

## A escola mandala *educação do campo, práxis e mística*

Brendon Bessa Lima<sup>1</sup> 

Universidade Estadual do Ceará, UECE

Francisco Glauber de Oliveira Paulino<sup>2</sup> 

Universidade Estadual do Ceará, UECE

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos<sup>3</sup> 

Universidade Estadual do Ceará, UECE

**Resumo:** O presente artigo é fruto das experiências e leituras realizadas a partir do projeto de Iniciação Científica denominado “Educação do Campo é direito e não esmola: Educação Geográfica, Poder e Território nos percursos das tensionalidades e tensões no Ceará”, durante os anos de 2019 e 2020. Assim, o objetivo está calcado na discussão acerca dos meandros que permeiam a Educação do Campo, tendo em conta o caráter contra-hegemônico na luta de classes, a importância de uma formação que prevaleça o humano enquanto ser social e a mística enquanto potencialidade pedagógica nas escolas do campo. Realizamos trabalhos de campo em escolas do campo localizadas no estado do Ceará e pesquisa bibliográfica, a partir das seguintes categorias: a) Educação do Campo e formação humana; b) Educação do Campo e luta de classes; c) Mística e Educação do Campo. Como considerações finais, reiteramos a importância da Educação do Campo, diante de uma Educação emancipatória e contra hegemônica.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; luta de classes; práxis; mística.

## *The mandala school field education, praxis and mystics*

**Abstract:** This article is the result of experiences and readings carried out from the Scientific Initiation project called “Education of the Field is right and not alms: Geographic Education, Power and Territory in the paths of tensionalidades and tensions in Ceará”, during the years 2019 and 2020. Thus, the objective is based on the discussion about the intricacies that permeate Education of the field, taking into account the counter-hegemonic character in the class struggle, the importance of formation that prevails the human as a social being and the mystical as a potential pedagogical in field schools. We carry out fieldwork in field schools located in the state of Ceará and bibliographic research, from the following categories: a) Education of the Field and human formation; b) Education of the Field and

<sup>1</sup> Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Integrante do Grupo de Pesquisa Sistemas Técnicos e Espaço e do Grupo de Estudos e Articulação Ensino de Geografia e Territórios,  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1616-4099>, e-mail: [brendon.09@hotmail.com](mailto:brendon.09@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE,  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5312-569X>, e-mail: [francisco.paulino@aluno.uece.br](mailto:francisco.paulino@aluno.uece.br).

<sup>3</sup> Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (PROPGEO/UECE). Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta I, em regime de Dedicção Exclusiva, compondo o corpo docente dos Cursos de Geografia da UECE, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado, campus do Itaperi. Integra o Grupo de Pesquisa Sistemas Técnicos e Espaço. Coordena o Grupo de Estudos e Articulação "Ensino de Geografia e Territórios",  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8266-3956>, e-mail: [terezs.vasconcelos@uece.br](mailto:terezs.vasconcelos@uece.br).

*class struggle; c) Mystical and Education of the Field. As final considerations, we reiterate the importance of Education of the field, in the face of an emancipatory and anti-hegemonic education.*

**Keywords:** Field Education; class struggle; praxis; mystical.

## ***La escuela de mandala educación de campo, praxis y mística***

**Resumen:** Este artículo es el resultado de experiencias y lecturas llevadas a cabo desde el proyecto de Iniciación Científica llamado “La educación del campo es correcta y no limosna: educación geográfica, poder y territorio en los caminos de las tensionalidades y tensiones en Ceará”, durante los años 2019 y 2020. Por lo tanto, el objetivo se basa en la discusión sobre las complejidades que impregnan la educación del campo, teniendo en cuenta el carácter contrahegemónico en la lucha de clases, la importancia de la formación que prevalece en el ser humano como ser social y mística como potencial pedagógico en las escuelas de campo. Realizamos trabajos de campo en escuelas del campo ubicadas en el estado de Ceará e investigación bibliográfica, de las siguientes categorías: a) Educación del campo y formación humana; b) Educación del campo y lucha de clases; c) mística y educación del campo. Como consideraciones finales, reiteramos la importancia de la Educación del campo, frente a una educación emancipadora y contra hegemónica.

**Palabras-clave:** Educación del campo; lucha de clases; praxis; mística.

### **1 INTRODUÇÃO**

O artigo possui como ponto de partida 02 (duas) experiências importantes ocorridas nos anos de 2019 e 2020, a partir da Educação do Campo e os elementos que a compõem. A primeira, o processo de imersão na Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, situada no Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, município de Itarema, no estado do Ceará. E a segunda, a partir da participação na X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo das Áreas de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST – CEARÁ), que ocorreu no mês de janeiro de 2020 na Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento de Reforma Agrária Santana da Cal, em Canindé, estado do Ceará.

Desta feita, realizamos trabalhos de campo que foram fundamentais na aproximação e inserção no “tempo comunidade”, tendo como eixos principais as escolas do campo citadas, anteriormente.

Nesse movimento, realizamos pesquisa bibliográfica junto à um aprofundamento das leituras, a partir das seguintes categorias: a) Educação do Campo e formação humana, com Vigotski (2018; 2007), Lukács (2018), Saviani (2019) e Duarte (2016); b) Educação do Campo

e luta de classes, com Marx (2007), Mészáros (2011), Santos (1996), Caldart (2009; 2000), Fernandes (2006; 2013), Camacho (2019; 2011), Barbosa (2017), Damasceno (2015), dentre outros; c) Mística e Educação do Campo, com Bogo (2012), Fernandes (1999), Dangió (2018), Maia (2008), entre outros.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir acerca dos meandros que permeiam a Educação do Campo, levando em consideração o caráter contra-hegemônico na luta de classes, a importância de uma formação que prevaleça o humano, enquanto ser social e a mística, enquanto potencialidade formadora das e nas escolas do campo.

Dito isso, o termo “escola mandala”, que inspirou o título das nossas reflexões, vem em anuência com o modelo agroecológico que é desenvolvido nos assentamentos de reforma agrária do MST que, por seu turno, por meio das escolas do campo, visa uma harmonia entre as culturas que se desenvolvem de forma mútua e simbiótica. Portanto, escolhemos este termo para fazer alusão a relação que a escola, um dos eixos centrais dos Assentamentos, tem com a comunidade assentada circundante e vice-versa em um processo que se retroalimenta cotidianamente e dialeticamente.

Assim, pontuamos o diálogo. Para isso, o artigo está estruturado a partir de seções, onde na primeira será trabalhado a relação entre os conteúdos sistematizados na escola do campo e a emancipação humana. Em seguida, a Educação do Campo e a luta de classes. Por fim, a mística como fio condutor da práxis educativa na Educação do Campo.

## 2 OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

A escola pública vem sendo acometida por ataques sistemáticos, especialmente desde o golpe de 2016 com a ascensão de Michel Temer (MDB) ao poder e, posteriormente, a nova administração presidencial de Jair Bolsonaro (sem partido), que se deu em 2019, e que vem, por seu turno, agindo no ataque as escolas de todo o Brasil.

A escola, por sua vez, necessita de condições mínimas, bem como de autonomia para o logro dos objetivos de sua atividade, uma vez que se nega o direito de jovens aos conhecimentos sistematizados historicamente e cientificamente pelo conjunto da humanidade.

Conforme Alentejano e Cordeiro (2019), nos últimos 21 (vinte e um) anos temos tido, em média, o fechamento de 4 mil escolas do campo por ano em nosso país, o que, segundo a pesquisa documentada, somou um total de 80 mil escolas fechadas em pouco mais de 02 (duas) décadas no campo. Como se isso não bastasse, essa realidade é seguida por um esvaziamento dos conteúdos escolares e disposto, em troca, por conteúdos técnicos e profissionalizantes. Fazemos esta contextualização por entendermos que estes últimos, os conteúdos escolares - dentre outros componentes da vida escolar - são um *condictio sine qua non* para a construção de homens e mulheres livres.

Essa é uma das discussões abordadas pelos educadores e pelas educadoras do campo. Durante a X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária do MST – CEARÁ (2020), dialogou-se, dentre outros assuntos, acerca da análise de conjuntura emaranhada à importância do acesso dos educandos aos conhecimentos escolares sistematizados cientificamente e criticamente ligados à realidade, já que, em concomitância com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano em curso, está acontecendo a retirada de conteúdos basilares à formação dos jovens, em detrimento da oferta de conteúdos profissionalizantes, estes vindo imbricados, principalmente na promessa de empregabilidade.

A abordagem dos educadores e das educadoras ressaltam a importância da Educação do Campo e sua profícua relação com a Educação de modo contextualizado e humanizado, que evidencie nas práticas escolares as experiências e vivências subscritas no saber acumulado.

Conforme Saviani (2019), as características específicas da humanidade que contingenciam o ser social não estão inscritas geneticamente no ser biológico ao nascer. Assim, as pessoas se tornam humanas mediatizadas pelo trabalho que fora elaborado, sistematizado e acumulado ao longo da história humana pelo conjunto de homens e mulheres, que por sua vez, é aplicado ao sujeito em formação de forma consciente e planejada, ou seja, através do processo educativo elaborado e ilustrado com o auxílio do professor e da professora.

Desse modo, o ser humano, enquanto gênero humano, sem o contato com a Educação propriamente dita, conforme Saviani (2019), não passa de uma remota e longínqua

possibilidade, reflexão asseverada nos vastos estudos, por exemplo, nas áreas da Psicologia e da Pedagogia voltados para os casos de Gaspard Huser, de Amala e Kamala ou o caso de Vítor de Aveyron para compreendermos o impacto do cerceamento da cultura e do convívio humano para o ser social.

Vigotski (2018; 2007), nos assevera que a apreensão dos novos conhecimentos estão atrelados à experiências anteriores já cristalizadas em nossa cultura, ou seja, conforme o autor supracitado, quanto mais o educando vê, ouve e vivencia novas experiências, mais ele pode apreender o que lhe é disposto na sala de aula e no meio que lhe circunscreve.

Conforme o psicólogo supramencionado, no tocante à apreensão dos conteúdos e na exponenciação da capacidade cognitiva dos educandos, o desenvolvimento das formas mais elementares e rudimentares de ideação, no que Lukács (2013) chamou de “pôr teleológico” mais complexos e elaborados, está diretamente ligado a experiências que lhes são dispostas no ambiente escolar ou social. Para Vigotski (2018, p. 21-22), a pessoa em processo de formação

[...] tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência histórica, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a outra pessoa, em todos esses casos, a nossa imaginação serve a nossa experiência.

Ainda conforme Vigotski (2018, p. 27), “assim, há uma dependência dupla, mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação”.

Como podemos perceber, devemos elevar as consciências que lidam com o saber empírico e prático para a capacidade de lidar com conceitos abstratos. Assim, é importante que os educandos possam lidar com ideias cognoscentes para desenvolver a sua capacidade sináptica e enriquecer o seu cabedal cultural.

Para Vigotski (2018), as experiências cotidianas e externas à escola, não eliminam a necessidade de abstração para que possam ser resolvidas, muito pelo contrário, exige-as como uma forma de modificar a estrutura corriqueira dos objetos. Entretanto, o psicólogo aponta para a importância de o educando dispor de conhecimentos diversos para melhor desenvolver-se enquanto gênero humano e desenvolver a capacidade de trabalhar com a ideia conceitual das coisas. Daí a importância dos conteúdos escolares entrelaçados às experiências e saberes.

É possível perceber, ao olhar para além do fenômeno em si e aproximar-se do fenômeno por trás da ação de uma brincadeira, por exemplo, que quando uma criança pega um cabo de vassoura e põe entre as pernas para brincar de cavaleiro, o que de fato ela está fazendo é brincar com a ideia abstrata de cavalo que lhe fora apresentada previamente e não com um pedaço de madeira inerte.

Portanto, podemos inferir que o indivíduo humano, já desde o seu nascedouro se encontra albergado em um meio que pode influenciá-lo, através da tessitura social por intermédio dos costumes, do idioma materno, sua organização econômica e política, etc.

Em um amálgama sociocultural, cumprem uma tarefa ativa no processo educacional, isto é, dialeticamente, o determinado é determinante e vice-versa, já que, conforme Lukács (2013) à medida que o indivíduo afeta o meio em que vive, este é afetado pelo meio, causando-lhe necessidades e possibilidades novas já que, além de átomos, histórias e narrativas também compõem a nossa tessitura, estas, por sua vez, expressas nas novas gerações que vão se formando enquanto homens e mulheres pelo trabalho social e coletivo.

A partir da ideia de um espaço condicionante, mas também condicionado pela realidade social, Milton Santos (2004, p.163) disserta que o espaço geográfico

de um lado, ele se define pelo conjunto mas também o define; ele é simultaneamente produtor e produto; determinante e determinado; um revelador que permite ser decifrado por aqueles mesmos a quem revela; e, ao mesmo tempo, em que adquire uma significação autêntica, atribui um sentido a outras coisas. Segundo essa acepção, o espaço é um fato social, um fator social e uma instância social.

No caso da Educação do Campo, o espaço geográfico em meio à luta pela terra e pela Educação, que dialogam cotidianamente.

Saviani (2019) ao tratar da temática específica da Educação nos propõe que a humanidade, como tal, também é um produto da educação e para ele é pela labuta do educador e da educadora, de forma gradativa, processual e escalonada que o educando se apropria da substancialidade da humanidade subjetivamente, o que, por seu turno, reveste-lhe das nuances humanas próprias da sociedade em que o educando nasceu e pode se relacionar dialeticamente.

Desse modo, conforme Saviani (2019), o processo educativo não é algo dado por “osmose”, não ocorre naturalmente, ou seja, não basta, por exemplo, colocar um livro ou um outro material didático na mão do educando para que este apreenda o que está contido ali, pois conforme Soares (2019, p. 45),

a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização de sons da fala, não um instinto. [...] se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente - não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir -, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever.

Embora a Pedagogia Histórico Crítica não descarte o saber já apreendido pelo educando, julga ser imperativo o trabalho laboral do educador na promoção e na aprendizagem dos conteúdos de forma crítica e sistematizada do educando por intermédio, a princípio, de sínteses elaboradas pelo educador que deverão ser reinventadas e reelaboradas gradativamente, associando os conteúdos prévios com os “novos” conhecimentos.

Duarte (2016, p. 67), ao defender a escola em sentido lato, nos afirma que

[...] O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. [...] a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia [...] A compreensão desse caráter mediador da educação escolar requer a análise das relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Desse modo, a importância de vivências e experiências conduzidas pelos coletivos, a partir dos indivíduos conscientes dos espaços que produzem e se reproduzem, por meio da Educação escolar, que necessita, por sua vez, atrelar esses saberes aos conhecimentos sistematizados cientificamente pelo conjunto da humanidade, pois, anuentes com Lukács (2018), entendemos que este processo faz parte de um conjunto maior de dispositivos ideológicos constantemente ameaçados pelo grande capital.

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS FRENTE À LUTA DE CLASSES

A Educação do Campo confronta a crise estrutural do capital e de suas práticas de infertilidade para a classe trabalhadora de forma propositiva. Assim, a Educação do Campo vem como uma alternativa ao modelo societal capitalista, modelo este que apresenta, segundo Mészáros (2011), seu definhamento último, já que, conforme o autor, desde 1970 o modelo capitalista apresentou, após o aprofundamento dos seus ciclos de crise epistêmicos, uma crise que deixou de ser momentânea e que passou a estruturar o capital. Para o filósofo, o capital passou, desde então, a trabalhar por um sistema autofágico e de rapina das conquistas da classe trabalhadora e que vem se tornando, cada vez mais, famélica e violenta com o passar dos anos.

Conforme Molina (2014), a Educação do campo é um movimento que surgiu na década de 1990 no Brasil, fruto da conquista das lutas dos trabalhadores rurais, pelo direito à terra, reforma agrária e os direitos que se entrelaçam, como o direito ao acesso à Educação. Desse modo, a Educação do Campo tem profundas relações com a luta histórica acerca da concentração de terras e dos seus impactos nocivos a população, de um modo geral. Para a autora, a epistemologia do Movimento não é só um direito à Educação, pois ela faz juízo a uma visão de mundo, de uma compreensão de produção de conhecimento e de relação produtiva e sustentável.

Conforme Caldart (2009) e Damasceno (2015), a discussão referente à Educação do Campo nos exige um olhar voltado para a totalidade, ou seja, às facetas que compõem a realidade objetiva com uma preocupação sociometabólica combinada à uma preocupação

sociopolítica que tenha como mote a compreensão das tendências futuras no processo da crise estrutural capitalista que nos encontramos e de meios de superá-las.

A Educação do Campo, portanto, se configura como um fenômeno da realidade concreta brasileira que exige, por seu turno, uma tomada de posição pelo educador e pelos educandos de prática e teoria.

Caldart (2009) nos desvela que o significado histórico da Pedagogia do Campo circunscreve à sua emergência no contexto da Educação brasileira de luta dos trabalhadores por uma educação emancipatória, que vise a superação das relações de exploração na sociedade capitalista.

De acordo com Damasceno (2015), podemos afirmar que a Educação do Campo está ligada ao trabalho no campo e às lutas sociais da classe trabalhadora a contento de um projeto que visa superar a égide capitalista em que vivemos. Busca-se, então, desenvolver na Pedagogia do Campo uma chave metodológica para auxiliar-nos na interpretação do movimento dialético e contraditório do real, tomando, assim, uma posição diante das questões relacionadas às transformações da realidade em benefício da classe trabalhadora. Outrossim, a Educação do Campo visa realizar uma leitura rigorosa do atual estado das coisas e do movimento real de sua transformação.

Caldart (2009) nos assevera que o exercício analítico é imperioso, porém, desde que este esteja ligado à materialidade objetiva dos indivíduos, não podendo perder de vista que os parâmetros das ideias devem ser dotados pela análise crítica, frente ao movimento da realidade concreta, tomando o devido cuidado com as fontes bibliográficas que podem reforçar estereótipos e/ou preconceitos.

Uma das principais características constitutivas da Educação do Campo, conforme Caldart (2009), é a de mover-se desde o seu nascedouro sobre o “fio da navalha”, já que os embates contrários à sua filosofia são constantes e temerários a sua práxis pelos motivos já mencionados acima. Ela somente se faz compreensível pela análise cuidadosa das contradições concretas em que está circunscrita, pois, conforme a autora, não são as contradições no âmbito da educação em si o problema principal, mas, sim, a luta de classes em todas as dimensões da realidade objetivada.

Assim, a Educação do Campo reivindica sua inclusão no mundo, agindo e tomando posição dentro de uma perspectiva plural que nasce da experiência de classes organizadas em coletivos de movimentos sociais.

Anuentes a égide do MST e com os escritos de Caldart (2009), a Escola Francisco Araújo Barros do Assentamento de Reforma Agrária Lagoa do Mineiro, em Itarema/CE, visa uma escola comprometida, um lugar de disputa do espaço ideológico/político orientando uma práxis de descentralização da lógica liberal/burguesa que impera sobre o modelo de escola e do ethos capitalista. Segundo Caldart (2000, p. 200), através da Pedagogia do Movimento

Trata-se de pensar no movimento social como princípio educativo, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ser do MST, ou de fazer-se um nome próprio: Sem Terra. [...] Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere.

Desse modo, a Educação do Campo se coloca em estado permanente de luta em defesa da classe trabalhadora e, anuente com Saviani (2019; 2018), promovendo o acesso ao conhecimento sistematizado, ou seja, do conhecimento produzido historicamente e acumulado pela humanidade ao longo de sua existência pelo trabalho concreto, problematizando, assim, o modelo educativo de forma crítica e radical, que impera no capitalismo e criando forças de resistência para construir um referencial próprio e aliado da lógica do mercado.

O MST, dentro de seu Setor de Educação, trabalha na perspectiva de formar os seus próprios intelectuais organicamente, inspirados nos ensinamentos de Gramsci (1989).

Conforme Molina (2014), o conhecimento científico é uma ferramenta de resistência dos camponeses a partir do trabalho na terra. Ainda segundo a autora, a Educação do Campo, após muita luta do Movimento, avança em 1998 via o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) partindo, primeiramente, da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme Araújo (2012, p. 255-256), “a EJA, no campo brasileiro, tem como desafio instrumentalizar/armar os trabalhadores para que eles possam estabelecer ligações entre às

várias áreas do conhecimento e sua relação com a luta de classes”. Para a autora, no contexto da reforma agrária e dos conflitos promovidos pelo agronegócio e seus congêneres é imprescindível a apropriação dos conhecimentos científicos pela classe trabalhadora do campo para lograr êxito na superação do capital.

Desse modo, podemos compreender que a alfabetização da população campesina demonstra que a emancipação da classe não se dá somente pela emancipação econômica, mas, principalmente, pela conscientização, nos dizeres de Paulo Freire (2016), e na luta em defesa dos valores que nos constituem enquanto humanos.

Para Molina (2014), o acesso ao conhecimento pode transformar o papel de atuação dos mesmos nas relações dos assentados, tanto nas funções de lideranças, quanto nas relações organizativas dos assentados dentro de seus territórios. O que coaduna com o que Virgínia Fontes, em entrevista, propôs ao Movimento Sem Terra (2017) quando disse que

[...] devemos educar os nossos filhos de uma forma que eles possam assumir os postos de comando na revolução e não para que eles possam ser apenas soldados. Isto é, devemos formá-los para debater medicina com os maiores especialistas, para debater a ciência com os maiores cientistas de cada área, etc. [...]

Caldart (2009) nos alerta para o fato de que a Educação do Campo, ao longo de seu desenvolvimento histórico, vem sendo configurada em uma epistemologia prática e confundida de forma acidental ou proposital com a Educação rural ou para o meio rural. A autora possui uma visão crítica que fomenta a luta social por direitos à terra e pela Educação, em uma vida digna para os seres humanos no seu lugar originário, ou seja, na concepção de Fernandes (2013), a Educação do Campo defende terra para quem precisa trabalhar nela e a Educação para os filhos e filhas do campo.

Conforme podemos conferir em Barbosa (2017), um dos principais objetivos que encontramos na Pedagogia do Movimento é o de desconstruir o ethos burguês e reafirma, assim, a necessidade que já se arrasta pelos anos afora da legitimação da função social da terra, por intermédio de sua práxis, gerando retorno social ao conjunto do gênero humano.

Podemos aprender e apreender em Caldart (2009) que devemos considerar a constituição da Educação do Campo junto às lutas sociais por Educação nas áreas de Reforma Agrária. Conforme a autora, a Educação do Campo brotou do seio dos movimentos

sociais como contraponto às práticas hegemônicas do grande capital construindo alternativas e políticas transformadoras.

Um dos diferenciais da Educação DO Campo é justamente o uso do artigo “do”, diferenciando-se de Educação NO Campo, pois

[...] Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites, ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas [grifos da autora] (CALDART, 2009, p. 41).

Isto é, a sua práxis educativa aproxima-se de uma pedagogia emancipatória, ao retomar questões “adormecidas” e ao reelaborar inquietações frente às políticas educacionais e às teorias pedagógicas, que possam estar coniventes às políticas “austericidas” do Estado capitalista. Essa pedagogia praxica surge da exigência imperativa do livre pensar, do pensar as especificidades e as vicissitudes das realidades do campo. Desse modo, a Educação do Campo vem no esteio de uma pedagogia construtora de políticas que considera a formação de sujeitos coletivos.

Fernandes (2006, p. 2) disserta que “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”. Camacho (2019, p. 39) nos afirma que

entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural.

Diante disso, se torna importante discutir sobre território, visto que as escolas de Educação do Campo estão localizadas em territórios camponeses, mais especificamente em territórios de reforma agrária. Ou seja, o território é marcado por uma série de acontecimentos, formas, conflitos, tipos de violência, entre outras. Assim, as escolas, de um

modo geral, estão imbricadas às dinâmicas da sociedade e dos territórios em que estão inseridas. Para Milton Santos (1996, p. 51), a configuração territorial é

dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens super impuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima.

Pensando na relação entre o conceito de território e as escolas do campo, é possível dizer que os componentes curriculares possuem relevância e necessitam estar ligados à realidade de vida dos camponeses. Corroborando com isso, a partir da disciplina de Geografia, Camacho (2011, p. 28) disserta que “se faz de extrema importância discutir a realidade do espaço rural com mais profundidade se estamos lecionando para alunos que vivenciam essa realidade. Pois, sempre a geografia deve estar relacionada à realidade socioespacial do aluno.”

O escopo da Pedagogia do Movimento é a defesa de direitos coletivos e planejados o que, por sua vez, é diametralmente oposto aos direitos individuais defendidos pela ideologia hegemônica. A ela se configura como crítica aos conteúdos disseminados pelas políticas públicas vigentes construindo, assim, um ethos contrário à nossa forma de sociedade que é galgada no hiato das classes.

O vínculo entre o Trabalho e a Educação é central na concepção de uma práxis educativa emancipatória na Educação do Campo. Ademais, sua pedagogia defende um modelo de produção alimentar alijado do modelo de produção agrícola extensivo do grande capital, pois visa uma produção racionalizada na lógica de produzir alimentos para garantir a sobrevivência humana e não de commodities para gerar lucro financeiro.

Conforme Stedile (2013), dentro da lógica dos trustes e dos cartéis do capital, onde as empresas transnacionais ditam como deve ser o modelo de produção em cada país, a partir da lógica da produção desigual e combinada, onde, por exemplo, dentre elas, podemos destacar a Nestlé, a Coca-Cola, a Wal-Mart e o Carrefour etc., existe um “domínio do capital internacional sobre a tecnologia, a produção e o comércio agrícola” (STEDILE, 2013, p.20).

Entretanto, Damasceno (2015), nos afirma que a agricultura do MST está galgada no modelo agroecológico, modelo este que visa produzir alimentos saudáveis e livres de venenos, tomando como escopo um sistema natural interlaçando uma biodiversidade compósita e heterogênea equilibrada com o meio ambiente, desenvolvendo, assim, uma agricultura sustentável. Nas palavras da autora,

[...] Embora se reconheça que a agroecologia tem uma dimensão mundial e é desenvolvida por agricultores, ainda está muito longe de ser hegemônica. Porém, tem ajudado a ampliar a visão da sociedade sobre as contradições da agricultura convencional e seus impactos no meio ambiente, na saúde e nas relações sociais e de trabalho no campo [...] (DAMASCENO, 2015, p. 25)

A escola do campo fortalece a identidade e a cultura de seus educandos, assim como valoriza o regionalismo e as vivências do campesinato, ressaltando a importância dos conhecimentos multifacetados da vida e da realidade social, pois a escola do campo está vinculada às vivências dos assentados, dos saberes e do modo de ser, graças ao seu acúmulo pedagógico e social.

Ademais, Damasceno (2015) complementa nos dizendo que a Educação do Campo fomenta a supressão do “velho modo” de conduzir a Educação. Logo, o ethos da Educação do Campo intenta a consolidação de uma experiência entre os sujeitos sociais, considerando as relações estabelecidas com as pessoas e com o lugar onde vivem. A Pedagogia do Movimento cria uma “ant-pedagogia”, isto é, ela cria uma pedagogia que é diametralmente oposta a epistemologia do capital que “reina” nas escolas, pois, como nos desvela Saviani (2018, p. 24)

[...] a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí o seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

A nossa discussão, ao expor o papel da ideologia dominante para manter o hiato na sociedade cindida em classes, traz um excerto de Marx (2007) que circunscreve a questão da

ideologia burguesa na retroalimentação do modelo societal capitalista. Segundo Marx (2007, p. 47)

[...] As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. [...] Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. [...] [grifos do autor]

Ou seja, o imperativo categórico do grande capital é o de que dentro do processo de reprodução capitalista, considerado como a continuidade do processo de produção de mercadorias reificadas, este, por sua vez, imperiosamente, deve reproduzir-se reproduzindo a relação capitalista, ou seja, reproduzir a cisão que põe de um lado a classe dominante e oposta a primeira a classe dos assalariados. Logo, podemos considerar, o divisor existente no modelo escolar vigente, modelo este que a Pedagogia do Movimento se contrapõe.

Caldart (2009, p. 45) mais uma vez nos elucidada o que estamos discutindo, ao nos dizer que

[...] é preciso perguntar se negar a contradição produzida pelo capitalismo no modo de produção do conhecimento, que absolutizou a ciência ou a racionalidade científica, ou uma forma dela, ao mesmo tempo em que fez refém de uma lógica instrumental a serviço da reprodução do capital e definiu mecanismos de alienação do trabalhador em relação ao próprio conhecimento que produz pelo seu trabalho, não é um risco ainda maior para nossos objetivos de superação do capitalismo.

Além de um posicionamento engajado politicamente, as escolas do MST, lutam contra o que Saviani (2018) designou de “marginalidade escolar” e a favor dos conteúdos basilares da formação humana proporcionando aos trabalhadores e aos seus filhos um ensino galgado no saber científico, possibilitando, assim, a promoção dos conteúdos sistematizados historicamente.

### 3 A MÍSTICA COMO FIO CONDUTOR DA PRÁXIS EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Logo, para servir de primeiro motor para o que desvelaremos nas linhas vindouras, vejamos o que Bogo (2012, p. 475-476), junto a outros pesquisadores, desenvolveu uma exegese que escolhemos como a que mais se aproxima ao conceito de “mística”

[...] Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. Na atualidade, há pelo menos três possibilidades de explicações das manifestações das experiências místicas: a) Pelas religiões – as experiências religiosas, desde a Antiguidade, tratam a mística como “espiritualidade”. [...] b) Pelas ciências políticas – as revelações subjetivas no entendimento das ciências políticas são compreendidas como expressões do “carisma” que há em cada ser social. [...] c) Pelos movimentos populares – pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topos, a parte realizável da utopia [grifo do autor].

Desse modo, podemos ver que, devido o espectro que envolve o conceito, a mística assume as mais diversas formas, adequando-se, assim, à luta e à realidade que lhe circunscreve nos assentamentos do MST.

Maia (2008) nos auxilia no desvelar da experiência da Mística nos assentamentos, pois a mesma nos coloca essa práxis como algo de fundamental importância na metodologia pedagógica do MST. A autora nos afirma que não se pode pensar o MST sem pensar a Mística como religião do conjunto da classe dos trabalhadores.

Conforme Maia (2008, p. 117), ao expor a mística

[...] As músicas, a forma como postam em fileiras, as bandeiras, camisetas e bonés fazem parte dos símbolos que imprimem uma forma de luta; o logotipo do MST, conhecido por milhares de pessoas no País, mostra como a mística é algo forte e se mistura à realidade que precisa ser pautada por músicas e poesias para suavizar os conflitos e trabalhar as lutas, conscientizando por meio da arte e da cultura popular, como um conjunto de práticas em movimento.

Para o geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (1999, p. 178) a mística é uma atividade que representa as práticas associadas ao MST e a representação da crítica através da cultura, à medida que

a mística tornou-se um ato cultural, em que os sem-terra trabalham com diversas formas de linguagem para representarem suas lutas e esperanças. É espaço/tempo de confraternização, de aprendizagem e, portanto, de construção de conhecimento e da consciência da luta. Na criação de seus símbolos, na práxis e na mística, os sem-terra interagem e confrontam os conteúdos dos discursos de diferentes matrizes, constituindo sua identidade e autonomia, absorvendo saberes e elaborando seus conhecimentos.

Logo, podemos entender que, por meio das músicas, das poesias, dos dramas teatrais, dentre outras expressividades culturais, a luta, a identidade e a educação vão se atravessando e se interpenetrando umas nas outras, fazendo-se, assim, um movimento de continuidade e de rupturas, continuamente.

No tocante as músicas, Dangió (2018, p. 11) pode nos auxiliar, quando a mesma nos diz que “a linguagem eleva o psiquismo humano, fazendo-o alçar patamares cada vez mais complexos por meio da apropriação do universo simbólico criado pelo coletivo dos homens”, ou seja, através das músicas que o Movimento erige no combate diário, os indivíduos envolvidos nessa “ciranda” vão exercitando a sua oratória e oralidade, a sua confiança e autonomia, o seu protagonismo.

Ademais, Dangió (2018, p. 31) também nos auxilia para expormos a importância da significação das palavras circunscritas nas letras das músicas e dos hinos, poesias, dentre outros e da comunicação diária que a escola mantém com a comunidade e vice-versa. Conforme a autora,

[...] consideramos primordial analisar o papel da palavra no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Essa unidade destaca não a palavra em si, mas seu *significado* como síntese das respectivas funções. O significado eleva a palavra ao grau de conceito, de generalização, tornando-se um fenômeno do pensamento. [...] Logo, o significado é indispensável na constituição da palavra, pois sem ele a palavra é oca e o seu som é vazio. [grifos da autora]

Isto é, uma *práxis* educativa que priorize esses valores, indelevelmente, desenvolve indivíduos desinibidos, autônomos, criativos etc. É o que a mística promove junto aos

educandos, com o desenvolvimento de músicas, poemas, dramistas, dentre outras e que potencializam a apreensão dos conteúdos escolares.

Portanto, conforme Dangió (2018, p. 162), em nossas “atividades guia”, devemos oportunizar a imaginação e a escolha de papéis nos educandos ludicamente, pois

[...] a brincadeira de papéis sociais coloca em movimento as funções psíquicas (atenção, percepção, memória e pensamento), proporcionando a complexificação do sistema psíquico. Ademais, outro ponto importante para o desenvolvimento infantil é a subordinação às regras, sendo estas imprescindíveis no jogo de papéis para a atuação da criança, conforme o papel assumido. Na brincadeira, a criança submete seus desejos à representação do papel que vai representar. Isso lhe dá maior domínio sobre seus anseios, fazendo com que desenvolva, progressivamente, o *autodomínio da conduta*, premissa para o bom desempenho de sua atividade de estudo na idade escolar. [...] [grifos da autora]

Maia (2008) também nos desvelou que, na tessitura da Mística, ela se entrelaça aos conteúdos propedêuticos, físicos e sociais dentro do movimento pedagógico do Movimento.

Assim procedendo, nossa expectativa é a de que os tópicos desenvolvidos até aqui tenham se transformado de textos independentes para partes constitutivas de um todo que se constitua numa contribuição para o debate sobre a Educação do campo dentro de uma perspectiva crítica e humanizadora.

## 5 CONCLUSÕES

Os ataques perpetrados contra os conteúdos sistematizados cientificamente e historicamente à Educação do Campo, nos impõe à necessidade de promovermos análises rigorosas das epistemes que vêm se espalhando na Educação brasileira e que parte da intelectualidade alberga em sua práxis e, assim, tomar parte de nosso papel na luta de classes, em defesa da Educação.

Dito isso, em razão de todos esses ataques, asseveramos o olhar cuidadoso e contínuo acerca da retirada do acesso à Educação a classe trabalhadora, de somarmos forças com os movimentos sociais, organizações sindicais e com o conjunto da classe trabalhadora, perante a persistente hegemonia do ethos neoliberal.

Assim como toda pesquisa, esta não se cessa ao fim dessa produção. É preciso avançar, cada vez mais, em nossas reflexões acadêmicas, bem como sempre buscar aproximações e interações com os movimentos sociais, em especial o MST, para que possamos continuar e deixar acesa a busca por uma reforma agrária popular e da continuidade da Educação do Campo.

## Referências

ALENTEJANO, Paulo. CORDEIRO, Tássia. 80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos. **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**, Rio de Janeiro, 28 de nov. de 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos>. Acesso em: 29 abr. 2020.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 250-256.

BARBOSA, Lia Pinheiro. A Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária Popular nos Sertões de Crateús-CE. In: SAMPAIO, Amanda (Org.). **À sombra das castanheiras: luta camponesa, cultura, memória e história**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura Editorial, 2017, p. 62-75.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 473-477.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde [online]**, Rio de Janeiro, vol.7, n.1, p.35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Geografia no contexto da Educação do Campo: construindo o conhecimento Geográfico com os Movimentos Camponeses. **Revista Percurso**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **REVISTA NERA (UNESP)**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.

DAMASCENO, Cosma dos Santos. **Contribuições e desafios da escola Francisco Araújo Barros para construção do projeto de agricultura camponesa do MST – Ceará.** Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias. Programa de Pós-Graduação em Agrossistemas. Florianópolis, SC, 2015.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** Campinas: Autores Associados, 2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas: Autores Associados, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STEDILE, João Pedro. **A questão agrária do Brasil: o debate na década de 2000.** São Paulo: Expressão Popular, 2013, p.143-237

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-59.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 –1999).** 1999. 318 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.** Tradução de Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social.** Tradução de Nélio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAIA, Lucíola Andrade. **Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra MST.** Fortaleza: Banco do Nordeste, 2008.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, Mônica. A educação do campo é o resultado da luta dos trabalhadores rurais no Brasil". In: Entrevista realizada em el marco de la participación de CLACSO en el IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014, celebrado en La Habana entre el 10 y el 14 de febrero de 2014. Disponível em:  
<[https://www.youtube.com/watch?v=rM4y\\_1a0-Oc](https://www.youtube.com/watch?v=rM4y_1a0-Oc)>. Acesso em: 28. abr. 2020

MOVIMENTO SEM TERRA. **Café com MST - Virgínia Fontes**. 2017. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=MCM4jHeHE0w>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária do Brasil**: o debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

**Recebido em:** 7 de março de 2022

**Aceito em:** 9 de março de 2022

*Publicado online em: Preenchido pela equipe editorial*