



## AGROECOLOGIA E O POTENCIAL CONTRA-HEGEMÔNICO DO INVENTÁRIO DA REALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

AGROECOLOGY AND THE COUNTER-HEGEMONIC POTENTIAL OF THE  
REALITY'S INVENTORY IN RURAL EDUCATION

LA AGROECOLOGÍA Y EL POTENCIAL CONTRAHEGEMÓNICO DEL  
INVENTARIO DE LA REALIDAD EN LA EDUCACIÓN RURAL

**Ricardo Alexandre Castro**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2328-8871>  
Universidade Estadual da Bahia (UESB) - Brasil

**Arlete Ramos dos Santos**

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>  
Universidade Estadual da Bahia (UESB) - Brasil

**DOI: 10.22481/poliges.v3i1.10759**

**Resumo:** A partir desse mecanismo, criado pelo setor de educação do MST, buscamos discutir, à luz do Materialismo Histórico e Dialético, através da análise de textos científicos publicados sobre o tema, as contribuições que o inventário da realidade pode oferecer à educação do campo, uma educação emancipatória, pensada pelos e para os povos do campo como resposta às opressões sofridas como consequência do projeto agrícola nacional, impulsionado pela revolução verde e hoje chamado de agronegócio. Neste artigo apontamos o instrumento como ponte para a construção/reformulação do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares sob a perspectiva da agroecologia como uma matriz de produção centrada nos sujeitos e em suas relações com a natureza.

**Palavras-chave:** Inventário da realidade. Agroecologia. Educação do campo

**Abstract:** From this mechanism, created by the education sector of the MST, we seek to discuss, using the Historical and Dialectic Materialism, by means of scientific documents' analysis, the contributions that the Reality's Inventory can offer to The Rural Education on a critic perspective, as an emancipatory education, thought by and for the people living in rural areas as a response to the oppressions suffered as a consequence of the national agricultural project, driven by the green revolution and today called Agribusiness. In this article we point out the instrument as a bridge for the construction/reformulation of the Pedagogical Political Project of school units from the perspective of agroecology as a production matrix centered on the subjects and their relations with nature.

**Keywords:** Reality's Inventory. Agroecology. Rural Education

**Resumen:** Desde este mecanismo, creado por el sector educativo del MST, buscamos discutir, desde el Materialismo histórico y dialéctico, con el uso del análisis documental, los aportes que el Inventario de la Realidad puede ofrecer a La Educación del Campo, una educación emancipadora, pensada por y para los pueblos del campo como respuesta a las opresiones sufridas como consecuencia del proyecto agropecuario nacional, impulsado por la revolución verde y hoy llamado Agronegocio. En este artículo señalamos el instrumento como puente para la construcción/reformulación del Proyecto Político Pedagógico de las unidades escolares desde la perspectiva de la agroecología como matriz productiva centrada en los sujetos y sus relaciones con la naturaleza.

**Palabras clave:** Inventario de realidad. Agroecología. Educación rural

## Introdução

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> realizada no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, e que teve como objetivo analisar a interlocução entre a agroecologia e a Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico de três escolas do campo, localizadas em três diferentes assentamentos do MST em três municípios, também, distintos. A pesquisa e este texto foram construídos sob as lentes do Materialismo Histórico e Dialético como método, e o instrumento usado foi a análise de textos científicos já publicados e capazes de colaborar com nossa construção e argumentação crítica sobre o tema.

Este recorte é baseado em um dos achados, o inventário da realidade, evidenciado durante a pesquisa e que, por desviar-se dos objetivos propostos, deixou em aberto o caminho para discussões, como a que aqui apresentamos, dado o seu potencial instrumentador na luta por uma Educação do Campo e por isso, dentro de uma perspectiva metodológica do Materialismo Histórico e Dialético. Para isso resgatamos o entendimento e as múltiplas determinações entre os temas abordados neste artigo, ou seja, agronegócio, educação do campo, agronegócio e agroecologia, para adentrarmos o Projeto Político Pedagógico e sua relação com o inventário da realidade. Sendo o primeiro uma imposição legal a partir das políticas públicas e, o

---

<sup>1</sup> A pesquisa é intitulada "A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do sudoeste baiano" e está disponível no endereço: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/04/RICARDO-ALEXANDRE-CASTRO.pdf>

segundo, uma resposta pedagógica do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Após a II Guerra mundial, o desenvolvimento tecnológico adquirido nos conflitos armados encontrou um novo mercado no recém iniciado processo de industrialização da agricultura, também chamado de ‘Revolução Verde’. Um processo falseado na promessa de resolver o problema da crise alimentar no planeta e na produção de alimentos mais baratos e cultivados sob um maior controle sobre os processos de desenvolvimento das plantas, reduzindo as variações tanto nos métodos de produção, quanto na própria variedade de cultivos, em busca de uma uniformidade jamais vista na agricultura (PASCHOAL, 2019; NOVAES, 2017; MACHADO, 2014; PEREIRA, 2012).

O assim chamado desenvolvimento tecnológico foi alavancado pela expansão internacional do governo estadunidense através de sua Agência para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* – USAID), que através de seu discurso e ação intervencionistas, buscava instalar golpes de Estado em países do continente americano como “Brasil, Guatemala, o Paraguai, a Argentina, o Uruguai, o Paraguai, o Equador, o Perú, a Bolívia, o Chile, entre outros” (MOLINA; SANFELICE, 2018, p. 323), em busca de expansão controlada de seus mercados.

Instala-se também no Brasil, uma forma de imperialismo que diretamente interferiu, alterou e influenciou a agricultura brasileira não apenas no campo, mas fundamentalmente na introdução de sua ideologia, legitimada por agências públicas e privadas, e nutrida pelos interesses políticos da classe dominante local, militares golpistas do período da ditadura, e de instituições públicas de nível superior, marionetes do imperialismo estadunidense e sua plataforma de expansão capitalista (KORYBKO, 2018; MOLINA; SANFELICE, 2018; FARIA; COSTA, 2006).

Nutrição esta evidenciada na doutrinação das instituições escolares, tanto diretamente, naquelas voltadas para o desenvolvimento da agropecuária brasileira, formando exércitos de técnicos, encucados nessa perspectiva, em instituições de nível superior, quanto no ensino fundamental e médio, através de projetos de educação ambiental, sustentabilidade e uma constante propaganda hegemônica imbricada em projetos e impressa no livro didático, em favor da manutenção dessa perspectiva de desenvolvimento centrada no lucro, expansão de área e concentração de terras, quanto às consequências sociais envolvidas, o que se observa é a

remediação dessas consequências, sem o questionamento de suas causas (MOLINA; SANFELICE, 2018; MACHADO, 2014; FARIA; COSTA, 2006).

Desenvolveu-se também uma indústria de propaganda, encarregada de alienar, coibir e criminalizar alternativas de resistência. Encarregada, principalmente, em maquiar os conflitos resultantes da importação de uma política baseada nas condições materiais objetivas de um capitalismo central imperialista imposto em um país com um sistema produtivo de capitalismo de periferia, historicamente descendente de um processo civilizatório violento, invasivo e exterminador de culturas locais, iniciado com a chegada dos colonizadores portugueses a essas terras (SANTOS; SILVA; MACIEL, 2019).

A consolidação desta aliança se firmou durante o golpe civil-militar de 1964, onde o Brasil passou por um processo de gestão pelos setores golpistas das forças armadas, setores civis nacionais e o capital internacional, sob assessoramento de empresários estadunidenses. Tal influência não encontrou barreiras, uma vez que,

Apesar da coerção física, a ditadura conseguiu conquistar, em muitos momentos, um significativo grau de consenso entre amplos setores civis das classes médias, fato presenciado na ESALQ, quando generais como Médici e Geisel eram homenageados por alunos, professores e funcionários. O regime foi bem-sucedido nesse consenso, visto que beneficiou esses setores médios com ganhos, oportunidades de trabalho e esperanças de um “Brasil Potência”, quando “ninguém segurava esse país” — propagandas eternizadas no coração e na mente da população. Esses anseios eram materializados nas novas frentes de expansão agrícola nas regiões Centro-Oeste e Norte, mesmo que fosse um processo violento e conservador. Afinal, a modernização reproduziu elementos de “atraso” de nossa sociedade, como foi a eliminação física das oposições políticas, o genocídio de camponeses, quilombolas e indígenas — ou mesmo a manutenção e a reprodução de uma estrutura agrária desigual, dos tempos do Brasil colônia (MOLINA; SANFELICE, 2018, p. 338–9).

O resultado desse processo todo teve, à luz de nosso objetivo nesse texto, apontar para duas mudanças fundamentais, que vieram a reconfigurar o espaço geográfico do campo e a forma de reprodução da vida das populações daquelas áreas, hoje conhecidas, e aqui neste texto, também, tratadas como ‘povos do campo’<sup>2</sup>.

Por um lado, o desenvolvimento tecnológico empregou maquinário moderno, técnicas de cultivo e criação de animais altamente tecnológicas e insumos

---

<sup>2</sup> A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 abr. 2008 reconhece e identifica os povos do campo como as “[...] populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

industrialmente processados, visando o aumento da produção e uniformidade dos resultados, aliado a um sistema de transportes e logística de dimensões continentais e inspiração nos modelos europeu e estadunidense, gerando uma verticalização do controle sobre os rumos da produção, e tirando do empresário do agronegócio o controle sobre o que, o quanto, e como produzir, (CASTRO, 2022; STEDILE, 2016; LEITE; MEDEIROS, 2012).

O conceito de monoculturas foi estabelecido como a única maneira possível de manter tal uniformidade e previsibilidade da produção, uma vez que, o cultivo de uma única espécie em grandes áreas facilitaria o uso de maquinário específico e insumos e métodos de controle de pragas e invasores indesejados através de inseticidas e herbicidas. Nascia ali a estrutura do Agronegócio brasileiro, que se sustenta, ainda que bem mais avançado, até o presente.

Por outro lado, a implantação de tais avanços propunha substituir as práticas agrícolas das comunidades ali instaladas, práticas essas desenvolvidas há gerações e mantidas por sua cultura local. O respeito aos aspectos sociais, culturais e econômicos daquelas comunidades era e continua sendo descartado, em nome da modernização e, sendo produtores de pequenas propriedades, essas populações se viram incapazes de participar desses processos produtivos modernos e eram assim expulsos de suas terras, ou pela fome, buscando a cidade como refúgio e esperança de emprego, ou pela ganância dos grandes produtores que expulsam estes povos e anexam essas propriedades às suas grandes extensões de terras. Com uma educação voltada ao convencimento de que esse era o único caminho rumo à modernização, o avanço desse movimento de controle sobre a vida dos povos do campo influencia desde seu princípio, os caminhos de um projeto de educação, pensado de fora para dentro e imposto a esses povos, pois

Cabe salientar que a presença destes projetos no espaço escolar público tem se realizado com o consentimento do Estado em todos os níveis (nacional, estadual e local), que ao privatizar e mercantilizar a educação permite não apenas as empresas e fundações privadas tenham acesso aos recursos públicos e ao oferecimento de serviços educacionais, mas também, privatiza o currículo e as práticas escolares das escolas públicas, tornando este um local privilegiado para a conformação das posições de classe, adestramento para o trabalho e universalização dos interesses da classe dominante (BOGO, 2016, p. 29).

A construção dessa farsa, executada pela classe dominante, repete a tragédia do processo de colonização. Substituindo os saberes populares, o conhecimento construído e mantido por gerações, a própria presença humana no processo de produção, por uma visão centrada no lucro e na sempre crescente acumulação.

Essa contínua marcha do modo de produção capitalista não avançou livremente, pois, seu movimento histórico é marcado por resistência e luta desses povos, que apesar de assombrados pelo gigantesco aparato capitalista, sempre encontraram meios de resistência, no campo e na escola. E no coletivo, esses povos têm sido capazes de desenvolver alternativas de resistência, tanto no modo de produção, quanto na visão e materialização de uma educação voltada às suas particularidades, com ganhos no campo das políticas públicas e na articulação destas a seu favor, como no caso do Inventário da realidade, que nasce no setor de educação do MST e que é defendido neste texto como uma resposta e proposta de embrião para a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, para além daquelas localizadas em assentamentos, e que do qual trataremos mais adiante.

## **CONTEXTOS E PRETEXTOS**

Dado o cenário visitado na introdução, é importante recordarmos um aspecto de totalidade, que une, no tempo e no espaço os temas discutidos neste trabalho, e suas múltiplas relações que constituem tanto sua face maquiada pelo controle hegemônico quando sua face de resistência e luta organizada pelo conjunto de povos oprimidos e historicamente sujeitos da violência.

Tanto a violência juridicamente disputada e permitida, quanto a violência diretamente imposta na forma de agressões aos corpos e aos territórios, como acontece atualmente no avanço violento de garimpeiros, empresários e políticos do agronegócio e mineradoras em terras da união demarcadas sob a guarda dos povos indígenas, sobretudo, na região amazônica, violentando os corpos, a cultura e o modo de vida desses povos, em crimes e barbaridades que passam geralmente impunes ou intencionalmente abafados e esquecidos, pelo positivismo jurídico do Estado (STARCK; BRAGATO, 2022; BRASIL, 2021).

O avanço sobre as 'terras indígenas' é uma vertente do processo de expansão do agronegócio no território brasileiro, e nos interessa porque, como já vimos, são 'povos do campo'. Outra vertente é a luta direta pela concentração de terras, riquezas

e renda no campo brasileiro, travada desde sempre pelos detentores dos meios de produção e da riqueza material.

A resistência a esse movimento, ainda que ocorra dentro dos limites do modo de produção capitalista, se alicerça na defesa e reivindicação dos processos inerentes ao mecanismo estatal da Reforma Agrária.

Nos vale lembrar que o Artigo 184, da Constituição Federal de 1988 estabelece que “Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária [...]”. O parágrafo segundo do mesmo artigo determina que “O decreto que declara o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação’. Isto posto, a Lei nº. 8.629, de 25 fev. 1993, determina então, em seu artigo e parágrafo primeiro, que “Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social”.

Resta entendermos que, a ‘função social’, de acordo com a mesma lei, em seu artigo 9º,

[...] é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo graus e critérios estabelecidos nesta lei, os seguintes requisitos: I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 1993).

Luta esta amalgamada não apenas, mas principalmente, no coletivo de indivíduos que constituem o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, e que dadas as condições objetivas de sua luta, o MST não tardou em perceber que precisavam ir além da luta pela terra, ou seja, era preciso terem garantidas as condições de produção e reprodução da vida desses povos, mas a partir de sua própria identidade, cultura e territorialidade, nos permitindo estabelecer, ainda que brevemente, a conexão entre Reforma Agrária e Educação (CALDART; ALENTEJANO, 2018; SANTOS, 2017; FERNANDES, 2000).

O rumo dos projetos de desenvolvimento do trabalho no campo, e a forma como os povos do campo foram e são tratados ao longo da história ilustram o que Marx e Engels (2007), já afirmavam em seu tempo, ou seja, em qualquer determinado tempo histórico, as ideias da classe dominante são as ideias dominantes, em fato, o domínio

sobre as forças produtivas e as ideias que sustentam esse domínio são as ideias também dominantes nesse dado contexto. Ou seja,

A afirmação de Marx mostra uma vinculação íntima entre os detentores dos meios de produção/riqueza material e os detentores das ideias/riqueza espiritual de uma determinada época. Se a educação trata especialmente das ideias difundidas em momentos históricos, não se pode analisar a educação sem analisar como se dá esta relação entre donos dos meios de produção e as ideias difundidas por este mesmo grupo. Neste contexto é que inserimos a atuação do empresariado [do agronegócio] na educação dos camponeses (BOGO, 2016, p. 34).

O movimento de luta pela terra logo percebeu a necessidade de levar sua luta também para a sala de aula, na formação dos sujeitos a partir da realidade deles. Ao lutar para desvincular essa educação, uma educação rural, do conceito de educação desejado para estes povos. O MST assume a liderança na luta por uma educação do campo,

[...] que nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos, que fazem do campo o seu território de vida. Esse projeto vem se concretizando formalmente a partir da correlação de forças em disputa na sociedade, quais sejam: a classe trabalhadora e o agronegócio (SANTOS, 2016, p. 165).

Não haveria então mais espaço para imposição de saberes instrumentadores, subtraídos da cultura e dos valores dos povos, mas sim construída por eles e para eles, ou seja,

Nesse sentido, a Educação do campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores camponeses para buscar mecanismos de superação do eclipse ideológico que garante a dominação vigente do sistema capitalista. Tal origem com a participação dos sujeitos se constitui em crítica não só para os liberais, mas também para os esquerdistas ortodoxos que colocam o conhecimento científico acima de tudo. A partir das relações da educação com o modo de produção camponês recoloca em cena na pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo (*Idem* 2017, p. 77).

Não é mistério que, ainda que distanciadas no tempo e espaço, as duas pesquisadoras citadas chegam, cada uma em seu objeto distinto, a constatações que se assemelham no que diz respeito à relação da educação pública influenciada pelos interesses de empresas privadas do agronegócio. Bogo constata que, quando o

Estado deixa de assumir seu papel de provedor do direito dos trabalhadores a uma educação pública ou o faz de maneira precária, cria condições e abre possibilidades

[...] para que as empresas possam com o dinheiro público atuar, promovendo a concentração da terra, a exploração e expulsão dos trabalhadores do campo e impondo uma ideologia do mercado como único possível e viável. [...]deixando um espaço repleto de carências para que as empresas possam agir em nome da responsabilidade social, neste sentido elas cumprem o papel de difusão da ideologia do mercado, contradizendo as lutas e propostas dos grupos organizados nos movimentos sociais e sindicais que tem lutado por outro modelo de desenvolvimento em que no centro esteja o ser humano e não o negócio (2016, p. 36).

Já Santos (2016), ao estudar a ‘aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo’, evidencia que o Estado, agindo como mediador entre as empresas do agronegócio e o MST no sul da Bahia, movido pela conciliação de interesses locais entre a empresa e os movimentos sociais, desestabiliza e efetivamente encerra a disputa por reforma agrária por um tempo, afastando o risco de novas ocupações daquelas terras, oferecendo em troca um processo educativo focado nos interesses da própria empresa e na manutenção de seu mecanismo ideológico, onde

A ilusão óptica da autodeterminação reguladora espontânea, permite que o Estado desempenhe as funções de controle e coordenação, por meio de uma burocracia composta de recursos humanos e financeiros onipresentes ideologicamente, subsumidos ao capital sob o jugo das mediações jurídicas e políticas, as quais fazem com que o senso comum reconheça de modo resignado a estabilidade do sistema que legitime as desigualdades. O instrumento de acesso ao controle social do capital são as políticas públicas principalmente a educação que faz os sujeitos internalizarem os valores da ordem estabelecida (2016, p. 178).

Isto posto, é no campo das políticas públicas que a batalha das ideias ganha instrumentos que hora atendem em absoluto aos interesses da classe dominante, e hora realizam concessões aparentemente benevolentes às demandas sociais originadas nas lutas organizadas dos movimentos sociais. E é nesse terreno devastado e belicoso que a luta por justiça social e uma educação emancipadora é travada, com a apropriação dos mecanismos disponibilizados pela jurisprudência positivista do capital, reinstrumentados como ferramentas de resistência, ainda que

dentro do próprio modo de produção capitalista, mas com seu horizonte revolucionário.

### **RETOMANDO AS RÉDEAS: Dos apêndices burocráticos às reações da resistência**

Dado o cenário de terra devastada observado no texto, podemos partir da elaboração de que, se a Educação do Campo, pensada pelos movimentos sociais e povos do campo se estabelece como uma resistência e caminho de superação da educação rural e agrícola, imposta e homogeneizada pela classe dominante, o mesmo precisa ser pensado quanto ao modelo de desenvolvimento econômico no campo, dominado pelo agronegócio.

Esse foi o caminho tomado pelo MST, quando no ano 2000, adotou a agroecologia como modelo para construção de um caminho ecológico onde a natureza e as relações entre os sujeitos e o trabalho assumem predominância sobre os aspectos econômicos. Era preciso pensar em gerar renda a partir do uso racional dos recursos naturais, mas não perder de vista o bem-estar de todos os envolvidos naqueles processos (RUBBO, 2012; SCOPINHO, 2007; MST, 1986; SOUZA, 1999).

Essa mudança de perspectiva foi alavancada por pelo menos dois fatores que podemos citar aqui, brevemente. De um lado as mudanças político-econômicas dos anos 90 impossibilitaram o desenvolvimento dos projetos de cooperativas de produção até então desenvolvidos e instalados pelo MST, e ao buscarem alternativas, o MST se une à *La Via Campesina* - LVC<sup>3</sup>, e assume a partir das experiências da LVC, o caminho do fomento da recuperação dos conhecimentos tradicionais dos povos do campo, seu modo de cultivo, suas práticas de convivência com a natureza, o uso de sementes guardadas por gerações e as práticas de preservação e geração de insumos para a produção. Conhecimentos estes abortados pelo agronegócio, mas mantidos por comunidades, principalmente aquelas que pela falta de acesso aos benefícios fiscais e financeiros dos grandes produtores, ficaram à margem de tal desenvolvimento e resistiram através da manutenção de seu modo de vida

---

<sup>3</sup> A LVC é um movimento social de abrangência continental, e “[...] tem consolidado um projeto educativo-político de formação e articulação de experiências agroecológicas locais, nacionais, regionais e continentais que se insere nesse campo de disputa dos territórios educativo-político e agroecológico (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 706).

(BORSATTO; CARMO, 2013; FERREIRA; ROBAINA; WIZNEISKY, 2020; MACHADO, 2014; MOREIRA; SANTOS; CASTRO, 2020; SCHMIDT, 2018).

Um dos aspectos que unem a educação do campo e a agroecologia é o fato de que ambas são forjadas nas lutas reivindicatórias dos movimentos sociais. A construção das políticas públicas e sua efetivação são um exercício contínuo, ainda que a agroecologia tenha entrado na pauta das lutas há menos tempo. É de se afirmar que uma educação do campo com enfoque agroecológico é, por sua própria natureza, um processo contra-hegemônico, ainda que atuando dentro dos limites do sistema capitalista, já que

É neste ambiente de contradições e em uma lógica contra-hegemônica de educação que os movimentos sociais e grupos de pesquisadores/professores das universidades, institutos federais e organizações da sociedade civil vêm fortalecendo ações práticas e políticas como resistência (SOUSA, 2017, p. 29).

É dentro desses limites de controle, impostos pelo Capital e pelos defensores da manutenção da ordem estabelecida que situamos nosso objeto. Se por um lado temos de atender à normatização imposta pelo Estado no que se refere às demandas impostas pela máquina burocrática, é nesse campo que surgem alternativas para ressignificação e construção de uma lógica a partir da realidade dos povos do campo. O inventário da realidade pode ser visto e defendido como uma resposta significativa para a construção de um Projeto Político Pedagógico realmente orientado a partir das reivindicações desses povos, ainda que esse PPP seja mais um apêndice burocrático da máquina estatal.

Temos como um desses apêndices, o conceito de gestão democrática, que é onde o Projeto Político Pedagógico fundamenta seu processo de elaboração e pertinência dentro de uma totalidade caracterizada por movimentos de mercantilização da educação em processos de parceria entre público e privado (FREITAS, 2018; PERONI, 2012), por isso a inserção do vocábulo gestão no campo da educação, atendendo à lógica homogeneizadora do mercado.

Assim sendo, tomemos um atalho necessário à extensão de nosso texto, ao concordar com Cury quanto à definição de gestão democrática à luz da educação, pois,

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. **Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública**, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (2007, p. 494, grifo nosso).

Definição posta que novamente nos leva a outra síntese sobre o PPP pelo mesmo autor, quando elabora que,

O artigo 12 da LDB<sup>4</sup> se refere aos estabelecimentos de ensino dos sistemas. É lá que os docentes e outros agentes pedagógicos têm sua lotação administrativa e/ou seu contrato de trabalho. Se a finalidade do processo de ensino é o aprendizado do aluno, garantido por um padrão de qualidade, o núcleo básico do processo é o Projeto Pedagógico (inciso I) do estabelecimento e que deve ser objeto de um planejamento, obrigatório. Ele não pode ser cópia de um estabelecimento que, eventualmente, teria feito uma matriz. **O projeto pedagógico é a marca registrada de uma escola**. Ele é a sua carteira de identidade. Daí porque, guardadas as orientações, os critérios e as diretrizes dos órgãos normativos, cabe ao gestor liderar propostas que devem ser retrabalhadas pelos estabelecimentos escolares de modo a deixar claro o calendário escolar, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares, as formas de aproveitamento de estudos, os processos avaliativos e as formas de recuperação (quando necessárias) (*ibid.*, p. 492, grifo nosso).

Neste mesmo fluxo das políticas públicas, afunilado às questões referentes à educação do campo, a Resolução CNE/CEB de 3 de abril de 2002 dá corpo ao significado de 'identidade da escola', e define que

As diretrizes operacionais para a educação do campo, em consonância com as aspirações dos movimentos sociais do campo, estabeleceram como um dos elementos fundamentais a organização das escolas, que deverá ocorrer mediante a apresentação de propostas pedagógicas, elaboradas no âmbito da autonomia das instituições de ensino contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia), e a flexibilização dos tempos e espaços escolares assegurando, por exemplo, a fixação de calendário escolar que considere a configuração de ano letivo independente de ano civil e que atenda às especificidades locais, principalmente no que tange ao período de plantio e colheita (MACHADO, 2009, p. 197).

---

<sup>4</sup> LDB: LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

É seguro afirmarmos que para a educação do campo não cabe um modelo de educação urbano, mas um modelo que assuma a identidade desse povo, seu modo de vida, saberes e experiências, sua dinâmica social e territorialidade. Incorporar a agroecologia como perspectiva de formação desses jovens e adultos torna-se assim, um objetivo na definição do PPP e seu significado, e uma necessidade de marcar esse espaço do saber dentro de uma perspectiva sempre emancipatória (CALDART, 2004; 2019; CALDART & FRIGOTTO, 2012).

Entretanto, o problema se instala na efetivação de todo esse raciocínio, no movimento das ações e do processo de precarização do trabalho docente e da educação pública por parte do Estado e que sabota o próprio processo de formulação do PPP nas escolas do campo.

A precarização do trabalho docente, a constante movimentação dos professores entre escolas, a necessidade de atendimento a metas e projetos impostos pelo Estado e entes federados e seus municípios tem freado as tentativas de criação e ajuste dos PPPs das escolas, como indicou a pesquisa da qual esse artigo se origina, e por isso, como indicado pelo autor, tem impedido as escolas pesquisadas de incorporarem a agroecologia em seus PPPs e estancado o desenvolvimento de alternativas locais. Ao menos no que diz respeito à interface burocrática com o Estado.

Por outro lado, durante a pesquisa, foi identificado um mecanismo desenvolvido pelo setor de educação do MST, e que devido às suas características, aponta o caminho para ao menos mitigar a sabotagem estatal no desenvolvimento dessa identidade das escolas, ou seja, o inventário da realidade, que tem a potencialidade de subsidiar a construção do PPP dadas as suas características, com a vantagem de ser livre do controle burocrático e uma vez iniciado, pode ser mantido pela comunidade escolar e geral como registro histórico do desenvolvimento dos povos do entorno daquela escola (CASTRO, 2022; SACHS; ALVES, 2021; ALVES, 2020; CALDART, 2016).

A formalidade do PPP demanda uma construção que atenda tanto aos interesses identificados durante a sua construção, quanto aos requisitos demandados pelo Estado, ou seja, ele traduz através de um processo de construção e manutenção permanentes, a forma da organização do trabalho pedagógico, metodologias e sistemática de avaliação norteado pelos interesses e desejos da comunidade, sob o olhar atento das demandas do Estado e a concepção de aluno e sujeito que se deseja

formar. Tudo alicerçado em um projeto histórico de sociedade (FREITAS, 2018; MACHADO, 2009).

Já o inventário da realidade se amplia, uma vez que está livre das amarras burocráticas, mas ainda assim pode ser desenvolvido seguindo uma sistemática rigorosa a fim de oferecer não uma pintura estática de um determinado momento histórico, mas uma reprodução viva das relações estabelecidas ou desejadas da comunidade, da escola e suas imbricações. É importante nos lembrarmos da relação entre luta e educação no MST, e Santos (ano?) nos aponta que

Formação e educação no MST são termos que se inter-relacionam, pois, esse movimento social é um sujeito que educa por meio das lutas do cotidiano, e que o transforma em um sujeito pedagógico da formação dos Sem Terra, o que quer dizer que o mesmo produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica (2017, p. 86).

E foi neste contexto permanente de lutas, que o inventário começou a ser elaborado no ano de 2010, em escolas do campo em assentamentos da reforma agrária no Paraná e logo ganhou dimensões nacionais através do setor de educação do MST. Por reunir informações sobre os aspectos materiais e imateriais da comunidade camponesa, o documento é capaz de oferecer à equipe pedagógica um acesso rápido aos conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico orientado às necessidades e interesses desta comunidade (SACHS; ALVES, 2021). Caldart nos oferece uma visão geral sobre o que está envolvido na construção do inventário quando propõe que

Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória. Por isso a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. Mas esta ligação entre escola e vida (trabalho, luta, cultura, organização social, história) precisa de uma formulação pedagógica séria, para que os momentos de estudo não se reduzam a conversas sobre aspectos ou problemas da realidade, mas possam garantir efetiva apropriação de conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza. Buscamos um modo de estudo que articule trabalho, conhecimento, ensino e participação dos estudantes na condução da vida escolar. E buscamos construir a escola como um lugar de formação humana multidimensional e um centro cultural de referência para a comunidade (2016, p. 1).

O fato de ser uma construção coletiva, que envolve alunos, professores, a comunidade local e a da escola, e por sistematizar conhecimentos sobre os recursos naturais, características do local, modelo de produção agrícola, tecnologias, formas de organização do trabalho. Lutas pelas quais a comunidade se envolve, aspectos físicos e educacionais da escola e a vida dos alunos quando não estão na escola, entre outros aspectos citados no 'guia metodológico para uso nas escolas do campo (*ibid.*), o inventário é capaz de suprir algumas das lacunas deixadas pelo processo de precarização da educação que tanto impedem ou dificultam a construção do PPP, a exemplo da rotatividade de docentes nas escolas, além de fornecer, em seu processo de construção, um enorme conjunto de dados atualizados, capazes de enriquecer a interação escola-comunidade-trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A destruição ambiental que vem sendo noticiada e observada diariamente tem nos mostrado que não lutamos mais por um futuro, mas por mudanças imediatas para termos um futuro. A articulação conjunta da sociedade e movimentos sociais em prol de iniciativas e projetos que tenham a vida e manutenção da diversidade, tanto biológica quanto cultural, é urgente. E o inimigo é exatamente o modo de produção capitalista, sobretudo no campo, que mata, desmata, invade e expulsa a vida, com o único interesse de manutenção da velocidade de expansão de sua concentração de riquezas.

É nesse cenário violento que a educação assume sua importante tarefa de formação de sujeitos capazes e abertos à crítica, dispostos e munidos de conhecimento para entenderem e terem controle sobre o modo de produção de suas vidas.

Este texto construiu brevemente, o percurso quase todo decidido pelas forças hegemônicas do capital, que como um trator de arrasto, desmatou aspectos do campo das ideias para instalar sua monocultura de soluções para problemas por eles mesmos criados. Mas as sementes do conhecimento tradicional ficaram ali dormentes, e aqui e ali brotaram e resistiram.

Se nos mantivemos na luta, lutando dentro dos limites do capital, é nesse campo que a construção de alternativas precisa prosperar. E tanto mais engolidos pela burocracia estatal e suas leis e normas, tanto mais capazes de entortá-las a nosso modo devemos tentar. O Projeto Político Pedagógico precisa ser verdadeiramente ressignificado para atender aos interesses de uma educação realmente emancipatória, que ainda que aqui analisada no contexto da educação do campo, cabe expandir-se à educação em todos os ambientes. Mas ao mesmo tempo sua construção sofre como processo de precarização do trabalho, inclusive docente, que enfrentamos na atualidade. Professores e coordenação constantemente sendo remanejados ou substituídos encontram dificuldades de atender as necessidades de seus alunos quando desconhecem a realidade na qual estão inseridos, e quando há carência de material capaz de intermediar o acesso a esse conhecimento.

E neste sentido o inventário da realidade, uma iniciativa realmente campesina, indica possuir as qualidades necessárias para instrumentação através da conscientização e trabalho coletivo da comunidade na direção de um despertar para seus próprios interesses e possibilidades, gerando um registro histórico e imune às constantes mudanças governamentais e suas políticas públicas. Isso aponta para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema e suas imbricações com a luta dos povos do campo por reconhecimento, acesso e justiça social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wendelly Lorena Leite. **Da realidade ao inventário**: a construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo. 2020. 114 p. Dissertação (Mestrado em Matemática)—Londrina: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 17 mar. 2020.

BARBOSA, Lia Pereira; ROSSET, Peter. Michael. Movimentos Sociais e Educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 26, 2017.

BOGO, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região extremo sul da bahia: **desafios na luta social**. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 2, p. 28–38, 29 dez. 2016.

BORSATTO, Ricardo Serra; CARMO, Maristela Simões do. A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, p. 645–660, dez. 2013.

BRASIL, T. V. Marco temporal, garimpo e Covid ameaçam indígenas no Brasil. 22 set. 2021.

CALDART, Roseli Santos. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CALDART, Roseli Santos. et al. **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B19zVxnRAF8XdENLSXZzOWtzVFE/view>. Acesso em 30 abr. 2016.

CALDART, Roseli Santos. Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! p. 10, 2019.

CALDART, Roseli Santos.; ALENTEJANO, Pedro. (EDS.). **MST - Universidade e Pesquisa**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CALDART, Roseli Santos.; FRIGOTTO, Galdêncio. Educação politécnica e agroecologia. Em: **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: EPSJV/Expressão Popular. No prelo, 2012.

CASTRO, Ricardo Alexandre. **A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do Sudoeste Baiano**. 2022. 247p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Vitória da Conquista: Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, 2007.

FARIA, Lina; COSTA, Maria Conceição da. Cooperação científica internacional: estilos de atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 49, n. 1, p. 159–191, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Aline Guterres; ROBAINA, José Vicente Lima; WIZNEISKY, José Geraldo. A construção do conhecimento em agroecologia nas Escolas do campo: uma alternativa à educação ambiental. Em: PALETO, C. et al. (Eds.). . **ANAIS do Congresso Internacional de Engenharia Ambiental & 10ª Reunião de Estudos Ambientais**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora GFM, 2020. v. 7p. 3–20.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas**: das Revoluções Coloridas aos Golpes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Agronegócio. Em: CALDART, Roseli Salete. et al. **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola

- Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 79–85.
- MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 191–219, 2009.
- MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. **A Dialética da Agroecologia. Contribuição Para Um Mundo com Alimentos sem Veneno**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOLINA, Rodrigo Sarruge; SANFELICE, José Luís. Ditadura e educação agrícola: A ESALQ/USP e a “gênese” do agronegócio brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 321–341, jun. 2018.
- MOREIRA, Antônio Domingues; SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; CASTRO, Ricardo Alexandre. Educação do campo e Agroecologia: Lutas, caminhos e desafios enfrentados para emancipação de direitos ao longo da história. Em: SANTOS, A. R. D.; NUNES, C. P. (Eds.). **O protagonismo da educação do campo em debate: políticas e práticas « EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 185–206.
- MST. **Caderno de Formação nº 11**. Elementos sobre a teoria da organização no campo. Secretaria Nacional. São Paulo, 1986. Disponível em: <<https://mst.org.br/download/caderno-de-formacao-no-11-elementos-sobre-a-teoria-da-organizacao-do-campo/>>. Acesso em: 20 set. 2021
- NOVAES, Henrique Tahan. Reestruturação do campo e o fetichismo da “revolução verde”. **Revista Ciências do Trabalho**, v. 0, n. 9, 21 dez. 2017.
- PASCHOAL, Adilson Dias. **Pragas, Agrotóxicos e a Crise Ambiental: Problemas e Soluções**. 2ª ed. São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR, 2019.
- PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução verde. Em: CALDART, R. S. et al. (Eds.). **Dicionário da educação do campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012. p. 685–689.
- PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, p. 19–31, ago. 2012.
- RUBBO, Deni. Do campo para o mundo: em busca de um internacionalismo continental para o MST – Entrevista com Gilmar Mauro. **Lutas Sociais**, n. 29, p. 21–30, 19 dez. 2012.
- SACHS, Línlya; ALVES, Whendelly Lorena Leite. A construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo. **Educação & Sociedade**, v. 42, 5 mar. 2021.
- SANTOS, Anderson David Gomes dos; SILVA, Danielle Viturino da; MACIEL, Kleiciane Nunes. A campanha publicitária “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, da Rede Globo de Televisão, como difusora da propaganda sobre o agronegócio no Brasil. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, v. 21, n. 1, p. 46–61, 18 mar. 2019.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do campo e Agronegócio: Território de disputas. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 71–91, 6 nov. 2017.

SCHMIDT, Wilson. **Educação do campo: agroecologia [e] campesinato: três ângulos, três lados, mas não um triângulo**. Florianópolis: Nea EduCampo/UFSC, 2018.

SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Sobre cooperação e cooperativas em assentamentos rurais. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, p. 84–94, 2007.

SOUSA, Romier da Paixão. Educação em agroecologia: reflexões sobre a formação contra-hegemônica de camponeses no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 69, n. 2, p. 28–33, abr. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST**. 1999. 259 p. Tese (Doutorado em Educação)—Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.

STARCK, Gilberto; BRAGATO, Fernanda Frizzo. O marco temporal e a jurisprudência da corte interamericana de direitos humanos. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 9, n. 3, p. 424–453, 2 fev. 2022.

STEDILE, João Pedro (ED.). **A Questão Agrária no Brasil: Interpretações Sobre o Camponês e o Campesinato**. 1ª ed. São Paulo, SP: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2016.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

**Ricardo Alexandre Castro**

Mestre em Educação pela UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do campo e da Cidade – GEPEMDECC/UESB - Brasil. Correio eletrônico: ricardoacastro@me.com.

**Arlete Ramos dos Santos**

Doutora em Educação (UFMG), Pós-doutorado em Educação e Movimentos Sociais pela UNESP; Professora Titular do DCHEL/UESB; Profa. do PPGED/UESB e do PPGE/UESC – Brasil. Correio eletrônico: arlerp@hotmail.com