

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS ESCOLA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E HUMANIDADES CURSO DE PEDAGOGIA DISCIPLINA DE TRABALHO
DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL:
CAMINHOS PARA UMA OUTRA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA QUE
RESPEITE E VALORIZE AS DIFERENÇAS**

Jéssica Dos Santos Xavier Lopes
Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira

Goiânia, dezembro de 2025.

Jéssica Dos Santos Xavier Lopes

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL:
CAMINHOS PARA UMA OUTRA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA QUE
RESPEITE E VALORIZE AS DIFERENÇAS**

Trabalho de Monografia elaborado para fins de avaliação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso TCC II, do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidade, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Romilson Martins Siqueira

Goiânia, 2025.

Jéssica Dos Santos Xavier Lopes

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL:
CAMINHOS PARA UMA OUTRA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA QUE
RESPEITE E VALORIZE AS DIFERENÇAS**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia II, no Curso de
Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof.º Orientador: Dr. Romilson Martins Siqueira

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof.ª Convidado:

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____

Goiânia____/____/2025

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço àquele no qual acredito e que me sustentou todos os dias, o meu Deus, por ter me dado forças nos dias mais difíceis da graduação, após longas jornadas de trabalho, muitas vezes precisando pegar até três ônibus para chegar na Universidade. Houve dias em que o cansaço era tão grande que eu chorava, o choro mais doído, aquele que até suspiramos no fim. Mas, graças a Deus e aos meus pais, que sempre contribuíram para que eu me tornasse uma mulher forte e resiliente, pude manter minha fé, minha constância e não desistir. Sou imensamente grata por ter os pais que tenho e por tudo o que fizeram por mim. Ao meu pai, que me levava de carro até o ponto de ônibus, e à minha mãe, que cuidava do meu filho todos os dias para que eu pudesse estudar. Agradeço por todo esforço, por terem trabalhado nas feiras da madrugada como ambulantes para que eu pudesse pagar o curso. Obrigada por me amarem e por não deixarem que eu desistisse. Dedico a vocês este trabalho.

Dedico também o meu amor e a minha gratidão ao meu marido, que me ajudou profundamente durante esse processo, cuidando do nosso filho, organizando tudo em casa e me oferecendo palavras de encorajamento, e às vezes só um colo, quando chegava cansada em casa. Em muitos dias, ele ia me buscar no ponto, e eu descia do ônibus chorando de tanto cansaço e pressão. Obrigada, meu amor, por estar ao meu lado. Não poderia deixar de agradecer a minha segunda família, em especial a minha sogra, que sempre foi como uma segunda mãe, obrigada pelas palavras de fé e por me ajudar quando mais precisei, nunca vou esquecer o que fez por e mim e pela minha família, assim quando fui pra ter o meu filho, obrigada. Agradeço ao meu filho amado, Noah, por me conceder a dádiva em ser a sua mãe meu amor, você é a minha inspiração diária e minha força para estudar. Sei que, por meio dessa formação, posso oferecer o melhor. Obrigada, meu filho, por dar sentido à minha vida e por me permitir olhar a infância com mais sensibilidade e verdade.

Sou grata às minhas amigas da universidade, que fizeram com que esse processo pudesse ser mais leve, engraçado e significativo obrigada manas. A minha querida líder espiritual, minha pastora, por cada palavra, oração e até pela ajuda financeira nos momentos mais difíceis. Agradeço também aos meus colegas de

trabalho por cada gesto, apoio e incentivo. Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Romilson, por cada instrução e orientação sensível, precisa e tão necessária. Admiro muito seu trabalho. Obrigada, querido professor. Por fim, encerro agradecendo às minhas raízes. Sendo natural do Xingu, no Mato Grosso, e tendo descendência indígena, tive a oportunidade de estudar e me dedicar à educação que vive à margem da sociedade, especialmente ao protagonismo da educação do campo. É nessa área que desejo continuar me aprofundando, pois, esse estudo fez muito sentido na minha trajetória.

SUMÁRIO

RESUMO	6
APRESENTAÇÃO	7
JUSTIFICATIVA	8
1.A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL	10
1.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO	12
1.2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL SUBJETIVO	15
1.3 ESCOLAS DO CAMPO: LUTA POR IDENTIDADE NO BRASIL	16
2. DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO	23
2.1 MULTICULTURALISMO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	23
2.2 MARCADORES SOCIAIS DAS DIFERENÇAS	27
2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E LUTA PELA EDUCAÇÃO COMO DIREITO	33
3. A ESCOLA DO CAMPO E NOVOS CAMINHOS PEDAGÓGICOS	37
3.1 POR UMA PEDAGOGIA DOS SEM TERRINHAS	37
3.2 MÍSTICA COMO MOBILIZADOR DA LUTA	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS	46

RESUMO

A presente Monografia é resultado da iniciação científica¹ e da vivência no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI). Atendo também à uma exigência da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Está referendada a partir das normas do documento Diretrizes para Construção do Trabalho Monográfico do Curso de Pedagogia e segue o Regulamento Geral dos Trabalhos de Conclusão de Curso Graduação da PUC Goiás.

No curso de pedagogia, sou aluna bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e faço parte do Grupo de pesquisa sobre a Cultura e Educação na Infância (GEPCEI). A pesquisa desenvolvida é “Goiás e a Educação infantil no/do campo: da gestão à organização do trabalho pedagógico para as crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. O meu subprojeto diz respeito a “A oferta da educação infantil em áreas rurais no Estado de Goiás: aspectos pedagógicos”. Trata de compreender, dialeticamente, o movimento de construção teórica e política em torno de um projeto de educação voltado para uma consciência crítica e transformadora. Organizado em 03 capítulos o trabalho articula o resultado da pesquisa bibliográfica construída na pesquisa de iniciação científica, ao mesmo tempo em que sinaliza para a necessidade de que este debate aconteça nos diferentes espaços/tempos sociais.

PALAVRAS CHAVES: Educação do Campo; prática pedagógica; abordagens críticas;

¹ Iniciação Científica financiada pelo CNPQ no período de 2024-2025.

APRESENTAÇÃO

Com o **título** “Educação do campo e diversidade sociocultural: caminhos para uma outra perspectiva pedagógica que respeite e valorize as diferenças”, busca-se olhar para a educação do campo em uma perspectiva plural que considere as diferenças sócio culturais como constitutivas da identidade da população do campo, a fim de resgatar seus valores, tradições e cultura.

Este estudo visa propor uma discussão sobre a temática geral da Educação do Campo, para compreender o papel da Escola nessa modalidade de educação, destacando sua contribuição para a valorização da diversidade sociocultural e para a conscientização crítica das populações do campo, a partir de uma outra dimensão pedagógica que valorize as diferenças no dia a dia da instituição.

A **metodologia de estudo** utilizada é a pesquisa bibliográfica. A bibliografia levantada e selecionada para apoiar o estudo do tema em questão da Monografia tem como principais fontes, os autores: Libâneo (2001), Caldart (2004), Arroyo (2004), Gohn (2011), Bauman (2012), Almeida (2014), Arenhart (2015), Bavaresco; Tacca (2016), Silva; Leite (2020), Soares; Bonetti (2021).

A Educação do Campo assume um papel essencial, não só no fenômeno social e educacional, mas também no reconhecimento de novos valores, novas culturas e novos saberes que constituem a formação humana. Nesse sentido deve promover uma educação que respeite as especificidades culturais e sociais dos sujeitos do campo.

Em relação ao **problema de pesquisa** destaca-se que a Educação do Campo sempre esteve guiada pelos movimentos sociais, pautada na luta e na representatividade das classes trabalhadoras. Esse compromisso dos movimentos sociais com uma educação do povo e para o povo, tornou-se necessário para legitimar propostas pedagógicas que representassem tanto as origens desses indivíduos, quanto às novas concepções de escola, criança, infância, currículo e sociedade. A partir dessa necessidade educacional e social, a presente pesquisa tem como problema: Como a escola, na proposta da educação do campo, pode contribuir para a valorização da diversidade sociocultural e a conscientização crítica das populações do campo?

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema desta pesquisa surgiu do desejo de compreender melhor a realidade das escolas do campo e os desafios que enfrentam. Essa temática se relaciona diretamente com minhas raízes, sendo natural de São José do Xingu – MT, uma região caracterizada pela presença de diversas comunidades indígenas e por famílias que dependem do trabalho rural para sua existência. Em muitas dessas famílias, os adultos tiveram poucas oportunidades de estudar, pois a prioridade era garantir o sustento. E ao longo da minha infância, vivenciei essa realidade, na qual os pais trabalhavam na roça e os filhos enfrentam dificuldades para frequentar a escola devido à distância. Minha trajetória, no entanto, seguiu um caminho diferente, pois meus pais decidiram morar em Goiânia quando eu ainda era pequena, em busca de novas oportunidades que possibilitasse um futuro melhor para mim e para meu irmão.

É preocupante pensar que tantas famílias precisem abandonar o lugar onde nasceram e cresceram apenas para buscar melhores condições de vida, já que essas oportunidades não existem em suas regiões de origem. O fato de meus pais terem deixado o Xingu reforça o entendimento de que as condições de vida e estudo eram precárias.

Essa reflexão conduz a uma análise mais ampla sobre a realidade educacional do campo e sua relação com minhas raízes, minha trajetória e meu curso de Pedagogia. Durante muito tempo tais reflexões não foram discutidas ou sequer consideradas, visto que as famílias dessas regiões, bem como suas crianças e os espaços educacionais, foram frequentemente invisibilizados pelas desigualdades sociais estruturais presentes na sociedade em geral, e na educação, e ao relacioná-los às minhas raízes e à trajetória que não chegou a se consolidar, conecto essa reflexão ao meu curso de Pedagogia.

Retornando a discussão acerca da Educação do Campo, agora com um novo olhar e conhecimento sobre essa realidade, a proposta da Educação Campo nasce profundamente enraizada na dimensão política da educação, e nesse sentido, ela é uma possibilidade de transformação social. Essa educação propõe a valorização dos sujeitos do campo, como protagonistas de seu próprio processo formativo, evitando que sejam apenas reprodução de um modelo educacional hegemônico que os obriga a deixar suas regiões ou limita seu acesso a uma educação justa, equitativa e inclusiva.

A importância deste estudo sobre a escola do campo se dá pela reflexão sobre a necessidade de repensar novos caminhos pedagógicos para uma educação que ainda permanece às margens do sistema educacional. Por isso, compreender a Educação do Campo vai muito além da luta por escolas, trata-se da busca por um olhar mais sensível e comprometido com a realidade desses espaços. A partir dessas novas possibilidades, torna-se fundamental construir uma prática pedagógica integrada à realidade da sociedade e dos saberes tradicionais e à ciência, promovendo uma educação crítica e transformadora na vida dos sujeitos do campo, sendo eles, homens, mulheres, crianças ou jovens. Dessa forma, justifica-se a relevância da temática em questão e a importância deste trabalho.

São **objetivos** deste trabalho: Geral - Elucidar o papel da escola na promoção da valorização da diversidade sociocultural das populações do campo; b). Específicos: Compreender nos estudos teóricos a importância de um currículo escolar contextualizado, que dialogue com a realidade, as necessidades e a cultura das comunidades do campo; analisar como os autores compreendem o papel da escola do campo no fortalecimento da identidade social e cultural dos sujeitos; conhecer práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a participação ativa e o pensamento crítico das populações do campo.

Por fim, o trabalho se estrutura em 03 capítulos a saber: a) capítulo I que discute as concepções de educação, educação do campo e a trajetória histórico-política de afirmação dessa modalidade de educação no Brasil; b) capítulo II que discute as concepções de diferença, cultura, multiculturalismo, a fim de compreender o papel da educação do campo na afirmação de identidades; c) a prática das escolas e o compromisso com uma educação pela autonomia e transformação social.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL

A discussão sobre a educação do campo e a escola torna-se relevante à medida que compreendemos o seu processo histórico e os questionamentos que sustentaram sua construção. Até pouco tempo, tema como esse não era discutido e nem relevante nas políticas educacionais. O direito a essa educação era restrito e não representava os trabalhadores rurais e sua comunidade, mas estava alinhado a um modelo específico de sociedade, que o Estado dominante desejava manter sob controle.

Somente mais tarde, por meio da atuação dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores sem-terra, é que essa proposta educacional passou a ser repensada e ressignificada, e essa conquista é fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, pois essa nova concepção de educação, expressa e representa muito bem as lutas de classes por direitos, pela terra, por trabalho, pela preservação da sua cultura, do ambiente e de uma educação no e do campo.

Para entender os aspectos que diferenciam a educação do campo da educação tradicional, hegemônica e padronizada do modelo educacional brasileiro, é necessário compreender melhor esses conceitos. É importante compreender dois termos bastante recorrentes nas produções acadêmicas que abordam essa temática: educação “*no*” *campo* (educação rural) e educação “*do*” *campo*. Essas duas nomenclaturas representam concepções distintas. Caldart (2004), destaca a educação no campo refere-se a um modelo tradicional, historicamente imposto às populações rurais, marcado por uma perspectiva de currículo mais urbanizado, descontextualizado da realidade social dos estudantes. Trata-se de uma proposta com viés assistencialista, voltada predominantemente à formação de mão de obra para o meio rural. Nesse entendimento Molina (2006), esclarece:

Neste sentido, a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (Molina, 2006, p. 37).

A educação tem sido discutida no âmbito escolar e não escolar, sempre entrelaçado aos movimentos dos trabalhadores rurais e organizada por meio de vozes da resistência social e cultural, cheias de representatividades. Esse histórico concreto, tencionou as forças do Estado a repensar um modelo de educação e não só de educação, mas de uma sociedade, em sua grande maioria os oprimidos, e essa nova concepção de educação passou a incomodar. Segundo Caldart (2009):

Na sua origem, o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é “para” e nem mesmo “com”: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um “do” que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (Caldart, 2009, p. 41).

Por outro lado, a educação do campo propõe um novo olhar, fundamentado em um projeto político-pedagógico construído e pensado pelos próprios sujeitos do campo, aqueles que vivem e experienciam essa realidade. É uma concepção que valoriza um currículo contextualizado, alinhado às culturas locais, aos saberes e às simbologias que transitam no cotidiano dos estudantes. Essa abordagem defende uma educação crítica e emancipatória, voltada à construção da cidadania e da autonomia, promovendo, assim, uma formação mais completa, significativa e coerente com os modos de vida do campo. De acordo com Arroyo (2011),

a educação do campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (p. 12).

O trabalho de Caldart (2004) permite entender que a educação do campo, desde seus primeiros debates na década de 1990, esteve profundamente conectada com as lutas dos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A visão que muitos ainda tinham sobre a educação no campo pode ser encontrado nas palavras de um antigo governador de Minas Gerais, que ao se referir à educação rural, afirmou: “Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras” (Caldart, 2004, p. 9). Essa fala expressa de forma clara o quanto as comunidades do campo, tanto as crianças, quanto adultos, eram desconsiderados e privados do direito de serem

reconhecidos como sujeitos plenos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. Santos; Grotti; Ribeiro (2021), afirmam:

a desigualdade afeta grupos diversos e apresenta-se em múltiplas dimensões. Genericamente, podem-se identificar três dimensões: a econômica, a sociocultural e a política. No campo, a faceta econômica da desigualdade vai se revelar à medida que se tem mais professores com contratos temporários e precários e com médias de salários inferiores ao dos professores da cidade. As escolas, por sua vez, apresentam escassez de recursos e precariedade na infraestrutura (Santos; Grotti; Ribeiro, 2021, p. 641).

Os movimentos sociais foram muito importantes na defesa dos direitos a uma educação aos indivíduos que até então, eram vistos sempre às margens da sociedade. No entanto, com a intensificação da luta do MST, surgiram discussões que reivindicavam uma renovação curricular e dos métodos de ensino das escolas do campo. A luta pela terra, por direitos se ampliava, uma vez que não visava apenas a sobrevivência material, mas a formação integral dos sujeitos do campo, com uma educação que valorizasse suas identidades, culturas e contextos, sem a imposição de modelos externos que ignoravam suas especificidades.

A educação brasileira, historicamente sempre foi marcada por uma educação elitista, excludente e desigual, que tinha como intuito o fortalecimento de um modelo de sociedade específico, neste caso, o das classes dominantes. Marcada pelos altos índices de analfabetismo, evasão escolar e repetências, os que mais eram atingidos eram os excluídos e oprimidos que, por vezes, se viam às margens do processo de escolarização.

1.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Ao longo da história, a educação brasileira foi marcada por profundas e significativas transformações. Grande parte dessas mudanças foram influenciadas por diversas concepções de sociedades que foram constituídas a partir de diferentes contextos sociais, políticos e culturais, marcados por exclusões e desigualdades.

É essencial refletir sobre as diversas mudanças que ocorreram no sistema educacional no Brasileiro. Um ponto de partida importante é o modelo de educação pelos Jesuítas em 1549. Naquele período, o ensino tinha como frente de ação a conversão dos povos indígenas ao cristianismo. Tratava-se de uma perspectiva de educação tradicional e religiosa, em que os indivíduos eram considerados como

sujeitos passivos e sem conhecimento, com a finalidade de moldá-los às normas e valores eurocêntricos, considerados fundamentais para a Igreja e a coroa. Além de ignorar completamente a cultura dos povos originários, essa concepção de educação buscava transformá-los em obedientes e submissos às autoridades políticas da época:

a evangelização dos índios pretendia a propagação da fé, formando-os bons cristãos, visando conseguir mais adeptos ao catolicismo. No entanto, essa prática com os índios adultos não prosperou devido a aspectos culturais, pois ao seu cotidiano estavam incorporados atos considerados pelos colonos adversos aos preceitos cristãos: antropofagia, poligamia, nudez, pajelança, guerra e nomadismo. (ALMEIDA, 2014, p. 119)

A proposta de catequese dos povos indígenas tornou-se mais “eficiente” aos olhos dos jesuítas quando perceberam que os adultos eram resistentes à conversão, pois já possuíam valores e tradições profundamente enraizados em sua cultura. As crianças por outro lado, ainda em processo de formação cultural e social, passam a ser alvos principais do modelo de ensino autoritário e impositivo, nos padrões da igreja e da coroa portuguesa.

De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008) o projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim, um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira. O legado que os jesuítas deixaram à educação brasileira foi marcado por uma proposta de educação colonizadora e autoritária. No entanto, os jesuítas trouxeram ao Brasil uma nova perspectiva educacional, ao implementarem colégios organizados em rede, com o objetivo promover a integração entre a cultura europeia e indígena:

esses espaços foram criados para atender e educar exclusivamente à elite da sociedade, estabelecendo assim uma estrutura organizacional e sistemática do ensino, pautada nas diretrizes do *Ratio Studiorum*, que foram os documentos pedagógicos da Companhia de Jesus que orientavam o funcionamento das instituições daquela época. (ALMEIDA, 2014, p. 124)

Em 1827, com a criação das primeiras escolas de Letra, as escolas serviam a um padrão de sociedade com separação social e sexista. Havia escolas de meninos e escolas de meninas, mas sempre com uma proposta política e pedagógica elitista. E somente em 1830 no Rio de Janeiro e Bahia, foram criadas as primeiras escolas de ensino, mas, ainda em uma proposta onde poucos conseguem ter acesso. Segundo Bicalho, Leite (2024):

a educação rural nasceu inspirada na Pedagogia Nova que se consolidou através de uma crítica à Pedagogia Tradicional (Saviani, 2007). Criada durante o governo de Getúlio Vargas, procurou delimitar o espaço geográfico entre urbano e rural, como se estes existissem independentemente, com políticas compensatórias específicas para o meio rural (Bicalho; Leite, 2024, p. 3).

Mesmo com a tentativa de propor nova proposta organizacional de ensino no Brasil, o sistema educacional funcionava de forma desordenada. Muitos estudiosos da época demonstravam uma certa preocupação com o acesso à educação escolar, e os altos índices de analfabetismo presente. A Constituição de 1934 coloca como pauta a retirada da gratuidade do ensino, com o objetivo de condicionar o voto à alfabetização. A necessidade de formação de mão de obra e a crescente urbanização, contribuíram para a exigência de uma educação rural.

Em 1932, com a construção do Manifesto dos Pioneiros, foi criado um documento por diversos educadores da época, que lutaram para que existisse um Plano Nacional de Educação, com o objetivo de não fragmentar o ensino. Os pioneiros tinham como objetivo defender uma educação popular e rural para todos, mais que isso, uma educação que favorecesse a migração desses indivíduos para os centros urbanos. E com isso, por volta da década de 40, iniciou-se o aumento significativo de escolas, e conseqüentemente o aumento de matrículas. Mas, vale ressaltar nesse breve resumo histórico, que dentre todo esse período de transformações e tensões históricas, era legítimo a presença dos professores leigos, e sem qualquer qualificação para o ato da docência.

Diante desse cenário podemos observar o descaso dos poderes públicos com a educação rural. Mesmo com a criação de leis, a prática não condizia com a teoria, causando uma verdadeira dualidade no processo educacional, onde havia a educação para aqueles que nasceram para “pensar” e para aqueles que nasceram para “fazer”.

Nos anos 50 e 60, o movimento pela educação popular surgiu e foi um divisor de águas na educação. Em 1963, Paulo Freire é convidado a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. Porém, esses movimentos foram severamente interrompidos pelo golpe militar de 1964. A pedagogia de Paulo Freire foi considerada na época “subversiva” pelo regime militar, por promover a conscientização crítica, e o regime tratou tal ação como um alto risco político.

Somente na Constituição Federal de 1988 pode-se observar um avanço em relação à educação, como trata o Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família” (Brasil, 2000, p. 136).

Na dimensão sociocultural, a desigualdade está relacionada muitas das vezes a um currículo que não leva em consideração as especificidades culturais e simbólicas, não tem conexão com a realidade subjetiva e concreta dos sujeitos. E apesar de alguns avanços da legislação, como a Política Nacional de Educação do Campo, existem muitos desafios a serem enfrentados, para que medidas concretas de fato possam assegurar a equidade de acesso à educação, levando em consideração que muito precisam sair de seu local de origem, para irem às zonas urbanas, pois nos territórios rurais não existem escolas que podem frequentar.

1.2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL SUBJETIVO

No Brasil, passou-se a reconhecer o ensino fundamental como direito das crianças pequenas de forma tardia, a partir da constituição de 1934. Mais tarde, em 1988, esse direito público subjetivo passa a ser considerado público e obrigatório nas instituições de ensino. Em 1967, a duração do ensino fundamental passou de quatro para oito anos obrigatórios, garantindo o acesso à permanência das crianças na escola. E no caso da negação desse direito às crianças, pode ser considerado como violação da lei, e portanto, sujeito até a punição judicial. Conforme a lei do artigo 205 da constituição de 1988:

A educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art.205)

A garantia ao direito à educação vai além do acesso ao conhecimento sistematizado, visto como herança cultural construída historicamente pela sociedade. Mais do que isso, a educação na sua essência passa a representar a como chave para a autoconstrução dos indivíduos, de se reconhecerem como protagonistas da sua própria realidade, seja ela social ou subjetiva, oportunizando a sua construção plena da cidadania. Nesse sentido outra categoria passa a existir, segundo o autor,

passam a exigir este direito e, após muito esforço e luta, pode acontecer tanto a ampliação da escola primária para todas as pessoas de qualquer gênero, idade ou condição social quanto a exigência da inclusão de um nível superior

da educação escolar para todos. É o caso da luta pela universalização da escola média. A especificação acontece quando são reconhecidos novos direitos, como o de as crianças menores de 6 anos terem uma escola adequada à sua idade, ou quando se reconhece, ainda hoje, o direito de as mulheres, os jovens e adultos entrarem nas escolas. (CURY, 2002, p. 260)

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o exercício da cidadania em uma sociedade, ou seja, é indispensável para a formação humana. E ao compreender essa importância, o direito à educação escolar passa a ser compreendida como um espaço de luta social, política e cultural. Segundo (CURY, 2002, p.254) a educação,

foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três. A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o civil, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar foi uma das características do século XX.

O sentido da educação articula-se a partir de três dimensões essenciais para todos os seres humanos. A primeira é o *singulus*, é refere-se ao direito de cada pessoa de se desenvolver plenamente como um indivíduo único, e repleto de suas particularidades, sejam elas, simbólicas ou concretas. A educação passa a ser compreendida mais que uma simples transmissão de conteúdo: ela passa a se tornar um espaço de valorização humanizante da sociedade.

O direito *civis*, garante ao sujeito a possibilidade de participar ativamente da sociedade e da vida política, A educação nesse sentido, é permite que o processo de democratização aconteça em diferentes esferas. Esse direito é tão essencial que, até pouco tempo, as mulheres eram privadas dele, e somente com a afirmação do direito à educação que se iniciou uma nova trajetória de equidade, reduzindo as desigualdades e dando oportunidade a todos. E por fim, o *socius*, representa o direito à igualdade, ou seja, a garantia que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, mais equitativas.

1.3 ESCOLAS DO CAMPO: LUTA POR IDENTIDADE NO BRASIL

As desigualdades na educação do campo são reais e atravessam gerações. Na dimensão econômica a precarização dos contratos temporários e não contratos efetivos, em vez dos vínculos efetivos, da formação precária do professor(a), traz uma ideia equivocada que qualquer um seja capaz de lesionar, resultando tanto em uma desvalorização da profissão, quanto na queda da qualidade do ensino dos estudantes. Além disso, a falta de estrutura, de uma merenda de qualidade, são fatores que levam à precarização dessa educação.

Aqui evidencia-se somente alguns dos pontos que materializam essa desigualdade na educação do campo. Todavia, sabemos que vão muito além, com a ausência de uma assistência de saúde adequada, das condições de trabalhos dessas famílias, poucos espaços públicos de lazer a comunidade, como as bibliotecas, centro culturais, que limitam o acesso a uma qualidade de vida, claro, resulta na precarização do processo de aprendizagem, e do horizonte de possíveis instrumentos de conhecimentos.

Caldart (2001), ao citar a seguinte frase “a escola é mais do que escola” provoca uma reflexão sobre o papel da escola na vida daqueles que dependem desses espaços. Na proposta da educação do campo, a partir dos movimentos sociais, a escola é mais do que escola porque é espaço de formação política e social, entende-se a escola como um espaço de construção coletiva e emancipatória. Segundo Caldart (2001):

não há como ser um sujeito político sem saber-se um sujeito social, e não há como saber-se um sujeito social, coletivo, sem compreender-se no processo histórico da luta e da formação de seus sujeitos. A luta social que forma sujeitos sociais, políticos, humanos, é a que produz e reproduz um movimento sociocultural maior do que ela mesma (p. 215).

É interessante refletir como a educação básica passa a ser compreendida, especialmente nos contextos das propostas dos movimentos sociais da Educação do Campo. Arroyo (2004), afirma que existem dois fatos importantes a serem pesados sobre a proposta da educação básica. Primeiro, na educação básica existe um movimento social do campo. E que esse campo está cada vez mais vivo, neste campo há terra, e essa terra tem vida, e muito mais vida que nos asfaltos e nas grandes cidades. Contudo, essa informação não é divulgada pela mídia, claro, e isso revela uma intencionalidade. Se não reconhecermos que há vida pulsando, inquietações nos movimentos de resistência, permanecemos alheios à realidade do nosso país.

O segundo fato, segundo Arroyo (2004), não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, como há também um movimento pedagógico. Pode-se refletir que a educação básica está intrinsecamente vinculada aos movimentos populares de inovação, movimento pedagógico das raízes populares, estão presentes em muitas escolas em todo país e não somente nas escolas do campo. E isso pode ser considerado como inovador, pois inclui alguns conceitos e realidades, que são amplamente discutidos nessa pesquisa, como os movimentos da educação, da diversidade e da cultura, que iniciou com um olhar direcionado ao campo e as suas mazelas, mas, que atualmente se articulam em torno de um projeto popular de educação. Arroyo (2004) salienta que:

o que vocês estão colocando é outra compreensão e prática da educação básica: a escola rural tem de dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito do saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente (p. 17).

Tal afirmação conduz a refletir sobre o papel da escola, conceito esse que não é fácil de ser definido, onde a escola passa a ser compreendida muito mais que um espaço físico, para aprender os conteúdos acumulados, mas um lugar de construção, troca e formação integral, que valoriza a cultura, a identidade e especificidade. Para Caldart (2004):

vincular o fazer-se da educação e da escola ao movimento democrático, ao avanço dos valores e direitos sociais, ao fazer-se de sujeitos humanos nos leva a colocar a análise e a reconstituição da história da educação básica em outra direção, em outros parâmetros teóricos, em outra perspectiva histórica e política (p. 210).

Além disso, Arroyo (2004) afirma que a escola precisa organizar esses conhecimentos, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos-técnicos para interpretar e intervir na realidade, produção e na sociedade. Sendo assim, é indispensável que a escola desenvolva uma sintonia entre os conhecimentos científicos, com os saberes, valores e a cultura, pois a formação humana também acontece fora dos muros das escolas.

E essa educação sempre vai estar direcionada às necessidades e realidades das populações do campo, considerando-se diversos fatores, sendo eles, econômicos, políticos e sociais. E esse modelo de educação passa então a ser

compreendido e discutido em outros espaços que antes não eram, como nas universidades, não apenas como uma classificação educacional, mas, como questão política e pedagógica:

esta intencionalidade não está primeiro no campo da educação, mas no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país, no recorte específico de sua questão agrária. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o Movimento internacionaliza suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino social, histórico (Caldart, 2004, p. 218).

A Educação do Campo propõe uma nova concepção de escola, educação e pedagogia. Rompe com os modelos tradicionais de ensino e reconhece a escola como um espaço de construção coletiva, e repleta de culturas e diversidades sociais. E mais que isso, como um ato político, tendo como as raízes os movimentos sociais, nas realidades dos sujeitos do campo, sendo eles, mulheres, homens e crianças. Nesse sentido, a educação deixa de ser um processo neutro e passa a ser compreendida como prática social e política.

Nesse contexto, a pedagogia assume uma função fundamental de caráter emancipatório, compreendendo as especificidades do povo do campo, dos seus saberes locais, e da formação de sujeitos críticos. A escola passa a ser compreendida como um espaço de relação dialética, entre a realidade concreta, com os conhecimentos científicos, que fazem sentido aos indivíduos em questão, superando um modelo tradicional e fragmentado de educação. Para todo esse movimento de reflexão e compreensão, faz-se necessário novos caminhos pedagógicos no currículo, que contemple a diversidade cultural e social do campo.

O currículo na Educação do Campo deve ser considerado como uma possibilidade de transformação social, articulado com a realidade concreta dos indivíduos e pelas demandas dos movimentos sociais que o fundamentam, uma educação construída pelo povo e para o povo. Essa educação não deve ser percebida apenas como uma adaptação da escola tradicional, mas sim, como uma nova proposta educacional construída pelos próprios trabalhadores rurais.

Do ponto de vista pedagógico, é necessário trilhar novos caminhos para a Educação do Campo, que respeitem a diversidade cultural e social presente nesses territórios. Isso envolve uma prática que estimule o pensamento crítico e emancipador,

promovendo uma aproximação mais assertiva entre a escola, a comunidade e os saberes científicos. Embora esse movimento enfrente grandes desafios, é possível afirmar que estamos no caminho certo ao promover debates e reflexões, mas alinhado a uma ação pedagógica coletiva em favor de uma educação de qualidade, comprometida com a transformação social.

- a) Em síntese, esse trabalho compreende as concepções de educação em um sentido mais amplo, a saber: a) a **educação é uma prática humana** que

passa a ser compreendida no conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

- b) A educação é uma **prática social**, um fenômeno social que não se dá “de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais”. (LIBÂNEO, 2001, p. 9)

- c) A educação é uma **política pública** que precisa ser tratada no campo do direito. E, de modo particular, do direito público social. Para Dourado e Oliveira (2009), conceber a educação como direito social se contrapõe à ideia de educação como mercadoria, já que

debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras [...] Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 202)

Sendo assim, há de se ter claro que nenhuma política pública da infância ou para ela se constitui por si mesma. Ela precisa estar articulada a outras políticas públicas e, para que isso se efetive, faz-se necessário empreender o sentido de rede.

De acordo com Benelli e Costa Rosa (2015, p. 32), “compor uma rede, portanto, implica compromisso de realização conjunta de ações concretas, transpondo fronteiras geográficas, hierárquicas, sociais e políticas”. Desse modo, trabalhar em rede significa fortalecer ações colaborativas para o

fortalecimento das diferentes instâncias envolvidas com a área social. Além disso, deve estar norteadas por uma avaliação constante da atuação de cada segmento, dando visibilidade às boas práticas e propondo um realinhamento das atuações equivocadas. Neste sentido, a rede pretende enunciar novos significados às práticas desenvolvidas. A rede pressupõe definição de prioridades e planejamento de ações coletivas. (SILVA, 2008, p. 84)

Este capítulo tratou sobre a realidade das escolas do campo no Brasil e as desigualdades que as cercam, e chega à sua conclusão apontando aspectos como: os problemas reais e estruturais que afetam diretamente a qualidade do ensino em diversas regiões do país. Como a falta de estrutura, a dificuldade do acesso das crianças às escolas, a formação precária dos professores, isso inclui os contratos temporários e pouca formação, o que resulta em falta de qualidade pedagógica nesses espaços. E essas desigualdades vão muito além do espaço escolar, pois afetam também as famílias dessas crianças, como uma saúde precarizada, falta de lazer e bons empregos, entre outros aspectos, que acabam afetando diretamente a aprendizagem e o futuro desses indivíduos.

No entanto, o texto vai além da precarização da escola, destaca como essa escola e essa concepção de educação foi sendo construída ao longo da história, através dos movimentos sociais do campo, sob uma perspectiva de que a escola é “mais do que escola” citado por Caldart (2001), ela é um espaço de formação política, social e de construção coletiva e emancipatória. E toda essa proposta de luta e reivindicação está diretamente ligada a um movimento pedagógico vivo do campo, que se articula na luta pelo direito à uma educação básica de qualidade, que reconhece e valoriza as culturas e ao direito ao conhecimento científico, em um viés mais significativo e crítico, rompendo com o modelo tradicional da educação, e de um currículo urbanizado.

Em uma concepção mais ampla da educação, segundo (Libâneo, 2001) é uma prática humana social que não se isola das relações sociais, sendo atravessada por interesses ideológicos. Ou seja, ela é uma educação que enxerga a escola como um território de atuação política e social. Ao invés de reproduzir a uma ideologia, a escola

do campo insere uma própria ideologia de contestação e transformação, entendo que esse espaço é a oportunidade que as famílias do campo tem que lutar por direito a uma educação de qualidade, à terra, a cultural, e a uma vida digna.

CAPÍTULO II

DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO

Este capítulo propõe uma reflexão sobre os marcadores sociais das diferenças e como a educação do campo pode se tornar um espaço de luta, reconhecimento e transformação, a partir do diálogo com essas diferenças. Segundo Carneiro (2011), o não reconhecimento dos marcadores sociais da diferença, tais como gênero, raça/etnia, classe, orientação sexual, religiosa etc., conduz a práticas de discriminação e preconceito tanto no espaço público como no espaço privado. E a ausência de diálogo sobre tais conceitos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, resulta na naturalização das desigualdades, transformando a escola em espaço que exclui, em vez de incluir:

a educação cumpre um importante papel enquanto instituição social capaz de promover a democratização do conhecimento e desvelar estereótipos de opressão. É assim que, assumir a representação de um pensamento crítico, que se distancia da neutralidade e que destoa dos padrões vigentes na sociedade, significa assumir o compromisso com a educação democrática. (SILVA; LEITE, 2020, p.3).

2.1 MULTICULTURALISMO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Os movimentos multiculturais começaram a ganhar força nos Estados Unidos no final do século XIX, por meio das lutas dos afrodescendentes contra o racismo e pela conquista da igualdade, e dos direitos civis. E esses movimentos contaram a participação ativa de professores universitários e intelectuais negros, que passaram a identificar, denunciar e a questionar as inúmeras injustiças sociais, políticas e culturais vividas por uma grande parte da população marginalizada pelo sistema, em especial as pessoas negras. Segundo Bavaresco e Tacca (2016) o multiculturalismo nasceu no seio da influência de fortes pressões de movimentos sociais, como: movimentos feministas, negros, homossexuais, além de outras conquistas que promoveram a revisão de conceitos e que marcaram profundamente a ordem mundial.

Esses movimentos tinham como objetivo promover o empoderamento e conscientização de todas as comunidades, por meio de profundas reflexões sobre a exclusão e a desigualdade social, incentivando assim pensamentos críticos e emancipatórios dentro da comunidade marginalizada. Neste sentido, vários estudos e

debates educativos oriundos dessas reflexões começaram a estar mais presentes dentro de vários espaços formativos, como escolas, igrejas e associações da comunidade negra. Essas iniciativas marcaram profundamente a história, em especial no contexto das lutas por igualdade e justiça social que repercutiu não apenas nos Estados Unidos, mas, também em diversas partes do mundo, como na Europa e na América Latina. Todos esses continentes, países e estados, tiveram suas histórias marcadas por diversos movimentos sociais, que tinham como referência mais do que o reconhecimento cultural e social, e sim, a uma reivindicação do direito pleno à existência, sem que a resistência fosse uma exigência constante. Um objetivo em comum, o direito à vida, livre das desigualdades étnicas, culturais e sociais. Assim,

no decorrer do século XX, as questões multiculturais estendem-se a várias partes do mundo, principalmente a partir dos anos 1950 e, de maneira mais forte, nos anos 1960. Esses questionamentos relacionavam-se a movimentos sociais e intelectuais de contestação política e cultural a recusa aos modelos modernizadores hegemônicos no Ocidente, de caráter excludente social e culturalmente; na América Latina, incluíam ainda a resistência aos regimes autoritários e tecnocráticos baseados em alianças civis-militares. (CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2018, p. 472)

No Brasil, a história não foi diferente. Segundo os autores Carneiro, Knechtel e Morales (2018), as mobilizações das comunidades indígenas e afro-brasileiras se articularam a outros movimentos sociais e culturais, mais voltados à educação popular, direcionadas aos mais jovens e adultos. A ênfase se deu pela luta por igualdade a uma educação pública e de qualidade. Contudo, todos esses movimentos sofreram grandes limitações durante o período da ditadura militar em 1964 no Brasil, onde diversos movimentos sociais passaram a ser silenciados.

Esses movimentos surgiram nos centros populares das comunidades a partir das reivindicações do povo por uma vida mais digna, baseados na concepção de garantia de uma educação para todos e o direito à cidadania. Graças a essas mobilizações, foram possíveis diversos avanços importantes nas questões multiculturais dentro da legislação brasileira. Pautada na luta contra o racismo, a discriminação e a valorização dos movimentos indígenas no país, que ganharam forças especialmente a partir da constituição de 1988:

o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988, At. 205)

Nesse contexto, surgem então os espaços populares, as associações comunitárias e os sindicatos rurais. E todos esses espaços sempre estiveram enraizados nas realidades sociais e culturais de diferentes povos e representações, como os povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, fazendo uma relação entre as questões multiculturais e identitárias. E somente em 1995 através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que os temas como o multiculturalismo passou a estar presente nos currículos nacionais das escolas de Ensino Fundamental.

Lopes (1999) faz uma crítica ao documento, afirmando que ele ainda remete a uma visão conservadora do multiculturalismo, à medida que destaca como enfoque central as características da diversidade étnica na linha mais de diferenças psicológicas do que aspectos sociológicos objetivando à construção de um contexto de consenso.

Na educação do campo essa realidade não é diferente, embora reconheçam que há distinções entre o currículo urbano e currículo voltado para o campo. Esse reconhecimento permanece no plano subjetivo, isso gera uma contradição, que em vez de valorizar pluralidade cultural, territorial e existencial dos povos do campo, acaba-se legitimando apenas as diferenças geográficas e folclóricas, reforçando-se um discurso homogeneizador da educação, que pouco considera as desigualdades sociais e históricas de luta que essas comunidades enfrentam desde sua origem.

Na prática, observa-se que os movimentos sociais só conseguiram construir coletivamente políticas públicas que os representassem a partir de inúmeras lutas e reivindicações de existirem e resistirem a partir do direito a um currículo contextualizado é real que se relaciona com sua realidade concreta e simbólica. Segundo Carneiro, Knechtel e Morales (2018), discutir sobre o multiculturalismo em uma perspectiva curricular vai muito além do que conhecer a diversidade cultural presente em nosso país, é sobretudo, assumir de fato uma postura reflexiva e crítica, que valorize os processos de construção e reconstrução das identidades dos povos, sejam eles do campo ou não e de suas múltiplas pluralidades. No entanto, é importante também não desconsiderar que as desigualdades existem e que estão enraizadas a e realidades. E ao levar questionamentos como esses para dentro e fora das salas de aulas é contribuir de forma significativa uma formação humana, a partir de um olhar mais consciente e emancipatório. De acordo com (BAVARESCO; TACCA, 2016)

é na escola que a criança aprende a respeitar os outros, a ser solidária, independentemente de todas as diferenças que possam existir entre si e os seus semelhantes. Contudo, nota-se que a escola tem necessidade de uma evolução na educação intercultural para uma situação em que a prática pedagógica não se aplique apenas a certas crianças, mas a todos os alunos, visto que a escola é um espaço com muitas identidades e culturas diferentes. A escola, como sociedade, deve ser desafiada a repensar estratégias para acolher todas as pessoas. (2016, p.61)

O conceito do multiculturalismo pode ser considerado como a valorização das diferenças e das individualidades de cada sujeito. E ao relacionar com a educação do campo, é referendar essa importância plural e diversa que está intrínseca nessa concepção. A escola se configura como esse espaço legítimo de socialização e reconhecimento. E para que o processo de socialização aconteça, as crianças e suas infâncias necessitam de maneira vital do convívio multicultural e do diálogo com outras culturas, valores, modos de ser e de compreensão de mundo, que ultrapassam a qual elas estão habituadas em seu vínculo de convívio, isso faz com que a escola se torne um ambiente de experiências vivas e significativas:

nas últimas décadas vem se consolidando o direito à diferença. Estão sendo atendidas suas demandas, não apenas de natureza social e política, como também individual. Esse direito se fundamenta na ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do humano e assegurado lugar a sua expressão na sociedade. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. (BAVARESCO; TACCA, 2016, p.63)

Refletir a partir de uma proposta pedagógica que busca o enriquecimento cultural e afirmativo dentro das escolas é algo fundamental, pois enriquece o processo de construção social e individual de cada sujeito. E mais que isso, contribui para uma escola que de fato garanta um dos direitos mais essenciais para a vida, o direito legítimo às diferenças, que começam a ser garantidos quando os mais variados grupos sociais, étnicos e culturais,

para Bauman o conceito de cultura, quaisquer que sejam suas elaborações específicas, pertence à família dos termos que representam a práxis humana. A cultura é uma ação empírica e de caráter experimental, em que o ser humano, por meio dos conhecimentos adquiridos, narra suas experiências através da oralidade e da escrita: “a cultura é a única faceta da vida e condição humana que o conhecimento da realidade e o interesse do ser humano pelo

auto aperfeiçoamento e pela realização se fundem em um só” (BAUMAN, 2012.p.300)

A cultura é singular na realidade humana, onde somente o homem entre todas outras criaturas vivas, é capaz de produzir e ressignificar a vida, por meio do sentido mais profundo da construção individual ou coletiva. O autor aborda a cultura como forma de agir e experimentar o mundo, sendo que é por meio da cultura que mostramos quem somos, o que sentimos e o que pensamos.

E ao compreender a cultura com uma ação humana experimental, observa-se que o conhecimento é um recurso importante que traz possibilidades de uma relação direta entre o homem e a sua relação com a natureza. Assim, como Bauman relaciona o saber com a ação, a educação do campo une a teoria e a prática, respeitando o território, a história e os modos de vida. A educação do campo, ao reconhecer a cultura como construção do cotidiano, transforma a escola em um espaço de valorização dos saberes, e não somente dos considerados como saberes tradicionais e hegemônicos.

2.2 MARCADORES SOCIAIS DAS DIFERENÇAS

Entendemos por marcadores sociais das diferenças Silva e Leite (2020,p.2) como “rótulos” que são postos nas pessoas, que passam a serem reconhecidos a partir de “categorias” geradoras de estereótipos, onde

essas “classificações” sociais criam hierarquias e legitimam desigualdades, determinando o modo como enxergamos “os outros” e nos “diferenciamos” deles no mundo. Nessa perspectiva, o estudo dos marcadores sociais mostra a diversidade como constituição ontológica das sociedades, mas que a concepção que defende como “natural” o fato de que alguns presumem possuir privilégio e poder sobre outros é uma construção ideologicamente histórica e social (SILVA; LEITE, 2020, p.2)

Nessa mesma lógica de invisibilidade e desigualdade, reconhecemos como a educação do campo antes de ser compreendida como uma outra concepção de educação, foi, e ainda continua sendo marcada por diversos processos de exclusões e apagamento. As populações rurais, quilombolas, ribeirinhas e indígenas lutaram, e ainda continuam lutando pela garantia ao direito a uma escola que respeite seus modos de vida, suas culturas e as suas necessidades específicas. E para compreender melhor esses desafios, é importante considerar que os marcadores sociais das diferenças como; classe, raça, gênero, território, religião e etc., vão além

das concepções sobre a educação do campo, mas, influencia diretamente a vida desses sujeitos e as suas realidades. Todos esses aspectos tencionam a refletir como certos grupos específicos das sociedades foram historicamente excluídos e silenciados, sustentados por políticas públicas intencionais e desiguais.

O papel da escola na construção e valorização da diversidade social entre as crianças, jovens e adultos, é fundamental, pois se torna um instrumento de reconhecimento e garantia do direito pleno de cada indivíduo, o direito de ser gente:

cada um/a de nós traz em sua bagagem: uma origem de nascimento, numa cultura particular; uma referência de classe social definida a partir da posse de bens materiais e simbólicos, posições de poder e prestígio; marcas corporais e psicológicas que podem definir se somos homens ou mulheres; uma classificação num sistema racializado baseado na cor da pele ou em outros fenótipos; uma orientação sexual expressa de modo público ou não; uma idade que sinaliza o que é permitido ou proibido, e assim por diante (MELLO; GONÇALVES, 2012, p. 165).

A escola é um espaço de transformação social, que cumpre um papel importante enquanto instituição, principalmente na promoção da democracia, onde o ambiente e as relações ali construídos atuam como incentivadores de pensamentos críticos e libertadores, e essa construção de conhecimento é muito necessário na formação do sujeito, que vai muito além dos muros da escola. É por meio de ações pedagógicas mais significativas, que abrem margem para impactam diretamente na vida de todos, sejam eles, estudantes, professores e toda a comunidade escolar. Segundo Silva e Leite (2020):

a conscientização e a ação coletiva que possibilita o reconhecimento de opressões por nós reproduzidas é buscada numa práxis educacional transgressiva e subversiva, que privilegia a experiência dos indivíduos e grupos num processo de co-educação rumo à libertação. (2020, p.3)

Mas, libertação de quê? dos paradigmas e das visões de mundo previamente impostas por estruturas ou modelos sociais. A criticidade, quando alinhada com uma práxis significativa, provoca vários questionamentos aos padrões estabelecidos cotidianamente pelos indivíduos. Para que a educação seja ressignificada no campo político e das ideias, é necessário pensar e agir de forma diferente. E isso diz respeito ao coletivo, toda a comunidade escolar deve estar envolvida, não apenas os estudantes e professores, pois, para promover uma inclusão social e cultural exige

compreender que a vida concreta está profundamente entrelaçada com a vida não material (subjativa).

Silva e Leite (2020, p.4) propõem uma alternativa para a construção de uma educação com compromisso ético-estético político, é propor o debate que promova a desconstrução dessa aparente neutralidade político - ideológica que nos é sutilmente imposta. Quando os autores trazem conceitos como ético-estético e neutralidade política, eles fazem a relação entre os marcadores das diferenças, segundo Soares e Bonette refere-se,

a um conjunto de valores históricos e socialmente constituídos de variáveis, tais como gênero, sexualidade, raça, geração, entre outros, que atuam nos processos de diferenciação social e de posicionamento dos sujeitos na estrutura social. (2021, p.5;6)

Segundo os estudos, os marcadores sociais das diferenças são valores históricos e socialmente construídos pelo homem, a partir de estruturas e organizações de sociedades, ou seja, todos estão expostos à política, e aos valores que moldam o modo como cada pessoa é vista, tratada ou excluída na escola ou na sociedade.

No que se refere às questões de inclusão e exclusão, no ambiente escolar, as questões de gênero são facilmente observadas, por meio de estereótipos, que delimita o que é considerado “de menina” e “de menino”. Essas construções sociais restringem as possibilidades de ambos explorarem livremente diferentes áreas de interesses, como brincadeiras, esportes, ciências entre outros. No caso das meninas, há uma tendência de afastá-las de atividades que são vistas como masculinas, enquanto os meninos são pressionados a reprimir as suas emoções, e a adotar comportamentos que reforçam a todo momento questões como força e competitividade. Esses exemplos não se restringem apenas ao ambiente escolar, sobretudo, estão presentes desde os primeiros momentos do desenvolvimento humano, sendo reproduzido no contexto social e familiar, onde se define constantemente o que é “coisa de homem” e “coisa de mulher”. Assim,

convenções de gênero são entendidas como o “conjunto de valores e ideais relativos ao imaginário sexual disponíveis na cultura e compartilhados, a partir dos quais os seres sociais pautam as suas ações e concepções de mundo, reproduzem e recriam estas mesmas convenções e as suas práticas” (SOARES; BONETTI, 2021, p.6)

No contexto educacional, especialmente a sexualidade, é fundamental compreender que ela transcende o fator biológico. Mesmo que também seja um ponto a se considerar, a sexualidade engloba a descoberta do prazer e experimentação de diferentes sensações e desejos humanos. Mas, é importante considerar que, a sexualidade sempre teve fortes influências dos fatores individuais/genéticos, quanto dos fatores socioculturais.

O paradoxo, assim, está posto: do corpo solto que se quer disciplinado, nasce, pela ação das crianças, o corpo resistente e transgressor; do corpo contido, nasce o corpo comunicativo e interativo; do corpo oprimido, nasce o corpo brincante. As crianças de ambos os contextos ainda indicaram que as relações de poder que constroem por meio do corpo têm como referência a clivagem que fazem entre valores dominantes socialmente, outros ligados ao ethos de seu grupo social com os valores construídos como interessantes ao grupo de pares. (ARENHART, 2015, p. 203).

Observa-se uma constante disputa de controle social, na qual as crianças e suas infâncias, se tornam foco de tensões. De um lado, são disciplinadas pela escola, a tentativa constante de controlar os seus gestos, comportamentos, emoções, falas e expressões de sexualidades, e do outro, elas resistem, tentando assumir o controle de seus próprios corpos, que se manifestam de maneira criativa, comunicativa através de seus imaginários. Assim o corpo infantil passa a se tornar também um território de disputa, resistência e construção de subjetividades, mesmo diante da opressão, as crianças encontram maneiras de afirmar sua liberdade e produzir significados sobre si e o mundo (ARENHART, 2015, p.203).

É impossível compreender a educação sem reconhecer que o corpo e as linguagens constituem territórios de saberes e disputas simbólicas e políticas. Na infância e na vida do campo, por exemplo, manifesta-se diferentes formas de agir, existir e se comunicar, nas quais os marcadores sociais das diferenças se entrelaçam nesse processo de ressignificação de construção de novos caminhos pedagógicos. Tais caminhos devem orientar uma educação que seja capaz de influenciar a emancipação individual e coletiva dos indivíduos, de maneira que respeite a diversidade e as múltiplas dimensões socioculturais, tendo como elementos norteadores reflexões sobre os gêneros, as gerações e as sexualidades.

O conceito de raça segundo Soares e Bonetti (2021) é uma construção política e social; uma categoria discursiva articulada à prática de hierarquização social

das pessoas segundo a cor da sua pele e traços fenotípicos. Ou seja, trata-se de uma forma de linguagem e comportamento construída intencionalmente para organizar e justificar, de maneira desigual, as relações entre diferentes grupos sociais, com base na diferenciação da cor da pele. E ao classificar as pessoas segundo esses estereotípicos racistas, essa lógica determina quem tem acesso às oportunidades, e aos direitos pré-determinados. No contexto escolar isso não é diferente, pois determinados grupos ou indivíduos privilegiados com uma educação e tratado de maneira diferente, enquanto outros são excluídos ou negligenciados, por causa da cor de sua pele, ou da sua classe social, reproduzindo assim as desigualdades sociais em espaços que são considerados em tese “ambientes plurais e diversos, que deveriam garantir o direito à escola e a educação”. O racismo segundo Nascimento (2003),

se constituiu e opera essencialmente da mesma forma que o sexismo, tanto no campo da discriminação, resultando em desigualdades sociais estatisticamente mensuráveis, quanto no âmbito mais amplo, efetuando de diversas maneiras, ora diretas, ora sutis, determinações e condicionamentos às possibilidades e às perspectivas de vida das pessoas e dos grupos humanos envolvidos. (p.66)

Importante destacar que, os estudantes negros, indígenas, camponeses, ribeirinhos e de outros grupos racionalizados vivenciam diretamente o racismo institucional. Esse tipo de racismo é visto, por exemplo, na baixa representatividade nos currículos escolares, que ignoram e distorcem as culturas afro-brasileiras e indígenas entre outras. Em muitos casos, essas culturas são tratadas como inferiores ou menos relevantes em comparação com as culturas eurocêntricas, reforçando uma lógica colonial e excludente, Soares e Bonetti (2021) ao,

articular raça, gênero e classe, a mulher negra e pobre é posicionada e subjugada em um contexto de subalternidade e, dessa forma, necessita romper com a estrutura que a invisibiliza enquanto sujeito. Como percebemos, o marcador geracional emergiu dessas experiências, a partir da presença das ascendentes mulheres das jovens, mostrando sua potência com a articulação entre gênero, raça e classe para a construção das subjetividades dessas jovens, atribuindo-lhes representação positiva à identidade racial e à resistência frente aos processos que atravessam as vivências de mulheres negras (p.16)

O marcador geracional é compreendido como um conjunto de experiências, valores e memórias que são transmitidos entre as gerações, que é capaz de moldar ou construir diversos modos de ser e existir dentro de um contexto social. Esse

conceito é extremamente interessante, e importante a ser pensado, pois na educação do campo por exemplo, a transmissão geracional de saberes, é fundamental para uma formação humana contextualizada e significativa, mesmo sendo através de uma educação formal ou não, o que nos leva a considerar que a cultura e território se relacionam aos ambientes relacionado ao mundo do trabalho e das práticas comunitárias dos indivíduos do campo. Segundo Soares e Bonetti (2021, p.16) considerar a subjetividade é construir e influenciar vários marcadores sociais da diferença, podendo afirmar que o entrelaçamento dinâmico das dimensões de gênero e de raça subsidia o complexo processo de produção das subjetividades,

a dimensão geracional evidente pelos critérios que aproximam o corpo como poder nos dois universos é referente ao tamanho e idade, uma vez que, igualmente, as crianças sofrem as desvantagens sociais relativas ao seu estatuto memorizando em relação aos adultos. Contudo, valores dominantes em nossa sociedade ligados à masculinidade e feminilidade se confrontam com valores ligados ao ethos específico de cada grupo social, produzindo também diferenças entre as- Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade aspectos valorizados por cada grupo no que diz respeito ao ser menino ou menina. (ARENHART, 2015, p. 203).

A criança e as infâncias revelam uma pluralidade diversa no que respeito aos marcadores sociais das diferenças, nesse capítulo buscamos conceituar e problematizar algumas reflexões das realidades que algumas infâncias e como elas se relacionam com o mundo, e como essas dimensões sociais são vistas e reconhecidas no contexto educacional. As culturas infantis mostram que esses marcadores influenciam diretamente como elas vivem e aprendem. No contexto da educação do campo, essas diferenças territoriais físicas e simbólicas, acabam sendo ainda mais intensas, pois, as crianças enfrentam desafios históricos, de invisibilidade de suas culturas, e a negação dos seus saberes, como não sendo considerados como legítimos e importantes na sua formação.

Este estudo não se limita apenas em apontar os desafios culturais, pedagógicos e sociais vividos pelas crianças e suas infâncias. Ele também propõe um espaço de reflexão, problematização e reconhecimento das desigualdades que precisam ser enfrentadas e superadas dentro de nossas escolas e da sociedade. Quando a sociedade, a comunidade e a escola passam a compreender que as diferenças são reais e existem, e transitam frequentemente nesses espaços, e decidem acolhê-las em vez de ignorá-las, abra-se novos caminhos de boas práticas

que respeitam as identidades das crianças, sejam elas de diferentes gêneros, raças, orientações sexuais ou geracionais, resultando nos processos de pertencimento a todos, sem distinções.

2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E LUTA PELA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Neste capítulo buscamos uma compreensão mais ampla da educação, não apenas como uma educação realizada propriamente dita em espaços escolares. Segundo Gohn (2011, p.333) um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. E complementa que,

há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos quando há negociações, diálogos ou confrontos. Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. (GOHN, 2011, p.333)

Quando a autora cita que os movimentos sociais, são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes, ela relaciona o fator que somente os seres humanos são capazes de produzir, cultura e política. Os movimentos sociais são respostas nas quais a sociedade civil e geral se organiza com o objetivo de construir ações coletivas e realizar negociações, diálogos e confrontos quando necessário, na busca da garantia do direito à vida a todos, além disso, também atua no processo de reivindicações e no cumprimento das leis e diretrizes. A relação dos movimentos sociais no Brasil com a educação, segundo Gohn (2011, p.334) ocorreu de duas formas: na interação dos movimentos em contato com as instituições educacionais, e no interior dos próprios movimentos sociais, dado o caráter educativo das ações. Em suma, os movimentos sociais são responsáveis em realizar os diagnósticos das realidades sociais, no que possibilita a construção de propostas reais e concretas à sociedade.

No Brasil e em vários outros países da América Latina, no fim da década de 1970 e parte dos anos 1980, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição aos regimes militares,

especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da teologia da libertação. No fim dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, o cenário sociopolítico transformou-se de maneira radical. Inicialmente, houve o declínio das manifestações de rua, que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades. (GOHN, 2011, p.342)

Durante esse momento histórico, o Brasil foi alvo de pressões sociais muito bem organizadas e articuladas, que tinham como objetivo a conquista de inúmeros direitos civis, sociais e educacionais. Esse movimento incentivou o processo de construção da Constituição Federal de 1988, na qual foram regulamentados e inscritos como princípios inegociáveis da sociedade brasileira.

Segundo os estudos, essas conquistas se deram através de inúmeras organizações populares, mais institucionalizadas, como por exemplos; Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, o Fórum Nacional de Participação Popular, entre outros. E com a criação de grupos sociais de mulheres nos anos de 1990, em defesa da conscientização dos direitos contra a discriminação de gênero. Os movimentos homossexuais, na luta pelo direito de ser gente, e contra o machismo impregnado. E também nos movimentos negros ou afrodacentes, segundo Gohn (2011, p.343) que deixou de ser predominantemente movimento de manifestações culturais para ser, sobretudo, movimento de construção de identidade e luta contra a discriminação racial. Dentro dessa construção introdutória a respeito dos movimentos sociais como espaço de luta, segundo a autora

importante destacar ainda três outros importantes movimentos sociais no Brasil, nos anos 1990: dos indígenas, dos funcionários públicos especialmente das áreas da educação e da saúde e dos ecologistas. Os primeiros cresceram em número e em organização nesta década, passando a lutar pela demarcação de suas terras e pela venda de seus produtos a preços justos e em mercados competitivos. Os segundos organizaram-se em associações e sindicatos contra as reformas governamentais que progressivamente retiram direitos sociais, reestruturam as profissões e arrocham os salários em nome da necessidade dos ajustes fiscais. Os terceiros, dos ecologistas, proliferaram após a conferência Eco-92, dando origem a diversas organizações não governamentais. Aliás, as ONGs passaram a ter muito mais importância nos anos 1990 do que os próprios movimentos sociais. (GOHN, 2011, p.343)

Observa-se que houve todo um processo moroso e muito recente no que se refere aos movimentos sociais e suas organizações e objetivos. Na educação esse processo não foi diferente, os movimentos em todos espaços influenciaram diretamente a educação que temos hoje e a qual pretendemos ter, os

movimentos sociais pela educação abrange questões tanto de escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber. O contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral. (GOHN, 2011, p. 347)

Um dos momentos mais marcantes durante o século XX no Brasil foi as Ligas Camponesas, no ano de 1996, com a forte influência do método Paulo Freire na educação escolar do ensino superior, inspirando as práticas pedagógicas mais críticas. Essa liga foi inspirada nos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que lutaram por condições melhores no campo. Nesse processo na implementação desses movimentos, houve a formação de parcerias com universidades públicas com o objetivo de formar educadores do campo. E essas Licenciaturas em Educação do Campo, tiveram forte influências da pedagogia Freireana, segundo os estudos.

A luta por uma educação de qualidade inicia-se nesse momento histórico no Brasil, a partir de diagnósticos sociais que foram mediados pelos movimentos sociais e organizações coletivas, observa-se a necessidade de garantir por lei o acesso e ao direito a uma educação pública e de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de sua classe, ou dos referidos marcadores sociais das diferenças citados no capítulo anterior.

Novas políticas públicas passam a pautar questões da cidadania e da participação, as políticas neoliberais ganham maior ênfase, os sindicatos se enfraquecem e a educação escolar ganha uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas torna-se também um dos alvos prediletos das reformas estatais. (GOHN, 2011, p.348)

Mesmo com a forte influência do governo e dos ideais neoliberais, e o enfraquecimento dos sindicatos, a educação como a ser vista de uma outra maneira, e cria-se novas políticas públicas que buscam legitimar o direito a uma educação pública e básica para todos. No Brasil, os movimentos sociais que influenciaram diretamente na constituição e nas Leis educacionais, surgiram as novas demandas pela educação, segundo Gohn (2011);

a) Lutas pelo acesso. Demandam vagas em diferentes níveis do ensino. b) Demandas por vagas nas escolas de educação infantil. Essa área, apesar de toda a luta dos movimentos populares nos anos 1970, ainda é muito deficitária.

c) Aumento de vagas na escola de ensino básico. d) Escola pública com qualidade. Trata-se de uma demanda já clássica nas reivindicações dos sindicatos. e) Gestão Democrática da Escola. Incluída na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, a gestão democrática tem sido objeto de inúmeros projetos experimentais. f) Valor das mensalidades nas escolas particulares ou confessionais, especialmente no ensino superior. g) Políticas públicas que priorizem a educação com suportes orçamentários adequados. h) Realização de experiências alternativas. Tem crescido nos últimos anos as análises que afirmam que os problemas da educação formal não se resumem na busca de soluções convencionais dentro das escolas. i) Luta dos professores e outros profissionais da educação por melhores condições salariais e de trabalho. j) Lutas dos estudantes por vagas, condições, mensalidades, refeitórios, moradia. k) Lutas contra discriminações de todos os tipos, abuso sexual etc. l) Ensino técnico. Na atualidade, é um dos setores mais carentes e deficitários do país. m) Educação de jovens e adultos. Exemplos: Movimento Nacional do EJA (Educação de Jovens e Adultos), e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). n) Projetos pedagógicos que respeitem as culturas locais. o) Alterações na relação da escola com a comunidade. (2011, p.350)

Importante observar que a extensa lista de novas concepções de políticas públicas que iniciaram a partir das duas décadas no Brasil, representa apenas um ponto de partida na área da educação formal. A partir desse momento histórico, o país passa a ampliar novos cenários associados à sociedade civil, às políticas públicas e aos movimentos sociais.

Encerramos este capítulo, com base nas reflexões de Gonh (2011, p.357), que destaca a importância do protagonismo da sociedade civil exige clara vontade política das forças democráticas, organizadas para a construção de uma sociedade de um espaço público diferente do modelo neoliberal, construído a partir de exclusões e injustiças. É essencial que a sociedade compreenda que as leis que hoje garantem o acesso à educação básica pública e de qualidade como um direito para as pessoas de todas as idades, foram conquistas oriundas dos movimentos sociais. Que impulsionados por sujeitos coletivos e lideranças muitas vezes anônimas, que fizeram e ainda continuam fazendo história em nosso país. E que a participação democrática da população na política e organizações coletivas é de extrema importância, para o país e para si próprio, mediado o processo rico de criticidade e autonomia emancipatória.

CAPÍTULO III

A ESCOLA DO CAMPO E NOVOS CAMINHOS PEDAGÓGICOS

3.1 POR UMA PEDAGOGIA DOS SEM TERRINHAS

A pedagogia dos Sem Terrinhas é uma concepção educativa que nasce a partir das mobilizações políticas, culturais e sociais dos movimentos e organizações coletivas de adultos e crianças que viviam em assentamentos e acampamentos dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que começou a ganhar forma no início dos anos de 1990, e que tinham como objetivo a luta pelo direito à terra, estendeu-se também a luta pela construção de uma educação coletiva e de resistência nos assentamentos e acampamentos na época. Ramos (2023, p.101) afirma que as crianças do MST têm por direito a possibilidade de viver e construir sua infância enquanto sujeito de direito, político e histórico e coletivo em um contexto em que a vida humana para existir precisa “aceitar” qualquer tipo de trabalho, e complementa que,

a luta pela terra e as crianças Sem Terrinha nos convidam a entender sua relação e construção de infância nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária e o que essa luta e organização proporciona na formação e na vida das crianças camponesas, mesmo em tempos de pandemia. Do projeto de agricultura camponesa, na luta pela Reforma Agrária Popular que se contrapõe ao projeto de agricultura do agronegócio. (RAMOS, 2023, p.104)

O movimento pedagógico Sem Terra vai além dos muros da escola, não é apenas um método de ensino, é portanto, uma prática política pedagógica, expressa através das articulações entre os saberes do campo, e das estruturas historicamente marginalizadas das comunidades rurais, a partir de um olhar direcionado a relação da infância e das crianças que residem nos territórios rurais. Segundo Ramos (2023, p.104) o MST criou várias frentes de trabalho, uma delas foi com a infância Sem Terrinha, garantindo espaço de diálogo, cuidados, reflexões e ações concretas, os

É fato que o conceito de infância vai ganhando significações com as práticas educativas de luta das organizações populares, com as ações concretas pautadas desde o direito de ter escola em suas comunidades, da alimentação e uma produção saudável, da construção coletiva do projeto político pedagógico, bem como de uma atuação coletiva em função da organização

escolar. (RAMOS, 2023, p.102)

Desta forma, neste capítulo propõe reflexões sobre a construção da identidade Sem Terrinha, transitando pelas concepções de infância e de criança do MST. Como eixo complementar de análise, pontuamos um documento fundante que, a partir de uma perspectiva crítica e coletiva, legítima de forma assertiva as propostas políticas pedagógicas direcionadas à educação básica do campo, em especial da educação de crianças dos assentamentos e acampamentos. Trata-se de um material que envolveu vozes e olhares de sujeitos comprometidos com a transformação social por meio da educação e da luta.

O documento “Dossiê MST Escola” foi produzido entre os anos de 1990 e 2001, e esse documento passa a ser uma referência, pois ele permite um resgate histórico das propostas pedagógicas realizadas nesses espaços de resistência. Machado (2014, p.1) tal criação foi resultado do trabalho incansável e da organização de inúmeros pais e professores, que delegaram à educação, um incondicional e prioritário papel na luta da questão agrária. Importante colocar que a educação que foi pensada e articulada nos assentamentos e acampamentos, não pode ser pensada de maneira distante do contexto social e da luta pela terra, onde

tal documento é constituído de duas partes. A primeira, que se denomina “Linhas Políticas” discorre sobre os princípios da proposta pedagógica a ser seguida pelos integrantes do MST, na implantação de escolas em acampamentos e assentamentos. Essa proposta expressa a ideia de uma prática pedagógica que deve ser transformadora, capaz de produzir um conhecimento dialético, democrático e crítico da realidade social e que seja capaz de garantir a integração entre o aluno, o professor, a escola, enquanto unidade de produção do conhecimento coletivo - e a organização produtiva do acampamento ou assentamento. Já a segunda parte, denominada como “Orientações”, trata, especificamente, de orientar a forma de ação política interna e externa na luta pela criação de escolas. Internamente, sugere uma prática política a ser desenvolvida pelo MST em âmbito nacional, a fim de fortalecer a sua proposta pedagógica nos acampamentos e assentamentos. Externamente, determina estratégias de luta frente ao poder público para a efetiva viabilização e implantação da escola por eles idealizada. (MACHADO, 2014, p. 155)

É interessante refletir sobre, por meio de reuniões e diálogos coletivos das comunidades, propostas educacionais claras e objetivas, o que aponta para a necessidade de estabelecer um currículo escolar que orienta-se a implementação de uma nova concepção de educação, fundamentado nas diretrizes políticas e orientações que tinham como compromisso com a transformação social, e

desenvolvimento de metas, e que essa educação era e ainda continua a ser comprometida com a realidade e as necessidades das populações do campo. O documento propunha, a) elaborar uma orientação nacional para a composição do Currículo Mínimo, para as séries iniciais do 1º grau nas escolas de assentamentos. b) elaborar um “Manual Nacional de Educação”, em que conste a proposta de Currículo Mínimo e a proposta básica de educação do MST (MST, 2005, p 30).

Além disso, o documento traz orientações sobre como a prática do professor educador se divide em duas partes fundamentais, do como fazer, e aponta para oito pontos pedagógicos, e titulados na primeira parte do documento “Como planejar nosso trabalho de acordo com esse currículo que parte da prática”. Machado (2014,p.159)

o professor, deve planejar o seu trabalho a partir de oito pontos fundamentais, que são os seguintes: 1. Ter bem claro os objetivos da escola; 2. Transformar a realidade em temas geradores; 3. Definir os objetivos específicos para cada unidade temática; 4. Planejar a relação entre o estudo e o trabalho das crianças; 5. Escolher os conteúdos a serem desenvolvidos a partir do trabalho ou tema; 6. Pensar em como podem ser desenvolvidos os conteúdos na sala de aula; 7. Prever os recursos e materiais necessários; 8. Pensar como poderá ser feita a avaliação (MST, 1992a)

É evidente que a preocupação das escolas do campo, assentamentos e acampamentos, tinham como objetivo não apenas formar crianças e adultos leitores alfabetizados, mais que isso, desenvolver a capacidade crítica, democrática e participativa dos seus indivíduos, unido os alunos, aos professores, e a escola com a comunidade, onde todos aprendem juntos,

as crianças Sem Terrinha estão na luta ativamente com seus familiares para terem o direito à terra como um lugar de vida, do cultivo e produção de alimentos saudáveis, assim como do trabalho para a produção da existência, sem exploração e da educação do campo. A condição da criança na luta pela terra no MST é significada pela resistência e pela existência de um projeto político de sociedade. Lutar e resistir são duas palavras irmãs, que não se separam no contexto da organização de classe e que dão sentido para a produção da existência na formação humana. (RAMOS, 2023, p.110)

Um currículo que respeita esses conceitos possibilita a inter-relação das crianças, das suas infâncias com a com a vida prática. Que aponta ao item dois, transformar a realidade em temas geradores, proporcionando desafios no contexto cultural e social das crianças, a priori pensado e articulado ao ensino fundamental. Machado (2014,p. 159) Já a segunda parte do documento, tem como título,

“Material para sua consulta” define os conteúdos a serem ensinados pelos professores através dos seguintes itens: 1. Sugestão de temas: a) Nosso assentamento; b) Nossa luta pela terra; c) Nossa cultura e nossa história de luta; d) Nosso trabalho no Assentamento; e) Nós, nosso trabalho e natureza; f) Nossa saúde; g) Nós e a política; 2. Questões ou problemas ligados ao tema; 3. O que queremos com cada área de estudo: Área de Estudos Sociais; Área de Ciências; Área de Matemática; Área de Comunicação e Expressão. 4. Sugestões de listagem mínima de conteúdos a serem tratados de 1ª a 4ª séries nas escolas de assentamento: Área de Estudos Sociais; Área de Ciências; Área de Matemática; Área de Comunicação e Expressão; 5. Sugestões específicas para a área de alfabetização (MST, 1992a)

O documento propõe, não só define os conteúdos mínimos a serem realizados nas escolas do campo, além disso, estabelece uma inter-relação entre as abordagens pedagógicas que valorizam o contexto social, político e cultural das crianças do campo. Reconhece-se que o processo de aprender envolve práticas educacionais mais significativas, tendo como exemplo, a alfabetização, articulando com um conceito contemporâneo o letramento, que o aprender a ler e a escrever é mais que decodificar palavras, é necessário envolver os indivíduos as práticas sociais do dia a dia. Segundo Soares (2004, p.18), o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como instrumento de emancipação e transformação, onde as

crianças aprendem na convivência, na luta, na experiência de cada dia. A proposta educacional do Movimento eleva a criança a ator e autor do desenvolvimento, por meio da auto-organização, da participação e da gestão democrática dos processos (BARCELLOS; TORRES, 2019, p.64).

Diante das seguintes afirmações, somos tensionados a refletir sobre uma série de questionamentos fundamentais. As escolas tradicionais não estão preparadas para dialogar com as experiências vividas pelas crianças do campo, no sentido educacional, pois as suas infâncias foram historicamente marcadas por lutas e por desafios que sustentaram as reivindicações do coletivo, que só podem ser compreendidas através da compreensão do conceito da mística como recurso pedagógica e mobilizador de luta. Tal afirmação nos leva a refletir, quais seriam os impactos de um currículo pensado e construído a partir das práticas pedagógicas dos assentamentos e acampamentos do MST, como esse currículo reconhece a mística como força propulsora de uma nova concepção de formação humana, e quais melhorias poderiam surgir desse movimento dialético? Esses entre outros questionamentos são essenciais para aprofundar mais reflexões sobre essa

concepção de educação, que será explorada com mais propriedade no próximo capítulo.

3.2 MÍSTICA COMO MOBILIZADOR DA LUTA

A mística, enquanto uma prática pedagógica ocupa um lugar muito importante na Educação do Campo, pois ela é a essência da coletividade e das experiências vividas pelos sujeitos do campo, no caráter artístico e dinâmico das comunidades, através das suas identidades e culturas, sejam elas, do campo, quilombolas e ribeirinhas. A mística não se limita apenas a rituais simbólicos, mas, incorpora nos espaços educativos à possibilidade do diálogo através das realidades concretas das comunidades. Ferri, Ferraz e Campos (2023),

a mística, no contexto dos acampamentos e assentamentos do MST, ultrapassou a visão espiritual e ganhou outros sentidos e contornos. Passou a ser um momento de compartilhar através de várias linguagens artísticas, poéticas, corporais, carregadas de símbolos e simbologias os ideais de luta, de ler a realidade social, política, econômica, de partilhar saberes, de alimentar a força propulsora dos trabalhadores e trabalhadoras na luta por reforma agrária. (p.2)

Durante as reuniões, os encontros, as festas e marchas passaram a ser um território artístico, que compunham diversas linguagens diversas, que passaram a dar ainda mais significado ao movimento, promovendo um sentimento de pertencimento das tradições simbólicas e culturais dos indivíduos. E por toda sua potencialidade formativa, emancipatória, artística e dialógica, a mística foi incorporada e se faz presente nos diversos espaços formativos da Educação do Campo. Ferri, Ferraz e Campos (2023, p.2) a mística para o MST inicialmente se manifestava no contexto dos acampamentos, como uma prática que tinha relação com a espiritualidade, de forma que fosse necessário que os trabalhadores e trabalhadoras pudessem renovar as suas forças, através do sagrado. Mas, também, influenciou no contexto social dessas pessoas, no sentido econômico, tendo relação entre as linguagens culturais e poéticas.

A mística para o MST se tornou uma prática de representação, identificação e força para um propósito relacionado às suas raízes, a sua história de vida, as lutas pessoais e do coletivo. O movimento cria uma pedagogia própria da mística, desvinculando seu caráter religioso e abrindo espaço para os

posicionamentos das suas lutas, reivindicações, denunciando as contradições do sistema capitalista. Tendo como uma das suas bandeiras o direito a uma educação contra hegemônica, que atenda de fato as necessidades dos povos do campo, a mística se manifesta como um dos pilares educativos nas experiências pedagógicas da Educação do Campo. (FERRI; FERRAZ; CAMPOS, 2023, p. 5)

O movimento pedagógico místico como elemento de luta, busca promover uma formação integral dos indivíduos do campo, não apenas no que desrespeito à dimensão material e corpórea, mas também a intelectual, afetiva, educacional e lúdico, pois esse seria o caminho para uma educação emancipadora plena diante das dimensões humanas e culturais. Em todos os contextos a dimensão mística se faz presente, e como a luta não é diferente, de acordo com as discussões que trouxéssemos neste trabalho, os movimentos sociais tem por essência as experiências de militantes comprometidos em defender uma realidade educacional que pudessem atender às suas necessidades sociais e políticas, e através desses movimentos, pode-se então dialogar por um currículo que fortalece de maneira concreta e simbólica,

no seio da educação do campo não se conforma com a relações sociais historicamente desiguais como algo dado e natural da sociedade contemporânea. Pelo contrário, recusa-se em concordar com a lógica do capital ao ter por função social animar o sujeito político e militante constantemente diante das conjunturas de inércia e na lida do cotidiano e construir a identidade de classe social. (SOUSA; LIMA; SILVA, 2017, p. 4).

Essa conscientização, que perpassa pelo âmbito de enfrentamento das desigualdades, é um elemento de fundante dentro de uma perspectiva do conceito de um currículo místico como elemento de luta, pois transcende para o interior da escola um caráter crítico, do como lidar, relacionar e se posicionar na sociedade, formando indivíduos militantes e consciente de sua realidade, que reafirmam as questões que envolvem a identidade, nesse caso a identidade de sujeitos do campo. Segundo Sousa, Lima e Silva (2017, p.5) podemos inferir que a mística de modo geral é uma forma de consciência religiosa, política, histórica, ecológica etc. E complementa através da análise do PPP da (E.E.M. MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 41) (apud SOUSA; LIMA; SILVA, 2017)

formação dos sujeitos do campo é trabalhada a mística como prática construtora da identidade social do campo. Dessa maneira, a mística acontece na escola por meio da divisão de atividades coletivas organizadas por uma

comissão chamada mística/animação e religião. Essa comissão é composta por um grupo de alunos e professores que tem a função de preparar a mística, que é considerada como um dos momentos mais importantes do cotidiano da instituição escolar. Essa equipe durante o tempo mística, ou seja, o tempo que se tem para pensar “[...] as turmas se unem coletivamente para participar da mística, entoar hinos, cânticos e a animação nos eventos da escola. Tem como intencionalidade refletir o passado, problematizar o presente e projetar o futuro de esperanças e transformações sociais. (p.4)

Pode-se compreender que a formação dos sujeitos do campo é marcada profundamente pela mística, pois essa prática como elemento de luta, reafirma a identidade social e coletiva, sobretudo no espaço escolar. Considerando que um indivíduo transita em média, a cerca de dezessete anos da vida na escola, é importante considerar que esse longo percurso da vida possui um enorme potencial formativo, capaz de moldar valores, culturas, políticas e consolidar a consciência crítica, que só é possível por meio de um currículo pedagógico místico, que tem por objetivo central a transformação social.

Nesse contexto, os impactos desse movimento dialético são fundamentais para a educação, pois fortalece a consciência crítica, consolida o engajamento dos estudantes na luta por uma educação de qualidade e significativa, fortalece o território escolar como espaço de emancipação, articula as dimensões intelectuais, culturais e sociais. E vai além, considera que a mística é um elemento importante na formação e transformação social. E todo esse processo resulta na superação da fragmentação escolar e rompe com a dicotomia entre a educação formal e informal. E ao mesmo tempo, incentiva a um outro olhar para a educação, mais dialético e vivo, enraizado na mística da educação do campo e dos movimentos sociais que se expressam através de indivíduos vivos e com fome de direitos, e que a todo tempo estão em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou evidenciar o papel da escola na valorização da diversidade sociocultural das populações do campo, considerando como centro das reflexões a relevância de um currículo contextualizado que dialogue com a realidade social das crianças e das crianças. Estruturado em três capítulos, o estudo percorreu alguns percursos históricos da Educação do Campo. Trouxe para a discussão elementos sobre a educação e a Escola do Campo no Brasil, que inicia o seu processo de reconhecimento a partir das lutas dos movimentos sociais e da resistência histórica de um povo historicamente marginalizado.

E ao dar ênfase aos conceitos muito utilizados nas produções acadêmicas, observou-se a distinção entre a Educação *no* e *do* campo. A primeira refere-se a um modelo tradicional, historicamente impostos às populações rurais, marcada por uma perspectiva mais assistencialista e a formação de mão de obra. Já a proposta de educação *do* campo, assume um outro protagonismo, não é “para”, e sim, criada a partir de uma perspectiva de um projeto político-pedagógico, construído pelo povo e para o povo. E essa abordagem defende acima de tudo uma educação crítica e emancipatória, tendo como elemento norteador a própria cultura e os saberes do povo, tornando-se mais significativa e contextualizada.

Embora enfrente desafios estruturais, sociais e políticos, a educação abre possibilidades para novos caminhos de transformação, ao compreender a Educação do Campo como prática humana, social e política. A garantia ao direito à educação vai além do acesso ao conhecimento sistematizado, visto como herança cultural construída historicamente pela sociedade, nesse sentido a Educação do Campo passa a ser reconhecida como um direito, consolidada através das lutas dos movimentos e organizações sociais, e descrita por lei na Constituição Brasileira de 1988.

Do ponto de vista pedagógico, é necessário que respeitem a diversidade cultural e social presente nesses territórios. Isso envolve uma prática que estimule o pensamento crítico e emancipador, promovendo uma aproximação mais assertiva entre a escola, a comunidade e os saberes científicos, reforçando a concepção da educação como uma prática humana e como prática social.

Nesse contexto, o conceito do multiculturalismo passa a ser considerado como a valorização das diferenças e das individualidades de cada sujeito. E ao relacionar

com a Educação do Campo, é referendar essa importância plural e diversa que está intrínseca nessa concepção, ao reconhecer a cultura como construção do cotidiano, e a escola em um espaço de valorização dos saberes e das identidades, e não somente dos considerados como saberes tradicionais e hegemônicos.

Quando a sociedade, a comunidade e a escola compreendem que as diferenças são reais e existem, é importante considerar que os marcadores sociais das diferenças como; classe, raça, gênero, território, religião e etc., que vão além das concepções sobre a Educação do Campo e influenciam diretamente a vida desses sujeitos e as suas realidades, além disso, compreender que tais realidades transitam frequentemente nesses espaços, e decidem acolhê-las em vez de ignorá-las, abra-se novos caminhos de boas práticas que respeitam as identidades das crianças, sejam elas de diferentes gêneros, raças, orientações sexuais ou geracionais, resultando nos processos de pertencimento a todos, sem distinções.

O sentimento de pertencimento é o resultado das conquistas educacionais e de ações coletivas, das lutas por uma educação que respeite as infâncias das crianças do campo, os reconhecendo como sujeitos de direito. Ao ampliar o conceito de infância e trazer a historicização da Pedagogia dos Sem Terrinhas, evidenciou-se que ela nasce a partir das mobilizações políticas e dos diálogos acadêmicos e sociais, vinculados à luta pela terra conduzidas pelo MST no Brasil. Assim, a concepção pedagógica dos Sem Terrinhas representa uma concepção de educação que não dissocia o ensino do seu contexto social, pelo contrário, reforça a importância dessa relação dialética na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

Para dialogar com essa perspectiva pedagógica, reconhecemos neste estudo a mística educacional, que ocupa um papel central na educação do campo, incorporada ao currículo, ela articula as dimensões intelectuais, afetivas, culturais e sociais, do povo do campo, consolidando valores e o engajamento coletivo dos indivíduos no seu processo de formação. Este trabalho rompe com a fragmentação escolar, na separação entre a educação formal e informal, mas reforçando que uma pedagogia viva e dialética, que se consolida através das experiências do povo, e da sua força. Tornando a escola um espaço de construção de identidade e consciência política, e mais que isso uma esperança coletiva, de que todos possam ter acesso a uma educação pública, digna e de qualidade. Assim, a Educação do Campo não apenas garante o direito à educação, mas também se torna um território de formação

integral, que valoriza a diversidade e consciência crítica, contribuindo para uma formação cidadã plena e significativa, consolidando a justiça e a transformação social dos seus indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade.** *Revista Grifos*, Chapecó. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2014.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARENHART, Deise. **Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade,** Florianópolis, 2015.
- BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. **Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão.** *Revista ACHS – Ano 4, n. 8, p. 1–12, jul./dez. 2016.*
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos; TORRES, Julio Cesar. **A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento.** Dialogia, São Paulo, 2019.
- BENELLI, Silvio José; FERRI, Gustavo Guimarães; FERREIRA JUNIOR, Nivaldo. **Problematizando a noção de rede, suas origens e algumas de suas aplicações atuais.** Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2015.
- BICALHO, Ramofly; LEITE, Isabella de Mello. **A educação do campo no Brasil e suas interfaces com os movimentos sociais de luta pela terra.** *Revista Cocar. Edição Especial, n. 33, p. 1-18, 2024. (Dossiê: Educação do Campo e Pronera. Belém, PA, 2024).*
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 215. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 205.
- CADERNO DE EDUCAÇÃO nº 13. **Dossiê MST – Escola.** 2ª ed. São Paulo, 2005

CADERNO EDUCAÇÃO nº 1. **Como fazer a escola que queremos.** São Paulo, 1992a.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, p. 207-224, 2001. Disponível em: SciELO. Acesso em: 08 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento:** movimentos sociais populares e educação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo:** Notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato; KNECHTEL, Maria do Rosário; MORALES, Angélica Góis. **Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea.** Educação, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/30894>. Acesso em: 28 set. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, julho de 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cadernos CEDES, Campinas, 2009.

FERRI, Joana Musse Monteiro; FERRAZ, Elyziane dos Santos; CAMPOS, Alexandra Resende. **Importância da mística nos espaços formativos da Educação do Campo.** CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 10., 2023, Maceió

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

MACHADO, Vitor. **O movimento Sem Terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia para além dos muros da escola.** Revista Retratos da Escola, Brasília, 2014.

MELLO, L.; GONÇALVES, E. **Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde.** Revista Cronos, v. 11, n. 2, 28 nov. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento, 2006. Disponível em: Educação do Campo. Acesso em 08 jun. 2025.

Nascimento, Elisa L. 2003. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus Editorial.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar em Revista, 2001.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

RAMOS, Márcia Mara. **A participação das crianças Sem Terrinha na luta pela terra e reforma agrária no Brasil**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 2023.

SANTOS, Adriane Ramos dos; GROTTI, Giane Lucélia; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. **Educação do campo: marcas de desigualdades sociais e educacionais**. In: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2021

SILVA, Karolinne Victória; LEITE, Marcela Barbosa. **O (re)conhecimento dos marcadores sociais da diferença como forma de combate às desigualdades: uma reflexão introdutória em torno do papel da educação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2020, João Pessoa.

SILVA, Maria Inês Souza Bravo. **O trabalho do assistente social nas instâncias públicas de controle democrático**, Rio de Janeiro, 2008.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. *Educar em Revista*, Curitiba, 2008. Disponível em: Educar em Revista – UFPR. Acesso em: 14 set. 2025.

SOARES, Cristiane Barbosa; BONETTI, Alinne de Lima. **Marcadores sociais da diferença na experiência escolar de jovens estudantes negras**. In: DOSSIÊ: INTERSECCIONALIDADES, DIREITOS E POLÍTICAS. Publicado em: 8 nov. 2021

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Antônio Fábio Macedo de; LIMA, Fabiana Moreno de; SILVA, Raimundo Nonato de Moraes. **Pedagogia do símbolo: olhares sociológicos sobre a mística e a construção social da identidade na Educação do Campo**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Fortaleza.

VIANA, L. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003

1. RECOMENDAÇÃO (assinalar uma opção)

	Aprovado em sua forma atual
	Aprovado com necessidade de adequação (especificar nos comentários)
	Reprovado

2. COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E INDICAÇÕES DE REFERÊNCIAS:

Goiânia, ____ de _____ de 2025

PARECERISTA: _____

e-mail: _____

ASSINATURA: _____