


EDUCAÇÃO DO CAMPO, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL IZAIAS RAFAEL DA SILVA (ORTIGUEIRA-PR)

RURAL EDUCATION, MEMORY, AND RESISTANCE: THE HISTORY OF THE CONSTRUCTION OF THE IZAIAS RAFAEL DA SILVA STATE SCHOOL (ORTIGUEIRA, PR-BRAZIL)

EDUCACIÓN RURAL, MEMORIA Y RESISTENCIA: HISTORIA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL COLEGIO ESTATAL IZAIAS RAFAEL DA SILVA (ORTIGUEIRA, PR-BRASIL)

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-174>

Data de submissão: 16/11/2025

Data de publicação: 16/12/2025

Camilla Samira de Simoni Bolonhezi

Doutora em História

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

E-mail: camillabolonhezi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0794-3346>

Angelo Priori

Pós-Doutor em História

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do

Paraná (UFPR)

E-mail: angelopriori@uem.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9155-5428>

Antonio Oliveira Dju

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: antoniodju@yahoo.it

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8954-2145>

RESUMO

O artigo analisa a trajetória do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, no Assentamento Liberdade Camponesa (PR), como expressão das lutas sociais que moldaram a educação do campo no Brasil. O objetivo é compreender como a escola, surgida da ocupação da Fazenda RR nos anos 1990, consolidou-se como espaço de construção política e identitária. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em análise documental e em fontes orais da Dissertação de Bolonhezi (2017), tratadas como registros históricos. Fundamenta-se em Freire (2011), Arroyo (2012), Caldart (2004), Frigotto (2010), Gohn (2013) e Halbwachs (2013). Os resultados indicam que a escola nasceu da resistência comunitária e não de políticas estatais, e que sua institucionalização trouxe tanto reconhecimento quanto novos desafios. Conclui-se que a educação do campo constitui um projeto político de emancipação, onde terra, memória e escola se entrelaçam como dimensões da mesma luta histórica.

Palavras-chave: Educação do Campo. História da Educação. Memória Coletiva.

ABSTRACT

This article examines the historical trajectory of the Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva, located in the Assentamento Liberdade Camponesa (Paraná, Brazil), as an expression of the social struggles that shaped rural education in contemporary Brazil. The study aims to understand how the school, emerging from the occupation of Fazenda RR in the 1990s, became a space for political and identity construction. A qualitative approach was adopted, combining documentary analysis and oral sources from Bolonhezi's (2017) Dissertation, treated as historical records. The research is grounded in Freire (2011), Arroyo (2012), Caldart (2004), Frigotto (2010), Gohn (2013), and Halbwachs (2013). The findings indicate that the school originated from community resistance rather than state planning, and that its later institutionalization brought both recognition and new challenges. It concludes that rural education represents a political project of emancipation in which land, memory, and schooling intertwine as dimensions of the same historical struggle.

Keywords: Rural Education. History of Education. Collective Memory.

RESUMEN

El artículo analiza la trayectoria histórica del Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva, ubicado en el Asentamiento Liberdade Camponesa (Paraná, Brasil), como expresión de las luchas sociales que configuraron la educación rural en el Brasil contemporáneo. El objetivo es comprender cómo la escuela, surgida de la ocupación de la Hacienda RR en la década de 1990, se consolidó como un espacio de construcción política e identitaria. La investigación adopta un enfoque cualitativo, combinando análisis documental y fuentes orales procedentes de la disertación de Bolonhezi (2017), tratadas como registros históricos. Se fundamenta en Freire (2011), Arroyo (2012), Caldart (2004), Frigotto (2010), Gohn (2013) y Halbwachs (2013). Los resultados muestran que la escuela nació de la resistencia comunitaria y no de políticas estatales, y que su institucionalización aportó tanto reconocimiento como nuevos desafíos. Se concluye que la educación del campo constituye un proyecto político de emancipación, donde tierra, memoria y escuela se entrelazan como dimensiones de una misma lucha histórica.

Palabras clave: Educación del Campo. Historia de la Educación. Memoria Colectiva.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação do campo no Brasil consolidou-se como uma das expressões mais vivas das lutas sociais por direitos fundamentais. Diferentemente da educação rural tradicional, concebida historicamente como apêndice das políticas urbanas e marcada por práticas de exclusão, a educação do campo emerge das contradições do próprio território, das resistências camponesas e das experiências coletivas que reconfiguram a relação entre Estado e sociedade. Nesse cenário, a escola não é um equipamento estatal neutro, mas um espaço político em disputa, um território onde se afirmam identidades e projetos de sociedade. Como lembra Arroyo (2012, p. 77), “as escolas do campo são espaços políticos, disputados entre projetos antagônicos de sociedade”. Essa constatação é especialmente evidente em regiões onde as lutas pela terra e pela escolarização caminharam lado a lado, como ocorreu no Assentamento Libertação Camponesa, no município de Ortigueira, interior do Paraná.

A história do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, construído no interior desse assentamento, revela de forma exemplar a relação estreita entre organização comunitária e construção de políticas públicas a partir de baixo. A escola nasce de uma luta travada nos barracões improvisados e nas assembleias comunitárias, muito antes de qualquer reconhecimento oficial do Estado. Essa experiência, embora profundamente enraizada em um contexto local, remete a uma questão mais ampla que atravessa a historiografia da educação brasileira: como as lutas camponesas contribuíram para a consolidação de projetos próprios de escolarização no campo? É essa pergunta que orienta a análise desenvolvida neste artigo.

Ainda que existam importantes estudos sobre educação do campo no Brasil, a maior parte concentra-se em dimensões pedagógicas, curriculares ou legais, deixando em segundo plano a reconstrução histórica de experiências locais de escolarização surgidas diretamente das lutas sociais. A historiografia educacional ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à compreensão desses processos como experiências históricas complexas, forjadas no cruzamento entre movimentos sociais, disputas territoriais e políticas públicas. Investigar a experiência do Izaias Rafael da Silva, portanto, significa não apenas registrar a história de uma escola, mas iluminar dimensões pouco exploradas da formação da educação do campo no país.

Do ponto de vista teórico, este estudo apoia-se em diferentes perspectivas que se articulam de modo complementar. A concepção de educação como prática emancipatória, presente em Freire (2011), fornece o eixo político-pedagógico para compreender a escola como espaço de formação crítica e resistência. Arroyo (2012) e Caldart (2004, 2007) contribuem com a reflexão sobre a pedagogia do campo, enfatizando a escola como construção social e espaço de disputa de projetos.

Frigotto (2010) e Gohn (2013) permitem situar a educação dentro das contradições sociais e dos movimentos sociais contemporâneos. Já Halbwachs (2013) oferece o aporte conceitual necessário para pensar a memória coletiva como força constitutiva de identidades e práticas comunitárias, elemento central para compreender a trajetória do assentamento e da escola.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e apoia-se em dois eixos metodológicos principais: a história oral e a análise documental. A história oral (Thompson, 1992; Portelli, 2010) permite acessar as narrativas e experiências dos sujeitos que participaram diretamente da ocupação da terra, da criação das primeiras turmas escolares e da luta por reconhecimento institucional. Esses depoimentos não são tratados como meras fontes complementares, mas como elementos constitutivos da memória coletiva do território¹. A análise documental, por sua vez, contempla registros escolares, atas, projetos pedagógicos e documentos institucionais que ajudam a compreender as relações entre a experiência comunitária e as políticas públicas de educação. A articulação entre esses dois eixos possibilita uma leitura histórica densa e plural, na qual as vozes locais dialogam com os marcos legais e institucionais mais amplos.

O objetivo central do artigo é compreender como a luta pela terra contribuiu para a consolidação de um projeto de escolarização no Assentamento Liberdade Camponesa, culminando na criação do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva. Parte-se da hipótese de que a escola não surgiu como produto posterior à luta, mas como um de seus desdobramentos constitutivos: um instrumento de resistência política, afirmação identitária e construção de novos sentidos de pertencimento. Ao mesmo tempo, busca-se problematizar como, ao longo desse processo, a institucionalização da escola tensionou e reconfigurou sua relação com a comunidade, evidenciando contradições e negociações permanentes.

Este artigo pretende contribuir para o campo da História da Educação ao iluminar uma experiência que articula memória coletiva, luta social e construção de políticas educacionais a partir da base. Trata-se de compreender a escola do campo não apenas como local de ensino, mas como produto e protagonista de processos históricos mais amplos. Ao narrar a trajetória do Izaias Rafael da Silva, o artigo inscreve a experiência do assentamento Liberdade Camponesa no debate historiográfico sobre a educação pública brasileira, revelando que as grandes transformações sociais do país também se constroem nas margens, nos territórios camponeses, nos barracões de lona e na persistência de comunidades que recusam o silêncio.

¹ Salientamos que as fontes orais foram coletadas originalmente no contexto da Dissertação de mestrado de Bolonhezi, (2017), com anuência dos participantes à época. Para esta análise, os depoimentos são tratados como fontes documentais históricas, com anonimato preservado, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/ de 07 de abril de 2016 do CNS (Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais).

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E LUTAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS

Pensar a educação do campo no Brasil implica reconhecer que ela nunca foi uma política pública concedida de forma espontânea pelo Estado. Ao contrário, trata-se de uma construção histórica forjada na tensão entre projetos de poder, interesses econômicos e a persistência de movimentos sociais que, ao longo das décadas, reinventaram formas de resistência e de ocupação de espaços sociais e simbólicos. A escola do campo não nasce do planejamento tecnocrático, mas da mobilização de sujeitos coletivos que, ao lutarem pelo direito à terra, também lutam pelo direito de existir, educar e produzir conhecimento a partir de seu próprio território. Essa compreensão exige uma leitura historiográfica atenta aos processos de formação social do país, às relações entre campo e cidade e às dinâmicas políticas que marcaram o Brasil ao longo do século XX e início do XXI.

Durante grande parte da história republicana, a educação no meio rural esteve subordinada a projetos desenvolvimentistas e agraristas que tratavam o campo como espaço de atraso e de déficit cultural. A escola pública no campo (rural) foi historicamente marginalizada, tratada como apêndice do projeto urbano (Saviani, 2007). Ela foi, por muito tempo, concebida como mecanismo de “integração” à lógica produtiva urbana e capitalista, mais voltada à formação de mão de obra barata do que à promoção de autonomia política. Para Saviani (2007), as políticas educacionais no Brasil sempre estiveram imbricadas em projetos mais amplos de organização social, sendo a escola um instrumento privilegiado de construção de hegemonias. No caso do campo, essa hegemonia se expressou em currículos descontextualizados, na ausência de investimentos públicos e na negação sistemática da diversidade cultural e política dos povos rurais.

A partir das décadas de 1970 e 1980, no entanto, novos movimentos de resistência emergiram com força no Brasil, especialmente no contexto de redemocratização e das lutas pela reforma agrária. Nesse período, a educação do campo começa a ganhar contornos mais nítidos como pauta política articulada aos movimentos sociais. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em particular, assume papel central nesse processo, reivindicando a escola não apenas como espaço de acesso à educação formal, mas como instrumento de emancipação política e cultural. Como ressalta Gohn (2013), os movimentos sociais contemporâneos não se limitam a resistir: eles produzem novas sociabilidades, criam instituições próprias e, muitas vezes, forçam o Estado a reconhecer direitos historicamente negados.

Ao trazer a educação para o centro de suas agendas, esses movimentos tensionam a ideia tradicional de escola rural. Como enfatiza Caldart (2004, p. 23), “a escola nasce na luta e é parte da luta. Ela não vem de fora, vem de dentro do próprio movimento”. Isso significa que a educação do campo nasce de uma luta por identidade e autonomia, questionando a lógica de subordinação à cultura

urbana dominante. Trata-se de uma concepção de escola que busca dialogar com os saberes produzidos no território, respeitar o tempo da vida camponesa, valorizar práticas comunitárias e afirmar o campo como espaço de produção de conhecimento. Essa perspectiva rompe com a visão assistencialista que historicamente marcou as políticas educacionais voltadas ao meio rural e inaugura um novo paradigma, no qual o território não é mais espaço de carência, mas de potência política e cultural.

Arroyo (2012) reforça essa compreensão ao destacar que a educação do campo surge de sujeitos que historicamente foram colocados à margem do projeto de nação. Para ele, o campo é um espaço político e pedagógico de disputa simbólica. As escolas do campo, portanto, não são apenas locais de ensino: elas representam a possibilidade de construção de um projeto contra-hegemônico, onde se articula a luta pela terra com a luta pelo conhecimento. É nesse sentido que a educação do campo se diferencia de um modelo meramente rural: ela se ancora em práticas coletivas, no protagonismo comunitário e na produção de significados sociais que desafiam a lógica concentradora do agronegócio e do capital.

A historiografia educacional brasileira tem avançado no sentido de reconhecer essas experiências como parte integrante da história da educação nacional. Trabalhos de Saviani (2007), Frigotto (2010), Arroyo (2012), Caldart (2004, 2007), Benjamin e Caldart (1999) e Molina (2010) apontam que a trajetória da educação do campo não pode ser compreendida de forma isolada, mas inserida nos embates mais amplos entre projetos de sociedade. Esses autores mostram que a luta pela escola no campo sempre esteve associada à luta por reforma agrária, por direitos sociais e por reconhecimento político. Assim, a história da educação do campo é também a história das contradições entre Estado e sociedade civil organizada.

Outro ponto fundamental na leitura historiográfica é compreender a relação entre memória coletiva (Ricoeur, 2007), território e educação. Halbwachs (2013) destaca que a memória não é um fenômeno individual, mas socialmente produzido e compartilhado. Ao reivindicar escolas, os camponeses não estão apenas demandando infraestrutura; estão também afirmando uma identidade, inscrevendo sua história no espaço e produzindo sentidos coletivos sobre sua própria existência. É nesse entrelaçamento entre memória e luta que a escola do campo adquire densidade histórica, pois carrega em si marcas de conflitos, negociações, resistências e projetos de futuro.

As experiências de assentamentos rurais, como o Libertação Camponesa em Ortigueira (PR), tornam-se exemplares nesse sentido. Elas mostram como a luta por escolarização está profundamente imbricada com o processo de construção territorial. A criação de escolas do campo nesses espaços não ocorreu por iniciativa governamental direta, mas como resposta às pressões exercidas por

comunidades organizadas, articuladas ao MST e a outras redes de movimentos sociais. A escola, nesse contexto, funciona como um marcador histórico de conquistas políticas, mas também de contradições, pois sua institucionalização passa a depender de políticas públicas que nem sempre dialogam com as demandas locais.

Por essa razão, estudar a educação do campo sob a perspectiva da História da Educação significa romper com leituras lineares ou institucionalistas, que tendem a ver a escola apenas como produto de decisões estatais. É necessário compreender a escola como resultado de processos históricos complexos, atravessados por disputas de poder, mediações culturais e memórias coletivas. Como lembra Frigotto (2010), a educação nunca é neutra: ela está sempre situada em projetos de sociedade e reflete as correlações de forças de seu tempo. Assim, a análise historiográfica da educação do campo deve reconhecer tanto o papel das políticas públicas quanto, sobretudo, o protagonismo dos sujeitos sociais que as forçam a existir.

Cabe observar que o campo brasileiro contemporâneo é atravessado por novos tensionamentos. A expansão do agronegócio, o fechamento de escolas rurais e a precarização de políticas educacionais voltadas ao meio rural revelam um cenário de ameaças às conquistas históricas. Nessa conjuntura, revisitar criticamente a história da educação do campo não é um exercício meramente acadêmico: trata-se de uma necessidade política para compreender como essas experiências foram forjadas, quais sentidos carregam e como podem inspirar estratégias de resistência e reconstrução no presente. Ao iluminar o passado dessas lutas, a historiografia contribui para fortalecer a memória coletiva e para afirmar a escola do campo como espaço legítimo de produção de saber e de poder popular.

Se, do ponto de vista historiográfico, a educação do campo se inscreve em um longo processo de disputas sociais e simbólicas, sua materialização concreta revela-se nas experiências locais que dão corpo a essas disputas. É no cotidiano das comunidades camponesas que as grandes categorias analíticas ganham rosto, voz e território. No caso do Paraná, uma dessas experiências foi a do Assentamento Liberdade Camponesa, cuja história sintetiza de forma exemplar o modo como a luta pela terra e a luta pela escola se entrelaçam e produzem sentidos coletivos. A seguir, essa trajetória será retomada como chave para compreender como memória, território e resistência moldaram a construção de um projeto educacional singular.

3 ASSENTAMENTO LIBERTAÇÃO CAMPONESA: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E LUTA

A história do Assentamento Liberdade Camponesa, situado no município de Ortigueira, interior do Paraná, é emblemática da relação entre luta social, ocupação do território e construção de

práticas educativas. Seu percurso traduz o modo como a conquista da terra e o direito à escola se tornam dimensões inseparáveis de uma mesma experiência coletiva. Compreender essa trajetória é essencial para perceber a complexidade histórica da educação do campo, pois o assentamento não é apenas um espaço físico conquistado, mas um território simbólico onde a memória, a identidade e o sentido político da escola se enraízam.

Segundo Alves (2000), o assentamento nasce da ocupação de três fazendas, RR, Transparaná e Santa Paula, na segunda metade da década de 1990, período em que o Brasil vivia os desdobramentos de um intenso processo de reorganização social no campo. À época, o país vivia intensas transformações políticas e econômicas decorrentes do ciclo neoliberal dos anos 1990, com retração de políticas públicas voltadas ao campo e forte concentração fundiária. Como resposta a esse processo, emergiu um novo ciclo de mobilizações, articulado sobretudo pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que passou a organizar acampamentos e ocupações em diversas regiões do país (Caldart, 1997). O Libertação Camponesa surge, assim, como parte dessa história maior de resistência coletiva e reorganização das formas de vida no campo (Schreiner, 2002).

O nome do assentamento não é fortuito. “Libertação Camponesa” expressa uma utopia concreta: libertar-se das amarras da exclusão histórica e reconstruir, na terra, um modo de vida autônomo. A escolha do nome traduz um gesto político e simbólico, uma forma de afirmar a dignidade dos que foram negados como sujeitos históricos. Essa dimensão simbólica se materializa nas narrativas dos moradores, que, ao rememorem o processo de ocupação, destacam não apenas a conquista física da terra, mas também a reconstrução de laços comunitários e de uma identidade coletiva. Para muitos, ocupar a terra significou “voltar a existir”, retomar o direito à palavra e à voz. Nessa perspectiva, o assentamento é mais do que um espaço geográfico: é um território de memória.

O processo de constituição do assentamento foi atravessado por tensões e contradições próprias das disputas agrárias brasileiras. As primeiras estruturas do assentamento foram erguidas de maneira precária: barracos de lona, cozinhas comunitárias, espaços improvisados para assembleias e atividades formativas. A luta pela terra, nesse momento inicial, não se resumia a uma demanda agrária; tratava-se de afirmar um modo de vida e de projetar um futuro coletivo. Um dos assentados lembra com emoção: “Quando chegamos aqui, não tinha nada. Só o chão, o barro e a coragem. Mas a gente acreditava que a terra podia dar tudo, inclusive escola pros nossos filhos” (**Depoimento de assentado A**, *in*: Bolonhezi, 2017, p. 72).

Essa fala sintetiza um sentimento de esperança que transcende a materialidade da conquista da terra. Como observa Milton Santos (2007, p. 63), “o território é mais do que chão: é um espaço vivido, carregado de significados”. No caso da Fazenda RR, o território foi sendo construído ao

mesmo tempo em que se consolidava a identidade política do grupo, articulando dimensões materiais, simbólicas e pedagógicas.

A memória desse período inicial permanece viva nos depoimentos registrados por Bolonhezi (2017), aqui tratados como fontes documentais históricas (Bacellar, 2008; Alberti, 2008). Essas narrativas revelam a força da ação coletiva e os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos à sua trajetória. Como lembra Halbwachs (2013, p. 39), “a memória é coletiva porque são os grupos sociais que determinam aquilo que deve ser lembrado e de que maneira”. Em outras palavras, a memória coletiva é construída nas interações sociais e serve como referência para o grupo compreender a si mesmo. No caso do Libertação Camponesa, a memória da ocupação se transforma em fundamento identitário, um ponto de partida para as novas gerações entenderem por que a escola é, antes de tudo, fruto de uma luta.

Ao longo dos anos seguintes à ocupação, o assentamento passou por um lento processo de institucionalização. A negociação com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e com os governos estadual e federal foi permeada por disputas políticas e burocráticas. Em paralelo, a comunidade organizava suas próprias formas de sociabilidade, estruturando associações, cooperativas e setores de trabalho, entre eles o setor de educação. Foi nesse contexto que emergiu, de forma orgânica, a demanda por uma escola própria, no interior do assentamento. A escolarização era vista não apenas como direito formal, mas como instrumento de autonomia, de transmissão de saberes e de fortalecimento identitário. Essas práticas, aparentemente simples, carregavam um significado histórico profundo: ao alfabetizar seus filhos no acampamento, aquelas famílias afirmavam que o conhecimento é também uma forma de resistência.

4 DA OCUPAÇÃO DA TERRA À CONSTRUÇÃO DA ESCOLA: PRÁTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A escola do Assentamento Libertação Camponesa não nasceu como resultado de uma decisão técnica do Estado ou de um planejamento educacional centralizado. Ela emergiu do próprio chão ocupado, como fruto direto da luta pela terra e da organização política da comunidade. Quando as famílias camponesas ocuparam a Fazenda RR, em 1996, estavam reivindicando não apenas o acesso à terra, mas também o direito a viver de maneira digna, o que incluía a possibilidade de escolarizar seus filhos no próprio território. Em meio a barracos de lona, caminhos de terra e cozinhas coletivas, a necessidade de uma escola própria foi uma das primeiras demandas a ganhar corpo, porque representava a possibilidade de construir um futuro sem precisar romper os vínculos com o assentamento recém-formado.

Nos primeiros anos, a escolarização aconteceu de maneira improvisada. As aulas eram ministradas em estruturas rudimentares erguidas pelos próprios assentados, em espaços que também serviam para reuniões, celebrações e assembleias. Havia poucos recursos materiais, e o quadro de professores era composto por militantes e educadores vinculados ao MST e à comunidade local. Esse cenário revela um traço fundamental da experiência camponesa: a escola não foi recebida como um serviço, mas criada como um ato coletivo. Uma das mulheres mais antigas do assentamento recorda: “A gente não esperou o governo mandar professor. Nós mesmos fizemos as carteiras, chamamos uma moça que sabia ler e começamos as aulas. Era pouca coisa, mas era nossa escola” (**Depoimento de assentada B**, in: Bolonhezi, 2017, p. 84).

Essa fala revela o sentido freiriano da práxis educativa: a educação como ato de criação e resistência: “[...] será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação” (Freire, 1987, p.105). Para Freire (2011), a educação libertadora não pode ser neutra, porque não existe neutralidade na prática educativa. Mas, “implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (Freire, 2011, p. 68). Assim, a escola do assentamento não foi concedida; foi construída pela coletividade como parte da própria luta política. Lá, a educação se afirmava desde o início como ato político, um gesto de autonomia frente a um Estado historicamente ausente no campo. Mais do que um espaço para aprender a ler e escrever, a escola representava a possibilidade de sustentar uma forma de vida coletiva em um território conquistado.

Ao mesmo tempo, esse processo foi atravessado por tensões e negociações permanentes. O reconhecimento formal da escola exigia dialogar com órgãos públicos, preencher formulários, cumprir normas burocráticas e adaptar a proposta da comunidade às exigências legais da Secretaria de Educação. Esse percurso foi lento e conflituoso, pois as lógicas do Estado e da comunidade camponesa nem sempre coincidiam. Para os assentados, a escola era espaço de pertencimento e de resistência; para o Estado, um equipamento público sujeito a protocolos e regulamentos padronizados.

Arroyo (2012) ajuda a compreender essa tensão ao afirmar que “as escolas do campo são espaços políticos, disputados entre projetos antagônicos de sociedade” (p. 77). A institucionalização da escola do assentamento, portanto, não significou apenas uma conquista, mas também a entrada em um terreno de disputas simbólicas e materiais. Era necessário garantir a presença do Estado para obter recursos, professores e estrutura física, sem abrir mão da identidade política que deu origem à escola.

A atuação do MST e da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (2000) foi decisiva nesse processo. Esses movimentos foram responsáveis por ampliar a pressão social e política, articulando pautas locais com agendas estaduais e nacionais. Como lembra Gohn (2013, p. 64), “os

movimentos sociais produzem conhecimento e educação nas suas práticas cotidianas de resistência”. Essa produção de saberes não se limitou ao campo pedagógico: foi também uma prática de negociação e disputa por reconhecimento institucional, forjando um caminho que unia mobilização comunitária e política pública.

Com o passar dos anos, a escola improvisada foi se consolidando como Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva. Esse processo não foi linear nem isento de contradições. Houve períodos de desânimo, enfrentamentos com gestores públicos e dificuldades para adequar-se às exigências legais sem diluir a autonomia comunitária. A memória desses conflitos aparece nos depoimentos preservados da época, nos quais os assentados recordam que “tudo foi conquistado com luta, nada veio fácil”.

Como observa Frigotto (2010, p. 45), “a educação não está fora das contradições sociais; ela é parte orgânica delas”. A história da escola do assentamento mostra que a institucionalização não é um ponto final, mas uma arena em que diferentes projetos de educação se confrontam. De um lado, a comunidade buscava preservar a escola como extensão de sua luta e identidade; de outro, o Estado procurava enquadrá-la nos marcos de sua estrutura administrativa. A sobrevivência desse projeto educativo foi, e continua sendo, resultado de equilíbrio delicado entre essas duas forças.

Portanto, pode-se dizer que a construção da escola no Assentamento Libertação Camponesa não pode ser lida como narrativa de progresso linear, mas como processo histórico marcado por disputas, avanços e permanências. Ela nasce no coração de uma luta coletiva, ganha corpo nas práticas comunitárias e se institucionaliza em meio a tensões com o Estado. Essa trajetória evidencia que a educação do campo não é um produto externo imposto sobre comunidades rurais, mas uma produção social e política enraizada no território. Por tudo isso, a construção dessa escola não pode ser lida apenas como caso local, mas como capítulo de uma história mais ampla sobre como comunidades camponesas têm forçado o Estado a reconhecer direitos e a construir políticas públicas. A educação do campo, longe de ser um programa pronto, é um processo vivo, tecido por mãos coletivas e alimentado por memórias de luta. A experiência do Libertação Camponesa mostra que a escola nasce no chão do acampamento, no calor das assembleias, na força dos corpos que constroem paredes improvisadas. E só depois, muito depois, o Estado chega com decretos e resoluções. Quando chega.

A conquista da escola representou um marco na trajetória do assentamento, mas não encerrou o ciclo de disputas. Ao contrário, abriu uma nova frente de luta: a da institucionalização e da preservação da identidade pedagógica construída coletivamente. A chegada do Estado trouxe recursos, professores, documentos e regras, mas também o risco de diluir a essência comunitária que havia dado origem à escola. O desafio, então, deixou de ser apenas erguer paredes e garantir turmas.

Passou a ser manter viva a alma da escola dentro de uma estrutura que, muitas vezes, busca padronizar realidades diversas. Foi nesse contexto de tensão e possibilidade que se estruturou a identidade pedagógica do Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva.

5 COLÉGIO IZAIAS RAFAEL DA SILVA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E PEDAGOGIA DO CAMPO

A institucionalização do Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva representou a consagração de uma luta que não começou nos gabinetes públicos, mas nos barracões improvisados, nos mutirões e nas assembleias comunitárias. Foi um marco para a comunidade do Assentamento Libertação Camponesa. Após anos de mobilização, o Estado finalmente reconheceu a escola. No entanto, a oficialização não significou o fim da luta, nem tampouco a garantia automática de uma educação coerente com as necessidades do território. Pelo contrário, o reconhecimento legal da escola inaugurou uma nova etapa, marcada por tensões, negociações constantes com o Estado e pela busca de afirmação de uma identidade pedagógica própria, enraizada na experiência camponesa.

Desde o início, havia entre professores e lideranças locais a compreensão de que a escola não poderia ser um transplante do modelo urbano. A presença do Estado trazia recursos e formalidades, mas também o risco de apagar o sentido político e comunitário da escola. Muitos assentados temiam que a burocratização transformasse aquele espaço, nascido da luta, em apenas mais uma instituição padronizada, distante de sua história, segundo a expressão de um professor: “Quando o colégio foi reconhecido, a gente chorou. Foi a prova de que a luta valia a pena. Mas também veio o medo: será que o Estado vai entender o que é uma escola do campo?” (**Depoimento de professor C**, in: Bolonhezi, 2017, p. 102).

Esse temor era real, pois, historicamente, a política educacional no meio rural brasileiro tem reproduzido modelos urbanos, desconsiderando as especificidades territoriais e culturais do campo. Saviani (2007) e Frigotto (2010) alertam para esse fenômeno recorrente: o Estado tende a impor currículos, ritmos e estruturas organizacionais urbanas sobre realidades que não se encaixam nesses moldes.

Foi nesse cenário que se estruturou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, construído a partir de intensos debates internos, reuniões abertas e participação da comunidade. O PPP não surgiu como documento técnico elaborado por especialistas externos, mas como expressão de um esforço coletivo para traduzir, em linguagem institucional, as práticas e valores que vinham sendo gestados desde o tempo dos barracões. Essa elaboração coletiva representou um exercício de autonomia e consciência política. Ao escreverem o PPP, professores e lideranças estavam, de certa forma, narrando

a própria história da escola, registrando seus fundamentos e projetando um futuro coerente com a realidade camponesa.

A pedagogia do campo, defendida por autores como Freire (2011), Caldart (2004) e Arroyo (2007), propõe que a escola não seja apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um lugar de diálogo entre saberes, de valorização da cultura local e de formação crítica. No caso do Izaias Rafael da Silva, essa perspectiva ganhou corpo de maneira muito concreta. As atividades pedagógicas passaram a ser organizadas de modo a dialogar com o tempo da vida no assentamento, com o calendário agrícola, com os saberes transmitidos entre gerações e com as narrativas da própria comunidade. A escola não se isolou do território: fez dele sua matéria viva.

Uma das marcas desse processo foi o trabalho coletivo dos professores. Muitos deles eram filhos de assentados ou tinham vínculos diretos com o movimento social. Isso criou um ambiente de pertencimento que influenciou não apenas a relação pedagógica com os alunos, mas também a gestão da escola. A prática pedagógica se apoiou em metodologias participativas, projetos integradores e na articulação entre teoria e prática, evitando a fragmentação tradicional entre escola e comunidade. As festas, mutirões, hortas escolares, atividades culturais e rodas de conversa tornaram-se parte integrante do currículo, ainda que, muitas vezes, essas práticas tivessem que conviver com as exigências formais dos órgãos estaduais de educação.

Essa convivência entre autonomia comunitária e regulação estatal não foi isenta de conflitos. Por vezes, diretrizes da Secretaria Estadual de Educação entravam em choque com as práticas locais, impondo currículos padronizados, cargas horárias inflexíveis e avaliações externas que pouco dialogavam com a realidade da comunidade. Uma educadora expressa esse conflito de forma direta: “Hoje a escola tem de seguir um monte de regra. Antes, a gente decidia tudo junto, em reunião. Agora tem papel, tem ordem que vem de cima. A gente sente falta daquela liberdade” (**Depoimento de educadora D**, in: Bolonhezi, 2017, p. 118).

Essa fala traduz a tensão entre burocracia e autogestão. A escola, que nascera como extensão da comunidade, passou a se mover entre dois mundos: o da institucionalidade e o da memória da luta. Essas tensões, longe de serem obstáculos insuperáveis, revelam a própria natureza política da educação do campo: ela se constrói na disputa, na negociação permanente entre projetos diferentes de sociedade. Como lembra Arroyo (2012), a escola do campo é um território em disputa simbólica, no qual a comunidade luta para manter viva sua autonomia frente a uma máquina estatal muitas vezes centralizadora.

Outro elemento central nesse processo de institucionalização foi a presença de práticas pedagógicas que valorizavam a memória coletiva. Uma das assentadas sintetiza isso ao afirmar: “A

gente lembra dos primeiros dias de aula debaixo da lona. Isso não pode ser esquecido. A escola tem de ensinar também a história de como ela nasceu” (**Depoimento de assentada E**, *in*: Bolonhezi, 2017, p. 126). As histórias da ocupação, os relatos dos mais velhos, os marcos simbólicos da luta passaram a ser incorporados às atividades escolares, seja em projetos interdisciplinares, seja em trabalhos de campo e produções dos alunos. Essa dimensão da memória tem um papel formativo decisivo. Halbwachs (2013, p. 82) nos lembra que “é pela memória coletiva que um grupo toma consciência de sua unidade e de sua continuidade no tempo”. Em outras palavras, a memória coletiva não apenas preserva o passado: ela molda identidades, orienta práticas e constrói sentidos compartilhados. Ao trazer a luta para dentro da escola, a comunidade não estava apenas ensinando história: estava ensinando pertencimento.

Além disso, a escola tornou-se espaço de formação política. Reuniões comunitárias, encontros com movimentos sociais e atividades formativas passaram a ocorrer no espaço escolar, reafirmando que a escola do campo é mais do que um prédio: é um lugar de articulação social. Isso contrasta fortemente com a concepção urbana de escola como espaço exclusivamente pedagógico. No assentamento, a escola tem função ampliada. Ela é, ao mesmo tempo, espaço de formação, de organização e de celebração coletiva. Essa centralidade social transforma a escola em uma instituição que não pertence apenas ao Estado, mas à comunidade que a construiu.

O processo de institucionalização também evidenciou as fragilidades das políticas públicas de educação do campo. Embora a escola tenha sido reconhecida legalmente, muitas de suas demandas estruturais permaneceram dependentes de negociações permanentes. Houve períodos de falta de recursos, carência de professores e dificuldade de manutenção da infraestrutura. Essas situações revelam que o reconhecimento formal não basta: sem políticas públicas contínuas e sensíveis à realidade camponesa, a escola corre o risco de se tornar uma ilha de resistência frágil diante de forças mais amplas. A resistência da comunidade foi, em muitos momentos, a única garantia de continuidade.

Ao longo dos anos, a escola Izaías Rafael da Silva foi se consolidando como referência para outras experiências de educação do campo no estado do Paraná. Sua trajetória é exemplar por mostrar que a institucionalização não precisa significar perda de identidade. Ao contrário, quando há protagonismo comunitário, o reconhecimento legal pode fortalecer práticas pedagógicas enraizadas no território. Essa relação, porém, exige vigilância constante: é preciso defender o projeto político-pedagógico contra tentativas de homogeneização que ignoram a especificidade dos povos do campo.

A escola também tem lidado com transformações internas. O perfil da comunidade mudou com o passar dos anos: novas famílias chegaram, algumas com vínculos mais frágeis com o processo

original de luta. Isso tem exigido dos educadores novas estratégias para manter viva a memória coletiva, garantindo que as novas gerações compreendam que o direito à escola foi conquistado e não concedido. Como observou Freire (2011), a conscientização é um processo permanente, que precisa ser alimentado cotidianamente para evitar que a história se transforme em simples lembrança desvinculada da ação.

A institucionalização, ao mesmo tempo em que consolidou a presença formal da escola no território, evidenciou os limites e as contradições das políticas públicas voltadas ao campo. Foi nesse espaço de tensão que a comunidade seguiu reafirmando sua autonomia, mantendo viva a memória da luta e projetando sua própria concepção de educação. A trajetória do Colégio Izaias Rafael da Silva, longe de se reduzir a um caso local, revela processos históricos mais amplos e lança luz sobre os desafios contemporâneos da educação do campo. Ao concluir este percurso analítico, importa compreender como essa experiência se inscreve nas disputas maiores pela escola pública no Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, enraizada no Assentamento Libertação Camponesa, revela, em escala local, a complexidade dos processos que conformam a educação do campo no Brasil. Longe de ser resultado de um planejamento estatal prévio, essa experiência emerge das contradições históricas do país e da capacidade dos sujeitos do campo de transformar exclusão em possibilidade. A escola não foi concedida como política pública pronta, mas construída na adversidade, nas assembleias, nos mutirões e nas decisões coletivas que nasceram do chão da ocupação. É nesse terreno concreto de luta e esperança que se delineou um projeto de educação que tem como fundamento a dignidade, o pertencimento e o direito de permanecer no território.

A análise historiográfica permite compreender que a história da educação do campo está profundamente entrelaçada à história da reforma agrária e dos movimentos sociais contemporâneos. Quando as famílias ocuparam a Fazenda RR, não reivindicavam apenas terra: exigiam reconhecimento, autonomia e condições para construir um modo de vida sustentável. A escola tornou-se, desde o início, parte dessa luta, um espaço onde a comunidade se reconhece e se projeta. Essa consciência de permanência e resistência, forjada na experiência concreta, deu à escola um caráter político que transcende o pedagógico.

A trajetória do Izaias Rafael da Silva também evidencia uma contradição recorrente da política educacional brasileira: de um lado, a histórica ausência do Estado no campo, que força comunidades a criarem suas próprias soluções; de outro, a chegada tardia de políticas públicas marcadas por

modelos urbanos e burocráticos. A escola nasceu exatamente entre esses dois polos, como conquista da luta popular e, ao mesmo tempo, como espaço de regulação estatal. Essa tensão, longe de fragilizá-la, define sua identidade e reforça seu papel político, mostrando que a educação do campo é, em si, um campo de disputa simbólica, epistemológica e social.

Outro aspecto decisivo desse percurso é a centralidade da memória coletiva na sustentação da escola. Desde os primeiros anos, a comunidade fez da própria história de luta um conteúdo pedagógico, preservando nas práticas escolares os relatos da ocupação, das marchas e dos mutirões. Essa incorporação da memória é mais do que celebração: é mecanismo de coesão social e afirmação identitária. A memória coletiva é uma força ativa que mantém os grupos unidos e orienta suas ações. No caso do Izaías Rafael da Silva, a memória da origem da escola é também seu alicerce político, é o que impede que a institucionalização apague as marcas da luta que a fez nascer.

A presença do Estado, com suas estruturas, currículos e regulamentos, representou uma conquista e um desafio. Ao trazer recursos e reconhecimento, trouxe também o risco da homogeneização. Preservar a autonomia pedagógica e o vínculo com o território tornou-se tarefa cotidiana, assumida por professores, lideranças e mulheres camponesas que sustentaram a escola mesmo nos períodos de carência e esquecimento institucional. A escola do campo só mantém sua identidade quando é capaz de afirmar-se como projeto político próprio, resistente à lógica da neutralidade e atento às necessidades concretas da vida camponesa. Foi essa consciência que permitiu à comunidade do Izaías Rafael da Silva continuar moldando uma pedagogia situada, na qual a escola é extensão da vida, e o ato de ensinar é, simultaneamente, gesto de resistência.

Esse caso ilumina também os dilemas contemporâneos da educação do campo. A expansão do agronegócio, o fechamento de escolas rurais, a redução de investimentos públicos e as mudanças demográficas nos assentamentos impõem novos riscos de desmonte e apagamento. Diante disso, a memória e a organização comunitária reaparecem como condições de sobrevivência. As conquistas do passado só se mantêm vivas quando transformadas em ação no presente, e é nesse ato criador que reside a dimensão libertadora da educação.

Recontar a história do Colégio Izaías Rafael da Silva, portanto, é mais do que registrar um percurso institucional; é um gesto político de restituição de voz a sujeitos historicamente silenciados. A experiência do Assentamento Liberdade Camponesa mostra que a história da escola pública brasileira não se escreve apenas nas capitais ou nas reformas oficiais, mas também nas estradas de terra, nas hortas comunitárias e nas assembleias sob lona. A escola do campo, quando fiel às suas origens, é um espaço de autoria coletiva, onde educar significa resistir, e onde a terra, a memória e a palavra se entrelaçam para afirmar que outro projeto de sociedade é possível.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: BASSANEZI, Carla Pinsky (Org.). Fontes históricas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202. Disponível em: http://www.gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/fontes_historicas_carla_bassanezi_pinsky.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.
- ALVES, Pérola Cristina Farias. Problemas e desafios da comunidade cozinheiro do assentamento libertação camponesa em Ortigueira no Paraná. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EM Geografia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.
- ARROYO, Miguel González. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARTICULAÇÃO PARANAENSE. A história da articulação: por uma educação do campo. Porto Barreiro: [s.n.], 2000. V.1.
- BACELLAR Carlos. Fontes Documentais. In: BASSANEZI, Carla Pinsky (Org.). Fontes históricas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-80. Disponível em: http://www.gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/fontes_historicas_carla_bassanezi_pinsky.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo: Caderno 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.
- BOLONHEZI, Camilla Samira de Simoni. A educação do campo como projeto político e prática social: o caso do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva. 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4621> . Acesso em: 30 março. 2025.
- BRANDÃO, Diana Cristina Garcia. Educação do campo: o desenvolvimento de um modelo alternativo ao fazer educacional no Brasil. Campina Grande, Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Fundamentos da Educação. Práticas pedagógicas interdisciplinares. Universidade Estadual do Paraíba, 2014.
- BRANDÃO, Elias Canuto. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: Seminário do Trabalho: trabalho, educação e políticas sociais do século XXI, 8., 2012. Anais eletrônicos. Marília: UNESP, 2012. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt6/o_trabalho.pdf. Acesso em: 4 jan. 2016.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia/GO, de 2 a 5 de outubro de 2007. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf. Acesso em: 10 fev. 2016.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a Educação. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 223-242.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA; MEC, 2006, p. 9-14. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2025.

PORTELLI, Alessandro. A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: forma e significado na história oral. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007 (Obs.: a edição original em francês é de 2000; a tradução brasileira é amplamente usada nas ciências humanas).

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHREINER, Davi Felix. Entre a exclusão e a utopia: um estudo sobre os processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais: (região sudeste, oeste do Paraná). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História dos movimentos e relações sociais. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.