

Ensaio de uma nova forma escolar na educação do campo: experiência da Escola Itinerante Caminhos do Saber no Paraná

Essays on a new school form in rural education: experience of the Caminhos do Saber Itinerant School in Parana

Ensayo sobre una nueva forma escolar en la educación rural: Experiencia de la Escuela Itinerante Caminhos do Saber en Paraná

Submetido: 10/04/2022 | Aceito: 05/09/2022 | Publicado: 17/10/2022

Ana Cristina Hammel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>

Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

E-mail: ana.hammel@uffs.edu.br

Roberto Soares de Melo Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0426-0593>

Escola Itinerante Caminhos do Saber, Brasil

E-mail: robertinho_soares123@hotmail.com

Resumo

O texto traz ensaios de uma nova forma escolar, a partir da experiência da Escola Itinerante Caminhos do Saber, situada no acampamento Maila Sabrina, no estado do Paraná, Brasil, e busca entender avanços e desafios para a consolidação de uma escola que responda aos interesses dos camponeses do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Também, dialoga com a prática pedagógica construída e consolidada nas escolas do campo paranaenses, identificadas na formação continuada de educadores do Programa Escola da Terra, correspondendo a experiências que buscam romper com a forma escolar consolidada no capitalismo e que atendam aos interesses dos trabalhadores, camponeses, dentre outras populações marginalizadas e excluídas por esse modo de produção. Ainda, articula os princípios da Educação do Campo, as práticas pedagógicas das escolas camponesas e a experiência consolidada na escola itinerante. Este artigo resulta de uma pesquisa participante e seus autores atuam na escola como educadores, dedicando-se às temáticas das escolas do campo e, em especial, das escolas itinerantes. Por fim, apresenta possíveis estratégias para a consolidação de uma organização escolar que aponte para a superação da forma escolar capitalista dentro das escolas ou que, pelo menos, aponte para alguns elementos enquanto ainda se vive sob a égide desse sistema.

Palavras-chave: Forma Escolar; Práticas Pedagógicas; Escola Itinerante; Educação do Campo.

Abstract

The text presents essays on a new school form, based on the experience of the Itinerant School Caminhos do Saber, located in the Maila Sabrina camp, in the state of Parana, Brazil, and seeks to understand advances and challenges for the consolidation of a school that responds to the interests of peasants of the Landless Rural Workers Movement (MST). It also dialogues with the pedagogical practice built and consolidated in schools in the countryside of Parana, identified in the continuing education of educators of the School to Land Program, corresponding to experiences that seek to break with the school form consolidated in capitalism and that meet the interests of workers, peasants, among other marginalized and excluded populations by this mode of production. Furthermore, it articulates the principles of Rural Education, the pedagogical practices of peasant schools and the consolidated experience in the itinerant school. This article is the result of a participatory research and its authors work in the school as educators, dedicating themselves to the themes of rural schools and, in particular, of itinerant schools. Finally, it presents possible strategies for the consolidation of a school organization that points to the overcoming of the capitalist school form within schools or that, at least, points to some elements while still living under the aegis of this system.

Keywords: School Form; Pedagogical practices; Itinerant School; Field Education.

Resumen

El texto presenta ensayos sobre una nueva forma escolar, a partir de la experiencia de la Escuela Itinerante Caminhos do Saber, ubicada en el campamento Maila Sabrina, en el estado de Paraná, Brasil, busca comprender los avances y desafíos para la consolidación de una escuela que responda a los intereses campesinos del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra

(MST). Também dialoga a prática pedagógica construída e consolidada em las escuelas del interior de Paraná, identificadas en la formación permanente de los educadores del Programa Escuela por la Tierra, correspondientes a experiencias que buscan romper con la forma escolar consolidada en el capitalismo y que atienden a los intereses de los trabajadores, campesinos, entre otras poblaciones marginadas y excluidas por este modo de producción. Además, articula los principios de la Educación Rural, las prácticas pedagógicas de las escuelas campesinas y la experiencia consolidada en la escuela itinerante. Este artículo es el resultado de una investigación participativa y sus autores actúan en la escuela como educadores, dedicándose a los temas de las escuelas rurales y, en particular, de las escuelas itinerantes. Finalmente, presenta posibles estrategias para la consolidación de una organización escolar que apunte a la superación de la forma escolar capitalista al interior de las escuelas o que, al menos, apunte a algunos elementos aun viviendo bajo la égida de este sistema.

Palabras clave: Forma Escolar; Prácticas pedagógicas; Escuela itinerante; Educación de Campo.

1. Introdução

O modelo de escola tal como conhecemos hoje é uma elaboração da sociedade capitalista. Todavía, a escola não foi apenas um mero resultado do advento dessa sociedade, pelo contrário, essa instituição participou ativamente do intenso processo de disseminação das relações sociais e contribuiu para a manutenção/reprodução, até os dias atuais, dos traços marcantes dessa sociedade e dos interesses de sua classe dominante. Por isso, é correto dizer que a forma escolar capitalista é marcada pela exclusão e pela subordinação dos sujeitos, intencionando a individualidade, a submissão e a conformidade em detrimento da emancipação humana.

Considerando outra perspectiva histórica, no bojo da luta de classes e em defesa dos trabalhadores, surgem propostas pedagógicas que intencionam transformar a realidade dada, o que passa também pela transformação da escola e da educação. Temos, como exemplo, a educação do campo e, mais especificamente, a experiência das escolas itinerantes, espaços nos quais se busca constituir um novo modelo de escola, mantendo a identidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como os objetivos desse Movimento para a educação e para a sociedade.

O nosso objeto de estudo se insere nesse contexto de luta social em que estão colocadas as escolas de acampamento do MST. A Escola Itinerante Caminhos do Saber é uma instituição de ensino localizada no acampamento Maila Sabrina, no município de Ortigueira, estado do Paraná, Brasil, que adota uma proposta pedagógica específica, desenvolvida através dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, e que ensaia transformações em sua forma e conteúdo ante o modelo de escola capitalista. Nesse processo, muitas contradições estão presentes, e também são percebidos avanços e desafios a serem superados na consolidação de uma nova forma escolar.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa participante, considerando o envolvimento dos pesquisadores com a realidade analisada. Também foram realizadas revisões de bibliografias relacionadas ao tema e de documentos escolares. A pesquisa contou ainda com a análise qualitativa dos dados.

3. A forma escolar capitalista e a escola do campo

A escola que conhecemos desde os princípios do que convencionamos chamar de modernidade tem apresentado uma forma e características comuns na sua essência, e está conectada à consolidação da sociedade capitalista (FREITAS, 2003). Nesse sentido, questionamos se essa escola amplamente disseminada em nossa sociedade atende os interesses dos camponeses que têm nela a principal forma de acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade.

A escola do campo, à medida que se conecta às lutas dos povos do campo, tem se configurado como uma alternativa à escola capitalista. Ela nasce da luta dos sujeitos do campo brasileiro, camponeses, povos tradicionais das águas e das florestas e indígenas e, embora seja elemento central de um debate recente, teve uma rápida disseminação a partir dos anos 2000. Esse termo se coloca em contraposição à escola rural consolidada no Brasil, sobretudo a partir da década de 1930 com o reforço em sua propagação durante a ditadura cívico-militar nos anos de 1970 (CALDART et al., 2012).

Para Gehrke (2010), quando falamos de Escola do Campo, estamos nos referindo à escola que é fruto da luta por direitos e da denúncia da negação e exclusão desses povos ao acesso a escolarização. O autor destaca que não apenas a luta para ter escolas no campo é necessária, mas a manutenção das que já existem, pois as políticas oficiais têm orientado para o fechamento e nucleação dessas escolas e, em nome da melhoria das condições, retiram crianças, adolescentes e jovens de suas comunidades para que possam estudar. Essa prática implica uma série de problemas que vão desde conflitos geracionais a tempo e deslocamento dentre de veículos sucateados, má conversação de estradas, dentre tantos outros.

Compreender a natureza e a especificidade da Escola do Campo, que nem sempre cabe na forma escolar capitalista, implica, conforme Caldart:

[...] ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo, hoje. A escola precisa assumir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e militantes sociais (CALDART, 2005, p. 30).

Ao considerarmos as especificidades das comunidades camponesas e indígenas e da escola nesses espaços é possível identificar como a forma escolar capitalista (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001), com seu modo único de organização, embasado na relação de hierarquia de poder e de autoridade, com regras impessoais e conectada a outras formas sociais pautadas na meritocracia e na exclusão da maioria, está em desacordo com as relações e formas de exercício de convivência desses espaços.

A relação com a terra, com o trabalho e em comunidade (ALMEIDA, 2006) estabelece um modo de viver dos povos do campo, que embora inserido na organização social capitalista, sobretudo pela égide do mercado, cria ações que envolvem valores, trocas e até mesmo uma economia para além do lucro e da acumulação de capital. Valores como a preservação da natureza, o cultivo da diversidade, da soberania, da coletividade, da solidariedade e da cooperação são alguns que consideramos fundamentais na constituição do ser humano, como sujeito que tem um compromisso social com a sua geração e com as gerações futuras.

Vicent, Lahire e Thin (2001) apontam que a forma escolar é um produto de uma configuração histórica singular e que foi inventada em uma determinada formação social e em certa época, daí a sua análise da “França urbana do fim do século XVII à primeira metade do século XIX” (p. 27-28). Para eles, essa forma impõe-se a outros modos de socialização e apresenta características recorrentes, mesmo diante de modificações que os distintos modelos de escola da época poderiam apresentar e que, a partir de uma análise sócio-histórica, nos permite ver tais características distintas como unidade e perceber assim a forma escolar de socialização.

A sociedade capitalista exige regras sociais que coadunam com os princípios da acumulação de capital pela burguesia, por meio da exploração da força do trabalho e dos recursos naturais até sua exaustão. Assim, a dimensão humana é direcionada a aspectos que fortalecem esses interesses, cabendo à escola cumprir com finalidades organizativas do trabalho, da convivência social e da cultura que respaldam as relações capitalistas de produção, conforme explicitam Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 135) “obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição. [...] Ela [a criança] aprende a obedecer **determinadas** regras [...] **conforme** regras que são constitutivas da ordem escolar, que se impõem a todos (a começar pelo próprio silêncio dos mestres) [...]”.

Mas, como entender os efeitos dessa forma escolar na realidade das comunidades camponesas do nosso tempo, em pleno século XXI? Uma vez inseridos no contexto da exploração de classes, como podemos viabilizar resistências e alternativas em relação às imposições capitalistas para a escola do campo?

Um primeiro aprendizado a partir da consolidação da sociedade capitalista são as formas de resistência que estão no bojo da própria exploração e expropriação do trabalho, que constituem importantes experiências como base para outras formas organizativas dentro do capitalismo. Esse contexto tem a escola como uma estratégia de formação da classe trabalhadora, como um lugar de ressignificação das relações humanas e sociais, com dimensões do desenvolvimento omnilateral de cada sujeito social (MANACORDA, 2002). Assim, sob essa perspectiva, também afirmamos que a escola do campo pode realizar ensaios de uma nova forma escolar, pois há nessas instituições elementos de práticas

sociais que exigem formas de agir que se colocam no contraponto da organização capitalista de acumulação privada de capital, e consideramos ainda, entre outros aspectos, a necessidade da luta por direitos e por acesso e a organização coletiva em torno de pautas que assegurem o modo de viver no campo.

Do contraponto consolidado da pedagogia crítica (SAVIANI, 2003) emergem teorias que apostam na escola como um potencial para formação progressista, com vistas à intervenção em aspectos concretos da realidade, vinculada aos desafios dos trabalhadores, camponeses e indígenas. Para Freitas (2003), a partir da leitura da pedagogia socialista e das experiências escolares ligadas ao MST, essa possibilidade de mudança na escola, mesmo dentro do capitalismo, está atrelada ao seu vínculo com a atualidade, com a auto-organização dos estudantes e com o trabalho. Nessa direção, o autor indica a articulação com a vida e a quebra do isolamento das contradições sociais (FREITAS, 2015) “como uma possibilidade que levaria a juventude a pensar sobre a nossa forma de organização social e seus limites, ensejando desejos de mudanças e revoltas” (FREITAS, 2015, p. 70). Em outra reflexão, Freitas (2010) aponta com mais clareza os motivos reais que levam a escola a se afastar da vida, ou de seu entorno:

De fato, o medo que a escola tem do seu entorno, do seu meio, advém do fato de que o meio ensina, o meio educa. E educa e ensina pelas contradições que contém em si, incluindo as lutas sociais que nele (aberta ou encobertamente) se realizam. Se a escola permitisse que as contradições de seu entorno penetrassem nela, ela jogaria seus alunos no interior destas lutas e contradições. Logo, estaria engendrando estudantes que pensam e se posicionam frente a tais lutas e contradições. (FREITAS, 2010, p. 93).

A forma escolar consolidada no capitalismo aprisiona o processo educativo e a distancia da vida dos estudantes, além de criar uma projeção de um espectro de vida que virá depois da escola, o que se convencionou chamar de *estude para ser alguém na vida*. Essa forma de entender o ensino acaba gerando expectativas que nem sempre são possíveis de alcançar. Além de frustrar as expectativas dos estudantes, coloca objetivos que nem sempre estão de acordo com um projeto de desenvolvimento da comunidade e dos sujeitos que a compõe e isso tem sérias implicações nesses espaços, como o agravamento da crise geracional e a expulsão dos jovens camponeses. Para Caldart (2010; 2015) essa forma foi pensada a partir de “[...] uma matriz cognitivista, centrada exclusivamente na sala de aula e tendo como base de concepção metodológica a separação dos conhecimentos escolares da vida concreta e a passividade dos educandos, que devem submeter-se ao que lhes aparece como dado” (CALDART, 2010, p. 45).

A centralidade na sala de aula sem considerar a vida contribui para a manutenção do *status quo*, uma vez que deixa de problematizar situações reais que fazem parte do cotidiano dos sujeitos e cria a falsa impressão que a saída é individual, por isso refuta as atividades e ações de participação direta e

coletiva, como resultado não permite a formação de um sujeito que possa se libertar desse cenário de exploração ao qual está condicionado. Diante disso, devemos nos voltar para as discussões que envolvem a transformação da escola. De acordo com Melo Neto:

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Para romper com a lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relação de campos e cidades, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza. (MELO NETO, 2014, p. 102).

Dessa forma, é necessário o rompimento e a superação da forma escolar consolidada no capitalismo e disso decorre a necessidade de pensar alternativas para além da escola seriada, do isolamento que ela provoca, das reprovações e exclusão que é reproduzida ao longo da vida do estudante. Para tanto, concordamos com Freitas ao afirmar que:

É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar. (FREITAS, 2003, p. 60).

Considerando essa necessidade de transformação da forma escolar e os objetivos da educação, devemos buscar formas que se contrapõem ao sistema capitalista. Existem experiências resultantes de um acúmulo de teorias e práticas que, na busca por libertar o ser humano do contexto de exploração em que está colocado, levando à sua emancipação, desenvolvem no interior dessa própria sociedade propostas que buscam superar o conservadorismo desse modelo. Como um importante exemplo, temos as escolas itinerantes, cuja forma detalhamos neste texto.

3.1 A escola do campo e a possibilidade de construção de outra forma de organização

O debate da Educação do Campo e da escola nesse espaço é recente no contexto brasileiro. Surge em contraposição à escola rural, no final da década de 1990, como fruto da organização dos movimentos sociais em luta pela reforma agrária (CALDART, 2010), sobretudo o MST.

O Quadro 1 sistematiza alguns elementos que diferenciam a Educação Rural e a Educação do Campo. Essa construção remonta ao processo de constituição dessas categorias no Brasil que estão

fortemente ligadas à concepção e à forma de entender o campo e o modo de vida do campesinato e dos povos tradicionais.

Quadro 1 – Diferença entre Educação do Campo e Educação Rural

Educação Rural	Educação do Campo
Negação da escola do Campo.	Nasce a partir da negação do direito.
Descontextualizada - pensada fora do contexto do campo para cumprir um projeto de produção nem sempre discutido com os/as camponeses/as.	Pensada a partir da vida dos povos, em conexão com a realidade e a atualidade. Projeto de fortalecimento das comunidades camponesas e indígenas.
Precarização do ensino e da docência (sem estrutura física, pedagógica e de acesso adequadas).	Condições e igualdade de acesso, escola viva, presença da comunidade escolar.
Padronização, centralidade nos aspectos instrucionais, negação da cultura e da diversidade.	Respeito à diversidade e acesso ao conhecimento, diálogo com problemáticas reais.
Fechamento e Nucleação das escolas, política de transporte (retirada das crianças e jovens do campo).	Escolas pequenas, escola da infância e da juventude, com espaço para participação e auto-organização.
Currículo padronizado, sem abertura para a diversidade da vida no campo.	Princípio do trabalho - trabalho educa o ser humano.
Corpo docente é trazido de fora do campo, fechamento e junção de turmas.	Política de formação de educadores do campo.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Caldart, 2005.

De acordo com Martins (1992), os movimentos sociais do campo ao reivindicarem escolas públicas no campo anunciam quais renúncias e concessões os camponeses estão dispostos a fazer, dada a força avassaladora das transformações sociais e políticas que o capital representa. Estabeleceram assim um limite para o avanço do capital. Definiram, pois, um *território* no qual o capital não reinaria sem pagar um preço, sem fazer concessões, e esse território é o dos direitos sociais (MARTINS, 1992). A partir dos anos 2010, com o avanço das políticas neoliberais sobre os direitos sociais, novos ataques têm sido feitos à educação dos camponeses, indígenas e povos tradicionais e a maior expressão está no fechamento das escolas em decorrência da expulsão dos camponeses e da concentração de terras.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (ALENTEJANO; CORDEIRO, 2019) divulgou os seguintes dados em relação ao fechamento de escolas em 2018:

Tabela 1 – Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica

Ano	Total	Urbanos	Rurais
997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.990
Diferença	- 43.581	+ 36.409	- 79.990

Fonte: MST Notícias a partir de Censo Escolar – INEP (2019).

Destacamos a quantidade de estabelecimentos que foram fechados no intervalo de pouco mais de 20 anos e a persistência dessa política nos anos seguintes. Outro agravante tem sido a política de padronização do currículo por meio da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que nega a autonomia da organização pedagógica das escolas públicas. Para o campo, isso acarreta sérios problemas dada a especificidade da vida no campo e a necessária relação com a comunidade.

Diante do exposto e acrescentando ainda o ataque às políticas agrárias e agrícolas do último período (2019, 2020/2021), faz-se a exigência de uma reorganização dos sujeitos do campo, conscientes da negação dos direitos, exigindo a libertação da terra e a defesa de um projeto de sociedade gestado mais recentemente em lutas para a reinvenção e recriação das relações políticas, econômicas e sociais ligadas aos direitos inalienáveis de todos os cidadãos. “Aquilo que foi chamado por muitos autores de resistência à inovação e de tradicionalismo, é certamente mais do que isto. É uma [...] obstinada resistência para aceitar a própria destruição” (MARTINS, 1992, p. 340).

A escola do campo, nesse universo, tem sido um paradoxo, uma vez que desconecta a formação humana da vida, do trabalho, da cultura, do espaço do campo e sua complexidade. Nessa perspectiva, a proposta de organização da escola dos movimentos sociais confere qualidade em relação à atualidade da BNCC e dos referenciais e resoluções propostos pela política educacional brasileira no último período. Conhecer e estudar essas experiências podem ser importantes estratégias de resistência diante do *modus operandi* que padroniza, exclui e expulsa milhares de camponeses/as das escolas e do campo.

3.2 Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo: recriação da forma escolar

A prática pedagógica é um dos aspectos a considerar quando refletimos sobre elementos da transformação da forma escolar. Nosso entendimento em relação ao trabalho/prática pedagógica na escola do campo vai ao encontro daquilo que Silva (2009) assevera acerca da necessidade do trabalho coletivo, da cooperação, que abrange também o sistema municipal de ensino e tem o desafio de trazer para o contexto o movimento social do campo, sujeito fundante no marco teórico-prático da escola do campo em

construção. Portanto, a prática pedagógica está dimensionada no sentido de forjar-se no trabalho coletivo, em que cada sujeito tem papéis a desempenhar (GERHKE, 2010).

Para Gerhke (2010), a prática pedagógica precisa ultrapassar os espaços-tempos educativos da sala de aula, que se colocou como centro na escola seriada e capitalista. Ela se amplia nos espaços diversos da escola e da comunidade: na biblioteca escolar, que precisa ser criada para instituir o trabalho com a pesquisa e a leitura; no pátio diverso, com espaços para brincar, aprender, relacionar-se e conviver; nos pomares e hortas escolares e no tempo para trabalhar e brincar, alimentar-se, experimentar, conhecer; na comunidade e nos espaços coletivos de vida comunitária; e na vida, que precisa ocupar a escola.

Como construir essas práticas na relação com as orientações curriculares que postulam a padronização, a meritocracia, com avaliações externas e descontextualizadas? Como se discute o currículo dessas escolas? Como se planeja o atendimento do coletivo de estudantes e de cada sujeito na sua individualidade? Onde a comunidade participa com maior frequência? De alguma forma tentamos responder a essas questões observando a prática da Escola Itinerante Caminhos do Saber, sistematizada na sequência do texto.

Repensar e propor outra organização pedagógica requer adentrar pela contramão da escola consolidada no capitalismo. Nesse sentido, Gerhke (2010) afirma que a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola do Campo “aponta para a produção de uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúcida de camponesas e camponeses que descobriram seus direitos à educação e à escola, e que o estado a financie, o que a muitos desagrade” (GERHKE, 2010, p. 15).

Nesse sentido, identificamos na escola do campo e em sua prática pedagógica elementos que já são experiências concretas e configuram-se como premissas e possibilidades de um novo fazer, articulados às demandas dos camponeses, indígenas e povos tradicionais.

O Quadro 2, elaborado a partir do programa de formação continuada Escola da Terra, descreve brevemente algumas práticas pedagógicas que são resistências nas escolas e comunidades camponesas paranaenses, demonstrando possibilidades concretas de como a organização do trabalho escolar pode formar as futuras gerações com valores que adensem e coadunem para a superação da sociedade capitalista.

Quadro 2 – Práticas Pedagógicas sistematizadas no Programa de Formação Continuada para educadores/as do campo Escola da Terra

Práticas pedagógicas	Breve descrição
Produção dos inventários da realidade	O inventário da realidade foi a primeira prática pedagógica realizada na formação e que deu base para as demais. Consistiu na realização

	<p>do diagnóstico coletivo dos dados da realidade da escola e seu entorno, com a elaboração de um quadro-síntese, denominado inventário, com aspectos da cultura local, das formas de trabalho e organização, das fontes educativas do meio e das contradições locais. Cada elemento da realidade denominado porção da realidade foi descrito com dados quantitativos e qualitativos para servir de material didático no trabalho pedagógico.</p>
Planejamento coletivo dos planos de ensino	<p>O planejamento e os planos de ensino são a segunda prática pedagógica. Esses foram orientados na formação para serem coletivos, interdisciplinares e feitos por agrupamento de crianças, tendo por base o inventário da realidade, os conteúdos definidos no currículo, os objetivos de ensino e as metodologias interdisciplinares, articulando escola e vida e, por fim, os critérios e instrumentos de avaliação.</p>
Produção da cartografia social da realidade das escolas e comunidades	<p>A cartografia social, outra prática pedagógica frequente na área das ciências agrárias, deu sentido aos dados do inventário na linguagem cartográfica. A vida, as contradições, as formas de produção, o modo de vida, a natureza, o meio, a cultura, entre outros, tudo foi mapeado e articulado ao processo de ensino e aprendizagem. A cartografia foi vivida no curso de formação continuada e depois desenvolvida em cada escola, entre professores e crianças, como estratégia para conhecer a realidade. A cartografia, como prática pedagógica na formação continuada, retomou os conhecimentos das professoras sobre: política e visão de mundo, espaço geográfico, limites, legendas, pontos de referência, localização, comércio, reforma agrária e uso da terra, sobre o Paraná, entre outros.</p>
Oficinas pedagógicas nas áreas de conhecimento	<p>As oficinas foram outra prática pedagógica desenvolvida na formação enquanto espaço de construir e reconstruir as ideias, os conhecimentos e as técnicas. Foram vivenciadas por área de conhecimento – Área da Linguagem: musicalidade, artes cênicas, artes plásticas, escrita de textos, leitura, escrita das histórias de vida das professoras e das experiências profissionais, oficina de mídia e videoaula de matemática, <i>smartphone</i>, editores de textos; Área da Matemática: construção do número, resolução de problemas; Área das Ciências: construção de insetário, herbário, uso da experimentação, produção de poemas, acrósticos e tirinhas; Área</p>

	das Ciências Humanas: cartografia social, produção e uso de mapas.
Jogo cooperativo	A prática pedagógica do jogo cooperativo apresentou material produzido por profissionais do programa. O Copooly é um jogo cujo ganhador precisa cooperar, desenvolvendo um sistema em que, quanto mais associações e trabalho coletivo realizar, mais os jogadores irão acumular. Ao final, o ganhador é aquele que consegue articular maior número de pessoas.
Trabalho e produção por meio da agroecologia	A prática pedagógica em agroecologia, desde a criação da horta escolar, da roça, da floresta e agroflorestal, os jardins de alimentos, viveiros, entre outros espaços, configura-se para as escolas do campo como um laboratório vivo na formação da criança. Trabalhar e estudar possibilita discutir a produção de alimentos saudáveis, a agroindustrialização, a comercialização, as técnicas e tecnologias. Essa prática possibilitou aprendizado-ensino de conteúdos diversos e a implantação de novas formas de cultivo nos contextos escolar e comunitário.
Produção de livro com as crianças, professoras e formadores	A escrita como prática pedagógica ganhou espaço central durante as formações do programa Escola da Terra. Na edição de 2020 deu-se continuidade à escrita do livro das crianças; inovou-se na produção das histórias de vida das professoras; e seguiu-se com as escritas dos formadores com o texto científico.
Reuniões com as comunidades	As reuniões foram outra prática pedagógica desenvolvida na formação. O professor, as tutoras e os formadores foram a campo ver as comunidades e a partir delas produzir o conhecimento da realidade, os dados do inventário e o acompanhamento da escola-comunidade no processo formativo. A comunidade se organizou para receber a escola, e as professoras e estudantes apresentaram a escola para a comunidade, com suas preocupações e seus trabalhos.

Seminários de educação do campo	Os seminários de educação do campo formam a prática pedagógica final do programa. Foram realizados dez seminários municipais com o tema educação do campo, e o seminário final da formação de professores. Todos socializaram o que foi vivido no programa, debateram a realidade da educação e do campo nos municípios, bem como a problemática da escola. Participaram as secretarias municipais de educação, o MEC, as universidades, as comunidades e suas lideranças, e a sociedade em geral.
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Programa Escola da Terra – Paraná.

Reconhecendo a possibilidade de superação da forma escolar capitalista, precisamos dar passos em relação à prática pedagógica, que precisa considerar e perseguir o desenvolvimento humano, as características pessoais e as vivências socioculturais como formadoras do currículo escolar. Logo, isso nos faz pensar a Escola do Campo não dentro de um modelo seriado, mas organizar nas pequenas escolas, onde existam poucas famílias e crianças, o atendimento à infância. Os pré-adolescentes e adolescentes poderiam agrupar-se em escolas nucleadas, completando o ensino fundamental e médio. Ainda, pensar em educadores/as que organizem, coordenem e dinamizem toda a prática pedagógica, fundamentada nos ciclos da vida humana (ARROIO, 2011), acreditando profundamente na criança e no coletivo infantil, que precisa ser educado e ensinado para transformar o mundo. Fazendo assim, já transformamos aquele mundo, a escola, a infância e a juventude camponesa.

A prática pedagógica muda ou transforma somente quando há o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos coletivos, professores, crianças, comunidade, movimentos sociais, pesquisadores e os sistemas de ensino. Portanto, é necessário que ela seja emancipadora, que aposte na capacidade dos estudantes, que desafie todo o coletivo escolar.

A seguir, trazemos elementos sobre a forma escolar constituída no seio das Escolas Itinerantes do Paraná, de uma escola gestada na luta pela terra, dentro dos acampamentos do MST.

3.3 Práticas da Escola do Campo: elementos de uma nova forma escolar identificados na Escola Itinerante Caminhos do Saber

Retomamos alguns questionamentos levantados anteriormente, como construir essas práticas na relação com as orientações curriculares que postulam a padronização, a meritocracia, com avaliações externas e descontextualizadas? Como se discute o currículo dessas escolas? Como se planeja o atendimento do coletivo de estudantes e de cada sujeito na sua individualidade? Onde a comunidade participa com maior frequência? De alguma forma tentamos responder as questões observando a prática

da Escola Itinerante Caminho do Saber. Tais elementos passaram por um esforço de análise e síntese cuja sistematização aponta sua importância e sentido na escola, assim como os limites e os avanços encontrados no processo de implantação.

Destacamos aqui dez práticas experimentadas cotidianamente na escola Caminhos do Saber, fazendo o exercício de além de descrevê-las, analisá-las em seus avanços e desafios, porém com clareza que o próprio exercício de colocá-las em ação já se constitui um importante passo na caminhada pela construção de outra forma de organização escolar, com vistas a superar a lógica capitalista dentro das escolas camponesas, embora tenhamos a clareza que sua efetiva superação só será possível com a derrocada final do capitalismo.

3.3.1 Avaliação processual e descritiva – Instrumentos

A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes é realizada na escola mediante o registro descritivo. Cada educador, a partir dos objetivos de ensino e objetivos formativos, descreve o estágio de desenvolvimento de seus estudantes, apontando os limites e avanços desses sujeitos em relação às dimensões humanas trabalhadas nos tempos educativos. São utilizados como instrumentos para esses registros: o caderno de avaliação, com a síntese processual do aprendizado dos estudantes em cada disciplina; a pasta de acompanhamento, com escritas mensais produzidas pelos estudantes; o parecer descritivo, com a avaliação escrita semestral de cada estudante em cada disciplina; o conselho de classe participativo, com a exposição dos resultados alcançados pelos estudantes e com avaliações que apontam possíveis melhoras no processo de ensino e aprendizagem, bem como outros aprimoramentos sobre o todo da escola.

Avanços: os pareceres descritivos são produzidos semestralmente, porém as escritas nos cadernos de avaliação, que servem de subsídio para o acompanhamento processual, por vezes não são garantidas. Os conselhos de classe participativos acontecem uma vez a cada semestre e contam com boa participação da comunidade escolar e com boas intervenções. As escritas das pastas de acompanhamento têm sido realizadas mensalmente, com produções textuais originais e de grande qualidade, dadas as possibilidades e o estágio de escrita de cada estudante.

Desafios: garantir escritas constantes, concisas, coerentes, claras e que realmente expressem o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes; compreender o caderno de avaliação como instrumento indispensável no processo de avaliação.

3.3.2 Conselho de Classe participativo

O Conselho de Classe Participativo é uma ferramenta do processo de avaliação da escola em que

os educadores apresentam os resultados alcançados pelos estudantes durante o semestre, considerando o seu aprendizado e desenvolvimento em relação aos objetivos de ensino e objetivos formativos. Além disso, os educandos e educandas participam realizando autoavaliações e avaliações dos colegas, dos educadores e de outros profissionais da escola. Também são abordadas outras questões acerca da escola que esses sujeitos acharem relevantes. Como se trata de mais um espaço para refletir e intervir sobre a realidade escolar, conta-se também com a participação da equipe pedagógica, dos funcionários e de pessoas da comunidade.

Avanços: esse momento cumpre com os diversos papéis que assume, tanto pelo viés formativo para os estudantes, que podem compreender o processo de avaliação, identificando vícios e desvios ideológicos deles, dos educadores e demais sujeitos, como para a transformação que provoca na realidade escolar e na conduta dos sujeitos que dela fazem parte. Notam-se avanços no processo de compreensão da avaliação, na amplitude das análises feitas e aceitação das críticas recebidas; há uma grande participação dos responsáveis e algumas representações da comunidade; os educandos apresentam coerência nas avaliações; há grande participação dos educadores.

Desafios: trabalhar as questões mais cotidianamente para que não se acumulem para os Conselhos de Classe; apropriar-se da prática constante da avaliação, deixando os receios ao ser submetido a ela; ter coerência ao avaliar, não abandonar os princípios, concepções e objetivos maiores que nos norteiam.

3.3.3 Planejamento coletivo

Os momentos de planejamento e a construção do plano de ensino de forma coletiva é fundamental para potencializar o trabalho pedagógico, pois implica a construção de práticas interdisciplinares a partir da realidade, de colaboração e de crescimento recíproco. O planejamento coletivo garante a interdisciplinaridade e a existência de metodologias integradoras para que o estudo por meio das porções da realidade aconteça, proporcionando a apropriação dos conteúdos das disciplinas e levando o estudante a alcançar a compreensão da totalidade das relações presentes na realidade, que se articulam à porção que está sendo trabalhada.

Avanços: o planejamento tem sido realizado por área do conhecimento (às vezes por disciplina).

Desafios: parte da resistência que os educadores têm em relação ao planejamento coletivo é que esse expõe as suas fragilidades, tanto em relação ao domínio do conhecimento quanto de métodos de ensino. O planejamento feito individualmente inviabiliza a relação interdisciplinar e resulta em poucas ligações com as porções da realidade.

3.3.4 Direção coletiva da escola – Gestão Democrática

A gestão escolar democrática é um princípio que aparece muito forte na organização da escola. Alguns dos elementos que aparecem no cotidiano da comunidade, tais como a existência de instâncias de participação (Núcleos de Base, Setores e Brigadas) e o processo de direção coletiva, são reproduzidos. Na escola estudantes, educadores e funcionários, assim como a comunidade acampada, são incentivados a participar e contribuir no processo de condução da escola. Por isso, muitas das decisões importantes são discutidas nos coletivos pedagógicos ou Núcleos Setoriais e são levados para a Comissão Executiva da Assembleia, principal instância da escola.

Avanços: compreende-se a importância de um processo de gestão democrática em que há a participação efetiva de todos. Os encontros dos Núcleos Setoriais são garantidos semanalmente, enquanto a Comissão Executiva da Assembleia ocorre a cada quinze dias.

Desafios: descentralizar algumas tarefas e informações, pois muitos encaminhamentos são direcionados para a ação da Equipe Pedagógica.

3.3.5 Auto-organização dos estudantes

A auto-organização eleva os estudantes a condição de sujeitos ativos e coletivamente organizados, que participam e contribuem para o andamento das atividades escolares e de seus processos educativos. Essa auto-organização é muito visível, por exemplo, quando observamos o trabalho realizado nos Núcleos Setoriais, pois nesses espaços os estudantes são protagonistas e assumem atribuições que envolvem o trabalho, a gestão e a participação política. Todavia, tal elemento é incentivado e pode ser percebido também em outros tempos educativos e ambientes da escola, permitindo o aprendizado e o desenvolvimento de outras dimensões da vida humana durante todo o tempo que o estudante está na escola. Na Escola Itinerante Caminhos do Saber, os Núcleos Setoriais, a Comissão Executiva da Assembleia, os Conselhos de Classe Participativos, dentre outros, são espaços onde se percebe a auto-organização dos estudantes.

Avanços: tem-se avançado na construção de cronogramas fixos para a realização dos encontros e na construção de planejamentos que potencializam as atividades; busca-se sempre articular o trabalho no Núcleo com as demandas da escola e da comunidade, sem que aconteça uma intervenção artificializada ou para simplesmente cumprir atribuições.

Desafios: falta de compreensão da importância e da seriedade dos Núcleos Setoriais por parte de alguns estudantes e educadores.

3.3.6 Coletivos Pedagógicos

Os coletivos pedagógicos podem ser considerados importantes espaços de autoformação

permanente, pois são pensados para que se garanta aos educadores e demais profissionais da escola um espaço de discussão sobre os elementos que os envolvem, bem como toda a escola.

Avanços: os encontros dos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são garantidos semanalmente. Neles, são propostas atividades de estudo e formação continuada, assim como são garantidas discussões sobre os mais variados assuntos, desde questões pedagógicas até de organização dos espaços escolares, das participações nas lutas, das estratégias de ensino e outras.

Desafios: retomar a realização de encontros de um coletivo que envolva os educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; encontrar formas de contornar os empecilhos colocados pela grade de horário semanal que impossibilita a participação de todos esses sujeitos.

3.3.7 Trabalho como Princípio Educativo

O trabalho como princípio educativo, que apresenta como pressuposto a relação entre o trabalho e a educação dos sujeitos que estão na escola, abrange na escola o trabalho socialmente necessário e o autosserviço. O trabalho é considerado a ação transformadora do ser humano e, por consequência, educativo, fazendo parte do processo que desenvolve o ser humano nas suas várias dimensões.

Avanços: o autosserviço tem sido garantido na escola através das ações dos Núcleos Setoriais. Os educadores que acompanham os Núcleos realizam um trabalho que envolve teoria e prática, propondo momentos de estudo e planejamento do trabalho para a sua melhor execução. Em relação ao trabalho socialmente necessário, tem-se conseguido mapear e executar algumas ações: proteção de nascentes; construção de lixeiras; placa de velocidade nas ruas; horta medicinal na farmácia; cinema da terra.

Desafios: melhorar a articulação do trabalho socialmente necessário com as disciplinas.

3.3.8 Ações pedagógicas com os conteúdos e com os materiais produzidos pelo MST

Na proposta de educação que o MST vem construindo nos últimos anos, há vários materiais que podem ser utilizados como subsídios para os trabalhos pedagógicos, como livros, cartilhas, jornais, revistas, vídeos e outros materiais que abordam temas que vão desde questões mais gerais relacionadas à educação até elementos sobre a agroecologia, a luta social, a organização do campo, os direitos dos trabalhadores e outras atualidades do nosso país. Existem também materiais que abordam de forma mais específica os conteúdos das disciplinas. Outro elemento central é o Currículo adotado pela escola, que foi construído levando em consideração a especificidade da Educação do Campo e a proposta de educação do MST.

Avanços: em relação aos materiais produzidos pelo MST, tem-se garantido o uso das cartilhas de jogos e brincadeiras, cartilha da infância, dos Cadernos de Educação, dos materiais que debatem a história

de luta pela terra, as cartilhas da agroecologia e das revistas e jornais Sem Terra e Sem Terrinha. Já os conteúdos presentes no Currículo são abordados nos Planos de Ensino das disciplinas.

Desafios: com a padronização do currículo da Educação Básica, muitos elementos na proposta pedagógica do MST têm sido pouco trabalhados. O resgate dos materiais do Movimento deve ser uma questão central durante o processo de planejamento.

3.3.9 Participação da comunidade na escola

A participação da comunidade na escola é elemento importante e característico das escolas itinerantes. A escola que foi construída em um acampamento do MST assume traços de sua organização e é gerida pelas famílias dessa comunidade. A escola é da comunidade e precisa estar aberta para ela, por isso instiga-se a participação da comunidade nos processos educativos, mantendo o papel da escola, mas buscando incorporar os sujeitos que dela necessitam.

Avanços: considerando o cenário da Escola Itinerante Caminhos do Saber e sua relação com as famílias do acampamento Maila Sabrina, percebemos que a comunidade tem assumido toda demanda estrutural e tem contribuído sempre que solicitada. A escola mantém o seu protagonismo na parte pedagógica, mas se articula com a comunidade quando são tratadas as demandas políticas e sociais. Existe também a contribuição do Setor de Educação do acampamento que conta com a participação de diversas pessoas da comunidade.

Desafios: criar mecanismos e instrumentos que ajudem a propagandear as ações da escola, sobretudo em relação a sua proposta pedagógica que em alguns momentos é questionada por algumas pessoas da comunidade.

3.3.10 Itinerância: participação da escola na luta

A presença da escola nas mobilizações em que as famílias acampadas estão presentes está aliada à formação de sujeitos lutadores e construtores de uma nova sociedade. Tanto estudantes, quanto educadores, estão presentes nos atos políticos que acontecem dentro e fora da comunidade, reivindicando aquilo que é de desejo dos acampados. Esse elemento é importante no processo formativo dos sujeitos que estão presentes na escola, pois na luta se aprende e é possível desenvolver outras dimensões humanas que não seriam alcançadas se esses se restringissem a aprender somente dentro das salas de aula. Isso justifica também o fato dessa escola ser chamada de itinerante, pois ela acompanha as famílias acampadas nas lutas. Em todos os anos, desde a sua criação, as Escola Itinerante tem participado das chamadas mobilizações, defendendo tanto as pautas específicas relacionadas à educação como demandas colocadas pela comunidade acampada.

Avanços: a itinerância que é parte da identidade da escola tem sido garantida com êxito. Considerando os anos de 2020 e início de 2021, a escola participou do lançamento da Campanha Nacional de Plantio de Árvores, lançada pelo MST, da campanha pelas redes sociais *Volta às aulas na pandemia é crime!*, da Jornada Nacional dos Sem Terrinhas, com a participação das crianças de forma remota, e da Campanha Estadual pelo Centenário de Paulo Freire. Nos anos anteriores ocorreram as participações nos encontros dos sem terrinha no estado, encontros da juventude, atos políticos na comunidade, greves, ocupações de praças, pedágios e rodovias.

4. Considerações Finais

A lógica da sociedade capitalista, seus mecanismos de controle e reprodução estão engendrados na estrutura da escola e promovem a subordinação daqueles que por ela passam, formatando-os conforme os anseios daqueles que se assumem como dominantes nessa sociedade dividida em classes sociais: a burguesia. Da mesma forma, ainda que esteja permeada pelas correntes dessa sociedade, a escola se mostra como um espaço de contradições que se abre para tensionamentos noutras direções ou perspectivas históricas. Por esse motivo é possível a proposição de uma nova forma escolar que busque transformar as estruturas dessa instituição que tanto serviu à sociedade capitalista.

Vimos nesta pesquisa o posicionamento de classe em defesa dos camponeses que as escolas itinerantes atendem, pois são fruto da luta das famílias Sem Terra pelo direito ao acesso a uma educação de qualidade, mas que se assumem também como espaços que se vinculam ao processo de luta pela terra, e é nesse cenário que está colocada a Escola Itinerante Caminhos do Saber.

Colocadas num contexto de intensa luta social, as escolas itinerantes dialogam com os princípios e as práticas pedagógicas das escolas do campo, sendo fortes representantes destas e exemplos de como construir nos dias atuais uma nova proposta de escola e de educação, capazes de formar sujeitos que sejam lutadores e construtores de uma nova sociedade. Essa tarefa passa por reestruturar a escola, em sua forma e conteúdo, para que a individualidade, a submissão e a conformidade, propagadas no capitalismo, uma vez rompidas, contribuam para a emancipação humana.

Entendemos que nosso objeto de estudo traz elementos que apontam para a construção de uma escola diferente, elementos esses que em sua plenitude superam a forma escolar e as funções sociais da escola capitalista, geradora de exclusão e subordinação.

Observamos que na Escola Itinerante Caminhos do Saber o objetivo é consolidar uma forma escolar que não esteja fechada em si mesma e quando realiza o Inventário da Realidade, busca a comunidade para participar dos diversos tempos e ambientes educativos, considera o conhecimento que vem da realidade, leva em consideração as contradições e até mesmo o trabalho, demonstra que a escola

muda a sua forma, derrubando suas cercas para que a vida possa entrar. Além disso, temos o modo como são propostas as relações humanas e sociais, intencionalizadas para uma prática que superem relações verticalizadas, com hierarquias, e que vão ao encontro de relações horizontalizadas, com participação plena de todos. São exercitadas, portanto, práticas de relações não autoritárias que proporcionam espaços de participação coletiva aos estudantes, educadores, funcionários, equipe pedagógica e comunidade.

Por fim, identificamos que a forma escolar da Escola Itinerante Caminhos do Saber, além do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, ensina seus estudantes a intervirem na realidade, a serem sujeitos lutadores e construtores de uma nova realidade social. Esse elemento é central dentro da perspectiva da educação do campo que pretende se constituir como mecanismo de transformação da sociedade e que se coloca em defesa dos trabalhadores.

Referências

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. *(Re)criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salette. Pilares fundantes de uma nova forma escolar. In: 5º SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2015, Laranjeiras do Sul. Caderno de Estudos. Laranjeiras do Sul, 2015. p. 149-160.

CALDART, Roseli Salette. *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salette. Princípios da educação no MST. In: ITERRA. *MST, Dossiê escola*. 1. ed. Caderno de Educação, Veranópolis, n. 13, Edição Especial, p. 159-179. 2005.

CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: 5º SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2015, Laranjeiras do Sul. Caderno de Estudos. Laranjeiras do Sul, 2015. p. 66-80.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação para além da “forma escola”. *Revista Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GEHRKE, Marcos. Organização do Trabalho Pedagógico da Escola do Campo: um olhar a partir dos movimentos sociais. In MIRANDA, Sonia Guariza; SCHWENDLER, Sonia Fátima. *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia. 80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos: levantamento atualizado com base nos dados do INEP mostra que quase 4 mil escolas rurais são fechadas por ano. MST Notícias, 28 nov. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MARTINS, José de Souza. Educação e culturas nas lutas do campo. In: Coletânea CBE. *Sociedade civil e educação*, Campinas: Papirus/Cedes; São Paulo: ANDE/ANPEd, 1992.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO NETO, João Cabral de. O MST e a escola: concepção de educação e de matriz formativa. In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA – II ENERA, MST, 2014. Textos para Estudos e Debate. Boletim de Educação, nº 12, Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 101-113.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. *As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida na escola*. 2009. 464f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: <http://www.guyvincent.fr/2019/04/23/sobre-a-historia-e-a-teoria-da-forma-escolar/>. Acesso em: 06 jan. 2020.