PPGPP 30 ANOS
JOINPP 20 ANOS
XI Jornada Internacional Políticas Públicas
19 a 22 SET/2023
CIDADE UNIVERSITÁRIA DOM DELGADO SÃO LUÍS/MA - BRASIL
REIFICAÇÃO CAPITALISTA E EMANCIPAÇÃO HUMANA COMO NECESSIDADE HISTÓRICA
Formação da Consciência de Classe na Luta de Hegemonias
CEM ANOS DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE DE LUKÁCS

"O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CAMPO: possibilidades de uma educação emancipatória no contexto de luta pela terra.

Camila Ubal Muniz[1]

Letícia Alves Pimenta[2]

RESUMO

De início, este documento discute o contexto histórico da questão agrária no Brasil, a importância dos movimentos sociais do campo e a luta de resistência pela democratização da terra. Em sequência, é abordada a perspectiva de uma educação emancipatória do campo para além dos interesses do mercado de trabalho, no debate acerca do projeto político-capitalista que afasta e mistifica o povo camponês de sua identidade regional. Em um último momento, trata-se sobre a importância das políticas públicas para a conquista territorial dos trabalhadores rurais e as possibilidades de formações pedagógicas dos educandos e educadores. A partir de um entendimento histórico-dialético e seguindo o viés da educação popular, viabiliza-se instigar a formação de uma consciência de classe que resista à ordem vigente.

Palavras-chave: Questão agrária; Educação popular; Políticas públicas.

ABSTRACT

Initially, this document discusses the historical context of the agrarian question in Brazil, the importance of rural social movements and the resistance struggle for the democratization of land. In sequence, the perspective of an emancipatory education of the countryside beyond the interests of the labor market is approached, in the debate about the political-capitalist project that distances and mystifies the peasant people from their regional identity. Finally, it deals with the importance of public policies for the territorial conquest of rural workers and the possibilities of pedagogical training for students and educators. From a historical-dialectical understanding and following the bias of popular education, it is possible to instigate the formation of a class consciousness that resists the current order.

Keywords: Agrarian question; Popular education; Public policy.

[1] Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; camila.ubal@unesp.br

[2] Graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; l.pimenta@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

Desde a primeira conferência desenvolvida pelo MST[3] desenhou-se um caminho acerca da "educação básica do campo". Educação que deve seguir as conformidades da LDB (Lei de diretrizes e bases) que identifica a educação básica enquanto processo contínuo de formação, integrada por (artigo 21) educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, citando ainda o EJA, educação de jovens e de adultos (para aqueles que não puderam dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada, ou não tiveram acesso a estes- artigo 37). Mas para além disso, uma educação que fortaleça as identidades campesinas a partir do entendimento de sua cultura, características, sonhos e medos dos que vivem no campo. Não há como construir uma educação progressista sem pautar um olhar para a realidade da vivência dos educandos, e neste caso, as vivências campesinas.

A partir deste entendimento, adotar-se-á nesse documento a metodologia bibliográfica e documental, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético[4]. Além disso, discorrer-se-á sobre a metodologia da educação popular[5] e a legislação brasileira que pormenoriza os direitos campesinos.

No primeiro momento o vigente trabalho irá percorrer a história da luta pela terra, apresentando a herança dos povos que vivem no campo, trazendo suas conquistas e perpassando brevemente por suas vivências. No segundo momento abordaremos caminhos que dialoguem com os projetos político-pedagógicos defendidos pelos movimentos sociais do campo, apresentando o modelo de educação popular enquanto possibilidade potente e resistente no meio.

---

[3] Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2012), se trata da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO)

[4] Materialismo histórico-dialético: método desenvolvido por Karl Marx (séc. XIX) que consiste na análise de um fato a partir de sua materialidade em dado momento da história, considerando o contexto em que se insere

[5] Educação popular: método desenvolvido por Paulo Freire (1989) que leva em consideração os saberes prévios do educando, assim como sua cultura.

Por fim, analisaremos as políticas públicas voltadas à população campesina, identificando as necessidades reivindicatórias e trazendo brevemente as possibilidades existentes aos profissionais que buscam viabilizar a garantia destes direitos e buscam a construção da educação revolucionária (e não bancária), como neste documento terá se defendido. Espera-se que este trabalho contribua para o letramento político, crítico e revolucionário acerca das possibilidades para a construção de modelos pedagógicos que dialoguem com o campo, a partir dos interesses campesinos.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA QUESTÃO AGRÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

Para entender a questão agrária, de acordo com Stedile (2012), analisamos os periodos que sucederam pós escravidão em 1888, a crise do modelo agroexportador e o inicio da formação do campesinato brasileiro no século 20, sendo o último a materialização do proletariado rural enquanto classe social merecedora de uma análise crítica de sua totalidade.

Caio Prado Jr. (2004) elucida que o inicio do monopólio da terra no Brasil foi a partir das divisões das capitanias hereditárias, um sistema descentralizado que tinha como premissa a herança de quem a recebeu deter todo o poder sobre ela, sem qualquer tipo de lei que o brecasse, sendo esta, a primeira organização social propriamente dita, ou melhor dizendo, a primeira forma de colonização na mão dos donos da terra.

A pressão dos ingleses, dos movimentos abolicionistas e da resistência dos povos escravizados, fez com que o sistema diplomático brasileiro da época tivesse seu fim, junto à promulgação da lei de terras de 1850, Lei n°601 de 18 de setembro de 1850, visto isso, surge um trabalho assalariado feito por pessoas agora ditas livres, mas libertas apenas para vender sua mão de obra, porém, nunca adquirir ou tornar-se proprietário da terra no qual vive, planta e trabalha. E essa nova fase de

exploração tinha como objetivo a expulsão dos povos de suas terras para assim, torná-las um bem privado[6].

Posto isto, vemos um Brasil fruto de um colonialismo brutal, que na sua face negativa precedeu historicamente numa desigual distribuição de terras, no qual o monopólio da terra resultou em povos que mais tarde seriam colocados à margem de seus territórios e vítimas de uma violência e segregação humana indiscutível, tirados de sua cultura e do direito de serem livres para se expressarem como seres críticos e coletivos. Não obstante, parte-se da análise histórica e reflexiva de um caminho longo e uma estrutura que permanece a mesma: a terra como subsídio da mão de obra escrava, da monocultura, da herança, da mercadoria, da exportação e responsável pela morte de grande parte das pessoas que lutaram contra o seu fim.

A partir dessa introdução de pessoas escravizadas dentro da formação da classe trabalhadora no Brasil, houve o fim da plantação (plantations), que fez com que o Estado investisse fervorosamente num projeto de imigração, no qual grande parte dos imigrantes caíram no desemprego, e assim nasce o campesinato no Brasil, conforme Fernandes (1999) explicita:

> O trabalho livre expandiu-se com a chegada do imigrante europeu. Se por um lado o antigo escravo passou a ser dono de sua força de trabalho, o imigrante europeu, camponês expulso de sua terra, era livre somente por possuir a sua força de trabalho. Se para o escravo a força de trabalho era o que conseguira, para o imigrante era o que restara. Portanto, agora, a luta pela liberdade se desdobrará, igualmente, na luta pela terra (FERNANDES, 1999, p.2).

Nesse contexto, os campesinos se locomovem para o interior do país em busca de sua subsistência sem entrar no sistema agroexportador, pois, essas pessoas ficaram longe dos portos que eram onde havia maior atividade do grande capital. E essa parte da história, teve rendimentos até os dias atuais quando falamos de desemprego no qual a população é mais assolada, como explícito no livro Avesso do trabalho:

[6] Isto é elucidado no livro GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. A lei de terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. Revista de História, n. 120, p. 153-162, 1989.

> O exemplo dos imigrantes é emblemático do quadro tendencial de precarização estrutural do trabalho em escala global. E faz aflorarem as clivagens e transversalidades existentes hoje entre os trabalhadores estáveis e precários; homens e mulheres; jovens e idosos; brancos, negros e índios; qualificados e desqualificados; empregados e desempregados, entre tantos outros exemplos que configuram o que venho denominando nova morfologia do trabalho (NAVARRO, 2013, p. 23).

Mesmo com o caminho tão longo, essa estrutura permanece a mesma, e a falta de suportes e investimentos para pequenos agricultores ainda é presente por parte do Estado, que investe em grandes latifúndios e grandes proprietários de terras, e tem como prioridade a especulação imobiliária e não a produção agrícola, pois, como já sabemos, quem usufrui do capital tem legítima atribuição a dominar o poder político e a luta de classes, como diz Sant'ana:

> Historicamente, os homens foram desenvolvendo diferentes formas de produzir e se relacionar. O capitalismo é mais uma dessas formas e que tem como base a apropriação privada dos frutos do trabalho por parte do capital, o que faz com que este expanda cada vez mais. Em contrapartida, expressa uma contradição fundamental: a crescente pauperização (relativa ou absoluta) daquele que produziu os produtos em forma de trabalho assalariado. O atual modelo agrícola está voltado fundamentalmente para as atividades do agronegócio que reúne em sua cadeia produtiva capital agrário, industrial e financeiro, nacional e internacional (SANT'ANA, 2014, p.11).

Trabalhadores e trabalhadoras, dentro de um sistema que cria uma condição miserável de existência humana, não tem possibilidades de indagar a manipulação acometida pelas instituições que detêm a ordem, pois, ideias dominantes são apenas a expressão das relações sociais dominantes em cada período. A existência do capital se materializa no aniquilamento da dignidade dos trabalhadores nas relações de trabalho, como caracterizou-se na teoria de Marx e Engels (1986). Depreende-se portanto, que quando há consciência coletiva do trabalhador e de seu valor como grupo social, começa-se o processo de resistência contra a classe vigente dominante.

Segundo Sant'ana (2014), entrando no movimento das forças políticas, temos desde a formação das ligas camponesas, um movimento de luta iniciado na década

de 1950, que foi uma forma de organização dos trabalhadores do campo que tinha como lema “reforma agrária na lei ou na marra” e a formação do Movimento Sem Terra em 1984, nascido para sanar as problemáticas da função da terra como latifúndio.

A importância dos movimentos sociais na formação do sujeito dentro do coletivo é indispensável para a busca crítica de se tornar detentor de sua própria história, para assim, resistir e transformar politicamente um sistema, permanecendo dentro da luta pela reforma agrária, que na sua essência, não é só a luta pela divisão de terras, mas sim algo transformador da sociedade, o fim do capital, e a efetiva educação emancipatória e soberania do povo, sua libertação.

A criminalização desses movimentos e as tentativas de despolitizar a questão agrária no Brasil é um projeto societário que se articula e se reinventa em todas as épocas dentro do capital, um exemplo são os massacres contra povos do campo, como o Massacre de Eldorado Carajás[7] Em 1996, como tentativa de desapropriar projetos e perspectivas de emancipação que o povo camponês constrói nos movimentos críticos, e a dissolução dessa organização é uma ferramenta para criar barreiras de acesso, negar sua existência como classe e tirar seu espaço de legalidade.

Os movimentos sociais fazem com que sujeitos que sempre foram silenciados de sua história possam expressar a importância de sua identidade e entender o sentido do seu protagonismo, pois, a classe trabalhadora se vê detentora de sua própria existência quando há um processo educativo que detém todos os campos do saber, assim como a questão territorial que perpassa as questões políticas, econômicas e sociais. E como afirma Caldart (2000, p. 110), é de extrema importância lembrar que o ato de ocupar a terra já propicia o início da formação social do sem-terra. A democratização da terra virá quando a classe trabalhadora alcançar a revolução coletiva do saber.

[7] Massacre de Eldorado Carajás em 17 de abril de 1996, no qual, trabalhadores sem terra que protestavam a favor da desapropriação de terras da fazenda macaxeira foram mortos por policiais militares do Pará num episódio sangrento. Totalizaram 19 mortos e dezenas de feridos. Ver mais em segundo Rocha (2019).

3 A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA E REVOLUCIONÁRIA

Em meio a realidade campesina, repleta por movimentos sociais insurgentes e disputas com o modelo político-agrícola vigente, materializa-se uma discussão acerca da educação do campo. A luta pela educação do campo (*do* campo, a partir das realidades vivenciadas e construída para aqueles que a vivenciam) é histórica e sempre existiu em meio ao contexto da progressista luta pela terra. O modelo pedagógico por sua vez, que neste documento iremos defender, deve ser entendido como projeto político de luta, que se propõe a discutir a problemática mais ampla do campo hoje: comprometida com a defesa da reforma agrária e das políticas para a agricultura camponesa.

Para referenciar o assunto da questão político-pedagógica do campo, devemos primeiramente pautar o entendimento de que existem, ao menos, dois modelos de educação dicotômicos, que defendem metodologias e projetos diferentes, que se materializam a partir das relações sociais e que se propõe a propagar ou discordar da ordem político-econômica vigente. Paulo Freire versa sobre estes modelos, e apresenta o projeto de educação bancária enquanto o modelo em que o educador vê o educando como um banco, depositando nele o "conhecimento". Já o modelo progressista, por sua vez, segundo o que traz o mesmo autor, versa sobre uma educação que não pode ser processo de mero "treinamento": o educador deve instigar o educando criticamente, para que este fomente sua autonomia e propague o conhecimento por si; tendo o dever de ser desenvolvida a partir das demandas e vivências trazidas pelos educandos.

> A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí.

> Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

Embasando-se em Freire, e em demais autores (como Vygotsky) que entendem o processo educativo a partir da realidade histórico-cultural do educando, podemos analisar a importância de se fazer uma pedagogia que dialogue com o meio do campo e que leia a dimensão cultural e histórica dos indivíduos.

> O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido de pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa constituição). Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 18).

Visando propiciar este modelo educacional—revolucionário, crítico, que dialogue com a realidade do campo e as necessidades trazidas pelo educando; elucidam-se caminhos para recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. O primeiro passo (e talvez, um dentre inúmeros passos que ainda devem ser dados) é olhar para a realidade campesina para além da mentalidade mercadológica, entendendo que a agricultura familiar é e tem sido historicamente marginalizada pelo governo a partir de uma primazia pela agricultura capitalista, baseada na monocultura exportadora. Quando pautamos a discussão sobre a educação do campo, enquanto educadores e pesquisadores progressistas, devemos conceber a mesma a partir dos interesses dos pequenos agricultores e daqueles que trabalham e vivem do campo, sejam camponeses incluindo quilombolas, indígenas, entre outros indivíduos que resistem em disparidade com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários e seringalistas.

Em meio às mazelas advindas do materialismo histórico-dialético dessas disparidades e da luta de classes no campo, a discussão se dá acerca de como

garantir uma educação de qualidade (e que atenda aos interesses do campo) às pessoas do meio rural. Qual o tipo de escola ideal? Quais as estratégias existentes para possibilitar uma educação progressista e que versa sobre os interesses campesinos? Como deve se dar a formação e o trabalho dos educadores nesse meio?

Os movimentos sociais dos assentados em muito corroboraram acerca das respostas a estes questionamentos. O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) possui, enquanto movimento político, uma coordenadoria nacional especializada para a educação do campo. Além disso, buscando viabilizar caminhos para um projeto político-pedagógico do campo, diversos grupos integraram a criação de cursos de magistério e de formação continuada na *pedagogia da terra* (conveniados a diferentes universidades). Para além disso, a estratégia acerca da construção pedagógica do campo também tem se dado em ocupar espaços e instituições relacionadas à formação de educadoras e educadores.

> Ao longo das últimas décadas, os movimentos sociais do campo aprenderam a ocupar a terra, assim como a ocupar espaços políticos. Com essa aprendizagem passaram a ocupar os espaços e instituições de formação de educadores. A estratégia tem sido defender sua legítima presença nas instituições privadas e, sobretudo, públicas destinadas à formação de normalistas, pedagogos e professores. Fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo (ARROYO, 2007, p.164)

Pode-se dizer que, em meio a esta construção, obteve-se um avanço na II Conferência Nacional por uma Educação do campo de 2004[8], com relação à defesa do direito às políticas públicas. Também nos cabe destacar a já citada ocupação dos espaços institucionais já existentes, ao conveniar espaços educativos ao PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Apesar desses acontecimentos, se visualiza um cenário omisso nas políticas públicas voltadas à

[8] Ocorrida em Luziânia, em Goiânia, em agosto/2004; a conferência teve como tema “Por uma política pública de educação do campo”. Objetivou-se fortalecer a luta popular, além de ter ocorrido uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

população campesina—em destaque, no que diz respeito à educação desse referido grupo, o que reforça a necessidade da luta dos movimentos sociais em requerer a responsabilidade estatal.

Para além disso, há também a reivindicação da integralização de educadoras e educadores do campo nos espaços formadores de políticas educacionais, nos programas de formação do MEC (Ministério da Educação), secretarias municipais e estaduais de educação. Isso se faz necessário para que os interesses do campo sejam abrangidos na formulação e implementação das políticas educacionais, superando paradigmas urbanos e generalistas. Isso refletirá na formação de programas destinados às maneiras de ser e resistir na infância e adolescência no campo, no vislumbre das dificuldades e particularidades na agricultura familiar, na pesca, nos quilombos e territórios indígenas; viabilizando políticas que abranjam o desenvolvimento educacional neste meio.

> Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa (ARROYO, 2007, p.167).

Conhecer e integralizar essas realidades ao plano educacional do campo deve ser o ponto de partida para viabilizar a educação revolucionária que, por meio deste documento, pautamos. Para tanto, os movimentos sociais também reivindicam a necessidade de formação de educadores que advenham no campo, que sejam integrantes das lutas e vivências campesinas enquanto sujeitos que verdadeiramente entendem (pois vivenciam) a realidade dos educandos. Escolas são espaços que têm o dever de fomentar a identidade e a cultura, e a possibilidade dos lecionados se identificarem em seus educadores já é, por si, um ato revolucionário. Resta para nós, pesquisadores, educadores e militantes dos direitos da educação do campo o fortalecimento da luta coletiva por políticas públicas que sejam integralizantes (e nunca omissas) as pormenoridades dessa população.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO CAMPO COMO ESPAÇO DE DIREITO

O processo gradual do surgimento das políticas públicas deu-se junto à luta dos movimentos sociais através da reivindicação por direitos da classe trabalhadora. Conforme Netto (2008, p.23) destaca "[...] nada expressa melhor o papel do estado como preservador dos interesses gerais do capital do que as políticas sociais".

Políticas sociais para Faleiros (2000) se refere:

> Ao processo de reprodução da força de trabalho através de serviços e benefícios financiados por fundos a eles destinados. Esta reprodução, quando estruturada pelo Estado capitalista, é um mecanismo distributivo de renda ou riqueza socialmente produzida, sob a forma de benefícios, proteção e serviços, sem que sejam afetadas, entretanto, as relações de produção capitalista. Os mecanismos distributivos exprimem a correlação de forças existentes na sociedade e no próprio aparelho estatal, mas têm uma dimensão legitimadora do próprio Estado e do governo (FALEIROS, 2000, p. 43).

Em vista disso, as políticas públicas devem elencar ações do governo acerca de questões referentes à realidade (que por si, é plural e existe em meio a constantes debates); viabilizando direitos a todos e fortalecendo o projeto de democracia.

Em prol deste fortalecimento democrático, as políticas, dentro de uma perspectiva justa e que tenha como viés o alcance dos direitos às classes tidas à margem da sociedade, devem caminhar em consonância com as reivindicações destes referidos povos. Para tanto, elencam-se significativos ganhos para a população campesina (que por muitos momentos tiveram seus direitos inviabilizados, em vista de não se enquadrarem no modelo político-econômico vigente).

Segundo o que informa o site da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), as principais políticas públicas que hoje são voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar e, consequentemente, dos interesses campesinos iniciaram-se em 1995 com a criação do Programa Nacional de

Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que objetivava fortalecer a agricultura familiar por meio do financiamento subsidiado de serviços agropecuários e não agropecuários. A partir disso, estabeleceram-se, historicamente mais políticas de apoio aos agricultores familiares: Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater), Seguro da Agricultura Familiar (SEAF), Política de Garantia de Preços Mínimos (PGPM), Programa de Garantia de Preços da Agricultura Familiar (PGPAF), Terra Brasil – Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), Selo Nacional da Agricultura Familiar (SENAF), Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel (PNPB),, Programa Brasil Mais Cooperativo, entre outras.

Estas políticas estabelecem as diretrizes e metas para os serviços públicos, garantem em particularidades específicas coberturas de financiamento, apoiam (ou buscam) apoiar os agricultores familiares, e para além disso, caracterizam, identificam e fornecem as características dos produtos da agricultura familiar.

Historicamente as políticas sociais, voltadas à população do campo são deficitárias e insuficientes para abarcar a realidade regional do campo, que foi excluída a partir do momento que o Estado preza por financiar práticas agrícolas aliadas às exportações e ao agronegócio sem taxar grandes fortunas, enquanto os pequenos produtores passam por um longo problema estrutural, que é reflexo de viverem em situações precárias e sem nenhum investimento para que tenham uma vida digna e com uma educação de qualidade. Como afirma Leite (1999):

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14),

Por fim desta análise, cabe pontuar também o problema da grande ida dos jovens trabalhadores para a cidade em busca de melhores condições de trabalho, educação e oportunidades, que se tem devido a escassez de direitos no campo.

5 CONCLUSÃO

É de extrema importância a construção de um projeto ético-político que dialogue e direcione a participação de profissionais em movimentos sociais, se colocando ao lado das lutas cotidianas e com uma ação progressista acerca dos direitos civis, políticos e sociais de uma coletividade. Tendo em vista as mazelas da questão social que a população do campo encara todos os dias, se faz necessária a mobilização e inserção de cada vez mais profissionais nas lutas camponesas para garantia da dignidade social. A proximidade com espaços políticos que produzem saberes que muitas vezes não são encontrados nos livros e dentro dos muros da universidade, é um processo de mudança e crítica que tem forte protagonismo educacional, com a perspectiva de renovar espaços e construir bases curriculares que dialoguem com a vivência de seus educandos.

Pautando um olhar sobre a legislação que já temos vigente, em consonância com o modelo educacional defendido pelos movimentos sociais campesinos, elucidam-se possibilidades para a construção de uma pedagogia dialógica e crítica acerca da realidade do campo. O que pretende-se aqui não é esgotar as possibilidades pedagógicas para com aqueles que estudam no campo, e sim, fortalecer um caminho plural e revolucionário para os educadores, a partir das políticas que já foram conquistadas e almejando as que ainda tem de se conquistar.

REFERÊNCIAS

COSTA, Sidiney Alves. Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. 2002.

DE SOUZA ROCHA, Rosaly Justiniano; CABRAL, José Pedro Cabrera. Aspectos históricos da questão agrária no Brasil. **Produção acadêmica**, v. 2, n. 1, p. 75-86, 2016.

MENDONÇA, Maria Luisa. **O Monopólio da Terra e os Direitos Humanos no Brasil.** 2011

EINSFELD, Jordana. **A QUESTÃO AGRÁRIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO – UM TEMA PARA O SERVIÇO SOCIAL.** Florianópolis, 2009.

NAVARRO, Vera Lucia; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza, eds. **Avesso do trabalho III: saúde do trabalhador e questões contemporâneas.** Outras Expressões, 2013.

MASSON, Gabriela Abrahão. A reforma agrária como uma política pública de desenvolvimento ou política social? Uma análise a partir dos assentamentos rurais Tereza do Cedro e Dandara no município de Uberaba/MG. 2016.

CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. Cortez editora, 2017.

SANT'ANA, Raquel Santos; MASSON, Gabriela Abrahão. Serviço Social e questão agrária: um debate necessário ao fortalecimento da direção crítica do projeto ético-político-profissional. **Serviço Social em Revista**, v. 21, n. 1, p. 195-216, 2018.

LEITE, S.C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157-176, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, 2006.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro. 2020.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. Por Uma Educação Básica no Campo. 3ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. **Online Etymology Dictionary.[Diccionario en línea]**, 1987.

EMBRAPA. Políticas Públicas. Espaço temático: agricultura familiar. Disponível em:https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar/politicas-publicas. Acesso em: 11 de maio de 2023

FALEIROS, Vicente de Paula. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. Capacitação em serviço social e política social. Módulo, v. 3, n. 1, p. 41-56, 2000.

SANT'ANA, Raquel Santos. A realidade agrária e o trabalho do assistente social na interface com os assentamentos rurais. **Movimentos sociais e Serviço Social: uma relação necessária**, v. 1, 2014.

SANT'ANA, Raquel Santos. Trabalho e desenvolvimento: a realidade rural e a questão social. **Serviço Social & Sociedade**, p. 723-745, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista de Cultura Vozes**, v. 2, 1999.

STÉDILE, João Pedro et al. Reforma agrária. **Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular**, p. 657, 2012.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo. 7ª. reimpressão. **São Paulo**, 2004.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. A lei de terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. **Revista de História**, n. 120, p. 153-162, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986

ROCHA, Luiza Guasti Diniz. Assentamento Sete Brejos: Análise das relações de cooperação e reciprocidade entre agricultores. 2019.