

Capítulo 1

Matrizes Epistemológicas da Educação do Campo

Maria de Nazaré da Silva Nunes¹
Érica de Souza e Souza²

Introdução

A Educação do Campo nasce na década de 1990 como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional dos(as) trabalhadores(as) que vivem do trabalho no campo, sendo fruto das contradições históricas da realidade que a produziu (Caldart, 2009).

Sua construção originária é a expressão fenomênica da radicalidade das lutas articuladas nacionalmente pelos movimentos sociais/sindicais camponeses – organizações populares, com destaque para a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) –, assim como das universidades públicas e trabalhadores(as) do campo, na sua diversidade, que, ao se organizarem coletivamente, passaram a disputar o Estado pelo direito à educação e à escola, em defesa de políticas públicas, reforma agrária popular, desconcentração fundiária e soberania alimentar.

Como parte dessa luta, a Educação do Campo é uma concepção contra-hegemônica ancorada na perspectiva da emancipação social, que busca superar a perspectiva ruralista/reformista que orientou a educação e as políticas públicas no campo brasileiro. E, ao mesmo

-
1. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, e-mail: nazare.ufrr2018@yahoo.com.
 2. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Estudante do Programa de Mobilidade acadêmica estudantil entre IES brasileiras, na condição de aluna especial no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, e-mail: souzaoficial7@gmail.com.

tempo, contrapõe-se ao modelo de desenvolvimento pautado na lógica de acumulação/reprodução do capital (Caldart, 2012), legitimada pela ação do agro-minério-negócio, que promove expropriação e genocídio dos povos originários e camponeses.

Há quase três décadas, a Educação do Campo – mesmo com avanços e retrocessos – vem projetando e materializando outra forma de escola e outro modelo educativo, visando à construção de outro projeto histórico de sociedade, educação e formação humana da classe trabalhadora camponesa brasileira, para além do capital (Mészáros, 2008). Por isso, é necessário que as instituições públicas – principalmente a escola do campo e seus membros – dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana para a superação das relações de exploração e exclusão dos sujeitos do campo (Borges, 2015).

Nessa conjectura, uma das tarefas da Educação do Campo na atualidade é a compreensão das grandes contradições dessa quadra histórica, que se converte em disputa de projetos antagônicos para o campo, ofensiva do capital sobre o trabalho e destruição das forças produtivas do homem e da natureza (Marx, 2023). O enfrentamento dessa lógica destrutiva aponta para a compreensão das matrizes epistemológicas da Educação do Campo, enquanto fundamentos para as transformações sociais no campo.

Posto isto, o presente capítulo aborda as matrizes prioritárias ou epistemológicas da Educação do Campo, que são: os fundamentos da Pedagogia Socialista, da Pedagogia do Oprimido, de toda a contribuição da Educação Popular e da Pedagogia do Movimento Sem Terra, que, articuladamente, têm possibilitado experiências concretas na educação do campesinato brasileiro, apontando para o direcionamento de novas lutas e novas tarefas.

O trabalho é fruto de estudos e debates do Grupo de Estudos e Pesquisa do CNPq “Formação de Professores, práticas pedagógicas e epistemologias do Professor do Campo” (FPEC/UFRR), que há dez anos se lança na luta da Educação do Campo na Amazônia Roraimense, aproximando o diálogo entre universidade, movimentos sociais e escolas do campo.

Tem como referência bibliográfica os escritos de Arroyo (2012), Borges (2015), Caldart (2009, 2012, 2023), Krupskaya (2017), Pistrak (2013, 2015, 2018), Shulgin (2013, 2022), Freire (2021, 2023), entre outros. E, como pressupostos teórico-metodológicos, adota elementos do materialismo histórico-dialético e dos pressupostos freireanos como chave interpretativa e analítica da realidade social, o que permite compreender a materialidade da Educação do Campo a partir das mediações dialéticas existentes entre as matrizes epistemológicas que a fundamentam.

Nesse contexto, o capítulo se estrutura em três eixos: o primeiro explicita a Pedagogia Socialista; o segundo, a Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular; e o terceiro eixo, a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Por fim, são expostas as considerações finais.

Pedagogia Socialista

“[...] um espaço de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática), desde seus objetivos de classe, para construção de novas relações sociais de caráter socialista” (Freitas, 2015, p.7).

A Pedagogia Socialista tem seus pressupostos na teoria marxiana, sendo o ponto de partida para a superação da alienação, da desumanização, da sociedade de classes antagônicas e para a construção de outro projeto histórico.

Assim, a educação socialista defendida para a classe trabalhadora deve integrar a ciência ao processo produtivo e à formação intelectual, tecnológica e corporal do ser humano, tendo o trabalho como princípio educativo, possibilitando a superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual na produção material da vida em sociedade (Marx, 2023).

[...] atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito reside

unicamente na hipótese de acabar de novo com a divisão do trabalho (Marx e Engels, 2011, p. 28).

No bojo da construção de uma pedagogia fundada nos pressupostos e princípios marxistas de educação para a educação da classe trabalhadora, encontram-se as contribuições de importantes pedagogos soviéticos, como: Nadezhda Konstatinovna Krupskaya (1889-1839), Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937), Viktor N. Shulgin (1894-1965), Anatoli Lunatcharski (1875-1933) e Anton Semionovich Makarenko (1888-1937).

O marxismo nos dá não apenas a *análise* das relações sociais, não somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais e suas relações recíprocas, mas também o *método de ação para transformar a ordem existente* no sentido determinado pela análise (Pistrak, 2018, p. 48).

Esses revolucionários desenvolveram práticas educativas socialistas, na tentativa de implementar os pressupostos de um novo modelo de educação ancorado numa pedagogia da escola única do trabalho, após a Revolução de Outubro de 1917 do século XX, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Para eles, a nova escola deveria se envolver “[...] na criação da nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução; portanto, deveria se envolver profundamente na formação de um novo ser humano imerso na vida social” (Freitas, 2017, p. 9).

Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as mediadas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola. Como dirá N.C. Krupskaya, tudo o que sabiam é que a velha escola tsarista-verbalista não lhes servia nesta nova caminhada. [...] Em 30 de setembro de 1918, o Comitê do Partido Comunista publica a declaração sobre a escola única do trabalho e, em 16 de outubro de 1918, o Narkompros publica

o documento *Princípios fundamentais da escola única do trabalho* (Freitas, 2013, p. 11-12)

Os pedagogos soviéticos criticaram a escola tradicional, as formulações das escolas do trabalho defendidas por Sharrelman, Gansberg e Kerschensteiner, a pedagogia da época imperialista de John Dewey e sua “Escola Nova”, além do material ideal de Maria Montessori. Consideravam uma contradição ensinar com base nesses pensadores, uma vez que não tinham relação alguma com o pensamento marxista-leninista e negavam a consciência de classe operária, ao passo que a escola nada mais era do que uma arma da classe dominante para mascarar as contradições sociais (Shulgin, 2013; Krupskaia, 2013; Borges, 2015; Pistrak, 2018).

No começo da revolução, a tarefa colocada para a escola pela reviravolta revolucionária parecia, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria se parecer com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores pioneiros da nova escola começaram seu difícil trabalho. Era preciso abrir uma picada na floresta virgem, trabalhar por sua conta e risco, observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles (Krupskaia, 2017, p. 103-104).

Desse modo, era preciso mudar o jeito, a forma da escola, suas práticas e suas conexões sociais, as relações de trabalho e de poder, tornando-a coerente para preparar sujeitos capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade soviética. A emergente sociedade reconhecia a necessidade de criar uma escola voltada à formação de sujeitos que se tornassem condutores de seu futuro, de uma nova vida, e capazes de viver em uma sociedade sem classes (Freitas e Caldart, 2018; Krupskaia, 2013; Shulgin, 2022; Pistrak, 2018). Essa escola única seria “[...] gratuita, dividida em dois

graus e que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho” (Krupskaya, 2017, p. 83).

Por isso, a construção da práxis da Pedagogia Socialista tem seus elementos centrais e fundantes nas mediações entre o materialismo histórico-dialético, a formação omnilateral e a politecnia, na relação direta entre trabalho e educação. A relação entre escola e sociedade passa pela integração do ensino ao trabalho dentro e fora da escola, no qual o trabalho é o “[...] centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação” (Pistrak, 2018, p. 42).

Krupskaya (2017), ao refletir sobre a tarefa de construção de uma Pedagogia Socialista, evidenciou que esta exige uma educação socialista, em que a escola do trabalho tenha como principal nervo vital – e centro do estudo – a atividade de trabalho da população trabalhadora, em seu passado e presente. Conforme a autora, a escola deve preparar os estudantes por meio do estudo dessa atividade de trabalho concreto, para socializar o saber científico por meio do trabalho coletivo, com maior caráter educativo, por meio da auto-organização baseada na vida econômica global do país.

A partir dessas compreensões, elegeram-se as bases que constituíam a Escola Única do Trabalho, e sua organização do trabalho se dá nas mediações entre as categorias sociais: trabalho como princípio educativo, atualidade, autogestão e auto-organização dos estudantes.

O trabalho como princípio educativo e organizado norteia todo o processo educativo e está estreitamente ligado à vida circundante, aos interesses da criança, abrindo para ela diferentes esferas de aplicação de suas forças, ao ensinar, de forma racional, a habilidade de viver e trabalhar em conjuntura (Krupskaya, 2017). É a partir dessa necessidade que Pistrak (2009, p. 34) desenvolve a categoria trabalho socialmente útil, que é,

[...] exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo,

é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho.

O autor supracitado ainda desenvolveu a categoria de auto-organização dos sujeitos, que é necessária, pois “[...] é preciso, de uma vez por todas, firmemente estabelecer que as crianças, e especialmente os jovens, não estão apenas preparando-se para a vida, mas já vivem agora sua grande e verdadeira vida. Eles devem organizar esta vida” (2018, p. 53). Isso passa pela compreensão e estudo da atualidade:

[...] a tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio e a penetração nela. Isso não significa que a escola não deva se familiarizar e estudar o passado coexistente [...] A escola deve formar nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, desembocar de forma organizada. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela (idem, 2009, p. 117-118).

É por meio da atualidade que os estudantes vão conhecer a totalidade da realidade e suas contradições que precisam ser superadas. Deste modo, a construção da escola socialista precisa estar pautada no processo de autogestão, que pode ser entendida, a partir de Shulgin (2013, p. 31), como uma:

[...] assembleia geral de todos os membros, a comissão de organização [...] seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorrem na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. [...] a comissão de organização é constituída de cinco pessoas: 1) administrador da parte econômica; 2) do internato; 3) do estudo; 4) do social-científico e 5) do secretariado.

De modo geral, essas categorias operam articuladamente para a formação politécnica, que significa a incorporação do trabalho como princípio educativo e coletivo na escola. E organizar coletivamente a escola é um princípio organizativo da Pedagogia Socialista, sob a qual é gerada a solidariedade, considerando as individualidades humanas. Sob esses princípios, Makarenko (2010, p. 51) enfatiza que:

Ao organizar a coletividade básica segundo o critério da produção, convém necessariamente levar em consideração as diferenças etárias. Nas instituições onde não exista uma coletividade sólida e bem organizada e onde ainda não tenha sido criada uma disciplina correta, é absolutamente necessário que as coletividades básicas — destacamentos para as crianças mais novas, entre 10 e 14 anos — se organizem à parte; só como exceção se pode admitir que crianças pequenas sejam incluídas nos destacamentos dos mais velhos, mas, neste caso, é necessário verificar do modo mais escrupuloso possível as particularidades individuais; levar em conta que tipo de influência afetará o aluno, a maneira de ele ser aceito no destacamento, responsável pessoal pela sua vida no destacamento e no trabalho e a pessoa encarregada de ocupar-se dele de um modo especial.

Nesse sentido, a escola (socialista) do trabalho deve estar estreitamente ligada à vida, aos interesses e particularidades das crianças e dos jovens. É uma escola que ensina a vida coletiva, que propõe às crianças objetivos elevados e que, pela primeira vez, cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana. A escola é o forte condutor da vida social – e vice-versa – de seus membros, ficando evidenciada a relação entre a escola e o plano de vida dos sujeitos sociais (Krupskaya, 2017; Borges, 2015).

Em consonância com esse pensamento, Pistrak corrobora que o trabalho deve ser introduzido na escola como um elemento de importância social e pedagógica, destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação. O estudo deve revelar as relações recíprocas existentes entre os diferentes aspectos das coisas, esclarecendo a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o

estudo da realidade atual deve utilizar o materialismo histórico-dialético. É tarefa da escola fortalecer a nova juventude, visando formar os lutadores e criadores de um futuro melhor (Idem, 2013, 2015, 2018).

Nesse sentido, os fundamentos da Pedagogia Socialista orientam a construção da Escola Única do Trabalho, que se pauta em três pressupostos centrais:

- ♦ O primeiro diz respeito à natureza da educação, entendida como promotora da construção de valores coletivos e sociais, na relação entre o indivíduo e a sociedade, de forma coletiva e crítica, possibilitando não apenas conhecer a atualidade e suas contradições, mas também transformá-las.
- ♦ O segundo trata do papel da escola e do trabalho para garantir a apropriação da cultura humana produzida e historicamente acumulada pela humanidade a todos os sujeitos, em sua totalidade, posto que a cultura desempenha um papel central na formação das massas trabalhadoras, inclusive para o trabalho intelectual, numa lógica de cooperação, tendo como base o socialismo.
- ♦ O terceiro refere-se à articulação entre a ciência e o cotidiano do trabalho escolar, colocando a ciência a serviço da construção da sociedade. A ciência, assim, é uma prática generalizada e sistematizada que orienta o trabalho escolar organizado coletivamente, voltado à apropriação dos conhecimentos da sociedade e à promoção de uma educação emancipatória (Pistrak, 2013, 2015, 2018).

Compreendendo a necessidade de construção do projeto de formação da classe trabalhadora – com ênfase na escola politécnica e na formação humana, segundo Marx e Engels –, Pistrak (2015) e Shulgin (2013; 2022) avançam nessa discussão sobre a escola do trabalho politécnico como a forma mais desenvolvida, ou o estágio superior, da escola do trabalho. Em Shulgin (2013), a escola do trabalho politécnico se organiza com uma pedagogia fabril e rural, na qual se constroem condições para a inserção dos estudantes em diferentes ramos das atividades produtivas ou das diversas indústrias na cidade e no campo (agricultura), associada aos conceitos de trabalho socialmente

necessário, autogestão e atualidade, desde os anos iniciais até o ensino superior, por meio do sistema do politécnico.

Diante do exposto, fica explícito que os pedagogos soviéticos foram fundamentais na construção da Pedagogia Socialista e de seus princípios orientadores enquanto práxis, embora as transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais na URSS, almejadas pelos revolucionários, não tenham ocorrido de forma rápida.

Portanto, a tradição do pensamento pedagógico socialista está diretamente ligada à concepção marxista e atrelada a um projeto revolucionário de educação, com vistas ao delineamento de uma nova forma de organização social. A Pedagogia Socialista tem perspectiva revolucionária e contra-hegemônica, ancorada na necessidade de transformação social, na negação do capitalismo e na sua superação, tendo como base e horizonte um projeto de sociedade socialista, fundamentado na superação do trabalho como exploração e na constituição de novas formas de atividade produtiva.

Dessa forma, a Pedagogia Socialista é uma importante ferramenta na construção da Escola Única do Trabalho, e seus pressupostos, princípios e categorias sociais fazem parte do projeto educativo da totalidade da Educação do Campo.

A direção dessa intencionalidade é a transformação da escola da classe trabalhadora camponesa em sua forma e conteúdo. Isso envolve a unidade da relação educação-trabalho, que pode ser observada na produção da vida concreta e nos processos educativos das escolas do MST, cujas matrizes pedagógicas de formação humana são orientadas pelas categorias da Pedagogia Socialista soviética.

Assim, a Pedagogia Socialista constitui uma matriz epistemológica fundamental para a Educação do Campo, uma vez que a escola do campo que queremos é aquela que trabalha os conteúdos escolares em relação direta com a realidade social, contribuindo para a materialização de outra sociabilidade.

Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular

O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser

opressores também quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão (Freire, 2021, p. 40).

Compreender a Educação Popular é fundamental para reconhecer a importância dos movimentos sociais na construção e implementação de práticas educativas da Educação do Campo. Nesse contexto, torna-se essencial abordar a Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular, considerando as especificidades que permeiam o processo formativo dos sujeitos sociais.

A Pedagogia do Oprimido, proposta por Paulo Freire, concebe a educação como um instrumento essencial para a humanização e a libertação dos indivíduos, estruturando-se a partir da relação entre opressor e oprimido, em meio às contradições geradas pela pedagogia do capital. Na atualidade, observa-se a fragmentação dos movimentos sociais e o enfraquecimento do sentimento de coletividade, o que reforça a necessidade de reafirmar a relevância da Pedagogia do Oprimido na formação social dos sujeitos (Freire, 2021).

Arroyo (2012, p. 555) complementa que:

A Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. Trata-se de uma prática pedagógica elaborada e reelaborada a partir das experiências sociais e históricas de opressão e das resistências dos oprimidos, bem como dos movimentos sociais que buscam a libertação diante das múltiplas formas de opressão persistentes.

Dessa forma, a Pedagogia do Oprimido reflete a realidade histórica do país, na qual os movimentos sociais assumem um papel central na defesa dos direitos sociais. Conforme Freire (1989), essa pedagogia visa contribuir para a compreensão das mudanças nas relações sociais provocadas pelo avanço do capitalismo, em uma sociedade historicamente marcada pela desumanização. Assim, torna-se imprescindível adotar práticas que promovam a formação dos sujeitos sob uma perspectiva humanizadora, fomentando a construção da consciência

coletiva. Nesse cenário, a Educação do Campo emerge como um mecanismo essencial para estruturar uma escola voltada à formação dos sujeitos do campo, respeitando as especificidades dos povos da floresta, das águas e das comunidades rurais.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) destaca que a Pedagogia do Oprimido está fundamentada no reconhecimento das experiências dos sujeitos, levando em consideração seus aspectos sociais, laborais, vivenciais e coletivos, a partir da compreensão de suas trajetórias de vida, com o objetivo de promover a emancipação. Dessa maneira, a Educação Popular torna-se um elemento essencial na construção da consciência coletiva, pois, por meio de práticas educativas voltadas à transformação social, possibilita a ressignificação dos espaços.

Brandão (2006) reforça que a Educação Popular se constitui como um instrumento de luta social, pautado em práticas didáticas dinâmicas que dialogam com as transformações sociais e políticas da sociedade capitalista. Steck, Pitano e Moretti et al. (2014, p. 21) acrescentam que “a Educação Popular é tanto uma prática educativa quanto uma proposta pedagógica situada no contexto dos conflitos históricos das sociedades”.

Arroyo (2012) ressalta que a Pedagogia do Oprimido tem suas origens vinculadas ao Movimento de Educação e Cultura Popular, desenvolvido entre o final da década de 1950 e meados da década de 1960. A esse respeito, Freire (2023, p. 42) menciona:

O Movimento de Educação Popular foi uma das diversas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil. Foram identificados múltiplos procedimentos de cunho político, social e cultural voltados à mobilização e à ‘conscientização’ das massas, desde a ampliação da participação popular por meio do voto — geralmente conduzida por lideranças populistas — até a organização do Movimento de Cultura Popular pelos estudantes. Nesse sentido, destaca-se o esforço pelo fortalecimento do sindicalismo rural e urbano, intensificado durante a gestão de Almino Afonso no Ministério do Trabalho. Em apenas doze meses, aproximadamente 1.300 sindicatos rurais foram criados, além das grandes greves de trabalhadores rurais em Pernambuco, que mobilizaram

milhares de pessoas. A SUPRA — Superintendência da Reforma Agrária — também desempenhou um papel relevante ao articular as classes camponesas na defesa de seus interesses, gerando impactos políticos expressivos. Esse movimento de mobilização, impulsionado sobretudo no final do governo de João Goulart, foi interrompido pela queda do regime populista, limitando-se à criação de um ambiente ideológico que não encontrou respaldo suficiente para consolidar uma ideologia popular autêntica.

Dessa forma, o Movimento de Educação Popular se revela como um marco significativo na promoção de práticas educativas voltadas às populações historicamente marginalizadas pelo poder público. Evidencia-se que essa iniciativa resultou de um esforço coletivo de sujeitos sociais comprometidos com uma formação integral e humanizadora. Segundo Steck, Pitano e Moretti et al. (2014), esse período foi caracterizado por práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e à valorização dos saberes populares dos educandos.

Para Freire (2021), a Pedagogia do Oprimido busca favorecer, por meio das práticas educativas, a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade social e os mecanismos de opressão, promovendo mudanças significativas.

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 558) enfatiza que “os oprimidos recriam suas existências a partir de suas vivências e reações à opressão. Ao tomarem consciência da opressão e buscarem libertar-se dela, criam alternativas, fazem escolhas e exercem sua liberdade humana”. Dessa forma, a Educação Popular se consolida como base de uma educação democrática, pautada na formação de sujeitos atentos às histórias de vida de seus educandos. Freire (2021, p. 23) complementa:

A Pedagogia do Oprimido, enquanto pedagogia humanista e libertadora, desenvolve-se em dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos passam a desvendar o mundo da opressão e se engajam na práxis de sua transformação; e o segundo, em que, ao transformar a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser apenas dos oprimidos e se torna a pedagogia da libertação humana contínua.

Nesse sentido, a proposta da Pedagogia do Oprimido visa contribuir para a construção de uma nova visão de mundo, baseada em uma análise crítica das transformações sociais. Em um segundo momento, essa abordagem busca fomentar mudanças concretas na realidade dos sujeitos, por meio da ação-reflexiva. Assim, a Educação do Campo se consolida como uma forma de resistência dos movimentos sociais frente ao modelo tradicional de Educação Rural, defendendo que as escolas do campo contribuam para a transformação da realidade de seus educandos, valorizando seus saberes e potencialidades.

A partir dessa perspectiva, é essencial considerar as contribuições de Brandão (2019) acerca da Educação Popular. Segundo o autor, a prática educativa deve ser construída coletivamente ao longo do processo formativo, permitindo a ressignificação de conceitos como senso crítico, emancipação, participação social, democracia, alienação e protagonismo.

Arroyo (2012) acrescenta que uma escola comprometida com a formação humanizadora deve privilegiar “o direito dos oprimidos de se reconhecerem como sujeitos da libertação da opressão e da recuperação de sua humanidade roubada”. Dessa maneira, práticas educativas significativas devem favorecer a construção de uma escola democrática e emancipatória, fundamentada na participação coletiva.

Por fim, evidencia-se que a Pedagogia do Oprimido, enquanto base epistemológica da Educação do Campo, se apresenta como uma alternativa para a construção de uma escola comprometida com a transformação social. Essa escola – estruturada a partir da coletividade – deve estar em constante movimento, atenta às necessidades de práticas educativas voltadas à formação humanizadora e disposta a reinventar-se sempre que necessário.

A próxima seção abordará a Pedagogia do Movimento, aprofundando esta discussão.

Pedagogia do Movimento Sem Terra

Esse movimento incomoda não somente porque traz de volta ao cenário político a questão agrária, que é um problema secular no Brasil (Caldart, 2023, p. 31).

Ao considerar a Educação do Campo como uma práxis pedagógica voltada à transformação da sociedade, é essencial destacar a necessidade de desenvolver uma abordagem pedagógica que atenda aos interesses dos sujeitos do campo, da floresta e das águas. Partindo desse princípio, torna-se importante discutir a Pedagogia do Movimento à luz dos ensinamentos de Caldart (2023), tendo como ponto de partida os conceitos de Freire (1967, 2023).

Caldart (2012) reconhece como Pedagogia do Movimento as vivências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A autora destaca dois aspectos explícitos: no primeiro, a teoria é compreendida como prática de formação humana – o homem em constante mudança, sujeito histórico. O segundo ponto está relacionado à formação de sujeitos sociais coletivos, ou seja, uma educação pautada na construção coletiva de mudanças na sociedade. Em síntese, a educação deve considerar a importância do sujeito que transformou sua história em um processo contínuo de transformação cotidiana, inserido em uma sociedade em constantes mutações sociais.

Freire (1967) afirma que, quando uma pedagogia é desenvolvida a partir das experiências dos povos e o educador se posiciona como educando, é possível promover a troca de saberes, contribuindo para a formação de sujeitos igualmente livres e críticos, por meio da conscientização coletiva.

Na perspectiva de Caldart (2023), a Pedagogia do Movimento é reconhecida como a proposta pedagógica do MST. Dessa forma, observa-se:

A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua

questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais (Caldart, 2012, p. 546).

Para Caldart (2023), o MST é um movimento político, econômico e sociocultural que visa enfrentar as desigualdades sociais vivenciadas pelos Sem Terra no Brasil. A autora destaca a formação de um novo sujeito social, aquele que compreende as questões agrárias e rurais. Através desse processo formativo, os Sem Terra são reconhecidos como sujeitos sociais que lutam para garantir sua permanência no campo. Esse processo pode ser dividido em três momentos históricos: a organização da luta pela terra para construir um movimento nacional; a constituição do MST como uma organização social dentro desse movimento; e a inserção do MST na busca por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil.

A partir dos ensinamentos de Freire (2023), é preciso compreender que a Pedagogia do Movimento está pautada na utopia, momento em que a construção do conhecimento crítico contribui para uma reflexão sobre a realidade. Tendo como princípio a reinvenção dos passos a partir da práxis histórica, torna-se possível reconstruir a própria história.

Caldart (2023) salienta que, na construção da Pedagogia do Movimento, os movimentos sociais são atores essenciais na elaboração de práticas didáticas que considerem princípios humanizadores e emancipatórios. Posto isto, a Educação do Campo, ao incorporar os princípios da Pedagogia do Movimento, propõe que as escolas do campo sejam espaços de aprendizagens significativas e coletivas, onde a participação da comunidade local é de extrema importância para a construção de uma consciência coletiva.

Freire (2023, p. 56) escreve que:

Quanto mais conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos. Mas essa posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura

desumanizadora, sem nos engajar na realidade, a partir do momento em que alcançamos a conscientização do projeto, acabamos por nos burocratizar se deixamos de ser utopistas. É esse o perigo das revoluções, quando cessam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é da renovação cultural: esta dialetização que não é — propriamente falando — de ontem, nem de hoje ou de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação.

Dessa forma, a partir da conscientização, será possível que os sujeitos formados pela Educação do Campo se tornem protagonistas de suas próprias escolhas. Assumindo a organização das escolas do campo, esses sujeitos serão capazes de resistir ao modelo imposto pelo capital, que não considera as particularidades dessas escolas. Assim, será possível transformar o território onde a escola está localizada.

Caldart (2012) acrescenta que a Pedagogia do Movimento se configura como um mecanismo formativo para a luta social por terra, trabalho e pelas lutas de classe, a partir da organização coletiva de trabalhadores e camponeses que defendem uma Reforma Agrária Popular.

Nesse processo, o sujeito educador tem como finalidade contribuir para a construção de uma proposta que considere o diálogo e o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos. Freire (1967) acrescenta que, ao se organizar, é possível criar uma ferramenta de luta que seja pensada a partir das relações que o ser social estabelece com o mundo. Logo:

A Pedagogia do Movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, desde uma realidade específica, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico-prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética. É herdeira da filosofia da práxis como concepção que radicaliza a ideia do ser humano (ser social e histórico) como produto de si mesmo: ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formado pela sociedade e construtor da sociedade – sujeito de práxis (Caldart, 2012, p. 553).

Diante das contribuições, é evidente que a Pedagogia do Movimento é vista como uma proposta pedagógica por ter como base uma educação materialista, histórica e dialética. Nesse sentido, o sujeito passa a se reconhecer como sujeito histórico, a partir da tomada de consciência, e se vê como sujeito de práxis, ou seja, capaz de transformar e reinventar sua realidade. Assim, será possível que, “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (Freire, 1967, p. 50).

Dessa forma, entendemos que a Pedagogia do Movimento, enquanto matriz epistemológica da Educação do Campo, é percebida como uma proposta educativa que visa à formação dos sujeitos sociais, a partir do reconhecimento das individualidades, tendo como objetivo final a organização da coletividade. Nessa ótica, o sujeito será o ser social responsável pela transformação de sua realidade, cabendo ao educador mediar o processo de formação com base na materialidade, na dialética e na história de vida dos povos do campo, das florestas e das águas.

Conclusão

Este capítulo abordou a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido, toda a contribuição da Educação Popular e a Pedagogia do Movimento Sem Terra enquanto matrizes prioritárias – ou epistemológicas – da Educação do Campo.

A Pedagogia Socialista está diretamente ligada à concepção marxista e atrelada a um novo projeto societário, ancorado em uma nova forma de organização social, educação e formação humana. Dessa maneira, a Pedagogia Socialista constitui uma importante ferramenta na construção da Escola Única do Trabalho, e seus pressupostos, princípios e categorias sociais integram o projeto educativo da Educação do Campo.

A Pedagogia do Oprimido, teorizada por Paulo Freire, se materializa nas experiências da Educação Popular e considera a educação humanizadora e libertadora como prática social essencial para a conscientização das classes oprimidas e para a desnaturalização de sua condição no mundo da opressão.

Através do movimento de práxis, o oprimido transforma sua realidade pela libertação de si e de seus opressores. Por isso, na Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento se configura como uma possibilidade concreta para a construção de uma escola do trabalho no campo, de caráter emancipador, que contribua para as transformações sociais no campo.

A Pedagogia do Movimento, enquanto matriz epistemológica da Educação do Campo, é uma proposta educativa que visa à formação dos sujeitos sociais, a partir do reconhecimento das individualidades, tendo como objetivo final a organização da coletividade. O processo de formação tem por base a materialidade, a dialética e a história de vida da classe trabalhadora camponesa.

A constituição da Pedagogia do Movimento, portanto, em seu percurso de construção, mantém relação com os fundamentos da Pedagogia Socialista, que, na dinâmica de luta e de organização, permite projetar a concepção de educação, de ser humano e de sociedade que se deseja construir. Trata-se de um movimento de práxis no qual o Sem Terra se forma transformando-se ao transformar a realidade que o produz, sendo lutador e construtor de seu próprio futuro.

Da mesma forma, a Pedagogia do Movimento materializa a própria Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, ao fazer o sujeito social coletivo refletir sobre sua condição de opressão, ajudando-o a questionar não apenas as estruturas sociais e a cultura que as legitima, mas também a forma escolar e o modo de produção capitalista que o oprime.

No projeto político-educativo da Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento contribui para o entendimento do campo como território de vida, em que a educação e a escola são vistas como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e pela transformação social. A luta social é compreendida como matriz pedagógica, e a dimensão do trabalho assume um princípio educativo e socialmente necessário, em oposição à lógica da exploração.

As matrizes epistemológicas da Educação do Campo, articuladas entre si, constituem-se em instrumento de superação das contradições educacionais e mecanismo de resistência e luta social da classe trabalhadora camponesa, cujo horizonte pressupõe uma formação humana

na perspectiva omnilateral e voltada à libertação da opressão. Portanto, essas matrizes estão intimamente relacionadas aos interesses da classe trabalhadora camponesa, como parte de um projeto histórico contra-hegemônico e revolucionário, voltado para além da lógica do capital.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pedagogia do Oprimido*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012.
- BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular e a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2023. E-book. ISBN 9786555554069. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555554069/>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Edição Comemorativa.
- FREITAS, Luiz Carlos. Apresentação. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- KRUPSKAYA, Nadezhda Konstatinovna. **A construção da pedagogia**

socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAKARENKO, Anton Semiônovitch. Tradução por G. N. Filonov; In: BAUER, C. Buffa, E. (orgs.). **Anton Makarenko**. (Coleção Educadores), Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação Para Além do Capital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial/Editora da Unicamp, 2008.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A comuna escolar**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Daniel Aarão Reis Filho (Trad.). 4. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Fundamentos da educação social**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Fundamentos da Educação Social**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferencias). Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STRECK, Danilo R.; PITANO, Sandro de C.; MORETTI, Cheron Z. **Educação popular e docência**. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos). São Paulo: Cortez, 2014. E-book. ISBN 9788524923869. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524923869/>. Acesso em: 23 jul. 2024.