

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS LUTAS EMANCIPATÓRIAS PELA TERRA PARA A PRODUÇÃO DA VIDA

RURAL EDUCATION AND EMANCIPATORY STRUGGLES FOR LAND FOR THE PRODUCTION OF LIFE

RESUMO:

ARTIGO

José Luis Muller¹

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT
E-mail: jose.muller@unemat.br

Jaime José Zitkoski

Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
UFRGS
E-mail: jaime.jose@ufrgs.br

Marion Machado Cunha

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT
E-mail: marion@unemat.br

O presente artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica/documental sobre a educação do campo na luta pela emancipação e consolidação das famílias de camponeses viverem dignamente no campo. Analisamos documentos, artigos científicos, capítulos de livros e livros completos produzidos por autores/autoras mais conhecidos na área da educação do campo. Propusemo-nos, inicialmente, mostrar de que forma, histórica e politicamente, ocorreu e ainda ocorre a luta camponesa pela consolidação dos homens e das mulheres no campo, que se estruturou no território das leis e da organização dos próprios sujeitos do campo para a luta pela terra, pela educação e pelo espaço social. Em seguida, mostramos como essas lutas se transformaram em projetos sociais e políticos para a vida do homem no campo. Por fim, trazemos algumas considerações sobre como essas lutas e movimentos estão sendo impactados com os novos rumos do atual cenário político brasileiro.

Palavras-chave: Educação do campo, Trabalhadores do campo, Lutas camponesas. Emancipação.

ABSTRACT:

This article consists of bibliographical and documentary research on rural education in the struggle for the emancipation and consolidation of peasant families to live with dignity in the countryside. We analyzed documents, scientific articles, book chapters, and complete books produced by well-known authors in the field of rural education. We initially set out to demonstrate how, historically and politically, the peasant struggle for the consolidation of men and women in the countryside occurred and continues to occur, structured within the framework of laws and the organization of rural individuals themselves in the fight for land, education, and social space. We then demonstrate how these struggles have transformed into social and political projects for rural life. Finally, we offer some considerations on how these struggles and movements are being impacted by the changing directions of the current Brazilian political landscape.

Keywords: Rural education, Rural workers, Peasant struggles. Emancipation

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA PELA TERRA PARA A PRODUÇÃO DA VIDA

Inicialmente, para a produção deste estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica no intuito de trazer estudos produzidos sobre o tema, principalmente nas duas últimas décadas. Mas, também, realizamos uma abordagem documental, pesquisamos as leis, os documentos com propostas de governo, formações específicas para os sujeitos trabalhadores do campo e outros estudos. Pois,

[...] quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. (Prodanov e Freitas, 2013, p. 54)

Lakatos e Marconi já haviam afirmado a necessidade do pesquisador, no caso da pesquisa bibliográfica e documental, estar em contato direto com o que pretende pesquisar.

[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (2003, p. 183)

Deste modo, o método para a realização deste artigo foi levantar documentos sobre a educação do campo, pesquisar movimentos sociais e participantes destes movimentos, a exemplo de Roseli Caldart, na luta nos campos específicas para a defesa da escola e do homem do campo. Uma luta que pretende, principalmente contribuir para manter as condições de vida no campo para mulheres e homens que ali vivem e fazem sua história.

1.1 Histórico das lutas pela educação do campo

Os movimentos sociais do campo compreendem a escola como um espaço de luta e de afirmação da luta (Frigotto, 2024). A escola é mais do que uma instituição de especializada de educação desde o século XIX, ela consiste em um espaço social de conflito e em disputa pelas relações de dominação (Mészáros, 2005) seja pela função social de reprodução das relações de dominação, seja da de transformação na superação das desigualdades de diversas ordens, como cultural, ideológica e econômica (Freire, 1993). Deriva dessa afirmação que a escola e a sua funcionalidade reproduzem inevitavelmente os conflitos e os antagonismos sociais, econômicos e culturais da sociedade do capital. Uma sociedade cuja formação e organização social se fundam centralmente em classes sociais entre os proprietários e não proprietários dos meios de produção (Marx, 2013).

A escola, nesse sentido, para além dos processos especializados de educação, consiste na construção experiências crivadas de lutas, tácita e/ou explícitas, como bem alertou Paulo Freire (1993), de que a educação nunca será neutra. A própria educação do campo é reflexo necessário das lutas e conflitos pela terra.

As lutas pela educação do e no campo são históricas e traduzem a intensificação da expropriação da terra e exploração intensa dos trabalhadores do campo. A defesa de uma educação do campo está combinada com a resistência à precarização da vida dos sujeitos trabalhadores, cujo modo de vida individual e coletiva é abruptamente destituído de viabilidade social, cultural e econômica.

Trata-se de escolas e das condições em que os estudantes e trabalhadores do campo enfrentam uma educação precarizada, principalmente no tocante à organização e produção da vida campesina. Dessa compreensão, Molina e Rocha explicitam uma educação escola sustentada na escassez, que fomentou a luta pela escola do campo:

Isso porque a educação escolar no campo, ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um

professor qualificado na condição de “leigo” como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão. Sendo assim, quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautam as instâncias de governo reivindicando escolas do campo, está presente como ponto central a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto onde irá atuar. Nessa perspectiva, nos últimos 15 anos, observa-se a crescente implantação de políticas públicas, da alfabetização de jovens e adultos à educação superior, de ações voltadas para a formação inicial e continuada de educadores do campo (Molina; Rocha, 2014, p.02).

Os autores referem que, entre de 1999 até 2014, foi um período em que os movimentos sociais atuaram com pautas e reivindicações de novos dispositivos legais públicos para uma educação do campo.

Ao situarmos mais precisamente o lugar histórico da educação do campo, Caldart explicita o papel da luta dos trabalhadores do campo na particularidade da história brasileira centrada de uma posição contra hegemônica à lógica agroindustrial e das oligarquias da terra:

A Educação do Campo *nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, 2012, p. 259).

O Conceito originário da *Educação do campo*, segundo Caldart, tem forte influência dos movimentos sociais camponeses, do protagonismo dos movimentos fundadas nas experiências das própria lutas e disputas:

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma. O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica Dicionário da Educação do Campo (p. 259) do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2003, p. 260).

A partir do momento que se iniciaram conferências específicas para debater a Educação do Campo, começaram também as preocupações com a consolidação de uma política educacional que pudesse atender a Educação do Campo em suas especificidades.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (Caldart, 2012, p. 259)

Contudo, isso não aconteceria sem uma ampla luta envolvendo movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que, segundo Frigotto, consiste em

Um movimento que surgiu não somente pela negação histórica da Reforma Agrária, mas, além disso, como expressão da forma que o capitalismo

canibal, como o define a filósofa americana Nancy Fraser, avançou no campo a partir, sobretudo, da década de 1970. Um processo escandaloso de concentração de propriedade com o manto da ditadura empresarial militar deflagrada em 1964 e que se prolongou por 21 anos., nas discussões e nas elaborações das propostas. O MST já vinha de uma longa luta, desde os anos 1984, ano de sua fundação, numa longa caminhada em busca, não só de uma política agrária que redesenhasse o mapa de distribuição de terras no Brasil, mas também de uma política de atendimento do homem do campo no campo. Foi também neste mesmo contexto que surgiram as discussões para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) -. Quer dizer que não basta distribuir melhor as terras e assentar o sem-terra, mas seria necessária toda uma estrutura de apoio, começando pela educação básica (2024).

Desse processo contraditório das lutas travadas pela terra e seu controle pelo capital, Caldart nos situa a primeira síntese dessa luta no campo educacional, reunindo teóricos, militantes e pesquisadores balizados pelos pilares da educação dos trabalhadores, que já se investiam de experiências e novas exigências formativas, de crivagem político-ideológica dos trabalhadores do campo:

[...] na educação do campo as discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiam o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões. (Caldart, 2003, p. 260)

As conquistas e avanços, assim como as novas denominações, precisariam estar assegurados nas leis e diretrizes educacionais. Por essa razão, foram incluídas no bojo das discussões, no ano de 2002, no contexto das novas diretrizes operacionais para a educação nacional das escolas do campo. Essas novas diretrizes político-ideológicas resultaram na aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, sobre as escolas do campo (Brasil, 2001).

As políticas para a educação do campo, tanto no plano da legislação, quanto numa prática efetiva, ainda teriam longos caminhos a serem percorridos. Na ocasião da Primeira Conferência Nacional da Educação do Campo no ano de 1998, o campo despertou grande interesse, mas na perspectiva ou lógica do capital e não do trabalho. O agronegócio começou a impor nova expansão e suas políticas para a educação do campo não atenderiam aos interesses dos que lutavam pela emancipação do trabalhador do campo.

Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar AGRONEGÓCIO, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo (Caldart, 2003, p. 260).

Na segunda Conferência, que ocorreu em 2004, houve uma mobilização intensa que reuniu mais de mil participantes, e dela foi concebida a Articulação Nacional por uma Educação do Campo

Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação

Nacional por uma Educação do Campo (Caldart, 2003, p. 261).

Os participantes da Conferência também se preocuparam com a afirmação de um lema, que garantisse os propósitos da luta da classe trabalhadora do campo e expressasse o direito a uma política educacional condizente com suas necessidades. Tratava de uma expressão organizadora de posição político-ideológica para demanda do Estado no sentido de assegurar os direitos fundamentais a terra, o direito à educação e os valores sociais e coletivos dos trabalhadores do campo:

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (Caldart, 2003, p 262).

Considerando as constantes lutas que se travam em nossa sociedade entre capital e trabalho, conflito que se traduz no campo nos interesses do agronegócio e o trabalhador do campo, podemos dizer que a Educação do Campo é e continuará sendo produto das lutas do capital pela violência gerada concentração da terra e exploração do tempo de trabalho, precarizando a vida dos trabalhadores do campo. Esse processo de violência histórica que atravessa o campo, Frigotto¹ denominou de deformação que tem no conceito da educação do campo uma posição de luta da classe trabalhadora do campo, seu ponto de partida:

“Do campo” para superar uma dupla deformação: a de um ensino e processos formativos colonizadores e de uma educação que ignorava que os campesinos são sujeitos de cultura, de conhecimento e, portanto, o ponto de partida do processo pedagógico para uma formação por inteiro. (2024)

Em outras palavras, a educação do campo consiste em uma força social da classe trabalhadora na particularidade dos antagonismos que se materializam na realidade da vida que tem na terra um modo de produção da vida. E, essa particularidade, é constitutiva da totalidade da contradição universal entre o capital e o trabalho.

Não se trata de uma educação apenas para ser reconhecida pelo Estado como uma oferta de responsabilidade pública. A educação do campo consiste em uma posição político-ideológica da luta de classes que reverbera entre, de um lado, o controle e concentração da terra sob a organização do latifúndio para a produção em larga escala estruturada pelo capital, e, do outro lado, da classe trabalhadora que tem no campo um espaço de produção material da vida (Müller, 2019).

A luta da classe trabalhadora do campo é um processo histórico, cujas necessidades específicas são produtos da totalidade da vida social a partir de seu contexto de vivências do modo de vida de plena contradição entre capital e trabalho.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO SOCIAL E POLÍTICO: um modo de vida sob contradições

É importante examinar a definição de Educação do Campo, partindo, primeiramente de elementos da legislação para situar historicamente a forma que a escola do e no campo assumem na mesma perspectiva teórica que estamos trabalhando.

O Decreto Nº 7.352/2010, da presidência da república, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e que em seu Art. 1º, § 1º, estabelece que as populações e a escolas do campo do campo podem ser assim definidas:

¹ Texto disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/01/25/quatro-decadas-do-mst-reforma-agraria-e-educacao>

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, PRONERA. 2010).

Dessa forma, observam-se particularidades na concepção de escola do campo, por atender sujeitos escolares diferentes daquelas do meio urbano, pois vivenciam uma realidade e uma necessidade educativa que tem inúmeras peculiaridades que a diferenciam da escola da cidade. A escola do campo é aquela que atende predominantemente a população do campo. Essa concepção, obviamente implica uma escola que, em tese, trabalhe numa perspectiva curricular pensada pelos sujeitos do campo e para/ com eles.

Paludo, Santos e Taddei observam que a escola do campo e seu currículo, assim como sua política pública, devem ser resultado de seus próprios sujeitos e não produto de uma política de Estado. A política de Estado deve assegurar estes direitos e as conquistas, mas não ser seu proponente.

Constituído por ênfases e tendências diferenciadas, esses campos de forças políticas e culturais realizavam o exercício da contra hegemonia, orientados por utopias da transformação social, cujos movimentos sociais populares, além de se constituírem no processo, tornaram-se sujeitos fundamentais. O “movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular” (Paludo; Santos; Taddei. 2016. pp. 555-556).

O Manifesto do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) de 2012 critica inclusive a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que está na mesma linha de entendimento de Paludo, por limitar a proposição de projetos e políticas educacionais do campo somente à Federação, estados e municípios.

A implementação do PRONACAMPO atenta contra os próprios princípios da LDB, ao não instituir a gestão democrática e colocando apenas o sistema público estatal (estadual e municipal) como participante do Programa, ignorando experiências de políticas públicas inovadoras e de sucesso, que reconheceram e legitimaram o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas como sujeitos, não apenas beneficiários (FONEC, 2012, p.03).

Essa forte crítica, feita neste manifesto, se ancora no fato de haver muitas experiências participativas em movimentos sociais, experiências em pequenas comunidades e organizações que agora estão alijadas de participação.

PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras (FONEC, 2012, p.03).

Vemos que os problemas do campo e de sua escola estão arraigados numa série de situações que interferem em seu cotidiano. Independentemente das condições estruturais da escola e de seus profissionais ela é fundamental na vida de qualquer pessoa.

Segundo Zart, a especificidade de uma formação e da Educação do Campo se dá no fato de haver uma constante associação com o enraizamento territorial do campesino.

A especificidade mais forte da educação e da formação do campo, em relação a outros referenciais sobre educação, deve-se ao fato da permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual o campesinato se enraíza. A afirmação de que só há sentido o debate sobre a

educação e a formação do campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um projeto de desenvolvimento integral do campo e este ligado à ideia de um projeto popular de nação (Zart, 2011, p. 34).

Nessa medida, a própria organização de práticas educativas tem urgências de se produzirem nas experiências dos sujeitos, enquanto produtores e produtos das realidades enraizadas, de seus modos de vida. Sob essa compreensão, a proposições curriculares que orientam as práticas educativas tem que ter como ponto de partida as experiências dos sujeitos da realidade do/no campo. Essa afirmação reflete os processos históricos a fonte organizadora e prioritária uma proposição de um currículo, sustentada nos fundamentos de leitura de realidade dos sujeitos de experiência. Mas antes, o que entendemos por currículo? Partindo das provocações de Apple (1982), de que o currículo em sua forma racional oculta as relações de poder e conteúdos ideológicos que organizam a base do conhecimento escolar. De acordo com o autor, em seu livro *Ideologia e Currículo*, o currículo atua para legitimar uma consciência social da classe dominante na direção de reproduzir a estrutura social vigente e os interesses privados desta classe. O ponto de partida para enfrentar essa posição de dominação, exige a tarefa de [...] que começemos a dialética da compreensão crítica que fará parte de nossa práxis política. [...] Até nossa atividade "neutra" pode não ser assim tão neutra. Nosso trabalho já serve a interesses ideológicos. Não há escolha, a não ser estar compromissado (1982, p. 246).

Sob essa perspectiva, Moreira e Silva afirmam que

O currículo não é veículo de algo transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (1995, p. 28).

Pensar um currículo para qualquer instituição de ensino, numa perspectiva de efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos, é tarefa extremamente difícil. Ela resulta de um exercício de muito diálogo, de muita aprendizagem coletiva e da inclusão de todas as formas de saberes diferenciados. Conforme o Parecer Nº 36, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 04 de dezembro de 2001, do colegiado da Educação Básica, a orientação estabelecida nas diretrizes da Educação Básica, com base na LDB,

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2001, p. 7).

De fato, o campo e sua escola poderiam imbricar-se em um processo de modos de vida do campo, forjada pelos processos de produção da vida, cujos matizes recombinar-se-iam na organização currículo. Sobre nos quais se trabalhasse uma educação integradora das relações de trabalho e não da sua divisão. O modo de vida do campo, principalmente nas pequenas propriedades, traduz-se em experiências e saberes propícios para as atividades econômicas, sociais e culturais. Desse modo, as atividades e conteúdos escolares podem ser pensados nessa dinâmica a partir da constituição de seu currículo. O texto do Ministério de Educação (MEC) também segue afirmando que a educação do campo, em seu currículo, não pode limitar a formação ao campo, isolando o homem do campo do contexto global:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 7-8).

Também, esse Parecer reforça o que vimos colocando, que é a necessidade de um currículo que respeite as características locais culturais e econômicas de seu público.

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2001, p.26).

O currículo também precisa favorecer e valorizar a identidade dos sujeitos do campo, superando a antinomia campo-cidade. Essa antinomia apesar de encerrar distinções fundamentais da vida do campo e da cidade em que a população do campo se organiza sob uma realidade atrasada e ultrapassada representa um manto ideológico que oculta uma essencialidade de vários fenômenos sociais de violência de expropriação e exploração da vida no campo. Muller (2019), em sua tese Formação de professores na UNEMAT: um estudo do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, partindo dos dados Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2017, os quais apontam, por exemplo, de que na região amazônica [de aproximadamente a 59% do território brasileiro], [...] concentra 62% das ocorrências de conflitos no campo, envolvendo diversos matizes de violência em razão do modelo econômica do agronegócios, que se move por grilhagens de terras a assassinatos de lideranças do campões e ativistas do da vida fora dos domínios urbanos:

A luta do/no campo pelos trabalhadores, enquanto sujeitos reais de classe antagônica aos proprietários capitalistas latifundiários, aos representantes do agronegócio e seus derivados de frações de classe dos industriários, que se. Desde que se valem da expropriação não só do tempo de trabalho, mas imprime sua força de espoliação e destituição dos trabalhadores do campo: da violência legal à violência física, voltada para extermínio e chacinas – violência organizada. Müller (2019, p.97)

Nesse sentido, se faz necessária a formação de agentes políticos engajados nessas causas e implica uma proposta pedagógica escolar de alternância². A Pedagogia da Alternância, como experiência articulação entre momentos das experiências acumuladas com o tempo de formação escolar, tem, segundo Teixeira, Bernartt, Trindade, pilares fundamentais de temáticas que combinam e se articulam, desde [...] à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico [...] (2008, p. 229).

Para Cardoso e Araújo, ao fazerem referência à ideologia que o educador do campo deve ter, as causas dos educandos do campo, como sujeitos produtos da luta:

Observa-se que os alunos camponeses possuem uma ligação com a base material desenvolvida em comunidade e, dessa forma, possuem vivências, formas de se expressar e maneiras de entender o mundo diferentes das privilegiadas na escola. A escola ou o professor de uma dada disciplina que não valorize isso não tratará os conteúdos seguindo um possível currículo construído junto a eles, mas sim seguindo a lógica imposta pela ideologia dominante que nada tem a ver com as necessidades dessa comunidade (Cardoso; Araújo, 2012, p.130).

Dessa concepção, a questão da educação do campo e da composição do currículo das escolas explicitam em seu bojo as lutas nas quais estão envolvidos os seus sujeitos.

Sobre as lutas e resistência dos sujeitos do campo, destacam-se os papéis das

² De acordo Teixeira, Bernartt e Trindade: "A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas" (2008, p. 229).

articulações dos fóruns nacionais da Educação do Campo, como cimento político-ideológico necessário para ampliar e delinear as lutas hegemônicas na particularidade da educação do/no campo que orientam-se pelas experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade: “povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (FONEC, 2012, p. 01).

Neste fragmento do manifesto, fica clara a quem se destina a Educação do Campo, na perspectiva do FONEC. Este fórum trouxe importantes contribuições para a Educação do Campo resultantes de muitas lutas e conquistas:

[...] a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos, pelo País afora e o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 01).

Mesmo que não se tenha conseguido muitos avanços no campo das ações concretas, mas assegurar essas conquistas como políticas de Estado representa a materialidade orgânica da luta contra hegemônica da classe trabalhadora: conquistas imensuráveis, pois não se trata apenas de bandeiras de movimentos sociais ou de projetos de educação e sim de um correlação de força social em seu estágio político, como diria Gramsci, um estágio de consciência sob que se orientam dialeticamente com estrutura a econômica e a superestrutura política (ideológica, cultural): “Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno da superestrutura, isto significa que entre a estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital” (GRAMSCI, 2004, p.389. v.1). Cunha, referindo a correlações de força, nos oferece uma reflexão de como se produzem antagonicamente as forças sociais e sua organicidade com a estrutura econômica:

Fazendo-se história, determinando a natureza de suas relações antagônicas, as classes sociais se efetivam através de seus confrontamentos, de suas estratégias e mecanismos (táticas) de luta, pela capacidade de suas forças políticas e ideológicas e pelo alcance de homogeneidade da classe. Isto é, da dominação, direção e consenso mobilizados no conjunto da sociedade, ou seja, das correlações de força produzidas conectadas a uma estrutura econômica (2010, p. 61).

Eis aqui uma proposição necessária: as correlações de força dependem do estágio da luta e capacidade crítica da realidade social, econômica e cultura dos grupos sociais e de como o poder se posiciona não somente como controle, sobretudo, sob os consensos priorizados e como o poder se situa como posição social entre as classes sociais. Isso se deve, como já assinalou Gramsci (2004) forma e conteúdo da natureza histórica e contraditória entre capital e trabalho. Ou seja, os estágios de avanços e/ou retrocessos depende das estratégias de posição nas quais forças sociais se encontram na sociedade, implicando inclusive nas lutas hegemônicas. Por isso, quando se trata da educação do campo, uma investigação sobre os currículos para educação do campo não pode isentar-se de apreender não somente os processos antagônicos, é estrutural e necessário situar os estágios em que se encontram as forças sociais e lutas hegemônicas nas particularidades histórico-dialético combinados: universal e particular que as classes sociais operam e organizam economicamente à vida social e como estão organicamente com os estágios de consciência que refletem as forças sociais em disputa e antagonicamente: produto das forças sociais que operam internamente na sociedade em seus diversos níveis culturais e culturais.

Sob essa análise, as concepções e a materialidade do currículo formativo para a educação do campo expressão, nessa medida, o tipo de educação escolar do campo e os alcances na organização de escolas do campo se produzem tanto em avanços e/ou em retrocessos. Dessa direção, o currículo é a materialidade das correlações de força que se explicitam e se produzem entre as classes sociais.

As correlações de forças sociais e políticas, em suas perspectivas de classe, não somente fatos objetivos da estrutura, elas se produzem pelas relações como os sujeitos apreendem e atuam ativamente e de como disputam às concepções do mundo e da vida.

Isso se apreende como, por exemplo, no FONEC de 2012:

O Estado brasileiro, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), na contramão do acúmulo construído pelos sujeitos camponeses volta hoje a impor políticas que reeditam os princípios da educação rural, já suficientemente criticados pela história da educação do campo, associando-se agora aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR). (FONEC, 2012 p.02)

Da realidade antagônica da organização econômica brasileira ainda há um intrincado movimento e correspondência com o capital internacional e de mediações que não podem ser desprezados: o papel hegemônico associado, combinado e articulado com o mercado do capital especulativo e produtivo mundialmente.

O FONEC é produto das correlações de forças na particularidade da experiência brasileira e suas contradições em seus níveis locais, regionais, nacionais e internacionais. A própria posição do FONEC apreende e situa seu lugar histórico:

Vivemos no campo brasileiro uma fase de aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...), com o suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de commodities. Tudo isso, legitimado por leis (Código Florestal, lei dos transgênicos...) que, facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território (FONEC, 2012 p.02).

Podemos assinalar que o FONEC não somente é produto das contradições na particularidade do antagonismo do capital e trabalho na concreticidade do campo brasileiro, como reflete uma força social das trabalhadoras do campo, cuja disputa pela Educação do Campo assume uma posição contra hegemônica e pauta sua agenda em uma síntese dos sujeitos históricos da realidade dos diversos segmentos que o envolvem, a escola e sua luta. A partir desses referenciais e informações aqui apresentadas, temos como perceber que importantes forças intelectuais e políticas, principalmente resultantes de movimentos sociais, fazem frente ou não se rendem a todas as forças opressororas das populações do campo. É isso que fortalece e mantém as bases para a Educação do Campo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que analisamos e problematizamos até o momento, é importante ainda levar em consideração que os movimentos em favor da educação do campo não cessaram, mas a forma que vem sendo feita sua organização está em um contexto bem diferente. Houve bastante tensão recente quando houve uma Comissão Parlamentar de Inquérito liderada por deputados federais que buscaram investigar ações do MST – Movimentos dos Sem Terra, que tinha como prazo de funcionamento o período de 8/05/2023 a 26/09/2023, (DOC Oficial da Câmara dos deputados de criação da CPI) que foi encerrada sem ter um relatório final aprovado. Os acalorados debates durante seu funcionamento fizeram com que várias forças sociais e parlamentares se enfrentassem em diversos momentos. Um importante resultado deste processo nos parece ter sido o fato de que houve muitos questionamentos, mas o MST continua forte e atuante e também mostrou como as forças dos que lutam pelo campo e pela permanência do homem no campo foi exposta ao público, de tal sorte que foi possível perceber

as diversas intencionalidades envolvidas no processo.

Revisando os documentos oficiais em seu próprio site do FONEC, através do editorial assinado por Eloisa Marques, verificamos que este fórum continua ativo e produzindo movimentos importantes em favor da educação do campo e do homem do campo. Em um dos seus editoriais de 2023 há a seguinte manifestação ao se referir a uma retomada dos debates para a construção de uma política para o público alvo da educação do campo.

Para a secretaria da Secadi, Zara Figueiredo, a retomada dos debates a respeito dos direitos dos povos do campo na educação precisa da participação social para ter legitimidade na construção de uma política pública sólida voltada para esse público. Também reafirmou que as portas da Secadi e do MEC estão abertas para a sociedade civil contribuir, como parte integrante, da política da secretaria. (Marques, s/p. 2023).

Ou seja, a luta pela vida da educação do campo e a própria vida no campo, se não pode ficar isolada àquele espaço, também necessita, por sua vez envolver toda a sociedade nas discussões e sua luta.

Essa proposição já havia sido afirmada anteriormente no Dossiê da Educação do Campo, em sua Carta Manifesto, quando afirma a necessidade da representatividade de todos os sujeitos em fóruns de todo o território nacional na luta pelo direito à educação do e no campo.

Fortalecer a organicidade do FONEC por todo o território nacional, organizando Fóruns, Comitês e Articulações estaduais com representatividade de todos os sujeitos, com princípios e ações de resistência e de luta pelo direito à Educação do Campo, no campo. (2021, p 430)

Pedro Stropasolas, em entrevista veiculada no editorial do jornal virtual Brasil de Fato, traz um pouco da história de Maria do Bosque, uma assentada, universitária, que cursa um dos bacharelados em agroecologia pelo PRONERA. O que expressa bem a importância da educação do campo através de uma experiência que vem acontecendo em Atalaia no Alagoas. Vejamos parte do depoimento da cursista ao se referir a educação que recebe na universidade:

“Quando eu vou para a universidade, eu tenho responsabilidade com a minha comunidade. Qualquer conhecimento que eu tenho eu comarkilho com eles”, sintetiza Maria do Bosque. (...) Segundo Margarida da Silva, a reforma agrária e a agroecologia são ferramentas fundamentais para a mudança da matriz tecnológica no campo, e isso passa pela defesa dos movimentos sociais que atuam no direito à terra (Stropasolas, s/p, 2023)

As lutas, além das mudanças na legislação educacional, também trouxeram resultados práticos como a criação de Cursos de Pedagogia em Alternância, o anteriormente referido curso de agroecologia e outros. Mas há também resultados práticos na formação nos anos iniciais e no ensino médio. Vejamos o caso do Caderno da Educação do Campo, disponibilizado pelo Governo do Mato Grosso para ser trabalhado em escolas que sejam do campo ou que tenham alunos do campo. Como ilustração, trazemos alguns fragmentos deste caderno para vermos como os resultados das lutas pela educação do campo começam a ser contempladas nos projetos e currículos escolares.

No Projeto de Vida o estudante passa a compreender que ele está ligado à grande teia da humanidade, desenvolvendo o sentimento de pertença. Vemos muitos alunos na escola esvaziados de sentido e de desejo de viver. A ideia de pertença pode ajudar a restituir o sentido, pois quando reconstruímos nossa ancestralidade encontramos força para nos relacionarmos com o mundo. (SEDUC MT, 2020, p.22)

O projeto de vida deve ser desenvolvido pelos estudantes do Ensino Médio como desafio para que busquem se situar a partir de seu contexto social. Que sintam que pertencem ao campo, mas não precisam se limitar necessariamente a ele em uma única visão de mundo. Que seu lugar está em conjunto social mais amplo e que é para um mundo que precisam planejar suas vidas, assim como qualquer outra pessoa deveria fazer. Mas nesse caso, o

projeto de vida é uma tarefa escolar.

Outro ponto que merece destaque neste caderno da educação do campo é o fato já estarem contemplados importantes conceitos defendidos por nossos referenciais teóricos como a economia solidária, a agroecologia e as questões ambientais na perspectiva legal.

Economia solidaria; Produção à socioeconômica solidária; Redes, cadeias produtivas e comercialização; Legislação ambiental e certificação de produtos agroecológicos; Projetos experimentais em economia solidária; Consumo consciente; Introdução à economia solidária; Cidadania; Organização social e políticas públicas. (Idem, 27-28)

Isso indica uma tendência cada vez maior ao reconhecimento ou então a um ceder à pressão que vem sendo feita pelos movimentos sociais do campo e outros no sentido de uma agricultura voltada para a preservação da vida no campo e das condições de trabalho de seus sujeitos. Quer dizer que dizer que, por pressão ou reconhecimento estão começando, ainda que lentamente, a se desenvolver novas políticas educacionais e sociais no campo. Uma nova mentalidade coletiva está sendo gestada, ainda que com muitas resistências. A ideia do desenvolvimento sustentável e do cooperativismo numa visão econômica solidária também estão definidos no Caderno da Educação do Campo.

O cooperativismo no Brasil e no mundo: história, situação atual e perspectivas; Economia solidária com base no desenvolvimento de Mato Grosso; Cooperativismo e redes colaborativas; Empreendedorismo rural; Empreendedorismo jovem em Mato Grosso; Economia Solidaria como estratégia de desenvolvimento; Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial; Tecnologias sociais e Economia Solidaria; Projetos experimentais em economia solidaria. (Idem, 28)

Os exemplos trazidos aqui, não são exclusivos das situações relatadas. Há toda uma produção agroecológica acontecendo em muitos assentamentos pelo Brasil afora. Experiências resultantes das lutas às quais nos referimos. Não são apenas lutas no campo legal, social e político, mas ações que resultam dos debates feitos nos principais movimentos sociais do campo, desde as ligas camponesas. Um erro comum é comparar a agricultura familiar realizada em pequenas propriedades com as grandes empresas agrícolas. Apesar dos constantes conflitos que ocorrem no campo, são perspectivas de produção de alimentos muito diferentes. Ao passo que na agricultura familiar das pequenas propriedades se trabalha na produção direta dos alimentos, os de uma economia de subsistência, na qual os lucros são muito menores, nas grandes empresas agrícolas importam muito mais os grandes ganhos com uma produção centrada numa diversidade menor de produtos, mas em grande escala e em grandes propriedades, o que, aos desatentos ou carregados de intencionalidades, pode parecer mais vantajoso, tanto para a economia do país como vantagem econômica para os grandes produtores.

De toda forma, a resiliência do homem do campo e de todos os que lutam por suas causas está trazendo bons resultados, ainda que o caminho a ser percorrido não tenha fim.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ALBUQUERQUE, U.P. As pesquisas etnodirigidas na descoberta de novos fármacos de interesse médico e farmacêutico: fragilidades e perspectivas. **Revista Brasileira de Farmacognosia**, v. 16, p. 678-689, 2006

ANTÉRIO, Djavan. Confluências pedagógicas do brincar para uma prática educativa ecológica. **Crianças e Adolescentes em pauta**: territórios, desigualdades e participação social, p. 299.

BARROS, Atila. Representações sociais da paternidade rural e a educação no campo: desafios e perspectivas. **ETS EDUCARE-Revista de Educação e Ensino**, v. 2, n. 2, p. 165-198, 2024.

- BOING, Vera Lucia Aquino; BROLO, Josiane. **Pelos quintais da infância:** memórias de um brincar livre na história de Vilhena-RO. Editora Licuri, p. 187-203, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- CARNIELLO, Maria Antônia; SILVA, Roberta dos Santos; CRUZ, Maria Ap. Berbem da; GUARIM NETO, Germano. Quintais urbanos de Mirassol D'Oeste-MT, Brasil: uma abordagem etnobotânica. **Acta Amazônica**, v. 40(3), 2010. p. 451 – 470.
- CELARINO, André Luiz Souza; CASTELLANO, Marina Sória; GIEBMEYER, Thiago. Análise de conforto térmico em ambiente escolar: estudo de caso em escala microclimática. **Revista Brasileira de Climatologia**, v. 32, p. 250-268, 2023.
- COLUCCI, Danielle Gregole; SOUTO, Marcus Magno Meira. Espacialidades e territorialidades: conceituação e exemplificações. **Geografias**. 07(1) 114-127 jan.-jun. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- CORDENONSI, André Zanki; MÜLLER, Felipe Martins; BASTOS, Fábio da Purificação de. A matriz dialógica problematizadora como uma estrutura para o exame e a discussão temática de uma disciplina de graduação mediada por tecnologia. **XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** (SBIE 2008), p. 32-41.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade.** Estudos avançados, v. 32, p. 189-204, 2018.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. 112 p.
- FERNANDES, Joao Henrique de Oliveira. **O quintal como espaço educativo.** 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.
- FERREIRA, Inês Sofia Tedim Matos. **Construir conhecimento pela aprendizagem cooperativa.** 2022. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal).
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Revisão desta edição e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. Revista e atualizada. Paz e Terra, 2015.
- HIRST, Paul H. "What is Teaching". **Journal of Curriculum Studies**, vol. 3, n. 1 (1971), p. 5-18. Trad. Olga Pombo. Cadernos de Ensinar. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. reimpr. 2007, p. 65-82.
- LINS, Rômulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** Campinas – SP: Papirus, 1997.
- LOPES, Luiz Fernando Pereira. Leituras e Feituras sobre a (Re) Criação: o Desing/Transgressão X (Re) Construir pelo Espírito o Brincar. **Art&Sensorium**, v. 9, n. 1, p. 66-76, 2022.
- LOUV, R. A última criança na natureza. Editora Aquariana, 2016.
- LOWENBERG, J. S. Interpretative research methodology: broadening the dialogue. **Adv. Nurs. Science**, v. 16, n. 2, p. 57-69, 1993.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar:** Fundamentos teórico-Metodológicos. 10. ed. Petrópolis: Vozes Editora, 2002.
- MARIOTTI, Humberto. **Os cinco saberes do pensamento complexo.** Texto. III. Conferência Internacional de Epistemologia e Filosofia. Instituto Piaget, Campus Acadêmico de Viseu, Portugal, abr. 2002.
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso:** concepções para educação básica. [Cuiabá]: SEDUC, 2018.

MONEGO, Sonia; GUARNIERI, Vanderleia. A fotografia como recurso de memória. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 25, n. 36, p. 71-87, 2012.

MULLER, José Luís. **Formação de professores na UNEMAT; um estudo do Curso de Pedagogia para educadores o campo**. Tese de doutoramento, Porto Alegre, UFRGS, 2019. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/201266>.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempos e espaços escolares: o (des) confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. (Orgs.) **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara - SP: Junqueira & Marin; Brasília - DF: CAPES, 2007. p. 91-116.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. Summus Editorial, 2012.

SILVA, Yan Victor Leal da. **Plantando com a Memória: Os Quintais como espaço de vida na poética de gente, tempo e lugar**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, 2018.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIEIRA, Graça. **A Creche à Descoberta da Matemática em Contextos Indoor e Outdoor**. 2024. Tese de Doutorado.

i Sobre os autores:

José Luiz Muller (<https://orcid.org/0000-0002-0422-9836>)

Possui graduação em FILOSOFIA pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1991) e mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2000), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Atualmente é professor efetivo da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores na área de Pedagogia, agressividade, violência, aprendizagem, avaliação, construção do Projeto Político Pedagógico escolar.

Jaime José Zitkoski (<https://orcid.org/0000-0003-1266-2039>)

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição - FAFIMC (1988). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS (1992) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1999). É Professor Titular com dedicação exclusiva na UFRGS, atuando junto ao Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos cursos de Licenciaturas na área de Filosofia da Educação. Atua, também, no Pós Graduação em Educação - PPGEDU-UFRGS - orientando Mestrado. Doutorado e Pos Doutorado - com ênfase em Educação Popular Latino-americana e Estudos Sobre Universidade, desenvolvendo pesquisas, principalmente, nos seguintes temas: Educação Popular, Paulo Freire e os desafios da Universidade na perspectiva da Humanização e Emancipação Social. Coordena a área de Filosofia da Educação na FACED/UFRGS.

Marion Machado Cunha (<https://orcid.org/0009-0005-7570-6985>)

Professor Livre-Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop. Possui licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010), com ampla experiência nas áreas de ensino, pesquisa e gestão acadêmica. Nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, foi responsável pela implementação do primeiro mestrado em rede nacional a distância na UNEMAT, o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), de 2019 a 2022, e desde 2023 exerce a função de Vice-Coordenador desse programa. Também integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História desde 2017. É bolsista do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), uma parceria entre a UFMT e a UNEMAT. Atua como parecerista Ad Hoc de projetos de pesquisa da UNEMAT e é membro do Conselho Editorial da Revista Educação, Cultura e Sociedade, da Revista Eventos Pedagógicos e de outros periódicos científicos. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Práticas Sociais (GEPTEPS) do CNPq.

Como citar este artigo:

MULLER, José Luís; ZITKOSKI, Jaime José; CUNHA, Marion Machado. A educação do campo e as lutas emancipatórias pela terra para a produção da vida. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 15, n. 2, p. 119-133, 33^a Edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM –SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR