

2

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS*

Anakeila de Barros Stauffer
Aparecida Ferreira Lobato
Jacqueline Botelho
Michelle Pessanha Cabral
Suelen Pereira Estevam da Silva

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os aspectos históricos e os desafios contemporâneos da Educação do Campo, que é fruto da luta dos movimentos sociais camponeses pela instituição de uma política pública de educação que não seja **para** os camponeses, mas **dos** camponeses. Sendo dos camponeses, a Educação do Campo traz uma série de lutas implícitas, dentre elas, a afirmação de uma educação que se pauta em um projeto histórico que busca a concretização da emancipação humana (CALDART, 2011).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se constituiu em contraposição à educação rural, que é fruto do pensamento e da prática da agricultura capitalista, altamente excludente. A “educação rural” – ou para o meio rural – se apresenta historicamente como referência das iniciativas do Estado para pensar a educação da população trabalhadora do campo, atendendo a outros interesses que não o desta população como grupo social, classe e pessoas produtoras de cultura. Desta forma, o conceito de Educação Rural está associado a uma educação precária, atrasada, com poucos recursos, tendo como arcabouço o pensamento latifundista empresarial que, nos dias atuais, sustenta o agronegócio, alicerçado na colonialidade do poder e do saber, e que nega aos camponeses sua contribuição na produção de conhecimento e de manutenção da vida.

Como destaca Lobato (2020), a Educação do Campo é um direito que se coloca na perspectiva contrária ao atual modelo hegemônico de educação, instituindo uma reflexão crítica sobre a realidade em que se vive, so-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-42-0-0-f.49-72

bre os saberes e vida no campo, a diversidade de povos e organizações sociais que a constituem, a fim de se superar a realidade capitalista.

Para abordar alguns pontos na complexa discussão sobre a Educação do Campo, o presente capítulo buscará provocar algumas reflexões sobre os desafios que ela encontra, sem pretensões de esgotar a complexidade das questões. Neste sentido, apresentaremos uma breve exposição de políticas públicas importantes para a Educação do Campo e, a seguir, algumas descrições de experiências concretas de formação da juventude e educadores do campo, assim como os embates que lhe envolvem. Partilharemos alguns dados de uma pesquisa sobre o perfil da formação de educadores e educadoras do campo na rede municipal de Campos dos Goytacazes (RJ), que possui o maior número de escolas do campo no Brasil.

1 – Políticas Públicas da Educação do Campo

A Educação do Campo se constituiu através da luta dos movimentos sociais organizados, a fim de torná-la uma política pública. Conforme destacam Muller e Jobert¹, as políticas públicas podem ser definidas como o “Estado em ação”. Neste sentido, as políticas públicas se definem como o Estado implementando um projeto de governo que não se resume à políticas estatais, visto que, no interior do Estado, se dão os embates acerca de quais políticas devem ser implementadas. Sendo assim, as políticas públicas “trarão sua marca histórica, político-ideológica, refletindo as representações sociais, o universo cultural e simbólico, os processos de significação daquela realidade social” (STAUFFER, 2007, p. 29).

Lutar pela instituição de políticas públicas é demonstrar se esse Estado está mais propício a agregar ou desagregar as forças da sociedade civil e política, explicitando que, em seu interior, também ocorre a pugna política (DOURADO, 2002). Em torno da Educação do Campo, os movimentos sociais foram abrindo brechas nas legislações em vigor e instituindo algumas políticas públicas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), apesar do artigo 28 versar sobre as especificidades da educação para a população rural – considerando que deve haver conteúdos curriculares, metodologias, organização escolar apropriadas às necessidades destas populações, assim como adequação à natureza do trabalho na área rural –

¹ Estas formulações de Muller e Jobert foram trabalhadas a partir das citações encontradas nas seguintes referências: Azevedo (2001) e Höfling (2002).

isso não foi o suficiente para que as escolas desses territórios recebessem a atenção devida.

Buscando reverter a situação de precariedade, através das produções e questionamentos educacionais dos movimentos sociais do campo e das ações de educadores atuantes nas escolas do campo, aconteceu o “I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)”, em 1997, e o “1.º Congresso Nacional por uma Educação do Campo”, em 1998, em Luziânia/GO. Estes encontros foram de suma importância, pois anunciaram uma nova concepção educacional: não basta ter escolas nas zonas rurais e classificá-las como “escolas do campo”, visto que a expressão “do campo” faz referência à necessidade da escola assumir a cultura e o trabalho local, como elementos estruturadores do seu planejamento e de sua ação educativa. A partir destes, conseguiu-se criar programas importantes para o processo educativo da população do campo: o primeiro deles foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA²), que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

O debate da Educação Básica do Campo foi trazido na II Conferência Nacional por Educação do Campo (MST, 2004), colocando em tela de discussão o projeto histórico de sociedade e a estrutura fundiária das elites brasileiras, implicando uma análise de como essas elites se associam, de forma subordinada, ao grande capital mundial. Como destaca a II CNEC (MST, 2004), é preciso que seja reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e a cultura. Reconhecida essas especificidades, poderão ser elaboradas políticas públicas específicas para sua eficaz implementação. Nesta perspectiva, há um diálogo com a tradição pedagógica crítica, vinculada ao “Pensamento pedagógico socialista”, comprometido em pensar a relação entre educação e produção. Também encontramos na Educação do Campo um debate com a “Pedagogia do Oprimido”, em articulação com a tradição pedagógica decorrente de experiências de educação popular, e com a “Pedagogia do Movimento” – uma matriz pedagógica que dialoga com as anteriores, mas se produz desde as experiências educativas

² O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – foi instituído no dia 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, através do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. No ano de 2001, o Programa é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

dos próprios movimentos sociais do Campo – numa relação dialética com as concepções do movimento e com suas práticas (BOTELHO, 2013).

No ano de 2007 cria-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. Considera-se que o processo de formação – seja na graduação ou formação continuada – dos(as) educadores(as) que estão/estarão nestas salas de aulas é uma parcela importante de transformação da educação nas áreas rurais, comunidades tradicionais e assentamentos, o que explicita a grande relevância dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo³. Esta concepção diferenciada traz outra qualidade nas escolas do campo e uma nova perspectiva para compreender a realidade e o contexto em que seus educandos(as) estão inseridos para entender a construção desses sujeitos em suas múltiplas dimensões – intelectual, cultural, social e política (SILVA, 2017).

Apesar de ser um direito do povo e dever do Estado, as escolas do campo, reconhecidas pelas Secretarias de Educação encontram-se em grande maioria abandonadas pelo poder público, com parte expressiva dos professores contratados em situação precária, e trabalhando sem infraestrutura adequada. Alia-se, a isto, o processo de esvaziamento do campo pelo agronegócio, que impõe um modelo de concentração fundiária para a produção de *commodities* para fins de exportação (soja, cana-de-açúcar, minério de ferro, entre outras), capaz de ameaçar o modo de vida camponês pela contaminação do meio ambiente por agrotóxicos e gerar pobreza pela expulsão dos camponeses de suas terras.

Um exemplo importante é que, enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria

³ O programa estava ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (MEC).

é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses (FERNANDES, 2008, p. 285–286).

Esta forma diferenciada de organizar os territórios demonstra concepções distintas de produzir a existência social. Enquanto o território do agronegócio tem como prioridade a mercadoria, em detrimento da vida e da preservação ambiental, o território camponês reconhece as diversas formas de produzir alimentos e culturas, configurando-se como um local de produção de vidas. Como no modo de produção capitalista o que vem impedindo é a forma de produzir incorporada pelo agronegócio, os territórios camponeses e as escolas do campo que ali se encontram têm sofrido grande sucateamento e falta de investimento do Estado, o que acarreta na precarização das condições da vida no campo e no fechamento destas escolas.

Desta forma, a juventude do campo se encontra sem alternativas no meio rural, vendo-se obrigada a migrar para as cidades na busca de oportunidades de educação, trabalho e outras políticas ausentes no campo (lazer, saúde etc.). Essa constatação nos evidencia que, para um debate sobre a Educação do Campo, torna-se necessário compreendermos os conflitos de territorialidades, que ameaçam o modo de vida camponês com o avanço da agricultura capitalista. Considerando que o modo de vida camponês é conteúdo da Educação do Campo, sua ameaça coloca limites diretos à sobrevivência das escolas do campo.

O processo histórico de precarização e fechamento das escolas do campo é exemplo da negação dos direitos sociais no Brasil. Diante dessa realidade, no ano de 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou a campanha de denúncia contra o fechamento de escolas do campo, denominada “Fechar escola é crime”. A campanha, na época, já apontava o número de 24 mil escolas do campo fechadas entre os anos de 2002 e 2010, o que correspondia ao fechamento de 3 mil escolas por ano, representando uma tragédia para a educação. Os números tornaram-se ainda mais graves, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgando o fechamento de quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018 (ALENTEJANO; CORDEIRO, 2019).

Estes elementos demonstram que a defesa da Educação do Campo faz parte do projeto de educação da classe trabalhadora, que é brutalmente atacado pelas classes dominantes, cujo interesse é impedir formas de manutenção da vida no espaço rural, atacando o meio ambiente, envenenando os rios, o solo, os alimentos, expulsando trabalhadores de suas terras e fechando escolas.

Apesar deste processo nefasto, as experiências pautadas nos princípios da Educação do Campo colocam para a sociedade debates de grande relevância para o avanço dos(as) trabalhadores(as) na correlação de forças na sociedade e na luta de classes no campo. É nessa perspectiva que apresentaremos, a seguir, experiências concretas de educação da classe trabalhadora no campo. A primeira delas é fruto de uma pesquisa de doutorado que se dedicou a investigar a formação da juventude em escolas do campo em dois assentamentos, localizados em Rio Bonito do Iguazu (PR) e Madalena (CE). A segunda experiência, fruto de pesquisa de graduação em Pedagogia, analisa o perfil de formação de professores em escolas do campo da cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), cidade brasileira que tem o maior número de escolas do campo. Elegemos experiências bastante diversas, pois essas nos demonstram a complexidade dos desafios enfrentados pela Educação do Campo.

1.1 – Desafios às escolas do campo

Apresentaremos as experiências de duas escolas do campo localizadas em assentamentos históricos da reforma agrária nos estados do Paraná (região Sul) e Ceará (região Nordeste). Estas duas experiências permitem uma compreensão sobre os desafios da educação do campo em regiões muito distintas geograficamente e culturalmente, tendo a educação do campo e a agricultura camponesa como referências. A referida pesquisa, realizada no ano de 2012, trouxe como objetivo analisar como se efetiva a educação nas escolas do campo e identificar os desafios para a construção do ensino médio nestas instituições (BOTELHO, 2013).

Na referida pesquisa, foram realizadas visitas às escolas do campo, entrevistas e consultas aos documentos institucionais, a exemplo dos Projetos Político-Pedagógicos. O início da pesquisa de campo se desenvolveu a partir da visita ao Colégio Iraci Salete Strozak, localizado no assentamento Marcos Freire, situado no município de Rio Bonito do Iguazu, estado do Paraná (região Sul).

A pesquisa continuou na escola João dos Santos de Oliveira (“João Sem Terra”), localizada no assentamento 25 de Maio, considerado um exemplo na erradicação do analfabetismo. O assentamento se situa no semiárido do estado do Ceará (região Nordeste), e faz parte da cidade de Madalena, no Sertão Central, na microrregião Sertões de Quixeramobim, a 180 km de Fortaleza.

Traremos aqui apenas os elementos da pesquisa sinalizados nos Projetos Político-Pedagógicos das duas escolas e parte das entrevistas relacionadas ao debate sobre a formação da juventude e dos professores, não sendo possível descrever o conjunto de informações colhidas na pesquisa com alunos, professores e dirigentes do Setor de Educação do MST.

a) A experiência do Colégio Iraci Salete Strozak – Rio Bonito do Iguçu (PR)⁴

A partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Iraci Salete Strozak (PR) foi possível perceber que a escola resgata os princípios da educação do campo, quando destaca a formação orientada para a construção de um mundo fundado em relações de solidariedade e justiça social, o que significa ter o ser-humano como o centro das relações sociais de produção do campo. O PPP analisa que, no início, havia dificuldade em encontrar professores camponeses, assim, parte destes professores das escolas do assentamento precisava vir da cidade (Rio Bonito do Iguçu e Laranjeiras). Posteriormente, o MST conseguiu acompanhar, organizar e es-

⁴ No Colégio Iraci Salete Strozak há duas propostas de ensino médio na mesma escola: o *Ensino Médio Integrado* através do Curso Magistério – ou “formação docente”, como é informalmente chamado –, e o *Ensino Médio tradicional*, com duração de três anos e sem formação profissional integrada ao ensino médio. Para este modelo tradicional do Ensino Médio, o Colégio se organiza em ciclos de formação humana, com avaliação diferenciada do modelo seriado. No entanto, a perspectiva da formação integrada é parte do Projeto Político-Pedagógico para todo o Colégio e não apenas para o curso de Magistério. Foram realizadas 25 entrevistas com 23 sujeitos, visto que, com dois sujeitos, foram aplicados 2 questionários diferentes, já que os depoimentos foram fornecidos a partir de duas posições distintas ocupadas pela mesma pessoa no espaço escolar. Foram entrevistados 7 professores da turma de Magistério, 2 membros da comunidade atuantes na escola (representados respectivamente no Conselho Escolar e na APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários), 1 funcionário do Colégio e militante do MST, 4 dirigentes (1 do Setor de Formação do MST/PR e 3 representantes do Setor de Educação MST/PR). Destes, 2 foram também entrevistados como professores de escolas do campo (sendo 1 deles membro da direção do Colégio Iraci Salete Strozak) e 9 alunos (todos os 8 alunos do 4º ano da turma de Ensino Médio Integrado (Magistério/formação de docentes) e 1 aluna do 2º ano também da turma de formação de docentes).

truturar um Coletivo de Educadores, assim como o PPP das escolas que nasciam (BOTELHO, 2013, p. 12).

A escola reconhece os desafios que a precarização do trabalho docente (contratos temporários, rotatividade de professores) traz à formação nas escolas dos assentamentos. A Educação do Campo ainda não é um consenso entre os professores, e as péssimas condições de trabalho (estradas precárias, ausência de estrutura adequada) ajudam a consolidar a ideia de que a educação do campo representa somente o ensino das primeiras letras. O PPP faz referência às instalações e condições precárias de trabalho dos educadores, bem como às dificuldades de acompanhamento da aprendizagem do aluno e à presença de educadores com desconhecimento da realidade em que os discentes vivem. Identifica-se, ainda, que a rotatividade de educadores não permite a construção conjunta do próprio Projeto Político-Pedagógico, quando a escola precisa se posicionar de forma coletiva diante de grandes dificuldades no cumprimento dos encaminhamentos burocráticos "da estrutura estatal" (Ibidem).

Os educadores que estão presentes no Colégio já não são necessariamente os mesmos que participaram da discussão e elaboração do Projeto. Desta forma, como garantir a participação de todos? Como realizar o Projeto Político-Pedagógico? Como concretizar resultados positivos? (PPP, 2009, p. 13).

Apesar de muitas dificuldades apontadas, os alunos também mapearam elementos positivos na escola do campo, demonstrando os limites desta mesma escola de forma bastante consciente e argumentativa, relacionando tais limites às desigualdades entre campo e cidade alimentadas pelos próprios governos através da precarização dos serviços no campo, em contraposição à injeção de recursos na cidade. A cidade é percebida como espaço de concentração do poder e de privilégios pelos alunos (BOTELHO, 2013).

Desta maneira, a juventude quer permanecer no campo, com dignidade, sem que a escolha pelo campo signifique a escolha pelo atraso, mas sim pelo direito à agricultura camponesa, aos valores e princípios da formação do trabalhador rural – que quer resistir, através dos movimentos sociais e das escolas do campo, à cultura consumista, individualista e competitiva que já tem dominado o espaço da cidade, e que tem chegado ao campo impondo suas regras. Contra isso resistem os movimentos sociais e a juventude do campo. Como destaca uma das professoras do ensino médio in-

tegrado: “Os alunos têm vontade de estar no campo, mas, ao mesmo tempo, eles tem dificuldade de estar aqui, porque o campo não oferta muitas condições de trabalho” (J) (BOTELHO, 2013, f. 25)⁵.

O ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, no Colégio Iraci Salete Strozak (com formação em Magistério), considera a demanda por trabalho docente nas escolas itinerantes, afinado com a perspectiva da educação do campo. Este processo também coloca para o jovem uma perspectiva concreta de trabalho do e no campo, e, ao mesmo tempo, também o prepara para enfrentar as particularidades da cidade.

Alguns alunos destacavam que havia professores que tinham preconceito com os jovens das escolas do campo. Muitos não dão aos alunos o conteúdo necessário, sob o argumento de que eles não terão tempo ou que não terão conhecimento o suficiente para a apreensão do conteúdo. Esta noção acaba garantindo que os jovens tenham acesso a uma formação “pobre para os pobres”, aligeirada.

[...] acho que falta um pouco assim do professor entender que não é porque a gente mora no assentamento que a gente tem que ter um conteúdo pequeno...tem outros que falam: ai, não vou dar muitos trabalhos pra eles, porque eles não tem tempo de fazer ou porque são isso, porque não tem conhecimento bastante né...eu acho que não... (C) (BOTELHO, 2013, f. 10)⁶.

Os alunos relatavam a necessidade de investimento na infra-estrutura da escola, visto que a falta de água era recorrente. Também havia muita carência de espaço, de salas de informática devidamente equipadas, bibliotecas com livros pra pesquisa de melhor qualidade. A sala de almoço dos professores foi transformada em sala de estágio dos alunos. A escola recebia três alunos com deficiência auditiva, porém não tinham espaço e nem profissionais para o trabalho com todos eles.

⁵ Entrevista realizada por BOTELHO (2013), com professora J. realizada nas dependências do Colégio Iraci Salete Strozak.

⁶ Entrevista com aluna C. 19 anos, 4º ano da turma de Magistério do Colégio Iraci Salete Strozak.

b) As experiências da Escola João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra) – Madalena (CE)⁷

O Projeto Político-Pedagógico da escola foi tomado como um passo importante na construção permanente do projeto de Agricultura Camponesa no assentamento 25 de maio (CE) e da Educação do Campo. Nele aparece a noção da educação e do ensino médio como um direito. A escola, a partir da perspectiva definida no seu PPP (2012), busca ser mais que uma escola, mas também um centro de referência na formação dos educandos e educandas, que possibilite a compreensão da realidade política, sociocultural, econômica e educacional, assim como a ampliação “do conhecimento da realidade do campo e seus problemas, envolvendo as lutas sociais, a reforma agrária e a cultura camponesa” (PPP, 2012).

Na análise da representante do Setor de Educação MST/CE, as escolas contavam com pouca estrutura. Nas escolas estaduais do campo no Ceará, ainda que tenhamos encontrado desafios, estes se mostravam ainda maiores em escolas do ensino fundamental, visto que a formação que o município fornecia ainda era uma formação quase toda voltada para o mercado de trabalho.

Um dos educandos destacava a carência de oportunidades no campo como um fator que desestimulava a participação e o envolvimento da juventude.

Aqui no Ceará é o seguinte: cursos aqui só aparecem na cidade, não aparecem no assentamento. Pra quem tem condição de tá indo até a cidade, tá gastando gasolina [...] tem condição de manter um cursinho, tem muitos que tem onde eu moro, mas eu sou de uma família muito humilde, até hoje eu não consegui fazer nenhum curso que demore, que fosse bom, cursos prolongados assim de muita duração, e bom...os cursos que eu fiz foram de 1 dia, de 1 semana, foram cursos pequenos, nunca fiz um curso bom... que eu tenho vontade de fazer curso de informática, essas coisas, mas nunca pude, por conta da verba né? (E) (BOTELHO, 2013 f. 15).⁸

⁷ Na pesquisa do ensino médio na Escola João dos Santos de Oliveira foram realizadas 17 entrevistas: 9 alunos do 3º ano do ensino médio, 5 professores, 1 membro da coordenação pedagógica, 1 funcionária da escola e 1 representante do Setor de Educação do MST. Os alunos do 3º ano foram escolhidos de forma espontânea, sendo entrevistados aqueles que se disponibilizaram para participar da pesquisa.

⁸ Entrevista realizada por Botelho (2013) com o aluno “E”, da Escola de Ensino Médio João Sem-Terra/CE.

Ainda que no PPP da escola fosse relatado que havia formas de produção no assentamento que superassem a condição climática, foi possível observar o duro peso da seca sobre a realidade do assentamento. No período da pesquisa, completavam nove meses sem chuva na região, e a seca castigava os animais e prejudicava a alimentação dos moradores. A merenda escolar era muito precária e alvo de queixa dos alunos e professores. Foi possível perceber que grande parte dos alunos dependia da merenda escolar como forma de garantir a alimentação diária.

Nas experiências das duas escolas analisadas foi possível identificar alguns desafios comuns que merecem reflexão:

1. A formação tradicional dos professores era incompatível com os princípios da Educação do Campo;
2. A falta de infraestrutura adequada nas escolas (transporte insuficiente, computadores obsoletos, acesso precário à internet);
3. A saída do jovem do campo na busca pelo trabalho e pela continuidade dos estudos, relacionada ao abandono do campo e ausência de políticas públicas que possam atender a juventude;
4. O preconceito vivido pelos jovens do campo na cidade, o que exige o fortalecimento e valorização da cultura do campo, também conquistados com a valorização do trabalho do campo;
5. A autonomia limitada do Movimento Social na definição da política da escola, na seleção de professores e o controle do Estado sobre a atuação do Movimento nos Colégios Estaduais;
6. A necessidade de maior mobilização na construção de uma participação mais ampla da comunidade escolar nas escolas. Maior envolvimento da comunidade, pais, alunos e educadores nas questões da escola. Fortalecimento da identidade camponesa dos alunos e professores (BOTELHO, 2013, p. 434).

Esse conjunto de desafios encontra conexão com a realidade atual, na medida em que o fechamento das escolas do campo é uma estratégia política que interessa ao agronegócio. O abandono do campo e o sucateamento das escolas são estratégias para provocar a migração para a cidade e fechamento das escolas, fazendo com que o território camponês seja cada vez mais substituído pelo território do agronegócio.

As escolas do campo, apesar do conjunto de desafios que encontram para a efetivação do seu projeto de educação, ainda são urgentes e necessárias para a juventude, especialmente para o avanço do projeto de agricultura camponesa. A formação tradicional de professores ainda é uma rea-

lidade nestas escolas e, nesse sentido, torna-se fundamental fortalecermos iniciativas de formação docente na perspectiva da educação do campo.

1.2 – A experiência de Formação de Professores em Campos dos Goytacazes/RJ

Um dos desafios referentes à Educação do Campo diz respeito à formação de quem educa: os professores e professoras. Como dito anteriormente, no ano de 2007 foi instituído o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que buscou implementar cursos de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país. Contudo, temos ainda um grande número de professores que atuam nas escolas no/do campo por todo o Brasil e que não tiveram nenhum contato anterior ou formação específica que reflita a realidade do campo brasileiro. A formação de educadores é também pautada numa lógica urbana, levando o professor a compreender o campo como local do atraso, da falta, incutindo-lhe ou mantendo-lhe uma série de preconceitos e estereótipos. Assim, pesquisar sobre o perfil de formação dos professores que já atuam nas escolas no/do campo é um primeiro passo para se pensar em políticas públicas de formação continuada.

A Formação Continuada de Educadores está relacionada ao processo contínuo, que perpassa por necessidades de constante mudança, requerendo do professor um aprimoramento na sua prática profissional e pedagógica, para que não se perca no processo social de sua atuação, comprometida com os princípios da classe trabalhadora camponesa (LOBATO, 2020).

O diálogo sobre a Educação do Campo e a formação dos educadores que atuam nas escolas rurais do município de Campos dos Goytacazes/RJ possibilita aos mesmos tanto a compreensão e o reconhecimento da realidade e as suas condições de trabalho, quanto também seus anseios, contradições e perspectivas (Ibidem).

As escolas rurais do município de Campos dos Goytacazes/RJ são consideradas como escolas do campo, em consonância ao Decreto Presidencial nº 7352/2010 (BRASIL 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, pois são situadas em áreas rurais distribuídas na região. No en-

tanto, é de fundamental importância considerar a formação continuada para os educadores que atuam nessas escolas.

Segundo Ghellere e Camilo (2016), a formação dos educadores tem sido debatida nas instituições de ensino e a formação dos educadores do campo tem sido disputada por programas de governos, como proposta de salvação imediatista, aos insucessos nas análises sobre a educação.

No entanto, o processo de formação do educador supera as barreiras meramente técnicas impostas, alcançando dimensões coletivas de seu trabalho e suas reais condições enfrentadas no cotidiano. A formação se vincula a uma ampliação de conhecimentos que ultrapassam os limites escolares, percebendo o contexto social que está imerso (GHELLERE; CAMILO, 2012).

A formação dos educadores do campo torna-se peculiar, pois os cursos tendem a fortalecer a prática pedagógica das escolas do campo, atendendo às suas características. Mesmo construindo a concepção de campo, entende-se que em cada campo há suas especificidades (SILVA, 2017), perpassando pela compreensão dos processos contraditórios e de disputas nas relações político-organizativo-pedagógicas existentes, além da própria concepção de escola se integrar na base social das comunidades do campo (MST, 2008).

Diante dessa compreensão, a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes/RJ realizou, no ano de 2019, a Formação Inicial e Continuada das suas 95 unidades, situadas em áreas rurais do município, tendo por objetivo a realização de um mapeamento de realidade e levantamento de dados quantitativos dos educadores atuantes nessas escolas. Tais escolas representam aproximadamente 62% de toda a rede, e seus 16.957 estudantes representam em torno de 35% da rede de ensino público (LOBATO, 2020).

No ano de 2019, o município de Campos dos Goytacazes/RJ apresentou, das 95 escolas rurais existentes em sua rede de ensino público, 58 unidades (61%) que apresentavam turmas multisseriadas, somando um total de 124 turmas. A multisseriação no município ocorre somente nas escolas de áreas rurais, e nos chama atenção para a formação dos docentes, que não têm o domínio necessário para este formato de trabalho educacional.

Neste universo de estabelecimentos de ensino, foi detectada a existência de aproximadamente 700 educadores atuantes na rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes/RJ, especificamente nas suas áreas rurais.

O perfil de formação acadêmica desses educadores das escolas rurais do município apresenta, na seguinte sequência: a predominância dos educadores com Licenciatura (Pedagogia e outras áreas de Conhecimento), Ensino Médio (Formação de Professores), Pós-Graduados (alguma área de especialização), Sem Licenciatura (outras graduações), Mestrado, Doutorado e Ensino Fundamental.

Através da Formação Inicial e Continuada dos educadores das escolas rurais do município, observamos que aproximadamente 60% desses profissionais são concursados. Em contraponto, 30% desses professores são contratados por um período de, no máximo, dois anos, não necessariamente na mesma escola, estando à disposição das necessidades da rede municipal de educação, ocasionando alta rotatividade. Os demais 10% são divididos entre outros vínculos empregatícios existentes na rede, tais como, segunda matrícula, permutados e RPA (LOBATO, 2020).

Parte desses profissionais de educação é residente de municípios adjacentes e lecionam nas escolas de áreas limítrofes de Campos dos Goytacazes/RJ, ocorrendo dificuldades como um maior tempo gasto no deslocamento para o local de trabalho, além da precariedade na oferta de transporte público – o que força os educadores a terem condução e gastos próprios, amplificando suas despesas. A realidade enfrentada pelos educadores das escolas rurais do município apresenta desafios impostos pelo processo de desvalorização dos profissionais, agravando ainda mais a reflexão de práticas educativas que possibilitem a construção de propostas pedagógicas, concernentes com a luta pela terra e vida dos camponeses (Ibidem).

A busca dos educadores por conhecer, identificar e reconhecer a realidade de seus estudantes precisa ser aproximada em suas práticas pedagógicas, não dando margem para ações educativas isoladas e distanciadas do contexto, mas possibilitando um engajamento integrado com a formação dos sujeitos, potencializando reflexões críticas sobre a realidade vivida.

A formação dos educadores *no* e *do* campo precisa estar desagregada da essência urbanista, pois se identifica a inadequação aos saberes e modos de vida do campo, ocorrendo conseqüentemente, a desconstrução e descontinuidade do projeto Político-Pedagógico específico à realidade dos camponeses. No entanto, a realidade dos educadores *no/do* campo, do município, apresenta a ausência de política de valorização desses profissionais, sobretudo dos que lecionam em áreas de difícil acesso. Tais profissionais enfrentam a precariedade de transporte e rotas de acesso às comunidades rurais, esgotamento na carga horária de trabalho e ausência de con-

curso público para terem melhores possibilidades de trabalho (LOBATO, 2020).

Numa pesquisa realizada pela Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação, foi solicitado aos profissionais que avaliassem a formação inicial e continuada proposta pela equipe. Do quantitativo de profissionais que responderam o Formulário Avaliativo, constatou-se que a maioria aprovou o local e horário combinado com a equipe pedagógica de cada escola antecipadamente; a maioria avaliou estar satisfeito(a) e desejoso(a) por mais encontros de formação, tendo a possibilidade de aplicação na prática profissional (Ibidem).

Isso nos remete a trazer para a discussão a importância da formação continuada dos educadores no/do campo, indo ao encontro de suas demandas, necessidades e enfrentamentos, apresentando novas formas e caminhos de resistência dessa categoria profissional e, ainda, proporcionando o renascimento do sentimento de combate e luta na oposição a todas as expressões (cultural, social, política, econômica e ideológica) do projeto opressivo hegemônico (Ibidem).

A Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Educação do município de Campos dos Goytacazes/RJ, ao promover a formação continuada dos educadores no/do campo da rede de ensino, realizou reuniões nas próprias escolas rurais, buscando ir ao encontro dos professores e dialogar sobre suas dificuldades cotidianas enfrentadas nas escolas.

A proposta da formação continuada seria estimular o olhar dos educadores para o campo, visto que muitos desconheciam a Educação do Campo e suas especificidades, o que dificultava o reconhecimento do espaço rural, onde as escolas encontram-se inseridas, como lugar que apresenta modos de vida, saberes, ambiente e cultura diferenciada. Portanto, a prática da educação rural encontra-se muito impregnada nas ações educativas desses educadores, inclusive isoladas e sem interação com conhecimentos e realidade dos estudantes e das áreas rurais do município.

A princípio, a proposta de diálogo formativo com os educadores precisa se manter pertinente e contínua, tendo aprofundamentos como demanda apresentada pelos mesmos. Com isso, a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Educação do município apresentou várias oportunidades de capacitações, inclusive em parcerias com movimentos e organizações sociais camponesas e instituições públicas de Ensino Superior como a Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Compreende-se que a formação dos educadores no/do campo do município precisa estar vinculada aos princípios da Educação do Campo, demandando análises e reflexões críticas e enfrentamento de lutas na construção da emancipação humana. Por esse motivo, a formação continuada precisa ser um processo constante, integrada às atividades e práticas coletivas, partindo das demandas e necessidades da realidade e considerando a prática profissional como o estudo de sua própria prática, através da troca de experiências, a construção de novos saberes profissionais, superando o distanciamento entre teoria e prática.

Considerações finais

Na atualidade, experimentamos um processo de fascistização da sociedade e obscurantismo das ideias, em que a garantia do direito à educação pública torna-se um desafio ainda maior. A Emenda Constitucional nº 95/16 (BRASIL, 2016) nos trouxe a trágica realidade do corte dos recursos para as políticas sociais por 20 longos anos, e essa não foi revogada no governo Bolsonaro.

Ainda como fruto do Golpe de 2016, o Incra deixou de convocar a Comissão Pedagógica Nacional, uma importante instância deliberativa do Programa PRONERA. De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2015), publicada pelo IPEA, o programa foi responsável pela alfabetização, escolarização no ensino fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação.

No início do governo Bolsonaro, o Decreto nº 9.759/2019 (BRASIL, 2019), que extinguiu todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, extinguiu também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. Desta forma, de fato, a partir da eleição do atual governo, vem se instaurando ataques crescentes aos direitos humanos, tornando ainda mais vulneráveis os povos e comunidades tradicionais que são sujeitos da Educação do Campo.

O decreto nº 10.252 (BRASIL, 2020), publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enfraquecendo programas importantes para os Movimentos Sem Terra e Quilombolas (FONEC, 2020). Nesta reestruturação, o atual governo realiza mais um ataque aos movimentos populares e aos trabalhadores do campo ao extinguir a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, fica inviabilizada a continuidade

do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, voltado para a formação de estudantes do campo.

Também se instaura o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e sua renomeação para Secretaria de Modalidades Especiais (SEMESP). Ao excluir o termo “Diversidade” demonstra, por um lado, o desprezo dos novos donos do poder pelo respeito e pelo reconhecimento de uma diversidade conquistada pelos povos originários, tradicionais e do campo e, por outro lado, o atendimento aos interesses do capital na educação, para quem a eliminação de todo e qualquer direito reduz os custos operacionais da “empresa” educacional, diminuindo demandas orçamentárias e liberando orçamento para o cumprimento dos compromissos da dívida pública com o capital.

A realidade de um capitalismo dependente, como é o caso do brasileiro, torna cada vez mais claro que a realidade do fechamento das escolas do campo guarda conexão direta com as estratégias de violência contra camponeses e de imposição do agronegócio como modelo de agricultura, em um país de milhões de desempregados que carecem da terra para o trabalho e sustento da família. O agronegócio, e seu projeto de expulsão de camponeses do campo, deixa o território rural sem alternativas para a juventude, em grande maioria, obrigada pelas condições de vida a migrar para a cidade.

Todo esse desmonte e ataque se somam aos desafios históricos que contribuem para a evasão do campo e das escolas do campo, tais como: poucas escolas no campo; grande distância entre escola e residência dos estudantes; a falta de professores; a presença marcante de uma formação que desconsidera os projetos político-pedagógicos emancipadores e a realidade histórica, social e cultural do campo. Identifica-se um descaso com as turmas multisseriadas; infraestrutura das escolas e salas de aula inadequada para educadores e educandos; estradas com poucas condições de uso e sem manutenção; transportes em péssimas condições de conservação, inclusive, com riscos de acidente para educadores e educandos; material didático descontextualizado e com predomínio dos valores urbanos; o fechamento das escolas do campo; índices cada vez maiores de nucleação das escolas; escolas do campo que resistem à participação dos movimentos sociais nas atividades político-pedagógicas; descompromisso das secretarias municipais e estaduais, de educação com os altos índices de analfabetismo e oferta da educação de jovens e adultos no campo. Esses e outros aspectos ilustram o quadro de descaso com a educação pública no campo brasileiro (CALDART et al., 2012).

A Escola pública tem por função socializar o conhecimento historicamente produzido, assim como fomentar a produção de conhecimento, que possibilitará compreender as distintas concepções sobre o mundo político. Assim, ao falarmos de Educação do Campo, estamos afirmando que essa Escola pública deve ser de responsabilidade do Estado, mas precisa ser governada pelo povo, a fim de que esteja na base de sua organização. Quando falamos da Educação do Campo queremos dizer que devem estar legitimados, no interior da escola, o trabalho, a ciência e cultura do povo camponês.

Considerar que o campesinato é o sujeito da escola do campo nos coloca como horizonte a necessidade de se pensar coletivamente sobre o tipo de escola que temos e o tipo de escola que queremos construir cotidianamente. Sobretudo, diante da pandemia de COVID-19 que nos assola atualmente, a escola pública exerce um importante papel no fortalecimento do conhecimento científico, mediante o negacionismo vigente na atual conjuntura.

Talvez essa seja a única política pública mais presente na vida cotidiana das classes trabalhadoras e, nós, educadoras e educadores, como classe trabalhadora, não podemos menosprezar esse fato, pois sabemos que a Escola pública foi – anos a fio, pesem as críticas a esta – o espaço de resistência para que o que é comum a todos seja socializado. Foi e é através da luta de educadores e educadoras que conseguimos garantir a milhões de crianças, jovens e mesmo adultos o acesso à pequena parcela dos direitos constitucionais que tanto vemos ser roubados de nossas vidas (COLEMARX, 2000).

Uma educação comprometida com os sujeitos da escola precisa partir de uma leitura crítica do trabalho na sociedade capitalista, e identificar que a formação profissional hoje se reduz a uma formação técnica e instrumental voltada aos interesses do mercado. A escola pública deveria ser espaço de se instaurar a contracorrente, ou seja, um espaço questionador da reprodução e embotamento de valores pré-estabelecidos, que buscam adaptar a classe trabalhadora a um discurso estreito que a converte em mão de obra barata e maleável ao poder capitalista, a uma moralidade repressiva e retrógrada, enquadrada na vulgaridade da propaganda e da mercadoria (BUENO, 2006).

Consideramos que a classe trabalhadora tem o direito e o dever de se aprimorar de toda produção cultural – portanto, científica e artística – produzida pela história e transmitida também pela escola. Somos sujeitos indivisíveis e nossa totalidade também perpassa a escola: o conhecimento,

os saberes teóricos e populares, as vivências e tradições, a fome, o sono, o estresse, o medo, a alegria, o trabalho com a terra. Tudo isso interfere e contribui para a aprendizagem.

Compreende-se que o diferencial das experiências de Educação do Campo encontra-se em seu conteúdo contra-hegemônico, articulado às demandas das comunidades pela agricultura camponesa e anticapitalista; no seu diálogo com as lutas sociais no campo e na cidade; sua ênfase no trabalho, na cultura e no movimento social como princípios educativos, organizadores do trabalho no campo, recorrendo aos teóricos da pedagogia socialista, da pedagogia do movimento e da educação popular para o desenvolvimento da formação dos(as) educandos(as) dentro e fora do espaço da escola.

Apesar de inúmeros desafios nas experiências de Educação do Campo, os movimentos camponeses que a reivindicam buscam fortalecer a perspectiva do protagonismo da juventude do movimento, da universalidade das suas lutas particulares do campo, na compreensão de que a reforma agrária é uma luta de todos.

As experiências relatadas de Educação do Campo nos fazem refletir, ainda, sobre a necessidade urgente de condições dignas de trabalho aos professores dessas escolas, assim como é central o investimento do Estado nesses espaços, com a garantia de concursos públicos e contratação de professores – que tenham conhecimentos sobre a Educação do Campo e sua proposta pedagógica – a garantia de transporte escolar adequado para que crianças e jovens possam chegar à escola e desenvolver a pedagogia da alternância⁹; garantia de escolas em todas as etapas de formação até a Universidade; garantia de condições dignas de trabalho no campo, com o incentivo à agroecologia e à agricultura camponesa; e garantia pelo poder público de políticas públicas de seguridade social à população do campo. Isto é, consideramos que a defesa da escola pública e da Educação do Campo também passa necessariamente pela defesa do território camponês e respeito à sua cultura.

⁹ Consiste em alternar os períodos que o aluno passa na escola e no seu território desenvolvendo a práxis entre o conhecimento obtido em sala de aula e o conhecimento construído em sua pesquisa de campo. (SILVA, 2017)

Referências

ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos. **Brasil de Fato**: São Paulo, 29 nov. 2019. Opinião. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>>. Acesso em: 17 nov. 2020

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOTELHO, J. **As experiências de ensino médio do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e suas contribuições à emancipação humana**. 2013. 450f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 maio 2020.

_____. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 4 nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dez. de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emen-das/emc/emc95.htm>. Acesso em: 08 jul. 2020.

_____. Decreto Nº 9.759 de 11 de abril de 2019. Dispõe sobre a Extinção e Estabelecimento de regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Análise e reflexões iniciais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 11 abr. 2019. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/nota-tecnica-no-02->

2019-reflexoes-sobre-o-decreto-9759-19-v3.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 20 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BUENO, A. Literatura na escola: por uma formação crítica e criativa dos leitores e das leituras. In: **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. Temas de ensino médio: formação. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, p. 93–104.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 89–131

_____. et al. [Orgs.]. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012.

COLEMARX. **Em defesa da Educação pública, comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – Colemarx. PPGE/ FE/ UFRJ, 2000. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: **Revista Educação e Sociedade**. CEDES. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, v. 23, n. 80, p. 235–253, set. 2002.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FRABRINI J. E. (orgs). **Campe sinato e territórios em disputa**. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2008, p. 273–301.

FONEC – FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Nota em defesa do PRONERA e do direito à Educação do Campo, **MST**, Brasília, 28 fev. 2020. Notícias. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>>. Acesso em: 11 ago. 2020

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

GHELLERE, F. de C.; CAMILO, M. E. da S. Formação continuada dos educadores do campo: a partir das experiências da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. In: **Seminário Do Trabalho: Trabalho, Educação E Políticas Sociais No Século 21**, n. 8. 2012, Marília. Anais. Marília, UNESP, 2012. p. 1–11. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

HÖFLING, E. M. “Estado e Políticas (Públicas) Sociais”. In: CEDES. **Cadernos CEDES: Políticas Públicas e Educação**. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, n. 55, p.30–41, 2002.

LOBATO, A. F. **Educação Rural, Educação do Campo e a Pluriatividade: O caso da Escola no Assentamento Zumbi dos Palmares/RJ**, 2020, 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Universidade Estadual do Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes/RJ. Julho de 2020.

MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). **O MST e a Escola: Seminário do Coletivo Nacional de Educação**. Brasília: [s. n.], jun. 2008 (mimeo.).

PNERA. 2015. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: IPEA, jul. 2015 Disponível em : <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak**. Paraná, 2009. (mimeo.).

PPP. **Projeto Político-Pedagógico da Escola João dos Santos de Oliveira (“João Sem Terra”)**. Ceará, 2012. (mimeo.).

RAMOS, M. O ensino médio ao longo do século XX. Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Espírito Santo. **Boletim de Educação**, São Paulo: MST, n. 11, ed. (especial), p. 61–76, set. 2006.

_____. Texto base. In: Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo – Por Uma Política Pública de Educação do Campo, n. 2, Luziânia: [s.n.], Ago, 2004. documento (mimeo).

SILVA, Suelen P. E. **Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ: transformando Identidades**. 2017. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Licenciatura em Educação do Campo) – UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, dez. 2017.

STAUFFER, A. B. **Projeto político-pedagógico**: Instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital? 217f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.