

O PPGEDUCAMPO/UFRB E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA DO CAMPO

PPGEDUCAMPO/UFRB AND THE TRAINING OF THE FIELD WORKING CLASS

Silvana Lúcia da Silva Lima¹
Maria Nalva Rodrigues Araújo Bogo²
Adelar João Pizetta³

Resumo

Este artigo traz apontamentos sobre os referenciais teóricos e as contribuições do Programa de Pós-graduação strictu sensu em Educação do Campo na formação da classe trabalhadora do campo. Articulando as categorias educação, trabalho e formação humana, evidencia como as contradições da sociedade capitalista e sua expressão no desenvolvimento agrário brasileiro foram determinantes na conquista da Educação do Campo enquanto política pública. Por fim, apresenta as contribuições do Programa, a partir dos trabalhos de conclusão de curso, com a luta por um projeto popular para o campo brasileiro.

Palavras-chave: Educação do Campo. Trabalho. Formação humana. Classe trabalhadora.

Abstract

This article provides notes on the theoretical references and contributions of the strictu sensu Postgraduate Program in Rural Education in the formation of the rural working class. Articulating the categories of education, work and human formation, it highlights how the contradictions of capitalist society and its expression in Brazilian agrarian development were decisive in the achievement of Rural Education as a public policy. Finally, it presents the contributions of the Program, based on course completion work, with the fight for a popular project for the Brazilian countryside.

Keywords: Rural Education. Work. Human formation. Working class.

1 Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Docente e Vice coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC nas áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática da UFRB. Doutora em Geografia pela UFS. E-mail: silvana@ufrb.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1367-0543>

2 Docente da Universidade do estado da Bahia-UNEB, Departamento de Educação Campus X-DEDC X. Doutora em Educação Pela Universidade Federal da Bahia. Email: mnaraujo@uneb.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9020-2217>

3 Professor na Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, no Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) e Educador da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: adelar.pizetta@ufes.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4513-5294>

Introdução

Refletir sobre o papel do PPGEDUCAMPO/UFRB e a formação da classe trabalhadora requer pensar o projeto histórico contra hegemônico de sociedade e de agricultura do qual é parte constituinte e originário, contribuindo com a proposta de Educação e de modelo de desenvolvimento coerente com a formação humana defendida pelos/as trabalhadores/as organizados/as do/no campo.

O PPGEDUCAMPO foi criado para ser espaço de qualificação dos profissionais da educação e dos militantes nos movimentos sociais que atuam ou desejem atuar na construção da Educação do Campo na Bahia e no Brasil. É um projeto formativo forjado na relação entre Educação e Trabalho na perspectiva da teoria crítica e enquanto uma demanda dos movimentos sociais do campo.

Nesse bojo, adotou inicialmente duas linhas de pesquisa: i) Formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo; e ii) Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação. No Seminário de avaliação interna, em 2016, o programa inseriu a categoria Agroecologia na linha 2 e, em 2019, aprovou a terceira linha: iii) Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo, enquanto resultado das temáticas de pesquisa selecionadas para o programa.

É importante destacar que as categorias Educação [do Campo] e Trabalho marcam a composição das primeiras linhas de pesquisa, enquanto a terceira traz o diálogo com a categoria Diversidade. Ambas, linhas e categorias, se encontram na categorização nos recortes socioespaciais das pesquisas sendo transversalizadas pela questão agrária brasileira, dado que dialogam com as estruturas dos territórios campestinos.

Objetiva-se com este texto trazer alguns apontamentos acerca da formação da classe trabalhadora do campo e o papel de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse processo, abordaremos inicialmente a discussão sobre o contexto onde emerge o Movimento denominado Articulação por uma Educação básica⁴ do campo, que articulou no Brasil diferentes sujeitos coletivos⁵, na década de 1990, organizados em torno de lutas sociais no contexto do campo brasileiro.

4 A articulação e o Movimento foram denominados inicialmente de Por Uma Educação Básica do Campo; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alterou-se o nome para Por Uma Educação do Campo, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal; temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade (Fernandes e Molina, 2004, p. 19).

5 A partir da eleição do presidente Lula, em 2003, o movimento recebeu forte apoio do governo, passando este também, o Estado, a compor a articulação. A partir de 2010, rearticulou-se em torno do Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC.

Partimos do contexto sócio-histórico em que emerge tais lutas, por compreender que ele está encharcado de contradições e estas, por sua vez, produzem as ausências de uma vida digna para os trabalhadores que, organizados em coletividades, buscam através da luta social pressionar o estado brasileiro para que tenham seus direitos atendidos. É assim que a história brasileira registra inúmeras lutas sociais (contra a escravidão, lutas indígenas, luta por terra, salário, moradia e outras...) desde a chegada dos portugueses a esta terra. No segundo momento, mostramos como os movimentos sociais do campo no Brasil na década de 1990 ao mesmo tempo que lutaram por direitos sociais básicos, foram produzindo também uma concepção de educação para os povos do campo que, por meio de suas lutas, traduziram-se também em políticas públicas. Na sequência, trataremos as concepções e princípios norteadores da Educação do Campo construídos a partir das lutas dos movimentos sociais do campo⁶. Por fim, o papel do PPGEDUCAMPO e suas contribuições na formação da classe trabalhadora do campo.

Contradições da sociedade capitalista e sua expressão no Desenvolvimento Agrário brasileiro e na Educação do Campo

Uma das principais contradições do modo de produção capitalista consiste na relação capital-trabalho, que concentra riqueza e terra conjuntamente, por um lado, e, por outro, expande a pobreza, a miséria e a violência, com índices cada vez mais alarmantes em todas as partes onde essa relação se mantém e se acirra.

No caso da sociedade brasileira, é interessante escavar a história a contrapelo para encontrar as raízes da dominação no nosso passado colonial, escravocrata, dependente e, também, para reencontrar o nosso passado heroico de luta, de resistência, de um povo que não se submete à dominação da classe hegemônica. Retomar as raízes da nossa história nos permite descortinar perspectivas futuras, movidas pelas contradições de classe, de grupos sociais, de interesses econômicos e políticos, culturais, ambientais e sociais em escala nacional e internacional de forma interligada.

De acordo com estudos que temos desenvolvido, observamos que é praticamente consenso – em distintas e inúmeras análises socioeconômicas – que o modo de produção capitalista, nas últimas décadas, entrou em

⁶ Registra-se que cada movimento social tem os seus princípios construídos em suas particularidades. Pode-se dizer que o movimento por uma educação do campo constitui uma síntese coletiva dos vários movimentos que a compõe. Salienta-se também que nos documentos oficiais aparecem delimitados alguns princípios da educação do campo. Este trabalho trata apenas dos princípios expressados nos documentos das conferências dos movimentos sociais e organizações não governamentais.

uma nova fase de seu desenvolvimento. Segundo Stédile (2013, p. 20), a principal característica desse novo patamar “é que a acumulação do capital, das riquezas, se concentra basicamente na esfera do capital financeiro”, trazendo consequências que afetam profundamente os trabalhadores e a agricultura em todo o mundo.

Tais estudos/análises buscam demonstrar evidências que comprovam essa afirmativa a partir do movimento e das contradições do capital na realidade. Uma primeira evidência, segundo Stédile e Carvalho (2012), é que a expansão do capital financeiro (sem lastro material) nos últimos anos tem crescido vertiginosamente, pois

em 1980 dados estatísticos revelam que o PIB mundial estava em torno de 15 trilhões de dólares e havia em circulação ao redor de 16 trilhões de dólares em equivalente moeda. Agora, em 2010, o PIB mundial passou para 55 trilhões de dólares e o volume de moeda em circulação ascendeu a 150 trilhões (p. 8).

Vejamos que, em trinta anos, o PIB mundial passou de 15 para 55 trilhões de dólares, enquanto o equivalente em moeda saltou de 16 para 150 trilhões de dólares, um volume assustador que tem e terá consequências para as economias de todo o mundo.

De acordo com os autores, uma segunda evidência está nas estratégias para que o montante de capital financeiro possa ir encontrando mecanismos de se materializar, principalmente no campo, que consiste em construir

uma aliança de classe entre as empresas transnacionais, o capital financeiro (bancos), as empresas de comunicação de massa (mídia burguesa) e os grandes proprietários de terra, para controlarem a produção das commodities (mercadorias agrícolas padronizáveis) e, daí, controlarem também o mercado e os preços agrícolas (Stédile e Carvalho, 2012, p. 8-9).

Para Stédile (2013), uma terceira evidência está no fato de que o capital financeiro internacionalizado passou a controlar a agricultura mediante vários mecanismos articulados entre si, sendo possível destacar alguns mecanismos. Como primeiro deles, o autor diz que os bancos passaram a comprar ações de centenas de médias e grandes empresas que atuavam em diferentes setores relacionados com a agricultura. Em poucos anos essas empresas tiveram um crescimento de capital fantástico e passaram a controlar os mais diferentes setores relacionados

com a agricultura, tais como o “comércio, produção de insumos em geral, máquinas agrícolas, agroindústrias, medicamentos, agrotóxicos, ferramentas” (p. 21).

O segundo mecanismo se deu através do processo de dolarização da economia mundial, permitindo que as empresas se beneficiem de taxas de câmbio favoráveis e entrem nas economias nacionais, comprando facilmente empresas do ramo.

As regras do livre-comércio impostas pelos organismos internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e acordos multilaterais que normatizam o comércio de produtos agrícolas, de acordo com os interesses das grandes empresas, se constituem como o terceiro mecanismo. Conforme Stédile (2013, p. 22), através desses subterfúgios, “as empresas transnacionais puderam entrar em diversos países e controlar o mercado nacional dos produtos e insumos agrícolas em praticamente todo mundo”.

O quarto mecanismo diz respeito ao crédito bancário, pois, em praticamente todos os países, o desenvolvimento da produção agrícola está cada vez mais dependente de insumos industriais e ficou à mercê da utilização de crédito para financiar a produção agrícola.

Por último, ainda segundo Stédile (2013), os governos, na maioria dos países, abandonaram “as políticas públicas de proteção do mercado agrícola nacional e da economia camponesa”, e aplicaram as políticas neoliberais liberalizando os mercados e subsídios para a grande produção capitalista, resultando que nas últimas décadas “aproximadamente 50 maiores empresas transnacionais controlam a maior parte da produção e do comércio agrícola mundial” (p. 22).

Nos estudos sobre a temática em questão, percebemos ainda que há uma “hegemonia das empresas sobre o conhecimento científico, sobre a pesquisa e sobre as tecnologias aplicadas à agricultura”, que impõem um modelo tecnológico da chamada agricultura industrial, dependente de insumos produzidos fora da agricultura.

Há também uma imposição da propriedade privada das empresas sobre os bens da natureza, em especial sobre as sementes modificadas geneticamente (transgênicos), e agora, mais recentemente, sobre as fontes de água potável para a população e reservatórios para energia ou irrigação.

Tais estudos demonstram que há uma exagerada concentração da produção dos produtos agrícolas, em especial os destinados ao mercado externo, por um número cada vez menor de grandes proprietários de terras aliados às empresas. “O caso do Brasil é ilustrativo, cerca de 10% de todos os estabelecimentos agrícolas do país controlam 80% do valor da

produção” e, conseqüentemente, “já existem mais de 70 países que não conseguem mais produzir o que seus povos precisam para se alimentar” (Stedile, 2011, p. 56-57), gerando um contingente de famélicos que beira a cifra de um bilhão de seres humanos em todo o mundo e, no Brasil, a cifra chega à casa dos 30 milhões de pessoas.

Em relação à concentração da terra, analisando os dados do Censo Agropecuário do IBGE (2017), por intermédio do índice Gini (mede estatisticamente a concentração da terra), o Brasil registra 0,864, um dos mais altos do mundo, pois, quanto mais próximo de 1,000 for o índice Gini, maior é o grau de concentração da terra. Segundo o mesmo Censo, as grandes propriedades com mais de 1.000 hectares (ha) de terra ocupam quase a metade das terras e somam menos de 1% dos proprietários. Por outro lado, os pequenos agricultores com até 10 hectares (ha) somam 50,2% dos imóveis e possuem apenas 2,3% das terras.

O Brasil tem uma População Econômica Ativa Agrícola (PEA) de 16 milhões de trabalhadores. O agronegócio emprega apenas 4 milhões de trabalhadores (2 milhões de forma permanente e dois milhões de assalariados temporários) em contraposição à agricultura familiar que dá emprego a mais de 11 milhões de trabalhadores. Cerca de 86% de toda mão-de-obra do campo brasileiro está em unidades menores de 200 hectares e as fazendas do agronegócio com mais de mil hectares emprega apenas 6% de toda mão-de-obra.

No entanto, o agronegócio, como vimos, concentra não só a terra, mas, também, se utiliza de 86% dos créditos. Segundo o Plano Safra 2024/2025, anunciado pelo Governo Federal em julho de 2024, o setor agropecuário (agricultura capitalista, empresarial) levou R\$ 400,59 bilhões, enquanto a agricultura familiar ficou com apenas 76 bilhões de reais, apesar de a agricultura familiar ser a principal responsável pela produção dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros, como veremos mais adiante.

Existem outros indicadores que explicitam e que ajudam a compreender o atual modelo hegemônico na agricultura, como a exploração da força de trabalho, incluindo a escrava e semiescrava; o desequilíbrio e a devastação ambiental; a expulsão de camponeses de suas terras; as disputas pelas terras indígenas e remanescentes de quilombos; os índices e o grau de violência que, segundo dados da Comissão Pastora da Terra (2024), no ano de 2023 ocorreram 2.203 conflitos no campo, sendo 71,8% destes por terra, 11,40% em torno da questão da água, 10,40% envolvendo questões de trabalho e 6,30% envolvendo lutas de resistência nos territórios. No total, foram 31 assassinatos em 2023, sendo 14 indígenas, 9 Sem-Terra, 4 Possesiros, 3 Quilombolas e 1 Funcionário Público (CPT, 2024, p. 23).

Mas, pela gravidade e agressividade do fenômeno, chamam-nos a atenção, por último, os indicadores relacionados à utilização indiscriminada dos agrotóxicos. De acordo com Martins (2022, p. 308) “se em 2000 aplicava-se, em média, 3,56 kg/ha, em 2019 houve uma elevação para 7,4 kg/ha. As vendas de agrotóxicos evoluíram de 162.462 toneladas/ano de 2000 para 563.458 toneladas em 2019”.

Podemos ainda evidenciar os graves problemas ambientais ocasionados por essa lógica capitalista de produção e exploração dos bens da natureza envolvendo imensas áreas devastadas e queimadas, a exploração indiscriminada dos minérios com índices alarmantes e consequências desastrosas, criminosas contra a natureza, os povos das florestas e a sociedade em geral.

Contudo, esse modelo de organização e desenvolvimento da produção agrícola traz em seu bojo contradições que emergem da realidade na qual se insere. Dentre elas estão entidades de consumidores, milhões de pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e extrativistas, dos quais alguns milhares se articulam em movimentos de resistência propositiva, vivem e trabalham no campo a partir de outra lógica. Segundo Carvalho (2013)

A resistência social dos camponeses e povos indígenas à exclusão social exigirá um processo prolongado de resgate de sua identidade social e étnica através da redescoberta de seus saberes, habilidades e práticas de produzir, se alimentar e de cuidar da saúde, experiências de vida que rejeitaram porque lhes disseram que se tratava de saberes e fazeres ultrapassados (Idem, p. 52).

O Programa Agrário do MST (MST, 2023) revela que há no Brasil aproximadamente 5 milhões de famílias que tentam viver e trabalhar a partir de uma lógica que se contrapõe à lógica evidenciada anteriormente. Esse modelo de produção camponesa (familiar), que é o contrário do modelo do agronegócio, prioriza a produção de alimentos saudáveis e diversificados para as famílias e para os mercados local e nacional. O Censo Agropecuário do IBGE (2017) demonstra que os agricultores familiares são responsáveis pelo abastecimento do mercado interno com 70% do feijão, 34% do arroz, 87% da mandioca, 60% do leite, 59% do rebanho suíno, 50% das aves e 30% dos bovinos (MST, 2023).

A lógica de produção camponesa incorpora alguns elementos importantes, tais como: procura respeitar o meio ambiente, preservando os bens da natureza, fundamentalmente a água e as florestas; assume a

agroecologia como forma de contradição e enfrentamento ao modelo do capital; defende as sementes como patrimônio dos povos e a serviço da humanidade; procura utilizar fontes de energias alternativas e renováveis que garanta a soberania popular; incentiva a cooperação agrícola como forma de organizar a produção e a distribuição das riquezas; luta pelo acesso a uma educação que esteja de acordo com a realidade e com os interesses/demandas dos povos que se organizam e lutam pela emancipação humana, dentre outras iniciativas que se contrapõe à lógica do agronegócio (MST, 2023).

Assim, Educação do Campo (EC) emerge no Brasil, no final século XX, através das lutas materializadas pelos/nos movimentos populares, buscando continuar em outros patamares a construção e implantação de um projeto de luta pela terra e de desenvolvimento para a agricultura que entre suas prioridades estivesse a afirmação da lógica, da cultura e identidade camponesas. Nasce, portanto, como contraposição (contrário e não simplesmente oposição) ao modelo de organização e produção hegemônico na agricultura orientado para atender os interesses do grande capital por intermédio da produção de mercadorias para a exportação e a obtenção de lucros.

No ano de 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), partindo de experiências anteriores de educação e da sua própria em desenvolvimento nos assentamentos e acampamentos desde o início da década de 1980, realiza o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em julho, na Capital Federal. Esse evento contou com parcerias importantes, dentre elas: a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Ao final do encontro, os participantes lançaram um Manifesto com a posição e a disposição de continuar mobilizando, organizando e lutando por uma nova educação e uma nova sociedade. Dado o êxito do I ENERA como um marco político importante, as entidades acima identificadas entendem que é necessário desencadear uma discussão mais ampla acerca da educação no meio rural. Era preciso buscar articular e potencializar experiências educativas e políticas que estavam sendo desenvolvidas no campo por outros sujeitos; muitas Universidades estavam desenvolvendo projetos de extensão no âmbito educacional e social em territórios campestres. Ante essa constatação e condição, entendem que era pouco ficar isolados nos marcos até então em desenvolvimento no campo brasileiro. Portanto, decidem organizar uma Conferência (I

Conferência Nacional) da “Educação Básica do Campo”, realizada no ano seguinte (1998) em Luziânia/Goiás, demarcando tanto a forma quanto o conteúdo dessa educação, que agora se chamaria “do campo” e não mais “do meio rural”.

Ao se contrapor ao modelo do agronegócio e ao sistema do capital na agricultura, ela nasce de forma explícita e articulada com três questões fundantes (de origem): a) O protagonismo dessa educação está vinculado à existência, organização e luta dos movimentos populares do campo, esses sujeitos coletivos incidem sobre a educação, levando em consideração a cultura, as condições de produção material da vida, as necessidades, os sonhos e as aspirações de uma nova sociedade; b) Ser parte de um novo Projeto de Educação e de Escola que cumpra o papel de mediação nos processos de transformação pessoal, educacional e social; c) A necessária vinculação dessa práxis educativa com a construção de um Projeto Popular para o Brasil no qual a agricultura assuma uma lógica de desenvolvimento social e humano e não apenas as intenções do capital e da sua exploração destrutiva.

Ainda em 1998, no bojo dessas articulações, pressão e lutas dos movimentos camponeses - em particular o MST em seu I Enera - é instituído pelo Governo Federal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), uma conquista importante que possibilita que milhares de camponeses tenham acesso à educação escolarizada em todos os níveis, desde a alfabetização até os cursos superiores realizados em parceria com Universidades. No entanto, o Pronera só se transforma em Política Pública no ano de 2010, por intermédio do Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2010).

Ressaltamos o protagonismo dos sujeitos do campo, organizados em seus movimentos populares e entidades de classe, de cunho político e educacional, inserindo essa educação pretendida como uma das expressões da educação popular, pois foi construída pelos próprios sujeitos históricos de direito e, mais do que um mero movimento pedagógico, é uma atividade política. Trata-se em última instância de afirmar uma posição educacional e política de classe que garanta uma escola e uma educação no e do campo para todos/as.

Os elementos acima descritos mostram que a Educação do Campo nasce como fruto das contradições sociais e disputas de projetos de campo e formação humana, refutando a chamada “Educação Rural”⁷ que foi concebida no Brasil a partir do início do século XX e considera o campo

7 A EDUCAÇÃO RURAL foi um modelo proposto pelo setor agrícola brasileiro buscando unir os interesses da burguesia nacional, dos setores agrícola e industrial. As preocupações do patronato com educação para os trabalhadores tinham como objetivos: evitar a quebra da harmonia e da ordem na cidade e baixa produtividade no campo (Brasil, 2001).

como lugar inferior e do atraso. Do mesmo modo, tal compreensão concebe a educação das pessoas que vivem no campo como instrumento para a integração ao modelo das elites, ou seja, para a subserviência aos ditames elitistas. A perspectiva da educação rural proposta pelo setor agrícola brasileiro unia interesses da burguesia nacional, dos setores agrícola e industrial; assim sendo, o modelo de educação rural nasceu do patronato e desde então esteve à serviço do controle das elites latifundistas, como uma forma de domesticação dos trabalhadores que tinham acesso à escola (grifo nosso).

A Educação do Campo nasceu dos movimentos sociais camponeses, contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento das elites e seu modelo educativo, qual seja, a educação rural. Nasceu, portanto, segundo Caldart (2008), vinculada as/aos trabalhadores/as pobres do campo, aos trabalhadores/as sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o “estado de coisas”, para, aos poucos, buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo, demarcando desde o seu nascedouro o vínculo entre os trabalhadores do campo, suas lutas e experiências e projeto histórico. Assim, as lutas por Educação do Campo no Brasil surgiram e se desenvolveram em um contexto sócio-histórico marcado por contradições profundas entre modelos de desenvolvimento, de sociedade e de formação humana profundamente opostos.

As reflexões sobre o contexto de enfrentamentos das forças opostas no campo, tanto na dimensão materiais quanto cultural/educação, insere a construção da Educação do Campo nas concepções críticas subsidiadoras da luta popular. Desse modo, a educação do campo vai se inspirar nas experiências da Pedagogia Socialista, na concepção Libertadora de Paulo Freire e na concepção de Educação Popular e nas experiências de um movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, vinculada a um novo modelo de desenvolvimento do campo. Assim, foi surgindo e se firmando a concepção de Educação do Campo (EdoC).

Não é demais explicitar que existem duas visões/direções de desenvolvimento, que se contrapõem:

- a) A do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado (o campo deve se tornar um lugar de negócios), e a da;
- b) Agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas

e não meramente de produção econômica (campo construído como lugar de trabalho, que gera vida com dignidade).

A forma de compreender o campo e os seus sujeitos se reflete na concepção de educação. Ao delimitarmos a concepção de Educação do campo da classe trabalhadora, afirmamos ser insuficiente apenas condenar a baixa escolaridade do povo do campo, falar do fechamento das escolas, da precarização das escolas, da falta de formação de professores, dos currículos conservadores, da gestão autoritária, do trabalho pedagógico engessado, dos conteúdos fora da realidade, do alto índice de analfabetismo sem, no entanto, aprofundar as causas de tais problemáticas para além das aparências. É fundamental saber as causas que geraram tais problemáticas, para tanto é preciso relacionar todo estado de coisas aos modelos de desenvolvimento do campo, ou seja, relacionar a realidade geral e as particularidades da educação e da escola. Existe uma relação direta entre a miséria e o baixo nível cultural, de escolarização e de formação das camadas populares. Ou seja, existe uma relação de interdependência estabelecida entre indicadores econômicos e educacionais como os dois lados de uma mesma moeda (Florestan Fernandes, 1989). No campo, a concentração da terra e a concentração do conhecimento são faces da mesma moeda. Em síntese: a miséria econômica impede os seres sociais de se formarem plenamente humanos.

Para a articulação por uma Educação do Campo, a concepção de Educação do Campo (EdoC), necessariamente, precisa estabelecer a relação íntima entre a educação, o modelo de desenvolvimento da agricultura camponesa e do projeto popular para o País. Tal concepção não nasce no vazio, ela nasce no bojo do processo de resistência e luta dos camponeses e povos das águas e das florestas que vivem do trabalho no campo e também na luta pelo direito à educação. Dessa forma, só tem sentido a Educação do Campo se esta estiver sendo implementada junto com um projeto popular de desenvolvimento do campo e de sociedade, ou seja, é preciso que os movimentos sociais e sindicais se interroguem cotidianamente sobre essas questões. Assim sendo, a EDUCAÇÃO DO CAMPO constitui um projeto de educação dos trabalhadores do campo organizados em diversos movimentos. Esse projeto considera a singularidade histórica dos camponeses que, no contexto do campo, requer uma intencionalidade política e pedagógica específica, contrapondo ao que se chamou até a década de 1990 de EDUCAÇÃO RURAL. Assim pensada, a educação delimita um território que não é o território do mercado imposto pelo capital (Araújo, 2007).

Quanto à escola do campo, o Movimento reivindica uma escola do campo vinculada ao trabalho, à cultura, aos valores e à luta dos trabalhadores do campo (Kolling, et al, 2002. p. 16).

Ainda conforme Kolling (2002), a compreensão de escola do campo é afirmada como

(...) aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (Kolling, et al, 2002, p. 63).

Passados vinte cinco anos desde a primeira conferência Por uma educação básica do campo, onde se cunhou o conceito de Educação do Campo, iniciou-se o movimento organizado em torno da educação para a classe trabalhadora do campo. Faz-se necessário reafirmar alguns princípios que, naquele momento, foram delimitados e, frente ao acirramento das contradições, se mantém viscerais no processo de formação da classe trabalhadora do campo, visto que os modelos continuam em disputas, talvez com ações mais sutis. De um lado, as elites afirmando a educação enquanto mercadoria e, do outro, as classes trabalhadoras afirmando a educação como formação humana.

Reafirmando alguns princípios norteadores da Educação do Campo, desde sua origem

De acordo com Ciavatta e Frigotto (2012), princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas. Ainda sobre os princípios, Descartes assegura que os princípios devem ter duas condições: uma, que sejam tão claros e evidentes que nenhum homem possa duvidar de sua validade; outra, que seja deles que dependa o conhecimento de outras coisas (Descartes apud Japiassu & Cagliari, 1986, p. 104 apud Suassuna, 1995, p. 55).

Chamamos de concepções e princípios da Educação do Campo um conjunto de conceitos e ideias que norteiam as ações do Movimento por uma Educação do Campo. Tais ideias partem de uma crítica a educação rural desenvolvida até então no Brasil pelo estado brasileiro, bem como aos

modelos de desenvolvimento implantados pelas elites no campo brasileiro.

As concepções que nortearam as políticas da educação rural tiveram como referência os modelos de desenvolvimento agrícola das elites, entendendo o espaço rural como atrasado, desertificado e inferior. Os programas e projetos executados foram, na maioria das vezes, pensados e elaborados com base na perspectiva de adaptação ao modelo urbano, sem a participação dos sujeitos do campo a saber, pensados para eles e não com eles. Ao delimitar os princípios da Educação do Campo podemos em grandes linhas reafirmar que a Educação do Campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista - formação humana integral, emancipatória -, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social.

Para tanto, como condição básica para continuar existido, o movimento por uma Educação do Campo defende que esta esteja vinculada ao projeto popular de agricultura. Neste contexto, uma Educação do Campo que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorize e fortaleça a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.

É no território livre do jugo do capital que os sujeitos da Educação do Campo desenvolvem o seu trabalho para produção da existência. É nesta totalidade que a Educação do Campo se relaciona como trabalho e ao mesmo tempo ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho na Educação do Campo é concebido não apenas como ocupação ou emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Para a Educação do Campo o trabalho é uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente e é este o sentido em que a Educação do Campo se vincula ao projeto popular de agricultura contrapondo-se ao agronegócio. Neste sentido, Molina e Freitas (2011) afiançam que

Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da

construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (p. 19)

Nesta esteira, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC afirma que é preciso continuar a luta pela terra, defesa dos territórios, água e demais recursos naturais; isso significa condição visceral para sobrevivência da Educação do Campo

- Lutar contra o modelo do agronegócio, que traz a morte (das pessoas, das sementes, da biodiversidade) no campo, além de promover o fechamento das escolas do campo;
- Lutar por leis que proíbam o uso de agrotóxicos nos municípios e sua utilização nas proximidades de escolas do campo, Centros de saúde, residências etc... (Manifesto FONEC, 2018).

A luta pelo direito de todos à educação é outro princípio que norteia a Educação do Campo. Para o citado movimento, é preciso fortalecer a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação reconhece e valoriza todas as iniciativas de práticas de resistências alternativas através de programas e práticas comunitárias, mas alerta que isso não basta; afirma que é preciso lutar por essas políticas públicas, pois compreende que só dessa maneira é possível universalizar o acesso à educação no contexto do campo. Aqui, frente ao elevado número de escolas sendo fechadas nas últimas décadas, é preciso continuar lutando pelo não fechamento de escolas públicas do Campo (Manifesto FONEC, 2018).

Não há Educação do Campo sem sujeitos, por isso é preciso identificar, caracterizar os sujeitos da Educação do Campo. Segundo Caldart (2012) são os sujeitos do campo que com suas lutas vem “teimando” em construir outra lógica de desenvolvimento do campo rompendo a condição de submissão, desumanização a que foram submetidos ao longo da história dos trabalhadores no Brasil. Acrescenta, ainda, que Educação do Campo se faz no diálogo entre os diferentes sujeitos das lutas sociais. Mesmo tratando o campo dentro de uma especificidade, há no seu interior diferentes sujeitos: pequenos agricultores, quilombolas, assentados, meeiros, bóias-frias, sem-terra e outros. Entre eles existem demandas, lutas e formas de organizações diferentes, diferentes modos de resolver e resistir em campo e é preciso estar atento a estas diferenças.

A Educação do Campo nasce colada num movimento maior: a luta pela dignidade dos trabalhadores do campo. Assim, a Educação do Campo se vincula às lutas sociais do campo. A educação nesse contexto é vista como elemento estratégico que pode contribuir no processo

de transformação social. Assim sendo, o movimento por Educação do Campo reafirma a Luta CONTRA convênios entre governos e empresas para aquisição de materiais didáticos, construções curriculares, reformas gerais com concepção de Educação do Campo voltado para o mundo empresarial. Defende uma escola de qualidade desde a infância até a universidade (condição básica para entrar na sociedade letrada). A função da Educação em uma sociedade de classes é fornecer uma arma para os trabalhadores, esta arma é o CONHECIMENTO (Manifesto FONEC, 2018).

A escola na sociedade capitalista com todas as suas contradições ainda é um espaço importante para contribuir na tarefa de desenvolvimento e formação humana para e na luta de classes. Aqui o movimento por Educação do Campo inclui a luta pela construção (física e pedagógica) de escolas no campo.

A Educação do Campo não cabe na escola, mas a negação desta, ou a forma como esta vem sendo construída no campo, tem sido um dos principais elementos para o processo de dominação e sujeição dos povos do campo. Assim sendo, o movimento por uma Educação do Campo defende a construção de escolas do campo pensadas a partir das perspectivas dos sujeitos sociais do campo.

Como enfatizamos ao longo deste artigo, o campo brasileiro atravessa problemas de todas as ordens, entre estes: o analfabetismo e a baixa escolaridade ao lado da concentração violenta da terra e a falta das condições de vida, que são problemáticas que precisam ser debeladas por meio de uma ação concreta. Sabendo-se que

Um projeto popular de desenvolvimento do campo é uma realidade que começa a ser construída. Consequentemente, exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades, a diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14).

Nesse sentido, o Movimento Por uma Educação do Campo enquanto projeto educativo convoca as instituições de educação superior a desenvolverem ações a partir de seu papel no ensino, na extensão, na pesquisa e na pós-graduação visualizando essa realidade tão singular como o campo brasileiro. Dessa forma, desenvolver a formação docente (inicial e continuada) e a formação de educadores do campo constitui tarefa e

compromisso das instituições de educação superior.

Sem prescindir de uma articulação concreta com a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo, uma formação que deve se dá mediada pelas interações produzidas entre a formação acadêmica e os conhecimentos produzidos a partir das leituras cotidianas sobre a própria docência e a aprendizagem dos educandos, ou seja, num processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Deste modo, visualizamos a necessidade social de formação de profissionais da educação e de educadores do campo para ajudar a construir políticas públicas e uma pedagogia vinculada às demandas das populações camponesas e à construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo. É neste contexto que se insere o PPGEDUCAMPO enquanto curso de pós-graduação *stricto sensu*, único no país na área de Educação do Campo.

O papel do PPGEDUCAMPO e suas contribuições na formação da classe trabalhadora do campo

O PPGEDUCAMPO formou, entre os anos de 2013 e 2024, 119 mestres/as em Educação do Campo. Esses egressos trabalham nas escolas públicas na rede de educação básica ou no ensino superior ou em Escolas Famílias Agrícolas como professores ou gestores educacionais; nas equipes de Assistência Técnica Rural, em cargos específicos no poder público municipal, estadual ou federal ou, atuam nos movimentos sociais do campo.

Tal contribuição só é possível porque o Programa traz como parte de sua metodologia a formação por alternância e o compromisso prioritário com a formação das/os trabalhadoras/es. Os contextos e questões da vida e do mundo do trabalho tornam-se objetos e problemas materializados nos trabalhos de conclusão de curso, ou seja, são produtos e processos comprometidos com a construção da política de Educação do Campo na Bahia e no Brasil.

A formação por Alternância permite que as atividades de pesquisa, leitura e os projetos de intervenção possam ser contabilizados como carga horária, o que não é regra geral, preservando a vinculação organizada da/o educanda/o com sua vida e o mundo do trabalho fora da universidade, como preconiza a LDB (BRASIL, 1996) para a Educação Básica.

Tal vinculação também é considerada nos processos seletivos onde as/os candidatas/os precisam demonstrar domínio teórico e

metodológicos e vinculação com a materialidade histórica dos seus projetos.

Independentemente das linhas de pesquisas, diversos trabalhos de conclusão de curso do PPGEDUCAMPO contribuíram diretamente com a efetivação da Educação do Campo no Brasil, a exemplo do trabalho de Cerqueira (2015) que resultou na elaboração de marco legal da Educação do Campo para o estado de Alagoas. Outras pesquisas avaliaram as políticas públicas implementadas, a exemplo de Santana (2019) ou, implantaram projetos políticos e pedagógicos em escolas do campo, a exemplo de Silva (2015), Silva (2021a), Silva (2020), Andrade (2023), Santos (2023b) e Santiago (2023); bem como apresentando estudos que impactaram na reorganização dos planos formativos dos movimentos sociais do campo, com destaque para os trabalhos de Pereira (2015), Oliveira (2016), Silva (2021b) e Neiva (2021).

Todas as pesquisas contribuíram para a formação geral das/os educandas/os fortalecendo o mundo do trabalho, assim como deixaram contribuições teórico-metodológicas para o campo do saber em construção que hora apresentamos, a exemplo dos trabalhos de Santos (2016), Silva (2016), Almeida (2020) e Galvão (2024).

Os trabalhos trazem importantes abordagens sobre as questões de gênero e geração sob a ótica da relação dialética capital-trabalho contribuindo, na sua caminhada, igualmente na auto-organização da classe trabalhadora no campo, a exemplo de Argolo (2017), Santos (2023a) e Rocha (2023). São pesquisas que trazem à centralidade da vida no/do mundo do trabalho as mulheres e jovens camponeses ávidos de transformações sociopolíticas capazes de alterar substancialmente as condições de vida no campo brasileiro.

Transversalmente, os projetos de pesquisa discutem e enfrentam o modelo agrícola dominante no Brasil, o agronegócio, com estudos teóricos e práticas educativas vinculados ao projeto político da Agroecologia que igualmente nos atravessa. Assim, o enfrentamento à realidade que oprime os povos do campo foi sistematizado nos trabalhos de Andrade (2016), Silva (2022), Santiago (2023) e Silva (2023), ao tratar da importância da Agroecologia e, desta na formação da juventude dos/nos movimentos sociais; em Argolo (2017), a partir da sua pesquisa-ação que resultou na organização das mulheres e da I Feira de Agroecologia na Chapada da Diamantina; bem como Santos (2023a) que articulou pela pesquisa, as mulheres mais velhas do assentamento.

Nessa trajetória o PPGEDUCAMPO, através de tantas Silvas e Santos, tem cumprido um papel teórico e metodológico comprometido com as transformações sociais no campo e nas periferias das pequenas cidades,

enquanto parte da função social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a universidade mais negra e inclusiva do Brasil.

Referências

- ARAÚJO, M. N. R. de. As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra. Orientador: Sérgio Coelho Borges Farias. 2007. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma Educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.
- ALMEIDA, Wéster F. de. O Ensino de Matemática na Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite/ES e a Pedagogia da Alternância: Possibilidade de Articulação com o Cotidiano dos Discentes. Orientadora: Terciana Vidal Moura. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2020.
- ANDRADE, Gilmar dos S. AGROECOLOGIA: Agricultura para além do Capital. Orientadora: Silvana Lúcia da Silva Lima. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2016.
- ANDRADE, Patrício F. de. Relatório Final de Pesquisa na Localidade de São José, Região de Tríplíce Fronteira (Brasil, Peru e Colômbia), Município de Benjamin Constant-Amazonas. Orientador: Franklin Plessmann de Carvalho. 2023. 54 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2023.
- ARGOLO, Kriscia Santos. Mulheres, quintais e saberes agroecológicos: sementes para a Educação do Campo. Orientadora: Priscila Gomes Dornelles. 2017. 35 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer técnico nº 36/2001/DF. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 04 dez. 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei 9394/1996. Brasília, 1996.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, S. R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.
- CARVALHO, Horácio M. O oligopólio na produção de sementes e a tendência à padronização da dieta alimentar mundial. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CERQUEIRA, Sara J. Regulamentação da Educação do Campo em Alagoas: lacunas, entraves e desafios na Política de Educação do Campo no Estado. Orientadora: Maria

Nalva de Araújo Bogo. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2015.

CPT. Conflitos no campo: Brasil – 2023. Goiânia: CTP Nacional, 2024.

FERNANDES, Florestan. Desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, M. C. O Campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C. & JESUS, Sonia M. S. (org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 5, Brasília, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, S. R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. Educação é direito e não é mercadoria. 2018. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf>

GALVÃO, Deise M. de S. A Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Infantil do Campo: Apontamentos para a Construção de um Processo Formativo. Orientadora: Karina de Oliveira S. Cordeiro. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2024.

IBGE. Censo Agropecuário 2017. Brasília, 2017.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4. (Coleção por uma Educação do Campo).

JAPIASSU, Hilton; MARCONES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. A questão agrária no Brasil: da colônia ao governo Bolsonaro. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MOLINA, Mônica; FREITAS, Helena Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MST. Programa Agrário do MST: textos para debates e ajustes. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2023.

NEIVA, Andreia da S. Educação, Lutas e Resistências: O Olhar do MAB Frente as Estratégias do Capital para a Apropriação da Água no Território da Bacia do Rio Corrente. Orientadora: Silvana Lucia da Silva Lima. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2021.

OLIVEIRA, Núbica da S. Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT): quinze anos formando professores do campo em Conceição do Coité/Ba. Orientadora: Rosineide Pereira Mubarack Garcia. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2016.

PEREIRA, Eugênia da S. “Uma andorinha só não faz verão”: limites e possibilidades das práticas educativas da Articulação Semiárido Brasileiro na Microrregião de Guanambi/Bahia. Orientadora: Silvana Lucia da Silva Lima. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2015.

ROCHA, Neilane D. Águas que se Cruzam: o corpo-rio e seus atravessamentos nas histórias de jovens-mulheres de São Roque do Paraguaçu-BA. Orientadora: Mariana Martins de Meireles. 2023. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do

Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2023.

SANTANA, Marta C. C. de. Educação do Campo e Alternância na Licenciatura em Educação do Campo/CFP da UFRB. Orientadora: Gisélia Freitas. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2019.

SANTIAGO, Teresa F. V. Educação do Campo e a Transição Agroecológica na Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco (EFASF), Paratinga/Ba. Orientadora: Silvana Lucia da Silva Lima. 2023. 45 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2023.

SANTOS, Magnólia P. dos. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo. Orientador: Claudio Félix dos Santos. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2016.

SANTOS, Aidraiane F. dos. Anciãos do CETA e seus Saberes Tradicionais. Orientadora: Priscila Brasileiro Silva do Nascimento. 2023. 34 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2023a.

SANTOS, Valdete O. Limites E Possibilidades da Pedagogia da Alternância numa Escola Pública do Campo no Extremo Sul Baiano. Orientadora: Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2023a.

SILVA, Priscila T. O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs, Bahia: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. Orientadora: Débora Alves Feitosa. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2015.

SILVA, Alessandra A. e. A produção do conhecimento e orientações epistemológicas para a Educação do Campo: um estudo a partir das produções de dois cursos de formação de professores no Estado da Bahia. Orientadora: Fátima Moraes Garcia. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2016.

SILVA, Deuselina de O. Escolas do Campo no Município de Açailândia-Ma: A Experiência da Escola Municipal João do Vale e da Escola Municipal Coelho Neto. Orientadora: Terciana Vidal Moura. 2020. 269 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2020.

SILVA, Danilo R. da. Juventude Guardiã: Diretrizes Agroecológicas da Bioconstrução de uma Casa Pedagógica de Sementes Crioulas e Sequência de Temas para Planos de Estudo na Escola Família Agrícola de Itiúba-BA. Orientador: Tiago Rodrigues Santos. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2021a.

SILVA, Isaac S. As Dimensões Educativas de Lutas e Resistências da Cooperativa de Crédito da Região Serra Geral – BA. Orientadora: Silvana Lucia da Silva Lima. 2021. 38 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2021b.

SILVA, Leomárcio A. da. Agroecologia e Soberania Alimentar: contribuições do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) no estado da Bahia. Amargosa/BA: PPGEDUCAMPO. Data da defesa: 06/12/2022.

SILVA, Lucimara S. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: Limites e Possibilidades para a Formação de Jovens Camponeses na EFAMI. Orientador: Franklin Plessmann

de Carvalho. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2023.

STÉDILE, João Pedro. *As tendências do capital na agricultura brasileira*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STÉDILE, João Pedro e CARVALHO, Horácio Martins de. *Questão agrária contemporânea e os Movimentos Camponeses na América Latina*. São Paulo: ENFF, 2012. (Coletânea de textos da ENFF, n. 10).

STÉDILE, João Pedro. (Org.). *A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000*. v. 7. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Submetido em março de 2024
Aceito em maio de 2024
Publicado em agosto de 2024

