivacidade da subjetividade, as massas, a priori desagregadas e diluídas nos seus interesses econômico-corporativos, passam a criar gradativamente uma concepção orgânica e superior de sociedade que insurge contra a visão hegemônica da classe dominante” (SANTOS, 2013, p.104). Assim, as lutas de movimentos sociais do campo, como o MST, questionam o modelo de sociabilidade capitalista e sua proposta extrapola reivindicações como o direito a terra.

Percebemos e aprendemos, durante a pesquisa, que a educação popular contribui para a formação política da juventude da Escola Madre Cristina, com os trabalhos realizados pelos momentos de formação presenciados e registrados nas entrevistas com os estudantes, educadores e pais entrevistados e também nas observações realizadas durante o período de pesquisa. Essas atividades são realizadas, de modo geral pelo MST, as associações e muitas formações que são promovidas por professores, que podemos denominar de intelectuais orgânicos que se juntam a essa luta para construir resistência.

Além dos militantes do MST se juntam a esse processo professores da UNEMAT, UFMT e IFMT. Essa disposição em formar a juventude foi encontrada no assentamento, nos momentos de registros e observações realizadas. Ocorrem por meio de ações, tanto da escola na educação formal que dialoga com a formação política, assim como nas atividades do MST, das associações, das instituições de ensino superior, no trabalho realizado via educação não formal, que também promove a formação política.

Os dados mostram que o espaço escolar é utilizado não só para a educação formal, mas tem se constituído espaço privilegiado de educação não formal, de convivências significativas e ações, que no seu conjunto, acenam para a formação política coletiva, comprometida com as questões que emergem da realidade do campo. Se pensarmos nas lutas dos últimos 25/30 anos, nas conquistas dos movimentos sociais pela reforma agrária, essa história pode ser um grande legado deixado pelos pais aos jovens assentados, de resistência, de lutas por direito à vida, de organização, por educação e pela cidadania.

Ao estudar a temática da Juventude Camponesa e formação política foi possível

compreender que esta juventude não está isolada das questões do mundo externo ao campo, além das especificidades próprias camponesas, essa juventude tem que lidar com temas globais. Ser jovem camponês é conviver com condições sociais, culturais e econômicas contraditórias, que na maioria das vezes são desfavoráveis à sua formação e à sua permanência no campo. Conforme apresentado em dados estatísticos, há um percentual expressivo da juventude brasileira e, destes, parcela significativa, ou seja, conforme dados do IBGE, em 2010 existiam 8,1 milhões de jovens que moravam no campo, destes 2,4 milhões viviam em situação de extrema pobreza e, uma das grandes preocupações era conseguir trabalho em vista de melhoria da renda familiar. Foi possível evidenciar que esse diálogo da educação formal e não formal dá uma resposta positiva para esse problema. Dá-se no processo de organização política e na organização da produção.

Evidenciaram-se também, na pesquisa, várias formas e possibilidades de participação dos jovens nas ações da escola, das associações e atuação nas demandas do MST, sem contar que movimentam a produção agrícola e pecuária local, gerando assim renda e possibilidade de vida no assentamento. Existem muitos jovens envolvidos no processo produtivo e na comercialização de produtos oriundos da reforma agrária que participam da Feira de Economia Solidária organizada pela UNEMAT/INCUBEES/Unitrabalho realizada no pátio da UNEMAT em Cáceres.

Ainda com base na observação, pôde-se verificar que a relação de busca de melhores condições de vida da Juventude Camponesa, se assemelha com os mesmos desafios da juventude urbana filha da classe trabalhadora; o sistema capitalista tem criado mecanismos que dificultam a essa juventude buscar meios para superar as barreiras da desigualdade. Para somar a essa luta da juventude, pesquisadores, universidades, movimentos sociais e igrejas têm proporcionado estudos, discussões e formações que possibilitam a essa parcela da população conhecer/combater os mecanismos de exploração e desigualdade gerados pelo sistema capitalista.

Ao comparar a trajetória da Educação do Campo com a educação da cidade é possível constatar que apesar da curta trajetória da Educação do Campo, ela produziu resultados significativos. Apesar de ser muito nova traz nesse pouco tempo, conquistas substanciais que fortalecem valores como o trabalho, a solidariedade, o companheirismo, a cooperação e a responsabilidade com as lutas dos povos do campo, tal como foi apreendido na pesquisa. As mudanças no panorama social, econômico e político no país, entre 2002 e 2015, possibilitaram mudanças importantes na forma de pensar a educação no Brasil. Essas mudanças têm se

mostrado mais articuladas por uma formação política que promove uma mobilização social, ainda incipiente. Porém é um processo no qual os movimentos sociais se inseriram fortemente e assumiram um protagonismo importante buscando uma atuação que consegue movimentar seus membros em torno de objetivos comuns. É possível sentir essas mudanças no Assentamento Roseli Nunes, e no acompanhamento das ações da Escola Estadual Madre Cristina se percebe que o papel da escola extrapola a relação professor/aluno na sala de aula e se estende para a comunidade, da mesma forma que a comunidade se sente parte da escola.

A escola tem sido palco de mudanças por uma educação vinculada a práticas emancipatórias. Os resultados da pesquisa mostram um forte envolvimento dos assentados com a escola. A educação é trabalhada em uma perspectiva na qual os problemas e soluções do local para o global se entrelaçam permitindo a constituição de uma identidade dos sujeitos do campo conhecedores e conectados com as diferentes dimensões dessas realidades. Acima de tudo, se tornam sujeitos questionadores e propositores de políticas públicas que promovem transformações sociais que visam corrigir as distorções dessa perversidade neoliberal que assola a modernidade com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual. Conforme Caldart,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Somos herdeiros e contaminadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2004, p. 149 - 150).

Em meio às contradições que o sistema educacional brasileiro apresenta, com a educação pensada para a hegemonia, onde a juventude da classe trabalhadora recebe uma formação pensada a partir do modelo dominante, para atender os interesses da classe burguesa, a Educação do Campo apresenta alternativas concretas e viáveis para o enfrentamento desse sistema excludente.

As práticas que a Educação do Campo vem produzindo ao longo da sua caminhada, com aprendizados quotidianos, são essenciais para que os moradores do campo tenham voz e

vez em uma sociedade caracterizada por grande concentração de riqueza, grandes concentrações de terras e o domínio dos meios de produção nas mãos de poucos. O processo contra-hegemônico e contra internacionalização proposto, é colocar a educação na vanguarda das mobilizações que lutam para transformar a sociedade, onde haja igualdade de oportunidades para todos os seres humanos, na construção de uma nova ordem social. E a pesquisa aponta que os entrevistados têm uma concepção de educação que contribui para a formação política da juventude residente no campo. Que a Educação do Campo, ao problematizar a sociedade hegemônica e suas contradições, está de fato, promovendo essa formação política.

Os sujeitos do campo têm se organizado por intermédio de movimentos sociais, igrejas, sindicatos, associações, enfim em grupos de interesses comuns, para a construção de metodologias diferenciadas que atendam aos interesses da classe trabalhadora e as especificidades de espaço e tempo do campo. A participação dos coletivos de lideranças, professores, estudantes, pesquisadores e universidades de modo geral, fortalece o espaço escolar e produz alternativas contra-hegemônica de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, do espaço onde tem as suas relações, a partir do seu trabalho, a partir da sua história vida. Nesse sentido, a pesquisa mostra que a Escola Estadual Madre Cristina tem buscado alternativas diferenciadas no sentido de fazer a formação política dos educandos no espaço formal e avançando para os espaços não formais.

Foi possível ver também, uma comunidade escolar (pais, professores, estudantes) presente/atual, preocupada, comprometida e unida na construção da formação coerente com a realidade. A maioria dos entrevistados reconhecem esses avanços, mas entendem que há um longo caminho a ser percorrido para que a juventude tenha o desenvolvimento crítico necessário para contrapor aos mecanismos organizados de dominação, que o sistema capitalista tem posto como modelo/projeto de sociedade.

Algumas contradições percebidas no tocante à permanência no campo e busca de níveis mais elevados de ensino nos possibilitam dizer que há um grande interesse dos pais que a juventude permaneça no assentamento e se estabeleça, contribua com a continuidade da comunidade, da produção e renda, mas esse fato tem encontrado algumas dificuldades, uma vez que no assentamento só oferece, a esses jovens, a educação básica. Outra contradição é o apelo ao consumo. Vivemos em uma sociedade consumista. E a Juventude Camponesa não está imune a isso, não está imune a 'vida fácil' que é vendida pela mídia hegemônica, os jovens vão a busca de um emprego que não existe no campo, tampouco na cidade.

Assim, os jovens saem do assentamento e vão para a cidade em busca da continuidade de estudos, uma vez que as universidades estão distantes, dessa forma são obrigados a mudar para a cidade, procurar emprego e deixar o campo. Nesse contexto, reorganizam-se e evidenciam seus limites e possibilidades de construir, de acordo com a realidade, uma educação com a estrutura organizativa necessária para problematizar os aspectos sociais, históricos e econômicos e, para estabelecer as bases de um projeto com estratégias viáveis que possam impactar positivamente na formação de seres humanos comprometidos com o desenvolvimento sustentável, com o processo de transformação e de protagonismo da Juventude Camponesa.

Constatamos que entre as aprendizagens escolares, as experiências vivenciadas na família, no trabalho, encontros grupais, na vida comunitária, participação em ações/mobilizações do movimento, constitui uma formação política que tem instrumentalizado a Juventude Camponesa para que sejam sujeitos de transformação e protagonistas de suas próprias histórias. Nesse sentido, é importante implementar ações para garantir uma Educação do Campo apropriada à cultura dos sujeitos do campo e requer mecanismos a serem intensificados para fortalecer a formação política da Juventude Camponesa. Pensar junto com os camponeses, em especial com a juventude, a criação e a efetivação de políticas públicas que dê suporte e possibilite aos Jovens Camponeses a permanência no campo, com qualidade de vida, educação de qualidade, lazer e cultura. Foi possível perceber com a pesquisa, que educadores e pais têm preocupações a respeito da formação política dessa juventude e buscam desenvolver ações no assentamento para envolver a juventude em um processo que lhe permita permanecer no campo.

Freire (2014) reforça a necessidade de envolver os seres humanos oprimidos nas discussões para buscar as soluções, porque segundo ele, ninguém está melhor preparado para entender o significado de uma sociedade oprimida e da necessidade de encontrar soluções que venham dirimir os problemas que os afligem. O engajamento dos seres humanos envolvidos no processo de mudança favorece o melhor enfrentamento do modelo estratificado vigente, e possibilita a libertação das amarras que o sistema capitalista impõe aos trabalhadores.

Por fim, a pesquisa aponta que há um vasto caminho a ser percorrido e possibilita perceber a necessidade de aprofundar os estudos para fortalecer e apontar rumos nesse sentido. Estudar a formação política da Juventude Camponesa implica lutar por políticas públicas voltadas para essa juventude, mas junto com ela. Não pode ser uma luta pela juventude, mas uma luta com a juventude.

É fundamental que a universidade junto com os movimentos sociais do campo construa uma agenda de ações, de diálogo e de pesquisa em torno de temas ligados à Juventude Camponesa, dentre eles destacamos: Juventude e Escola; Jovens e Trabalho; Estudos sobre jovens na interface com a política; Juventude e permanência no campo; Educação Popular e autogestão, Economia Solidária e cooperativismo, Redes de colaboração solidária, dentre outros. É preciso resgatar a identidade do campo. É fundamental uma política de reforma agrária que vise ampliar a produção de base agroecológica e associativa para que o campo possibilite espaços de produção e de agregação de valor, via suas agroindústrias. Assim, a Juventude Camponesa terá garantido seu espaço de produção, de reprodução e realização da vida e da escola. A educação formal e não formal precisam dialogar no sentido de continuar construindo essas possibilidades.

Este estudo possibilitou compreender melhor os processos de formação política da Juventude Camponesa, compreender melhor, porque não é pretensão desta pesquisa esgotar o assunto e sim contribuir para o debate no sentido de levantar questionamentos para o aprofundamento sobre o problema levantado pelo estudo aqui realizado. Parcos são os estudos nessa temática, compete aos Movimentos Sociais do Campo, à escola do campo, à Educação do Campo e à Universidade continuar essa problematização.

É fundamental que esse conjunto de sujeitos, se articule em uma proposta de Educação Popular que venha fortalecer a formação política dessa juventude. Mas está muito evidente, que essa formação não pode ser apenas no campo teórico. Ela precisa se dar dentro dos projetos produtivos, dentro das associações, das cooperativas e mesmo dentro da escola, porque é ali, nesse espaço de disputa, que a Juventude Camponesa vai compreender as contradições entre o capital e o trabalho.

O caminho não está pronto, é um caminho que se faz junto com essa juventude. Construímos nossos caminhos à medida que desafiamos as trajetórias e nos propomos a superar e romper com o modelo de sociedade estratificada que explora o homem apenas como força de trabalho. É fundamental a formação política porque a classe opressora galga e mina horizontes de esperança, de dias melhores e vida digna. Portanto, a formação política permite que junto com essa juventude renovemos nossas utopias, que nos fortalece, renova nossas esperanças, nossos sonhos em prol de um futuro menos desigual, com paz e mais justiça social.

A maioria das nossas inquietudes iniciais não foi contemplada com esse trabalho,

outras mais foram levantadas. Provocar essa inquietação e estudar a Juventude Camponesa é um desafio constante. Problematizar essa formação política também é um desafio importante. Talvez essa seja a contribuição maior da pesquisa: abrir diálogos, não fechar discussões.

Apesar disso, podemos afirmar com convicção que a juventude envolvida na pesquisa encontra na escola espaço para a construção de direitos e pela identidade de sujeitos do Campo. A Escola é um espaço de luta que dialoga com a comunidade. A formação da Juventude Camponesa que brota na perspectiva da Educação Popular floresce na proposta da Educação do Campo e frutifica na articulação de saberes da educação formal e não formal; possibilita uma formação que leva a uma *práxis* libertadora que vai além da formação política, é uma formação para a vida e para toda a vida.

É uma formação mais condizente com as necessidades formativas que estimula e motiva a participação mais efetiva desses jovens, que na qualidade de sujeitos da própria história ousam pensar políticas públicas para transformar a realidade excludente na qual vivem. E, além disso, essa articulação, entre a educação formal e não formal oportuniza essa juventude continuar a luta pela terra, pela reforma agrária e pela cidadania historicamente negada.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 10º ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 221-230. v. 3. (Coleção educação para todos).

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo** / Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart, Monica Castagna Molina, (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012

BALBUENA, Ronilson Farias Majjione. **Influência do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) na Agricultura Familiar no Município Mirassol d'Oeste**: o caso do Assentamento Roseli Nunes. Cuiabá/MT, 2015. Monografia (Especialista no Programa de Pós-graduação (Lato Sensu) Organização Socioeconômica e Política de Desenvolvimento Territorial nos Assentamentos de Reforma Agrária da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)

BARREIRO Júlio, **Educação Popular e Processo de Consciencialização**. Livros Horizonte, LDA em Lisboa – PT 1978.

BEZERRA, Sílvia; CESPEDES, Cristiane. Políticas Públicas em MT: CEFAPROS. *In*: MENEZES, Marcos Antonio de. **II Congresso Internacional de História da Universidade Federal de Goiás** – Campus. Judiaí, GO; 2011. p. 5-6.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação** / Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Brasiliense, 2007. - (Coleção primeiros passos; 20).

\_\_\_\_\_. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In*: **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos / Jaqueline Moll ... [et al.]. – Porto Alegre: Penso

BRASIL, 1988. Constituição Federal Brasileira de 1988

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conae 2010: **Documento Final**. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n.12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema

Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 12/11/2014.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. / organização Roseli Salete Caldart: textos Andréa Rosana Fetzner...et AL. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010. CARRANO, 2.007, p. 3 – 4).

CARRANO, Paulo. Debate – juventudes em rede: jovens produzindo educação, trabalho e cultura. *In: Salto para o Futuro* – Boletim 24, novembro de 2007.

CARRILLO, Afonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In: STREK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.); Educação popular: lugar de construção social coletiva.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo *In: Dicionário de Educação do Campo.* / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.437-444.

CONJUVE. **Reflexões Sobre a Política Nacional de Juventude 2003 - 2010.** Brasília, 2011.

COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz Do Sul - EFASC:** uma contribuição ao desenvolvimento da Região do Vale do Rio Pardo a partir da pedagogia da alternância. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2012

COSTA, Lucinete Gadelha da. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. *In: Educação do campo: epistemologia e práticas/* Evandro Ghedin, (organizador). – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. *In: Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro /* Célia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (organizadoras). – 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Mariano Fernández Enguita; Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. *In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTO, G.(org.). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra** / Roseli Salete Caldart. – 3. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. A Escola do Campo em Movimento. *In: Por uma educação do campo /* Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Monica Castagna Molina, (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; et. al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzáles (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

FISCHER, Maria Clara Bueno; PEREIRA, Anny; TIRIBA, Lia. Juventude, associativismo e economia solidária: “Não é por centavos, é por direitos”. In: **Mercado de Trabalho: conjuntura e análise**. Ipea: MTE. Ano 18, n.55, ago/2013.

FREIRE Paulo, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire – 57. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l’enfant, Sion, 2005.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: Propostas e Projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Repensando a pesquisa participante** – São Paulo: Brasiliense, 1999.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias** / Silvio Sánchez Gamboa. – Chapecó: Argos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade** (Coleção Questões da Nossa Época) / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, SP, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil** (Série Pesquisa em Educação) / Bernadete Gatti. Brasília: Plano Editora, 2002.

GHANEM, Elie. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos** / Jaume Trilla, Elie Ghanem; Valéria Amorim Arantes, (org). – São Paulo: Summus, 2008. – (Coleção pontos e contrapontos)

GOHN, Maria da Glória; **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor** / Maria da Glória Gohn. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 26)

\_\_\_\_\_. **Educação não formal no campo das artes**. Maria da Glória Gohn (org.) – São Paulo: Cortez, 2015

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: Cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos** / Jaqueline Moll ... [et al.]. – Porto Alegre : Penso, 2012.

<http://bancodeteses.capes.gov.br/> acesso entre os dias 10 a 15 de julho de 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação**

**do campo** (Memória). Nº 1. Brasília: UnB, 1999.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas Educacionais Neoliberais Educação Do Campo. In: CALDART, Roseli S. Et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p. – p. 578-587.

LUCONI JUNIOR, Wilson. **No lixo? Na Arte?:** um estudo da consciência política dos sujeitos participantes em empreendimentos de economia solidária em Tangará da Serra-MT / Wilson Luconi Junior. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, 2011.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E.D.A. Andé. – São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral** / Ilma Ferreira Machado. Campinas, SP: [s.n.], 2003. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARIOTO, Anderson. **Programa de aquisição de alimentos (PAA) e o desenvolvimento territorial:** um estudo comparativo entre os municípios de Euclides da Cunha Paulista -SP e Paranaíba-PR / Anderson Marioto. - Presidente Prudente, 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Área de Ciências da natureza e Matemática: Educação Básica./Mato Grosso – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Concepções para a Educação Básica/Mato Grosso – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MÉSZÁROS, István, 1930 – **A educação para além do capital**. István Mészáros; tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Monica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: **Dicionário de Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.451-457.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa:** iniciação (Série Pesquisa, v. 2) / Melania Moroz e Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni. – Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

MOTA, Tatiana Castro. **As Relações entre Educação, Comunicação e Juventude Rural a partir do dialogismo Bakhtiniano e da lógica Hipertextual**. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade de Brasília, UnB, Brasília.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Guia Prático: Projetos de Pesquisa e Trabalho Monográfico**, 5.Ed. Revisada e ampliada / Maria Izete de Oliveira. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, Cáceres: Ed. UNEMAT, 2010.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDART, Roseli S. Et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p. – p. 282-287.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Jovens do Campo Baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro** / Sicleide Gonçalves Queiroz; Orientadora Ana Maria Freitas Teixeira. – São Cristóvão, 2011.

RECK, Jair. **A consciência política dos cooperados do MST: o caso da COOPAC-Campo Verde (MT)** / Jair Reck. – Campinas, SP: [s.n.], 2005. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, abr. 2011.

SANDOVAL, S. A. M. Algumas reflexões sobre cidadania e formação de consciência política no Brasil. In: SPINK, Mary Jane (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS Wilson da Silva, Uma leitura gramsciana: subjetividade, sujeito e formação ético-política. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. (orgs) **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP. Librum Editora, 2013

SANTOS, Withen Alves dos. **Uma análise do uso de agrotóxicos no Assentamento “Roseli Nunes” – Mirassol d’Oeste/MT**. Cuiabá/MT, 2015. Monografia (Especialista no Programa de PósGraduação (Lato Sensu) Organização Socioeconômica e Política de Desenvolvimento Territorial nos Assentamentos de Reforma Agrária da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SGUAREZI, Sandro Benedito; **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Área de Concentração: Sociologia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP)

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e reforma agrária: prática educativas de assentados do sudoeste paulista** / Edvaneide Barbosa da Silva: prefácio de Ariovaldo Umbelino de Oliveira. – São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Adaiane Soares da; et.al. Sujeitos jovens do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes

Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006

SILVA Valéria de Souza. **Agricultura Agroecológica no Assentamento Rural de Reforma Agrária Roseli Nunes**: O caso da (Associação Regional de Produtores Agroecológicas) ARPA. Cuiabá/MT, 2015. Monografia (Especialista no Programa de PósGraduação (Lato Sensu) Organização Socioeconômica e Política de Desenvolvimento Territorial nos Assentamentos de Reforma Agrária da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)

SOARES, Alexandre B. **Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios** / Alexandre B. Soares (org.); Irene Rizzini & Malcom Bush (coordenação). – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CIESP; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010.

SOARES. Edimar Francisco. **O processo de reprodução social e econômica do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol d'Oeste/MATO GROSSO**. Cuiabá/MT, 2015. Monografia (Especialista no Programa de PósGraduação (Lato Sensu) Organização Socioeconômica e Política de Desenvolvimento Territorial nos Assentamentos de Reforma Agrária da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)

STREK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.); **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. *In: Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos* / Jaume Trilla, Elie Ghanem; Valéria Amorim Arantes, (org). – São Paulo: Summus, 2008. – (Coleção pontos e contrapontos)

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928 – **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/Augusto Nivaldo Silva Triviños. – 1. Ed. – 18. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2009.

## APÊNDICE A

### Questionário para os Jovens

Nome:

**01** – Qual é a sua idade?

1.1 – Sexo?

**02** – Você trabalha?

2.1 – Onde?

**03** – Você tem irmãos? Quantos?

3.1 – Idade?

3.2 – Em caso afirmativo, onde moram?

3.3 – Onde trabalham?

3.4 - Se não moram no assentamento, por que mudaram?

**04** – Como avalia a formação realizada na escola?

**05** – Você participa das decisões da escola? Em que momentos? Como? Com que frequência?

**06** – Para você como deveria ser a formação escolar?

**07** – Acontece interação entre escola e comunidade?

7.1 – Caso afirmativo, como?

7.2 – Existe algum projeto da escola com essa finalidade? Quais projetos?

**08** – Na sua opinião acontece troca de saberes escola - comunidade - escola?

8.1 – Em caso afirmativo, como acontece a troca de saberes: relação dos saberes camponeses com a escola e os saberes escolares com os camponeses?

**09** – Há participação da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola?

9.1 – Caso a resposta seja positiva, como e em qual(is) momento(s)?

**10** – Que conteúdos e metodologias são desenvolvidos na escola? Estes têm relação com a realidade do campo?

**11** – Qual a formação (conhecimentos) necessária para as atividades econômicas (produtivas, comerciais) do campo?

**12** – Quando e como você e sua família vieram para o campo?

12.1 – Como era a realidade socioeconômica da família?

12.2 – Como é atualmente?

12.3 – Como ela está organizada?

**13** – Para você, o que é o campo?

**14** – Você e sua família participam de alguma organização na comunidade (igrejas, associações, cooperativas etc.)?

14.1 – Como e quando é a sua participação?

14.2 – E da sua família?

**15** – Como você vê sua comunidade no futuro?

**16** – Para você, o que é Educação do Campo?

16.1 – E Escola do Campo?

**17** – A escola contribui para sua vida, em todos os aspectos? Como?

**18** – A escola contribui com a comunidade? Como e quando?

**19** – A escola trabalha com as especificidades do campo?

**20** – O que você planeja para o seu futuro com relação a formação e trabalho?

## APÊNDICE B

Questionário para Professores/Gestores

Nome:

- 1 – Qual é sua formação?
- 2 – Quanto tempo atua na sala de aula?
- 3 – Qual (is) disciplina (s) leciona?
- 4 – Participou do processo de abertura dessa escola? Quando? Como foi?
- 5 – Você e sua família participam de alguma organização na comunidade – igrejas, associações, cooperativas etc.?
- 6 – Como vê a organização administrativa da escola?
- 7 – O que deveria ser feito para melhorar as condições de ensino na escola?
- 8 – Para você, o que é Educação do Campo?
- 9 – E Escola do Campo?
- 10 – De que forma a SEDUC tem dado suporte para o funcionamento e implementação da Escola do Campo?
- 11 – Quais os materiais didáticos que utiliza nas atividades de ensino?
- 12 – Quais os conteúdos você acha que deveriam fazer parte do currículo da Escola Campo?
- 13 – E o plano de ensino de cada disciplina como é elaborado? De que forma? Coletiva ou individual?
- 14 – Ao elaborar o plano de ensino você observa as orientações das Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo? E as do Ensino Médio?
- 15 – Como considera os materiais didáticos utilizados pelos professores?
- 16 – Quais materiais didáticos deveriam ser utilizados?
- 17 – Ao escolher os conteúdos você procura estabelecer algum vínculo com a realidade da comunidade? De que forma?
- 18 – A Escola tem PPP? Vocês participam do processo de elaboração? Em que medida?
- 19 – O que pensa da escola estar se vinculando a Educação do Campo? E as pessoas na comunidade, os alunos, como tem reagido a essa proposta?

**20** – Alguma observação que considera importante compartilhar e que pode ajudar na pesquisa?

## APÊNDICE C

### Roteiro para entrevista com os Jovens

- 1) De que forma é a sua participação na vida social e política da comunidade?
- 2) Que motivações você teve/tem para participar da vida social e política da comunidade?
- 3) Como você avalia a sua formação política? Há algo a melhorar? O que?
- 4) Dos espaços não escolares, qual mais contribuiu para a sua formação política e de que forma se deu isso?
- 5) Qual a contribuição da educação escolar na sua formação política?
- 6) Qual a importância da sua formação escolar na sua atuação social e política na comunidade?

## APÊNDICE D

Roteiro para entrevista com pais e educadores

- 1) Como você vê a participação dos jovens na vida social e política do assentamento?
- 2) Como o assentamento poderia explorar melhor os espaços não formais na formação política dos jovens?
- 3) Como você avalia a participação da escola na formação política dos jovens assentados?
- 4) A formação que os jovens têm nos espaços não escolares influencia na educação escolar? De que forma?
- 5) Qual a contribuição da formação escolar na atuação social e política dos jovens assentados?
- 6) Há algo que precisa melhorar na participação política dos jovens? O que?