



Educação do Campo de Fundamentação Socialista: Possibilidade de Resistência à Expropriação Capitalista

Flávio Reis dos Santos¹

Tânia Elias de Jesus²

Resumo: O objetivo do presente estudo está centrado na indicação de uma educação de base socialista orientada por uma fundamentação teórica marxista para uma formação crítica e emancipatória dos sujeitos que habitam o campo, como possibilidade de enfrentamento ao processo exploratório imposto à classe trabalhadora pelo sistema capitalista. As nossas discussões decorrem de pesquisa bibliográfica sobre os processos que orientaram as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo em luta pela terra e pelo direito à educação de boa qualidade. Consideramos que a educação no/do campo deve ser concebida como recurso para a conscientização e emancipação social, política e econômica, deve ser apreendida no âmbito da *práxis* pedagógica como ferramenta efetiva de projeção de futuro, por meio da recuperação do vínculo fundamental entre formação humana e produção material da existência.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Movimentos Sociais, Sistema Produtivo.

Field Education of Socialist Foundation: Possibility of Resistance to Capitalist Expropriation

Abstract: The objective of the present study is centered in the indication of a socialist based education oriented by a marxist theoretical foundation for a critical and emancipatory formation of the subjects that inhabit the field, as a possibility to face the exploratory process imposed on the working class by the capitalist system. Our discussions derive from bibliographical research on the processes that guided the actions developed by the social movements of the countryside in struggle for land and the right to good quality education. We believe that education in/the countryside must be conceived as a resource for social, political and economic awareness and emancipation, it must be understood in the context of pedagogical *praxis* as an effective tool for projecting the future through the recovery of the fundamental link between human formation and material production of existence.

Keywords: Work, Education, Social Movements, Productive System.

¹ Pós-Doutor em Educação Rural pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Pós-Doutor em Geografia Agrária pela Universidade Federal de Goiás (PPGAC/UEG). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar/Bolsista CAPES). Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Professor dos cursos de graduação da Faculdades Integradas da América do Sul (INTEGRA). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural do Brasil da Universidade Estadual de Goiás (NEPERBR/UEG).

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Bolsista CAPES). Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto de Filosofia Clínica de Uberlândia (Instituto Packter). Graduada (Bacharelado e Licenciatura) em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Servidora efetiva do quadro funcional da Universidade Estadual de Goiás/Campus Morrinhos, ocupando o cargo de Analista Governamental.



Considerações Iniciais

A educação apresenta um histórico de subserviência ao sistema capitalista, que encontra no aparelho do Estado o seu principal defensor, na medida em que garante os dispositivos legais para ofertar uma educação sintonizada aos interesses burgueses, de maneira que presta ao propósito de formar mão de obra para satisfazer as demandas do capital. Assim sendo, a exigência de uma educação que atenda aos interesses das minorias, no sentido de resistência e fortalecimento contra o capital, se justifica e está em consonância com os movimentos sociais mundiais.

A legislação brasileira – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) – especifica que a educação é um direito de todos e um dever da família, da sociedade e do Estado. Todavia, o modelo de educação praticado em nosso país não atende, não respeita, não cumpre com as disposições legais sobre a matéria, que prevê uma educação de qualidade que atenda a todos, de maneira igualitária, respeite as diferenças e necessidades específicas de cada pessoa humana.

Apesar da existência e importância de dispositivos legais em nosso país que regulam e regulamentam a educação é possível perceber que, de maneira geral, ela esteve relegada a interesses outros que não o do próprio educando, pois tanto no meio rural quanto no meio urbano a educação tende a moldar o sujeito para o meio social ou para o sistema econômico hegemonicamente dominante. Nesse contexto, desde que a educação foi entendida e tomada como importante instrumento para a manutenção do poder da burguesia, a escola tem sido a instituição responsável pela formação tanto dos novos dirigentes da sociedade quanto da mão de obra necessária para manter o sistema capitalista de produção em movimento na conformidade das demandas do mercado. Daí, portanto, a separação, a divisão, a determinação da existência de uma escola burguesa para a classe dominante e uma escola proletária para a classe dominada, ocupada em manter e reproduzir as desigualdades escolares, sociais e econômicas.

No interior dessa relação, ou melhor, dessa não relação de interação e reciprocidade, à classe trabalhadora é disponibilizada a possibilidade de estudar em escolas públicas de baixa qualidade de ensino, na tentativa de adquirir uma formação elementar em busca de uma colocação no competitivo e excludente mercado de trabalho capitalista para assegurar a



manutenção da existência. Importa dizer, que a formação escolar não garante a colocação profissional, apenas coloca o sujeito na condição de competidor. É possível observar que essa condição permanece e que, talvez, tenha se tornado mais acirrada, posto que a competitividade é a marca registrada da economia (neo)liberal.

A educação é o elemento determinante na busca pelo sucesso social e econômico, visto que o sujeito que frequenta as melhores escolas tem maiores possibilidades diante das condições que sua formação escolar conteudista, livresca, ampla e totalizante lhe proporciona para concorrer a processos seletivos disputados nas universidades de excelência e nos cursos “reservados” à classe dominante e, conseqüentemente, a quase garantia de uma ótima colocação no mercado de trabalho, nas grandes corporações empresariais nacionais e internacionais.

Diante dessa diferença de formação escolar que, por sua vez, se transforma na real desigualdade de oportunidades para ricos e pobres, já passamos da hora de repensar os rumos da educação em meio a um cenário funesto de desmontagem dos poucos direitos sociais contidos em nossa legislação por governos usurpadores e totalmente despreparados para o exercício da administração pública. De qualquer modo, precisamos pensar a educação mesmo num contexto de desconstrução como instrumento, ferramenta, mecanismo, recurso de enfrentamento e resistência tanto no sentido de alcançar quanto de diminuir distâncias e especificidades entre as classes em cada região, cada localidade, cada população, cada comunidade, considerando sempre as suas necessidades, fragilidades, carências, assim como, as suas potencialidades, determinações, convicções para a transformação da histórica realidade de profunda exploração, exclusão e descaso impostas pela ideologia e prática burguesas.

Não podemos pensar em uma educação estática e apartada da sociedade em sua totalidade, não é possível pensar em uma educação para as populações do campo e outra para as populações da cidade, visto que ambas, sociedade urbana e sociedade rural são indivisíveis, inseparáveis, são parte constituintes do mesmo universo, ou seja, a sociedade capitalista. As novas tecnologias estão disponíveis tanto no meio urbano quanto no meio rural, não há mais entraves ou fronteiras espaço-temporais entre o campo e a cidade. Os moradores do meio rural têm acesso à telefonia celular, aos microcomputadores, à internet, às mídias e redes sociais, a todos os recursos e instrumentos tecnológicos de informação, comunicação, localização, produção e consumo na sociedade contemporânea.



De outra parte, não podemos deixar de considerar a materialidade cotidiana da vida e do trabalho no campo, com suas peculiaridades, particularidades, prioridades, necessidades, possibilidades, ou seja, o conjunto de aspectos e/ou elementos que constituem e representam o modo de vida no campo associado ao desenvolvimento técnico e científico e, portanto, tecnológico imbricado às distinções que caracterizam a vida na cidade. Nesse sentido, a educação que deve ser disponibilizada e praticada para as populações do campo, precisa considerar tais elementos para que o processo de formação de suas crianças e adolescentes seja de boa qualidade e não mais abaixo daquele praticado na cidade.

Importa analisar os critérios que devem ser adotados para a existência e manutenção da escola no/do campo – como a real demanda, as dificuldades de deslocamento de casa para a unidade escolar, os recursos disponibilizados para o desenvolvimento das atividades educacionais, educativas e de ensino e, sobretudo, evitar que essas crianças sejam transportadas durante horas a fio para as escolas da cidade, pois os prejuízos são imensuráveis –, bem como, os conteúdos e metodologias aplicados no processo formativo, considerando que essa população não pode e não deve estar à margem da cidade.

Nessa perspectiva, a sua formação deve permitir a livre escolha, ou seja, a educação no/do campo deve propiciar aos rurícolas as oportunidades reais para concorrer de forma igualitária com os sujeitos da cidade, tanto para dar prosseguimento aos estudos nos níveis seguintes (médio e superior) quanto para a inserção no mercado de trabalho extremamente competitivo. A educação deve assegurar às crianças, aos adolescentes e jovens antes, a oportunidade de permanecer no meio rural e desenvolver as atividades produtivas que lhes são características, caso esta seja sua vontade, mas é imperativo a sua instrumentalização para outras possibilidades, outros acessos se, de outra parte, esse for o seu desejo.

Portanto, cabe ao Estado disponibilizar os recursos necessários para a efetivação de um processo formativo de ótima qualidade para as populações que vivem no campo, assim como para todas as populações que encontram nas políticas públicas sociais as possibilidades de materialização de sua formação acadêmica, sendo nesta direção, que deve se materializar e intensificar o processo de luta em defesa da existência e preservação de tais direitos, apartados dos interesses burgueses veladamente defendidos pelo aparelho do Estado.



Capitalismo, Trabalho e Educação

Entendemos que toda análise sociológica requer a admissão da premissa histórica da humanidade e da organização física do ser humano em imbricação com a natureza, sobre a qual incide a ação transformadora do homem, que fundamenta a sua condição e o distingue dos demais animais, visto que é capaz de produzir os recursos para a reprodução de sua existência (MARX, 2011). Essa ação ocorre primordialmente por meio do trabalho, que é o processo de mediação entre o homem e a natureza, ou seja, a ação vital da essência humana é o trabalho livre. Contudo, há de se ressaltar que ao longo de sua trajetória histórica e com a ocorrência da instauração do sistema capitalista de produção, o trabalho essencialmente livre foi sendo eliminado e a manutenção da vida passou a depender quase que exclusivamente da venda da força de trabalho de todos aqueles que não detêm a propriedade dos meios de produção.

Na apreensão de Marx (2001), o homem é em si e para si a existência de um ser atual e universal, que encontra no trabalho livre a atividade consciente imprescindível para assegurar a vida de forma produtiva, assentada na própria necessidade de sua manutenção em distinção às demais espécies animais. É especificamente por meio do exercício de suas atividades laborais no mundo objetivo, que o homem tem as condições materiais de reafirmar a sua existência como ser universal submetido à força do capital, na medida em que o trabalho transforma a sua atividade livre em atividade de sua alienação no interior do processo produtivo. Portanto, “o trabalho como atividade livre e consciente que caracterizava a essência do homem distinguindo-o do animal foi sendo negado e se transformou em mero meio de subsistência, lacônico e contraposto em relação aos outros homens” (SANTOS, 2015, p. 145).

Na conformidade da fundamentação marxiana, é exatamente por meio do trabalho que as relações sociais se fazem na sociedade capitalista, caracterizada pela permanente oposição entre as pessoas que vendem a força de trabalho para garantir a sua reprodução e as poucas pessoas que detêm a propriedade dos meios de produção, ou seja, pela luta entre classe trabalhadora e classe burguesa. O ininterrupto processo de desenvolvimento técnico e científico do sistema de produção capitalista – resguardadas as suas devidas proporções, especificações e complexidades –, demanda a formação e atualização profissional de modo permanente, ou seja, a formação escolar e/ou acadêmica é fundamental para o atendimento dos interesses capitalistas, que encontra no aparelho do Estado os meios para os encaminhamentos e satisfação de suas necessidades.



Nesse sentido, é possível afirmar que a educação esteve e está a serviço do capital, pois difunde a ideologia e o modo de vida da burguesia como legítimo, ancorados na legitimidade proporcionada pela legislação criada pelo Estado, permanentemente submisso e subserviente ao capitalismo. É importante, nesses termos, considerar o trabalho e suas relações sempre condicionados por seus aspectos históricos, sociais e econômicos, pois a essência do homem se concentra em sua capacidade de transformação, reconstrução, reinvenção a partir de sua realidade material, haja vista que ele é o “senhor da *práxis*”, ou seja, aprendente e ensinante, aluno e professor, aprendiz e mestre. Para Karl Marx (2011), a *práxis* permite que educando e educador na medida em que aprendem, também ensinam e, na medida em ensinam, também aprendem, sempre juntos, como possibilidade real de desdobramento do trabalho.

A *práxis* nessa perspectiva é inerente à relação entre o homem e o trabalho, há uma comunhão entre o sujeito, a ação por ele executada e o resultado dessa ação, ou seja, no sentido prático, o homem abstrai a natureza a partir do momento em que atua sobre ela e a modifica. Essa ação produz as mais diversas relações sociais, o que resulta no seu modo de ser que, por seu tempo, reverbera nas relações de produção, isto é, na estrutura econômica que, de sua parte absorve, envolve e condiciona a educação (GADOTTI, 1995).

Cabe esclarecer, que a temática educação não é diretamente analisada por Karl Marx no interior de seus escritos, entretanto, realiza ampla discussão sobre a divisão técnica e social do trabalho, na medida em que estabelece uma divisão dos tipos de atividades laborais e necessidades de aprendizagem/instrução que influenciam no processo de desenvolvimento do trabalhador. As inovações técnicas e científicas, expressão das criações tecnológicas incorporadas à maquinaria passaram a requerer a qualificação profissional da classe trabalhadora, o que demandou do Estado a organização e implementação de um sistema educacional institucionalizado.

O desenvolvimento técnico e científico multiplica as funções e habilidades das máquinas que determinam e limitam as atividades desempenhadas pela força de trabalho, restritas à mera repetição de operações manuais simples, que não requerem qualquer esforço mental complexo, portanto, não há qualquer avanço em direção às operações mais elaboradas; realidade que está diretamente associada aos custos do processo produtivo da classe trabalhadora, correspondente às despesas essenciais à manutenção do trabalhador – educado/instruído para este fim (MARX; ENGELS, 2004).



Nessa perspectiva, a educação é um dos principais recursos utilizados pelo sistema capitalista para (re)orientar a pessoa, o trabalhador, o sujeito à conveniência burguesa que, como os demais componentes sociais, atendem aos interesses do capital. Assim considerado, o campo educacional é parte constituinte da superestrutura, uma vez que, é a burguesia quem estabelece a organização e constituição do modelo educacional disponibilizado à classe trabalhadora, pois:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidades e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinado que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto na produção (MARX, 2011, p. 318).

Podemos nessa direção, abstrair a importância da educação destinada à classe trabalhadora na conformidade capitalista para atender à formação de mão de obra necessária ao funcionamento da produção, estritamente limitada às especificidades demandadas pelo mercado de trabalho com atenção aos níveis de formação, pois quanto menor a exigência da utilização das atividades mentais/intelectuais e maior a utilização das atividades manuais, menores os gastos dispensados à mercadoria educação, ou seja, o trabalhador no chão de fábrica tem os seus custos de instrução/capacitação profissional contidos no processo produtivo, por conseguinte, em absolutamente nada onera o capitalista, pois “o valor da força de trabalho se reduz ao valor de uma quantidade determinada de meios de subsistência e varia de acordo com a magnitude do tempo de trabalho requerido para a sua produção” (MARX, 2011, p. 318).

István Mészáros (2008) ressalta a importância fundamental da educação da classe trabalhadora na competitiva e excludente sociedade capitalista, ao afirmar que a educação é a possibilidade real de emancipação do sujeito subjugado pelo sistema econômico e chama a atenção para os apontamentos e reflexões marxianas sobre o comportamento educacional do proletariado, no qual a escola é imprescindível para evidenciar as relações sociais e econômicas e por demonstrar ao sujeito o contexto e as condições históricas em que está inserido. Nesses termos, “o papel da educação é soberano para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução e para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).



A mudança nessa direção contribuiria substancialmente para a consciência crítica e reflexiva do proletariado e, conseqüentemente, lhe disponibilizaria os recursos imateriais fundamentais para impor resistência à exploração capitalista. Entretanto, a perspicácia tecnocrática da burguesia tratou de restringir as possibilidades de acesso a tais recursos na proporção em que determina o que pode e deve ser disponibilizado ao trabalhador, que lhe permita ou não tomar consciência de classe e, nesse sentido, “a educação, que poderia ser a alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento estigmatizante da sociedade capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Apesar do controle e restrições impostos pelo sistema capitalista ao acesso à educação, é possível encontrar iniciativas de pesquisadores e intelectuais que se debruçaram na difícil tarefa de construir e disponibilizar instrumentos e estratégias educativas para a construção de uma pedagogia capaz de despertar no sujeito a capacidade de consciência crítica, ou seja, uma educação da *práxis*. Por sua ação, atuação e competência, destacamos aqui, o trabalho de Paulo Freire (1921-1997), ao desenvolver um modo de educar que buscou, sobretudo, a autonomia do sujeito explorado, subjugado, esquecido, tomando por referência central da aprendizagem a realidade do seu espaço cotidiano de reprodução de sua existência e vivência. O princípio educativo freireano considera todo o saber acumulado pelo sujeito e sugere que o educador, nomeadamente, seja o mediador do conhecimento, não o detentor absoluto e inquestionável do saber.

Em materialidade, Paulo Freire desenvolveu as atividades alfabetizadoras do sertanejo nordestino, literalmente, na perspectiva da *práxis* sem qualquer abstração da coisa vivida, portanto, sem negar que o lugar onde se vive é o domínio da identidade, pois é nesse espaço que se determina a condição humana e, em desdobramento, a condição política. Vejamos o depoimento de Paulo Freire (1979):

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (FREIRE, 1979, p. 9).

Nessa declaração carregada de intenção, Paulo Freire demonstra como o homem é em essência, o seu lugar de origem, e, a partir dessa identificação o sujeito que se torna de acordo



com o que lhe é tolhido ou oferecido, fator determinante de sua ação. “Em Jaboaão experimentei o que é fome e compreendi a fome dos demais”, esse fragmento bem representa a expressão do território e as questões sociais, econômicas e políticas, que o caracterizam e se desdobram na educação, posto que esta é a possibilidade do fortalecimento da vontade, conquanto amplia o conhecimento e as possibilidades de estabelecer o pensamento crítico-reflexivo e viabilizar uma postura de luta e resistência ante ao explorador.

Alguns aspectos da pedagogia freireana estão alicerçados na ideia de que ensinar não é transmitir o conhecimento, mas criar possibilidades de acesso ao saber, de maneira que o professor deve direcionar o conhecimento na melhor perspectiva da educação popular. Paulo Freire entendia que mesmo não sabendo ler ou escrever a pessoa humana não é vazia de conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que aprende também ensina, de modo que educar é trocar saberes entre educador e educando e destes com o meio. Freire (1996) defende que a sua discussão perpassa a incompletude e inconclusão do ser humano, ao melhor modo de Guimarães Rosa (1986, p. 15) ao apontar que “o mais importante e bonito do mundo é que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas e, portanto, vão mudando sempre”.

É nessa direção que Paulo Freire (1996, p. 15) insiste em inferir que o homem é um ser inacabado e se aproxima “de sua inserção num permanente movimento de procura”, que insiste em discutir “a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica”. Nesse sentido, insiste em insistir “que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer da quase obstinação com que fala de seu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres”, assunto de que se afasta e ao qual retorna “com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1996, p. 15).

É no movimento desses trilhos, que Karl Marx (2011) argumenta que para que haja a compreensão das relações sociais é preciso que haja a observação do movimento histórico e o quanto ele está e sempre esteve entranhado nas ações e relações humanas, isto ocorre em todos os aspectos, mas, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho, à produção e à educação. Desse modo, ao observar a realidade que expressa as condições determinadas de existência do homem, temos a possibilidade de verificar que a sua história está imbricada a outros processos, na medida em que a história da humanidade, a história da sociedade capitalista, que caracterizam



as existências na atualidade têm dinâmicas próprias, direcionadas pelo desenvolvimento econômico e técnico-científico; tem como força motriz o trabalho e encontra na educação o instrumento formador da mão de obra fundamental para manter o sistema em movimento.

As concepções freireanas se alinham às questões e contradições históricas marxianas, uma vez que a transformação ocorre na medida em que o homem age no seu meio, observa e aprende com a sua realidade e a partir de sua análise empreende nova transformação, ou seja, aprende pela *práxis*, na medida em que constrói os caminhos que o transporta à autonomia, à emancipação, à conscientização e à reflexão de suas condições materiais e imateriais de existência e de reprodução. No interior de tal dinâmica, não pode haver interferência externa do professor, mas a sua transposição para o papel de mediador, que além de considerar como fundamental a realidade e experiência do sujeito no processo educativo deve considerar ainda, e, sempre, que “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entrar em uma sala de aula deve estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições” (FREIRE, 1996, p. 52).

A Luta Pela Terra como Enfrentamento e a Educação Rural como Resistência

Entendemos ser importante apontar que a educação como instrumento de resistência no Brasil remete as suas origens à reorganização da luta pela terra nos anos finais da década de 1970, momento em que as contradições do sistema produtivo capitalista no meio rural se intensificaram e os níveis de exploração do trabalhador agrícola e da concentração da propriedade da terra nas mãos de alguns poucos se tornaram insustentáveis, resultando na movimentação de centenas de famílias que empreenderam a ocupação das Fazendas Macali e Brilhante, no estado do Rio Grande do Sul, no mês de setembro de 1979, ano inaugural do governo ditatorial que daria início ao processo de abertura política no país em direção ao estabelecimento de sua redemocratização, tanto pelas condições e pressões internas mobilizadas pelos mais diversos segmentos da sociedade nacional, quanto por pressões externas advindas do centro do capitalismo mundial para a destruição das barreiras que impediam a sua franca expansão (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1981; MST, 2014).

Foi na esteira do processo de retorno à legalidade democrática que, entre dezembro de 1980 e fevereiro de 1981, um novo acampamento se estabeleceu no Rio Grande do Sul, próximo à Encruzilhada Natalino, quando no local foram montadas as barracas de seis famílias expulsas



das Terras Indígenas Nanoai Rio da Várzea. O acampamento que atraiu um grande número de pessoas da região, contou com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), coordenada pelo Bispo Dom Tomás Balduino, que esteve à frente da “Marcha dos Quinze Mil”, maior manifestação pela reforma agrária realizada por trabalhadores rurais desde o golpe de estado de 1964. O Acampamento Encruzilhada Natalino constituído por mais de seiscentas famílias e contando com de três mil pessoas acampadas no local, “se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura civil-militar e agregou em torno de si a sociedade civil que exigia o retorno a um regime democrático” (SILVA, 2018, p. 1).

Sob a ordem do general-presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo para realizar a retirada das seiscentas famílias do local – declarado área de segurança nacional – o major Sebastião Rodrigues Moura, acompanhado por seis agentes da Política Federal e por mais de cem policiais militares chegaram ao Acampamento Encruzilhada Natalino, contudo, houve grande movimentação e concentração na região de inúmeros representantes de diversos sindicatos, religiosos, em especial, da Igreja Católica, militantes e políticos, sobretudo, do Partido dos Trabalhadores (PT) e das mais diversas entidades em defesa da democracia de todo o país, que se associaram em defesa dos “Sem Terra” (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1981).

A luta pela terra a partir do Acampamento Encruzilhada Natalino, apesar de alcançar grande repercussão nacional e, também internacional, não conseguiu atingir o seu principal objetivo, a reforma agrária, entretanto, abriu o caminho para a intensificação do debate e das possibilidades e perspectivas para a sua realização nos anos seguintes. Os trabalhadores rurais sem terra resistiram ao cerco e à repressão militar nacional e estadual, bem como às precariedades das condições de sobrevivência.

A resolução para a delicada situação foi anunciada em 23 de fevereiro de 1982, por ocasião da realização da V Romaria da Terra, por meio da efetiva ação da Igreja Católica na aquisição de uma área de 108 hectares no município de Ronda Alta, destinada às famílias que resistiram à repressão militar determinada pelo governo federal por aproximadamente sete longos meses (MST, 2014). A partir do Acampamento Encruzilhada Natalino, eclodiram nas mais diversas regiões do território nacional inúmeros “focos de resistência à ditadura das armas, os posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens asseveraram as ocupações de terras, que se tornaram ferramenta de expressão do trabalhador rural e de



contestação ao autoritarismo” imposto pela ditadura civil-militar, fundando as bases para a construção e estabelecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil.

“Ocupar, resistir e produzir”, esta é a expressão de ordem que acompanha os trinta e cinco anos de existência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, num contraditório contexto hegemônico capitalista, no qual o enfrentamento às grandes propriedades rurais improdutivas ocupa posição central na luta associado ao processo de resistência coletiva ao agronegócio e determinação na produção agrícola familiar de alimentos saudáveis, a educação para as populações que habitam e trabalham no meio rural constitui elemento fundamental para a manutenção e reprodução da existência (LIMA, 2019).

“Ocupar, resistir e produzir também na educação” exprime a comemoração dos vinte e sete anos da publicação da Edição n. 1 do Boletim da Educação que trouxe a preocupação do MST e especificou que a sua proposta de educação estava em construção de forma colaborativa entre “as crianças, professores, lideranças, o conjunto de assentados e acampados” que tinham o objetivo de construir uma escola diferenciada, que contivesse as suas características sociais, políticas, culturais e pudesse contribuir para o entendimento e enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade capitalista aos trabalhadores do campo (BE/MST, 1992, p. 2).

Uma das primeiras experiências que serviu de base para a construção do que se convencionou denominar “educação do campo” pelos educadores e intelectuais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi vivenciada exatamente no Acampamento Encruzilhada Natalino, visto que o processo educacional necessitava expressar a luta mobilizada pelas famílias que, de acordo com a militante Maria Izabel Grein definiu o caminho a ser percorrido para a formação educativa/escolar nas ocupações, acampamentos e assentamentos do MST. Segundo Maria Izabel, o processo educacional no Acampamento Encruzilhada Natalino “enfrentou dois desafios importantes: o primeiro foi pensar em conteúdos e metodologias para trabalhar com as crianças; e, o segundo, organizar um processo de alfabetização para os jovens e adultos acampados” (LIMA, 2019, p. 2).

Nesses trilhos, o MST criou o Setor de Educação, tendo em vista a defesa do direito universal e constitucional à educação, pois nos processos de ocupações, acampamentos e assentamentos havia grande número de crianças, adolescentes e jovens que necessitavam de formação escolar. Membro do Setor de Educação do MST no estado de Pernambuco, Rubneuzza



de Souza, explica que no processo histórico de construção e expansão do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a educação tem configurado como importante recurso para a reprodução das gerações vindouras e, nesse sentido, é considerada como processo permanente da construção cultural do Movimento, no qual o aprendizado tem no trabalho o seu ponto de partida, pois a humanização atividade produtiva e a educação em tal contexto são o meio de compartilhamento do conhecimento acumulado da geração atual para a geração seguinte.

Rubneuzza concluí que a educação é de fato um processo de e para a formação humana, que orientada por seus princípios teórico-filosóficos, ou seja, “educação para a transformação social, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, educação com e para valores humanistas e socialistas, educação como processo permanente de formação/transformação humana” (MST, 1996, p. 10), tem contribuído para a ampliação e enriquecimento para além dos limites do próprio processo de escolarização, sendo fundamental para a consolidação de uma *práxis* pedagógica socialista assentada no materialismo histórico-dialético (LIMA, 2019).

As discussões sobre os destinos da educação para as populações do meio rural ecoaram por todo o país, na medida em que as suas experiências passaram a ser veiculadas pelos movimentos sociais, em especial, pelo MST e pelas entidades de classe dos trabalhadores rurais e penetraram no interior do universo acadêmico. No mês de julho de 1997, ocorreu na cidade de Brasília o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) como desdobramento da parceria estabelecida entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GTRA/UnB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Os diversos representantes dos movimentos sociais, entidades de classe, instituições de ensino, organizações multilaterais internacionais, instituições religiosas ao final do encontro chegaram à conclusão de que, naquele momento, havia a extrema necessidade de ampliar as ações em defesa da educação do campo, com vistas a assimilar as demandas advindas especialmente dos movimentos sociais na luta pela terra por educação no/do campo, historicamente prejudicada, para não dizer esquecida, pelo Estado e pela políticas públicas brasileiras. Em julho de 1998, foi realizada na cidade de Luziânia, no interior do estado de



Goiás, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, com o objetivo de intensificar a pressão junto ao Estado para alterar o contexto de abandono a que foram submetidas a educação e a escola para as populações do campo. A ação, atuação, reivindicação e pressão impostas ao Governo Federal e aos seus representantes resultaram na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria n. 10, de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

Inegavelmente, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária representou e representa um marco significativo na luta pela educação para as populações do campo, na medida em que desempenha papel de grande importância para colaborar com a redução das desigualdades escolares, sociais e econômicas em nosso país e na viabilização da implantação e implementação de políticas públicas que venham assegurar “o acesso à educação básica e superior, à formação profissional, à formação de educadores e à defesa da escola pública de educação básica em áreas rurais” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2017, p. 18).

As mobilizações e ações em defesa da educação no/do campo denunciam a excludente lógica capitalista, que concebe o meio rural como espaço restrito da produção agropecuária em larga escala, em espaço reservado à interveniência e à realização das atividades econômico-comerciais do *agribusiness* e responsável pela expulsão de uma quantidade imensurável de famílias de suas casas, que não precisa de educação e nem de escolas, visto que com a ocorrência e aprofundamento do advento da máquina e da tecnologia, o processo produtivo precisa cada vez menos da força de mão de obra do trabalhador rural, o que reforça as dificuldades para a manutenção e reprodução da vida em suas diferentes necessidades, modos e dimensões. A construção da educação do campo em meio à luta em defesa de direitos coletivos relacionados e contidos no âmbito público, reitera a oposição e o não contentamento de medidas e ações de cunho assistencialista, visto que “não se trata de qualquer política pública, o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos” na luta para garantir os seus direitos (CALDART, 2008, p. 72).

Portanto, a educação do campo deve ser concebida como recurso para a conscientização e emancipação social, política e econômica, deve ser apreendida no âmbito da *práxis* pedagógica como ferramenta efetiva de projeção do futuro, por meio da recuperação do vínculo fundamental entre “formação humana e produção material da existência”, na proporção em que compreende “a intencionalidade educativa em direção a novos padrões de relações



sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam contradições envolvidas nesses processos” (CALDART, 2012, p. 263). A educação nessa perspectiva exprime a sociedade na larga margem de suas relações, e se utiliza da universalidade em sua particularidade, ou seja, é nessa relação dialética que se encontra o caminho metódico do entendimento da realidade concreta, aquele que parte do concreto e retorna ao concreto, de forma qualificada e transformadora, refletindo assim, um processo educativo amplo e coerente com as determinantes sociais (KOSIK, 1976).

A educação no/do campo na apreensão de Roseli Caldart (2009, p. 36 e 38), está diretamente associada ao trabalho no meio rural, às lutas sociais realizadas pelos trabalhadores do campo na resolução das questões que caracterizam as relações na sociedade e no sistema capitalista de produção. Um dos principais fundamentos constitutivos da educação do campo “é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida”, visto que “toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade”; resulta da experiência dos trabalhadores do campo como classe organizada em movimentos sociais. A educação do campo:

[...] inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate [...] A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Nesses termos, a educação do campo expressa a sua fundamentação marxista na materialidade da relação com o trabalho, apartado do capital que, por sua demanda “requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução” (SADER, 2008, p. 15). As relações de educação e trabalho no campo se ocupam (in)diretamente da reafirmação da *práxis* como princípio educativo e, por isso, como atividade pedagógica centrada numa educação crítica e emancipatória, decorrência da luta e resistência da classe de



trabalhadores do campo contra a imposição ideológica burguesa, contra a exploração e dominação socioeconômica praticada pelo sistema capitalista (MARX, 2001).

Não é demasiado reiterar a perspicácia capitalista na medida em que oculta a sua verdadeira face ao subordinar o trabalho ao capital e utilizar a educação para a inculcação ideológica e reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Nesse contexto, localizar e contextualizar historicamente a educação e, mais especificamente, a educação para as populações que habitam no campo, nos permite identificar as transformações e variações das relações sociais no interior do sistema produtivo e da sociedade capitalista na contemporaneidade, pois para que haja desenvolvimento econômico imbricado ao desenvolvimento técnico, científico, tecnológico e sua consequente aplicação no processo produtivo, tendo em vista, sempre, a maximização produtiva e da produtividade, é necessário que haja concomitantemente o desenvolvimento da classe trabalhadora, disposta a aceitar (ou não) as imposições das leis capitalistas do sistema de produção e consumo.

Nesse sentido, é imprescindível manter-se atento aos instrumentos e mecanismos que o capitalismo se apropria para dar legalidade à sua permanente exploração e expropriação da força de mão de obra do trabalhador em geral e, aqui, do trabalhador do campo como classe organizada, pois em boa parte da realidade, as políticas públicas de educação para o campo, na essência da atuação do Estado se revestem da ideologia burguesa (*agribusiness*) e junto aos desavisados – sujeitos individuais ou coletivos que não têm uma leitura crítica da sociedade capitalista – as incorporam como legítimas sem a menor consciência de que a matrizes conjunturais que as sustentam estão diretamente ligadas à defesa dos interesses daqueles que detêm a propriedade dos meios de produção e buscam na intensificação da exploração da força produtiva do trabalhador do campo mais um meio para aprofundar a acumulação de suas riquezas. István Mészáros (2008) argumenta que não podemos nos restringir a:

[...] uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, pois significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos originais).

Nessa perspectiva, Roseli Caldart (2009) reafirma a função crítica exercida pela educação do campo em relação à sociedade capitalista e à educação praticada em nosso país, sobretudo, aquela que expressa a realidade precária das populações que vivem e trabalham no



campo. Caldart (2009, p. 39) complementa que a crítica em si não é destinada exclusivamente à educação, pois o “seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país”, considerados a partir da análise de que há uma concepção de totalidade no processo original de constituição da educação do campo. Trata-se mesmo de uma crítica prática, ou seja, das:

[...] lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária⁶ e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (CALDART, 2009, p. 39-40).

Portanto, a luta em defesa de uma educação no/do campo, essencialmente, deve ser realizada pelos sujeitos que contribuíram para a sua construção, para os sujeitos que herdaram a sua constituição e para os sujeitos que estão direta e indiretamente nela e com ela envolvidos, responsáveis por suas adequações e transformações, por meio das práticas educativas, das vivências e experiências reais acumuladas historicamente no cotidiano das ocupações, dos acampamentos, dos assentamentos e todas as áreas tomadas em reforma agrária ou adquiridas para este fim. É com base na bagagem experimentada historicamente por seus sujeitos e representantes que a educação no/do campo deve ser concebida enquanto política pública efetiva alinhada às carências, necessidades, potencialidades, possibilidades que expressam as realidades que caracterizam as diversidades e adversidades das populações do campo no Brasil, fornecendo-lhes as condições básicas exercitadas por meio da práxis pedagógica para a conscientização crítica e emancipatória, pois é por meio delas que a reivindicação, a defesa e garantia dos direitos se fazem possíveis.

É neste sentido, que os movimentos sociais enquanto sujeitos coletivos são protagonistas, visto que são dotados de maior radicalidade para pressionar as distintas instâncias de poder na implementação de políticas públicas alinhadas à classe trabalhadora do campo, pois, definitivamente, “são esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos” (ARROYO, 2004, p. 60) e encontram na pedagogia da educação do campo as bases de sua sustentação na “vinculação com o trabalho e na centralidade dada à relação entre trabalho e educação” (CALDART, 2009, p. 42).



Considerações Finais

Apesar de sofrer significativos reveses a partir do golpe liderado por políticos do “Partido” do Movimento Democrático Brasileiro e de diversos segmentos da sociedade brasileira – empresariado industrial, comercial, financeiro, agropecuário, imobiliário etc. – que retiraram da direção do poder executivo nacional uma presidente legalmente eleita, condenada de forma injusta e falaciosa por crime de responsabilidade, que tem esvaziado uma parte das conquistas das populações do campo que marcaram as últimas décadas, cabe ressaltar que as lutas pela garantia do direito de acesso à terra, ao trabalho, à educação e, portanto, a uma vida digna materializadas pelos movimentos sociais do campo, particularmente, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, permanecem vivas e continuam questionando e incomodando o poder do capital nacional e internacional.

Nesse sentido, não podemos aceitar a inércia e a subserviência como possibilidades, precisamos por todos os meios e segmentos sociais e profissionais continuar a desenvolver práticas e teorias sintonizadas tanto com as necessidades e realidades do campo quanto vinculadas às transformações e inovações do universo tecnologizado capitalista. A educação para as populações do campo – do meio rural – tem voz, tem face, tem corpo e mente, pois por mais que sociedade e Estado insistam em ignorá-la, continua ecoando por todos os cantos do Brasil. A educação socialista, crítica, emancipatória em todos os níveis de formação tem sim, ganhado espaço em nosso país e, sem dúvida, atormentado a burguesia, que surta quando o proletariado acessa uma educação de excelência e se desespera no momento em que este proletariado se “transforma” em doutor.

A educação no/do campo deve permanecer inquieta e atuante, fundamentada pela práxis pedagógica dos movimentos sociais no propósito de auxiliar no processo permanente de fortificação da tradição de uma educação socialista emancipatória de referencial teórico marxista, por meio do resgate de antigos questionamentos e da proposição de novas interrogações ao sistema capitalista de produção, à excludente sociedade capitalista, à sociedade capitalista nacional e às políticas públicas de educação brasileiras, a partir do tensionamento das contradições enfrentadas e explicitadas no movimento de crítica material ao contexto de total desgoverno, descaso, discriminação, intolerância, coerção, mentira e truculência que caracterizam a realidade brasileira na atualidade, parafraseando Roseli Caldart (2009). Não podemos esquecer jamais, que as conquistas resultam diretamente dos processos de



organização, resistência e luta dos movimentos sociais em defesa dos direitos universais e constitucionais (MST, 2019).

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do estado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARROYO, M. Por um tratamento público da educação do campo. IN: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/constituicao1988.html/cf1988_Em53.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República/Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 nov. 2018.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma educação do campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1999.

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

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 8 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992.



- GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. 5 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.
- GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão**: veredas. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, W. Uma educação que forma, organiza e emancipa. **MST**, Pesquisa Personalizada, 6 mai. 2019. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2019/05/06/uma-educacao-que-forma-organiza-e-emancipa.html>>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, K. **O capital**. 2 ed. Volume I. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmps7j7bv.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Sem Terra resistem na encruzilhada: camponeses enfrentam cerco de major Curió e defendem acampamento. **Memorial da Democracia**, 1981. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/sem-terras-resistem-na-encruzilhada>>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MST. A luta do Acampamento Encruzilhada Natalino. **MST**, 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2014/06/18/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino.html>>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- MST. Educação do campo: conquistas e resistência popular. **MST**, Pesquisa Personalizada, 2019. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular.html>>. Acesso em: 28 mai. 2019.
- MST. O embrião do MST (1970-1982). **MST**, Nossa História, 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/70-82>>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- MST. Ocupar, resistir e produzir também na educação: como deve ser uma escola de assentamento. **Boletim de Educação/MST**, 1, 1991. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(1\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- MST. Princípios da educação no MST. **MST**, Porto Alegre, Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2019.
- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.
- SANTOS, F. R. Manuscritos econômico-filosóficos de Paris: a alienação do trabalhador. **Revista Sodebras**, v. 10, n. 115, 2015. Disponível em: <<http://www.sodebras.com.br/edicoes/N115.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2019.



SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações que habitam no meio rural. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 27, n. 70, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3365/2015>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. Encruzilhada Natalino: início da longa caminhada. **MST**, 2018 Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2018/10/04/inicio-da-longa-caminhada.html>>. Acesso em: 12 abr. 2019.