

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DALVA MENDES DE FRANÇA

**VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS DE
ASSENTAMENTOS - MST/ES**

**VITÓRIA
2013**

DALVA MENDES DE FRANÇA

**VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS
DE ASSENTAMENTOS - MST/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edna Castro de Oliveira.

**VITÓRIA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F814v França, Dalva Mendes de, 1974-
Vivências da pedagogia do movimento em escolas de
assentamentos MST/ES / Dalva Mendes de França. – 2013.
270 f. : il.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. 2.
Educação. 3. Escolas. 4. Mudança social. I. Oliveira, Edna
Castro de, 1950-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DALVA MENDES DE FRANÇA

**"VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM
ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS MST/ES."**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 07 de Outubro de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Edna Castro de Oliveira

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Sônia Lopes Victor

Professora Doutora Sônia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Renata

Professora Doutora Renata Couto Moreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Nalva

Professora Doutora Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

À Militante, brava educadora e orientadora Edna Castro de Oliveira, a quem exprimo meu profundo respeito e admiração, por seu empenho e compromisso com a luta dos movimentos sociais e com a educação.

À minha família, base fundamental no processo de transformação e existência humana. Especialmente minha extraordinária filha que, mesmo com muitas lágrimas de saudade, além de admirar e respeitar minha luta, é amável e compreensiva.

À educadora Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo, companheira de uma longa e fértil trajetória de luta, também no/do MST. Por sua militância, dedicação e disponibilidade de participar deste trabalho em meio a tantos afazeres.

À Renata Couto Moreira, educadora-militante, por seu compromisso com a luta dos movimentos sociais, pelas sementes lançadas no trabalho e valiosas indicações de leituras.

À Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, guerreira, a quem admiro por sua alegria e compromisso ético com a educação e com a classe trabalhadora. Pela marca que deixou no processo de reconstrução deste trabalho.

Aos companheiros e companheiras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial os do Setor de Educação MST/ES, pela solidariedade, empenho e dedicação no processo de desenvolvimento da pesquisa. Pela garra e ousadia de permanecer lutando por um mundo melhor.

À grande militante, amiga e companheira Gildete Rosa da Silva e sua família. Por sua coragem e comprometimento com o processo de a luta do MST. Pelo apoio incondicional na realização deste trabalho.

Ao companheiro Ireneu Gançalves Pereira e familiares, pela seriedade e compromisso com a educação e com o a luta do MST.

Às solidárias pessoas, mentes e mãos que, com amor, contribuíram com a educação da minha filha enquanto eu estudava.

À companheira e amiga-flor do MST, Magnólia de Souza Maia, à sua querida filha Fraciane e demais familiares. Por sua crença no ser humano, amor às pessoas e a vida. Pela sua batalha por educação e justiça social.

Às pioneiras na/da educação do MST/ES, Maria Dejanir Carpanedo, Maria Zelinda Gusson e sua filha Daniele, companheira, militante dos movimentos sociais, guerreira, exemplo de luta e resistência.

Ao companheiro, pesquisador-militante do MST Adelar João Pizetta, por sua coragem, garra e ousadia de ocupar o latifúndio do saber. Pela sabedoria de valorizar cultivar/forjar seres humanos para a luta.

À amiga e companheira Tatiana de Santana Vieira, a quem admiro e com quem tive a alegria de conviver, por seu empenho e compromisso com o que se propõe a fazer. Pela solidariedade, cumplicidade e parcerias vivenciadas no mestrado.

Aos sujeitos da turma de Pedagogia, especialmente a Betânia, amiga que me encoraja com sua caminhada, força e persistência a desbravar novos horizontes.

Aos companheiros e companheiras do NEJA e do FÓRUM de EJA/ES, pelo acolhimento, por cultivar a militância e a mística, em sua trajetória de lutas e conquistas.

Aos ousados lutadores do Núcleo de Amigos da Escola Florestan Fernandes (NAENFF) e Comitê de Educação do Campo do ES.

Ao educador João Carlos Saldanha, que tive a oportunidade de conhecer e admirar por sua coragem e crença no ser humano.

À solidária amiga e companheira Geovana e toda sua família, pelo apoio, carinho e acolhida em seu lar aconchegante.

À Josimara, a quem aprendi a respeitar e admirar por seu trabalho no campo educacional, pelo compromisso ético e humano com os sujeitos.

Aos sujeitos da turma 25 pela troca de conhecimentos e aos funcionários do PPGE pelo empenho e atenção.

A todas as pessoas que direto ou indiretamente contribuíram com a realização deste trabalho.

À ANPEd/IPEA pelo apoio financeiro que viabilizou a realização desta pesquisa.

Ao Setor de Educação MST/ES.

Ao meu pai, Pedro Aguilar de França
(*in memoriam*).

À Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
(*in memoriam*).

*Os filósofos se limitaram a interpretar o
mundo de diferentes maneiras;
o que importa é transformá-lo.*
(Marx e Engels)

RESUMO

Este estudo disserta sobre a educação no/do Movimento Sem Terra e teve como objetivos analisar práticas educativas desenvolvidas em 12 (doze) escolas de Assentamentos do Norte do estado MST/ES, na perspectiva de compreender o papel do Movimento na construção do seu Projeto de Educação e a função da escola no seu fortalecimento; bem como contextualizar a história de luta do MST/ES pela garantia do direito à escolarização. São levantadas contribuições das escolas de Assentamentos no processo de re-construção e luta do Movimento e as possíveis contradições de suas práticas educativas em relação ao Projeto Político Pedagógico do MST, com vistas à sistematização de sua Proposta de Educação no ES. De caráter qualitativo, o estudo teve como base teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, observando que, na pesquisa, a construção do conhecimento tem origem na prática social e destina-se à prática social. Tendo a pesquisa participante como estratégia metodológica, o estudo operou com os seguintes instrumentos e técnicas de coleta de dados: entrevistas, questionários, análise documental, diário de campo, roda de conversa, observações vivenciadas nas escolas pesquisadas. Participaram da pesquisa educandos/educandas, educadores/educadoras, militantes do Setor de Educação do MST e/ou coordenadores/coordenadoras de escolas de Assentamentos e dirigentes Estaduais e Regionais de outros setores organizativos do Movimento. Os resultados evidenciam a consolidação de práticas educativas com base nos princípios da educação do MST que corroboram com os processos de formação dos sujeitos Sem Terra, compreendendo o Movimento como sujeito educativo. Esse fundamento vem orientando a Pedagogia dessas escolas, no intuito de fortalecer a luta do MST, denunciar feridas do capital e batalhar por políticas públicas no âmbito da educação escolar para os sujeitos do campo. No entanto, algumas experiências ainda reproduzem práticas educativas inerentes do sistema capitalista, contrárias ao Projeto de Educação e de sociedade do MST pautado na formação humanista integral e no princípio da justiça social.

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia do MST/Escolas; Transformação Social.

ABSTRACT

This study discusses the education to the Landless Workers' Movement (MST) and aimed to analyze education practices developed in the settlement schools in the North of Espírito Santo, in order to understand the role of the Movement in the development of the Education Project and the strenghtness point of the school; contextualizing the MST/ES history of struggle to guarantee the right to schooling, the contributions from the settlement schools to the process of re-construction and strive of the Movement are raised, as well as the possible contradictions of their educational practices about the Political Pedagogical Project of MST, in order to systematize their Education Proposal in Espírito Santo. Qualitative in nature, this study had its theoretical and methodological bases on the Dialectical Materialism History noting that the research and the knowledge building come from the social practice and it is destined to social practice. Having the participatory research as a methodological strategy, the study worked with the following tools and techniques of data collection: interviews, questionnaires, document analysis, field journal, informal talk, observations experienced in the schools surveyed. Participants were students, teachers, militants from the Education Sector of MST, coordinators of the schools Settlements and State and Regional leaders of other organizational sectors of the Movement. The results show the consolidation of MST educational practices which corroborate whith the educational development of the Landless Movement subjects understanding the Movement as the main actor in the educational process. This fact serves as the bases to guide these schools pedagogy aiming to strengthen MST fights by reporting the wounds left by the Capital and fighting for public policies to the schooling of the countryside people. However, some experiments also reproduce capitalist practices opposed to the Education Project and the MST society grounded in the human development and on the principle of social justice.

Keywords: Countryside Education, Pedagogy of MST / Schools; Social Transformation.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

Quadro 01 - Relação das escolas pesquisadas e seus respectivos Assentamentos MST/ES.....	48-49
Quadro 02 - Fechamentos de escolas municipais – ES.....	55
Quadro 03 - Fechamentos de escolas estaduais – ES.....	55
Quadro 04 – Relação das escolas criadas nos Assentamentos do ES no período de 1984 -1997.....	89
Quadro 05 – Relação de Assentamentos/ES e suas respectivas escolas e modalidades de educação / 1984 – 2013.....	90
Quadro 06 – Formação de educadores/ducadoras MST/ES 2003 e 2013...	128
Quadro 07 – Infraestrutura e recursos pedagógicos das escolas de Assentamentos – MST/ES – 2013.....	167- 168

TABELAS

Tabela 01 – Níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos por setor.....	59
Tabela 02 – Escolaridade da população por setor.....	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Roda de Conversa.....	48
Figura 02 – Cartaz da Campanha: <i>Fechar Escola é crime</i>	60
Figura 03 – Mapa de Famílias Assentadas no Espírito Santo.....	83
Figura 04 – Reunião de Planejamento de educadores/educadoras – EJA Ens. Fundamental e Médio.....	93
Figura 05 – Conclusão das turmas de EJA – Ensino Médio.....	93
Figura 06 – I Seminário do Setor de Educação – MST/ES.....	116
Figura 07– Formatura de educandos/educandas do Curso de Pedagogia da Terra – Paulo Freire.....	127
Figura 08 – Estrutura Organizativa da Educação no/do MST-ES.....	176
Figura 09 – Cadernos de Registro do Processo de Elaboração, Colocação em Comum e desenvolvimento de atividades planejadas a partir do Tema Gerador.....	189
Figura 10 – Palestra sobre o aniversário do Assentamento Valdício Barbosa dos Santos.....	191
Figura 11 – Agradecimento aos palestrantes.....	191
Figura 12 – Produção de texto: Aniversário do Assentamento Valdício Barbosa dos Santos.....	192
Figura 13 – Aula de EJA.....	192
Figura 14 – Atividade relacionada ao Tema Gerador.....	193
Figura 15 – Aula de História e de Educação Infantil.....	193
Figura 16 – Aula de EJA	194
Figura 17 – Pasta da Realidade.....	195
Figura 18 – Colocação em comum do Plano de Estudo.....	195
Figura 19 – Atividades relacionadas ao Plano de Estudo.....	196
Figura 20 – Visitas e viagens de estudo.....	197
Figura 21 – Palestras.....	197
Figura 22 – Visitas às Famílias.....	198
Figura 23 – Arte dos Núcleos.....	200
Figura 24 – Espaços/tempos de formação.....	200
Figura 25 – Auto-organização dos ducandos/educandas.....	201

Figura 26 - Auto-organização nos Núcleos.....	202
Figura 27 – Reunião do Setor de Educação MST/ES.....	204
Figura 28 – Reunião dos Coletivos de Educadores/Educadoras.....	204
Figura 29 – Encontro Regional de Educadores/Educadoras da Reforma Agrária.....	204
Figura 30 – Encontro Estadual de Educadores/Educadoras da Reforma Agrária	204
Figura 31 – Apresentação de Experiências na Educação do MST/ES.....	206
Figura 32 – Formação/Mística.....	207
Figura 33 – Trabalho de Pesquisa.....	209
Figura 34 – Festa do Aniversário do Assentamento Nova Vitória.....	210
Figura 35 – Danças.....	210
Figura 36 – Socialização de Elementos da Pedagogia do Movimento na Semana de Ciências e Tecnologia – São Mateus/ES.....	212
Figura 37 – Práticas Agrícolas.....	212
Figura 38 – Encontro Estadual dos Sem Terrinha, outubro de 2011.....	213
Figura 39 – Encontro Regional dos Sem Terrinha.....	213
Figura 40 – Marcha no Assentamento Maria Olinda.....	214
Figura 41 – Manifestação dos Sem Terrinha: Denúncia do Massacre em Eldorado dos Carajás-PR e Grito dos Excluídos.....	214
Figura 42 – Assembleia da Comunidade.....	215
Figura 43 – Reunião de educandos/educandas e família/responsáveis.....	215
Figura 44 – Estrutura Física da Escola.....	219
Figura 45 – Utilização do livro didático.....	229

LISTA DE SIGLAS

- AGB** – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- ANDES-SN** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ASSESOAR** – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEUNES** – Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo
- CFR's** – Casas Familiares Rurais
- CIMI** – Conselho Indigenistas Missionários
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CVRD** – Companhia Vale do Rio Doce
- ECR's** – Escolas Comunitárias Rurais
- EFA** – Escola Família Agrícola
- EFAS** – Escolas Famílias Agrícolas
- EFC** – Ensino Fundamental Completo
- EFSI** – Escolas de Ensino Fundamental Séries Iniciais
- EI** – Educação Infantil
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- ES** – Espírito Santo
- FETRAF** - Federação Dos Trabalhadores E Trabalhadoras Na Agricultura Familiar
- FONEC** – Fórum Nacional de Educação do Campo
- FUNDEP** – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF** – Indicador de Alfabetismo Funcional
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IRPAA – Instituto Regional da pequena Agropecuária Apropriada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB – Movimento de Educação de Base

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MOC – Movimento de Organização Comunitária

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PEF – Prática na Escola e na Família

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNRA – Programa Nacional de Reforma Agrária

PQRA – Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária

PRÓÁLCOOL – Programa Nacional do Alcool

PROCAMPO – Projeto de Licenciatura Plena em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RESAB – Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

SEAP/PR – Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SETE – Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia

SESU – Secretaria de Educação Superior

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UnB – Universidade de Brasília

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas

UNDIME-MT – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 MST E A ESCOLA: RESSIGNIFICANDO O SENTIDO DA PESQUISA PARA OS TRABALHADORES/TRABALHADORAS	26
1.1 CATEGORIA DA CONTRADIÇÃO	28
1.2 CATEGORIA DA TOTALIDADE	29
1.3 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA NO CONTEXTO DE LUTA DO MST: REDESCOBRINDO CAMINHOS RUMO A NOVOS HORIZONTES.....	31
1.4 TRAÇOS DE EXPERIÊNCIA VIVA NO/DO MOVIMENTO SEM TERRA.....	35
1.5 CONTEXTO DA PESQUISA: ESPAÇOS/TEMPOS DE VIVÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NO/DO MST	38
1.5.1 Sujeitos da pesquisa em movimento	39
1.5.2 Caminhos Metodológicos	41
1.5.3 Pesquisa Participante: Tecendo Fios de uma Investigação Socioeducativa	43
1.5.4 Roda de Conversa: Um Diálogo com Sujeitos da Pesquisa	45
1.5.5 A Pesquisa em Contexto: Procedimentos de Coleta e Produção de Dados	48
2 A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE LUTAS: REFLEXÕES E DILEMAS	52
2.1 QUESTÃO AGRÁRIA EM TERRITÓRIO CAPIXABA	61
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR: EMBRIÃO DE LUTA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO....	66
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIO DE TENSÕES/DISPUTA E RESISTÊNCIA	73
3 MST: TECENDO CAMINHOS, EVIDENCIANDO MARCAS DE UM MOVIMENTO FORMATIVO	
3.1 A GÊNESE DO MST NO ESPÍRITO SANTO	
3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO/DO MST/ES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CAMPO DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO	
3.3 PROCESSOS ORGANIZATIVOS DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS/ACAMPAMENTOS MST/ES.....	94

3.4 MST: PEDAGOGIA EM MOVIMENTO.....	97
3.5 MST COMO SUJEITO EDUCATIVO.....	106
4 PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST/ES: PRÁXIS EM MOVIMENTO	113
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO/DO MST - ES.....	113
4.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA DO MST: ENCONTROS E DESENCONTROS.....	118
4.3 MST: UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS ARTICULADOS A ESCOLARIZAÇÃO.....	123
4.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	132
4.4.1 O Encontro do MST com a Escola	132
4.4.2 Projeto Político Pedagógico	135
4.4.3. Eixos Temáticos - Temas Geradores.....	136
4.4.4 Espaços Tempos Formativos da Pedagogia do Movimento	139
4.5 PROCESSOS PEDAGÓGICOS DO PLANO DE ESTUDO.....	144
4.5.1 Área de Ciências Agrárias	152
4.6. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	154
4.6.1 Educação Especial: Demanda Educacional em Áreas de Reforma Agrária	155
4.7 AVALIAÇÃO.....	157
4.7.1 Concepção de Avaliação e os Sujeitos desse Processo	157
4.8 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA.....	162
4.9 GESTÃO DA ESCOLA.....	170
4.9.1 Funcionamento dos Setores organizativos da Escola.....	170
5 VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS MST/ES.....	186
5.1 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL EM QUESTÃO	
5.2 MST: MÚLTIPLOS ESPAÇOS/TEMPOS DE TRANS-FORMAÇÃO DE SI EM SUA PRÁXIS	186
5.2.1 Práticas Educativas da Pedagogia do Movimento	187

5.3 LIMITES, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DA PEDAGOGIA DO MST EM MOVIMENTO	215
6 CONSIDERAÇÕES	237
7 REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES	258
ANEXOS	267

INTRODUÇÃO

A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é resultado de uma longa caminhada marcada pelo descaso, pela exclusão social, pela negação da história e da identidade Sem Terra. Também é resultado de muita luta, resistência e ousadia desses trabalhadores/trabalhadoras. É esse o percurso histórico que busco compartilhar desde 1991, quando me integrei ao MST - sujeito social formativo de nome Sem Terra. Assim, a história de luta do Movimento se entrelaça à realidade que vivenciei na infância, quando participava com minha família dos diversos espaços de formação/ação na/da associação de uma comunidade carente, em Belo Horizonte, na década de 1980, onde fomos morar ao sermos expulsos do campo.

No final dos anos 1980, retornamos para o ES. Em 1990, tivemos a oportunidade de conhecer o MST e em coletivo quebramos a cerca do latifúndio, conquistamos um pedaço de terra para trabalhar, produzir alimentos, trocar experiências e prosseguir vivenciando a mística da Pedagogia do MST, despida de sonhos que revigoram nossa alma, saciam nossa sede de continuar lutando por melhores condições de vida para o povo oprimido. Foi no cotidiano socioeducativo do Acampamento/Assentamento – nos tempos/espacos de formação (reuniões, mutirões, assembleias, encontros, seminários, congressos, cursos de formação...), em minha prática políticopedagógica – que compreendi melhor a história de luta por terra, por reforma agrária e pela justiça social dos camponeses/camponesas e, também, para pesquisar a sua pedagogia formativa e a Proposta de Educação das escolas de Assentamentos/Acampamentos coordenadas pelo MST.

Mesmo com a alma ferida, marcada pelas cicatrizes da fome, da injustiça, da desigualdade social, desses múltiplos espaços/tempos, ressoaram muitas inquietações que permanecem vivas em meu ser, em nosso ser, como turbilhões, ora adormecidos/fragilizados pela fúria do opressor, ora fervorosos/ativos nas ações táticas para superá-la. Por mais que seja muita responsabilidade ecoar muitas vozes, no desafio de escrever, sistematizar esta pesquisa, fui provocada e, enquanto militante do MST, assumi o compromisso coletivo de me dedicar a este trabalho, de cultivar sementes lançadas em solo fértil por muitas mãos. Mesmo ocupando também o lugar de sujeito/objeto da pesquisa – por estar intimamente ligada a ela –

para captar sua essência, ao assumir a posição de pesquisadora, tive que assumir também uma postura de grande respeito com os sujeitos da pesquisa.

Ao longo dessa caminhada formativa – desde as origens familiares e dos múltiplos espaços formativos das comunidades camponesas e/ou dos Assentamentos, dentre eles, Encontros Nacionais, Estaduais e Regionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, Conferência Nacional de Educação do Campo, Congressos Nacionais do MST, Cursos formais (Técnico em Agropecuária - EFA, Magistério-MST, Letras e Pós-Graduação em Educação do Campo-UFES, dentre outros) e não formais no/do Movimento (trabalho de militância na Direção Regional, no Setor de Educação e na atuação como educadora) – tenho buscado vivenciar e problematizar o contexto educacional brasileiro, bem como a Pedagogia do Movimento Sem Terra, em movimento.

Nessa trajetória no/do MST, encontramos com *lições de Pedagogia* – o jeito com que os Sem Terra, sujeitos sociais em movimento, organizam-se coletivamente para tratar das inquietações que vão surgindo no processo educativo, uma vez que “[...] o MST vem construindo uma Pedagogia, uma práxis de como se educa as pessoas, de como se faz a formação humana” (MST, 2001, p. 33). Esse encontro nos permite repensar sobre as nossas práticas cotidianas e o nosso papel na re-construção de um campo de possibilidades, de luta, de trabalho e de novas relações de produção, de reencontro com a terra, onde raízes se libertam para vivenciar a historicidade, os sentimentos, a mística para projetar a realização de sonhos, na perspectiva de mudanças sociais.

Em face desse encontro, reconhecemos que a história da educação brasileira expressa a luta dos trabalhadores rurais Sem Terra, que se negam a continuar excluídos da terra, da dignidade, do direito ao acesso à escola e à permanência nela e à continuidade da escolarização (universidade, pesquisa e sistematização de saberes). Esses protagonistas buscam consolidar as suas histórias com base nos princípios – construídos pela humanidade – da socialização de bens. São filhos da terra e da esperança os quais vêm possibilitando os tecidos das lutas, dos desafios do cotidiano sociocultural do campo brasileiro; são lutadores que batalham em defesa de uma educação dialógica, crítica e libertadora (FREIRE, 2005).

Ao desvelar essa Pedagogia e socializar experiências socioeducativas construídas historicamente, os sujeitos Sem Terra buscam desempenhar, nos processos de luta,

a transformação da natureza das relações sociais e do próprio ser humano, possibilitando potencializar a práxis que está na base da formação humana.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 46).

Essa formação se constitui no MST a partir de um processo de construção constante do ser humano em que, do ponto de vista histórico e social, a educação tem um papel fundamental de emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, o MST apresenta quatro matrizes pedagógicas que orientam a Pedagogia do Movimento: a organização coletiva, a luta social, a cultura e o trabalho, que possibilitam nortear a formação humana (CALDART, 2000). Nesse sentido, os sujeitos do Movimento de Educação do Campo vêm percebendo a necessidade permanente de estudarem, de priorizarem a formação e de transformarem o conhecimento em ação; vêm compreendendo a importância de refletirem, de sistematizarem e escreverem suas práticas pedagógicas e conhecerem melhor as experiências dos movimentos sociais do campo.

Essas experiências têm fertilizado várias práticas que são produzidas nos Assentamentos. Elas nos instigam a curiosidade de conhecer e estranhar aquilo que é familiar a uma militante do Movimento atuante em diferentes frentes – dentre elas, a educação. Decorre desta busca a proposição desta pesquisa, que emerge da fertilidade de debates, de ações, de reflexões exercitadas no âmago do Setor de Educação MST/ES e de minha militância no Movimento Sem Terra. Em face desse contexto e da necessidade do Movimento de avaliar as práticas desenvolvidas nas escolas do MST, tomamos como tarefa de investigação a seguinte questão de pesquisa: *de que maneira a Pedagogia do Movimento vem construindo práticas educativas ao longo do processo e como essas práticas expressam a Pedagogia do MST em escolas de Assentamentos no ES, compreendendo-a como Pedagogia em movimento?*

Os objetivos propostos inicialmente no Projeto de Pesquisa foram redimensionados, na aposta de que a universidade acolha outras demandas de pesquisa dos sujeitos dos movimentos sociais, tendo em vista que ela deve estar também a serviço das

classes sociais, compreendendo, segundo Freire (2011, p.185), que “[...] não temos outra coisa a fazer senão nos darmos todos as mãos, calejadas, de muitíssimos; macias, de uns poucos, para refazer, em festa, finalmente, o mundo”. É importante que a universidade estabeleça uma relação sistêmica entre conhecimento popular e científico, uma vez que precisa se preocupar com esse ciclo de conhecimento, cujos momentos – conhecimentos teóricos e a pesquisa – se consubstanciam, pois um é “[...] o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento” (ibid, p. 261). Ou seja, esse momento possibilita uma conexão entre a ciência universitária e a consciência das classes populares.

O conjunto do MST em todo o Brasil vem rediscutindo os avanços e desafios da educação desenvolvida em escolas de Assentamento/Acampamentos, no intuito de potencializar os debates, as reflexões e a sistematização de experiências educativas no/do Movimento. O MST no Espírito Santo também sente a necessidade de aperfeiçoar essa discussão em diversos espaços formativos. Dessa forma, definimos o objetivo geral que orientou a pesquisa: analisar as práticas educativas desenvolvidas em escolas de Assentamentos do Norte do estado, coordenadas pelo MST/ES, na perspectiva de compreender o papel do Movimento na construção do seu Projeto de Educação e a função da escola no fortalecimento do MST. Buscamos como objetivos específicos: a) contextualizar a história de luta do MST/ES imbricada à luta pela garantia do direito à escolarização; b) investigar possíveis contribuições das escolas de Assentamentos no processo de re-construção e luta do MST e do Projeto Pedagógico de Educação do Campo; c) identificar possíveis contradições em relação às práticas educativas desenvolvidas em escolas de Assentamentos e ao Projeto Político Pedagógico do MST. Diante dessas demandas e das reflexões do Movimento, assumimos, no Setor de Educação MST/ES, o compromisso coletivo de sistematizar a Proposta de Educação do MST no estado do Espírito Santo.

Para subsidiar a opção metodológica desse estudo, de caráter qualitativo, utilizamos como base teoricometodológica o Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo que a pesquisa tem origem na realidade empírica. Sendo assim, a construção do conhecimento tem origem na prática social e a ela se destina, tendo em vista a intervenção nesta prática.

Diante da relevância desse método para a classe trabalhadora, o tomamos como base desta pesquisa. Marx e Engels (2009, p. 23-24) reafirmaram a importância desse método ao explicitar que “[...] são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas com que se deparam, como aquelas engendradas pela sua própria ação”, uma realidade vivida pelos sujeitos, de nome Sem Terra que, em virtude de suprir suas necessidades básicas, buscam manter/transformar sua existência, compreender e intervir na realidade, tendo como horizonte a justiça social. Em síntese, Marx e Engels (ibid, p. 24) tomam como fundamento, em *A ideologia alemã*, a “existência de indivíduos humanos vivos” como o elemento que define suas condições de existência. É nesse sentido que os protagonistas Sem Terra buscam no próprio Movimento, e em sua dinâmica de lutas e contradições, o jeito de fazer/refazer a educação no/do MST, na perspectiva de melhores condições de vida para a classe trabalhadora.

Entendemos que a pesquisa se materializa na relação entre os sujeitos que a compõe, para tanto, utilizamos como estratégia metodológica a pesquisa participante (BRANDÃO, 2006). Para o desenvolvimento deste trabalho, contamos com a participação de diferentes sujeitos: educandos/educandas, educadores/educadoras, militantes do Setor de Educação do MST e/ou coordenadores/coordenadoras de escolas de Assentamentos, dirigentes Estaduais e Regionais de outros setores organizativos do Movimento, membros de Associações, Conselhos de Escola (s), coordenadores/coordenadoras de Assentamentos.

O acúmulo das discussões no Setor de Educação MST/ES, das experiências, dos estudos e pesquisas realizadas no decorrer do mestrado nos orientou à estruturação do texto em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata do “MST e a escola: ressignificando o sentido da pesquisa para os trabalhadores/ trabalhadoras”, no qual apontamos a relevância da pesquisa do ponto de vista dos trabalhadores/trabalhadoras, dos excluídos da terra, da esperança, do direito de tecer os fios de sua própria história. Nessa perspectiva, buscamos elucidar fatos da realidade, desvelar a aparência, com vistas à apreensão da essência - orientadora de caminhos a trilhar –, rumo a mudanças sociais. Para destacar os sujeitos desta realidade existencial, evidenciamos quem eles são e qual a sua contribuição no processo de transformação. E, para destacar o movimento desta pesquisa,

evidenciamos os procedimentos de coleta e produção de dados, bem como o percurso metodológico do processo de desenvolvimento deste trabalho.

O segundo capítulo aborda “A educação em contextos de lutas: reflexões e dilemas”. Nele, buscamos analisar a realidade da educação do campo, imbricada com embriões de luta e experiências da educação popular. Esse diálogo perpassa por concepções pertinentes à temática deste trabalho de pesquisa, relacionando-os com a luta do MST pela garantia do direito a uma educação que reconheça as especificidades dos sujeitos Sem Terra, tendo como pressuposto os princípios políticopedagógicos da educação no/do MST.

No terceiro capítulo, intitulado “MST: tecendo caminhos, evidenciando marcas de um movimento formativo”, procuramos abordar o contexto histórico do MST no estado do Espírito Santo, o despontar das escolas de Assentamentos no ES, bem como seus processos de organização. Evidencia-se a dinâmica formativa na perspectiva de discutir a contribuição do MST na formação dos protagonistas Sem Terra, explicitando a importância da escola no fortalecimento da organização e/ou da classe trabalhadora.

No capítulo quatro – “Proposta de educação do MST/ES: práxis em movimento”, passamos a sistematizar a Proposta de Educação a partir da pesquisa de campo desenvolvida em 12 (doze) escolas de Assentamentos, no Norte do estado do Espírito Santo, bem como a pesquisa bibliográfica e a participação no processo de construção das Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos MST/ES.

As discussões realizadas no quinto capítulo, “Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de Assentamentos MST/ES”, são destinadas para a reflexão da questão de pesquisa proposta, com base na análise dos dados levantados nas escolas de Assentamentos pesquisadas. Busca-se incitar a dinâmica formativa do Movimento no cotidiano educativo e suscitar práticas educativas vencidas no encontro do MST com a escola, demonstrando o seu papel no fortalecimento dessa dinâmica de luta e sua articulação com o projeto histórico do MST – um projeto de sociedade que tem, como horizonte, o socialismo.

Na tentativa de continuar tecendo os fios que compõem este texto, as considerações finais refletem sobre as contradições, os limites e os desafios resultantes das

análises efetivadas. A relevância deste trabalho é reafirmada com o fruto das investigações (estratégicas para o Movimento na resignificação de suas práticas e suas contribuições) que, no campo brasileiro, seguem necessárias para o fortalecimento da luta em função do clamor por justiça social.

1 MST E A ESCOLA: RESSIGNIFICANDO O SENTIDO DA PESQUISA PARA OS TRABALHADORES/TRABALHADORAS

[...] Só uma coisa importa: descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga relação observada em dado período histórico. O mais importante de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para a outra, de uma ordem de relações para outra. Descoberta esta lei, investiga ele, em pormenor, os efeitos pelos quais ela se manifesta na vida social (MARX, 2008, p. 26-27).

O MST¹ concebe a pesquisa como um de seus princípios e compreende que a ciência permite indagar e contribuir com a construção/transformação da realidade. Pizetta (1999, p. 220) esclarece que “a realidade é algo construído, não é simplesmente aquilo que nos rodeia, aquilo que se vê e se vive. É algo pensado, resultado de uma abstração engajada, não sendo apenas aparência, mas a unidade entre essência e fenômeno”. Assim, a realidade é tomada neste trabalho como ponto de partida para análise, permitido que, a partir dela, os processos históricos e a produção de ideias e conhecimentos – uma totalidade complexa capaz de ser entendida objetivamente pelo ser humano – sejam compreendidos. Para Dalmagro (2010, p. 35):

Totalidade e contradição são categorias fundamentais constitutivas do real, assim, o método materialismo histórico e dialético é o que melhor permite captá-lo em suas estruturas complexas e em seu movimento. A realidade é uma totalidade coerente em que parte e todo determinam-se reciprocamente, cujas relações e contradições compõem a essência do método dialético. A dialética estuda as leis do movimento, daí sua capacidade de perceber o real em sua dinâmica histórica.

Ao exercitarmos o trabalho de pesquisa, é importante termos clareza que ele exige conhecimento da realidade, teoria e método. Marx (1996, p.16) nos alerta para a

¹ Quando utilizamos as nomenclaturas Movimento, organização, Sem Terra, estamos nos referindo ao MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). O MST é um movimento social do campo, fruto da história de luta do povo brasileiro e tem como objetivos lutar por terra, reforma agrária e transformação social. Em 1984, durante a 1º Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Cascavel, no Paraná, o movimento foi fundado oficialmente. No ano seguinte, já organizado em nível nacional, realizou o I Congresso Nacional dos Sem Terra em Curitiba-PR. A partir daí, reafirmou sua autonomia política, definiu seus símbolos, bandeira e hino.

seriedade e profundidade com que precisamos tratar o método de pesquisa, explicitando que “[...] o método de investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. Vendramini (2007b, p. 98) acrescenta:

A pesquisa científica [...] requer método, metodologia rigor de análise, pressupõe a relação entre a realidade e o pensamento, a teoria. É uma forma elaborada e sistematizada de compreensão e análise da realidade social, que deve estar presente nos processos formativos. Por meio da pesquisa, cria-se a possibilidade de uma formação mais rigorosa, crítica e questionadora. Para isso, requer tempo, disposição dos envolvidos, intencionalidade pedagógica e condições materiais para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o método/teoria do conhecimento que vem dando sustentação às demandas de pesquisa da classe² trabalhadora e/ou do MST é o materialismo Histórico-Dialético, concebido por Freitas (2007b, p. 55) como “uma concepção de mundo. É sobre como eu encaro o mundo” historicamente construído em suas contradições. Fundamentalmente, Marx e Engels (1963, p. 195) descrevem a ideia “[...] de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos”.

O Materialismo Histórico-Dialético tem como alicerce a existência humana, “[...] os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (MARX-ENGELS, 2009, p. 23-24). A produção da existência se dá de forma complexa, histórica e é pautada na constante transformação. Nesse sentido, tanto o contexto social produz o ser humano, quanto é produzido por ele, pois em uma sociedade dividida em classes, as contradições sociais se acentuam em função dos interesses adversos.

Por conseguinte, as bases teórico-metodológicas que sustentam o materialismo Histórico-Dialético se fundamentam no processo de construção do conhecimento como pensamento lógico e como tentativa de apreender o real. Ao abraçar esta lógica, o MST remete à necessidade de estabelecer relações da ciência com a luta

² Thompson afirma que “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nascem – ou entram involuntariamente. A consciência de classe é a maneira como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (1987, p. 10).

de classe, na adoção da historicidade, da contradição e do princípio de totalidade (SILVEIRA, 2007).

Pistrak (2005) aponta que o marxismo, além de possibilitar a análise das relações sociais e constituir o método de análise para entender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, é compreendido também como “o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise” (ibid, p. 38). Assim sendo, o MST assinala que a educação precisa estar ligada a um determinado trabalho social, a uma produção vivenciada em um contexto de luta, a uma ação concreta indispensável para a vida social, no sentido de provocar um vínculo entre a educação e o processo de transformação social.

1.1 CATEGORIA DA CONTRADIÇÃO

A contradição é uma categoria essencial no Materialismo Histórico-Dialético. Ela é inerente à “lei da unidade dos contrários, é a lei fundamental da natureza e da sociedade, em consequência a lei fundamental do pensamento” (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 94). É o princípio que dá sustentação a existência dos seres. Nesse sentido, para a compreensão de um determinado fenômeno, é necessário considerar as forças que os constituem, que os fazem manifestar, desenvolver, coexistir, se transformar um no outro, coexistir.

Sendo assim, é de extrema importância conhecer a lei da contradição inerente aos fenômenos para provocar modificações no mundo. O autor afirma ainda que:

a concepção dialética do mundo nos ensina, sobretudo a observar e a analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, bem como a determinar, a partir dessa análise, os métodos próprios para resolver tais contradições (MAO TSE-TUNG, 1999, p.45).

Tsé-Tung (1999) expõe seu pensamento em relação a essa categoria, em dois movimentos intrínsecos, a universalidade e a particularidade da contradição, na ótica do Materialismo Dialético:

Do ponto de vista do materialismo dialético, a contradição existe em todos os processos dos fenômenos objetivos, bem como no pensamento subjetivo, e penetra todos os processos, do início ao fim; é nisso que reside a

universalidade e o caráter absoluto da contradição. Cada contradição e cada um dos seus aspectos têm as suas particularidades; é nisso que reside a particularidade e caráter relativo da contradição (TSE-TUNG, 1999, p.45).

Cheptulin (1982, p. 295) corrobora com essa discussão ao considerar que a contradição é uma categoria de análise que possibilita apropriar-se do desenvolvimento dos elementos internos, em constante movimento, que entram em conflito, mas que permite também a sua superação.

[...] Contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possuem propriamente entra em um novo estado qualitativo.

O movimento da complexidade do real converte-se em condições determinadas, no seu contrário. Esse movimento depende das leis históricas. Mas as contradições permitem também entender a realidade em sua essência, na perspectiva de transformá-la. O MST, em suas reflexões e luta, percebe que além de conquistar a terra é preciso batalhar no sentido de romper com a propriedade privada da terra. O Movimento compreende que com a organização e luta da classe trabalhadora as mudanças sociais são possíveis e necessárias.

1.2 CATEGORIA DA TOTALIDADE

Lukács (2007, p. 59) afirma que “cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas”. Com base em estudos desenvolvidos por Marx e Engels (1998), entendemos que o princípio de totalidade pressupõe que o fenômeno estudado pode ser compreendido como momento, parte do todo, como aprofundam os autores:

[...] A totalidade traduz-se na busca dessa síntese, que, fruto da história, conduz à vida social. Tal como as próprias sociedades, essa lógica pode ser mutável, alterando-se de acordo com os conflitos que plasmam novas relações ou, ao contrário, adaptam, reforçam e mantêm formas de dominação. [...] A dimensão de totalidade não basta para tudo explicar. Ela constitui, a rigor, um permanente desafio, uma vez que exige perceber, em

cada momento, em cada local e em cada processo, como tal agenciamento ocorre, qual seu núcleo central, de que forma se constituem as tensões internas e externas à sociedade e quais as mais sensíveis, de forma a potencializar os conflitos de classe (MARX; ENGELS, 1998, p. 174).

A síntese ou totalidade possibilita a descoberta da estrutura reveladora da realidade em que o homem vive e com a qual se defronta (KONDER, 1988). Dalmagro (2010, p. 38) em um de seus escritos, ao apropriar da concepção do método de pesquisa em Marx, afirma que:

A realidade não aparece na realidade de modo imediato ou isoladamente, sendo necessário captá-la por meio da análise. [...] Contradição e totalidade não são categorias “criadas” pelo pensamento humano, antes são constituintes do próprio real e o cérebro humano é capaz de captá-las por intermédio de um processo que permite ir do aparente a essência, explicando não o fenômeno em si, mas suas causas, suas relações, seu desenvolvimento.

Nesse propósito, o Movimento compreende que é necessário conhecer o real e interpretá-lo, tendo como base o desenvolvimento e os espaços/tempos desse movimento existencial. Assim, podemos indicar como ponto de partida a realidade aparente das escolas de Assentamentos pesquisadas, e desse concreto indicamos alguns elementos que compõem essa realidade: acontecimentos, vivências, fatos que emergem como aparência desse fenômeno. Contudo, a representação imediata da aparência (fato real – contexto das escolas), posteriormente, servirá de suporte no decorrer da análise “[...] que se constitui na determinação das relações existentes na realidade, na maneira ou no modo como as situações da realidade se dispõem e compõem em si e entre si, no espaço e no tempo” (SILVEIRA, 2007, p. 75), na busca pela apreensão da essência do objeto pesquisado.

1.3 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA NO CONTEXTO DE LUTA DO MST: REDESCOBRINDO CAMINHOS RUMO A NOVOS HORIZONTES

Como já destacamos, esta pesquisa tem como aporte teórico o Materialismo Histórico-Dialético, ainda que tenha sido um grande desafio apropriar-se de sua teorização, uma vez que “o materialismo histórico não é somente um instrumento de conhecimento; ele é também, ao mesmo tempo, um instrumento de ação” (LÖWY, 2013, p. 159). Nesse sentido, esse método tem sido a referência da contextualização teórica do Movimento, entendendo que a educação é um instrumento que contribui com o processo de formação dos sujeitos na perspectiva da transformação da sociedade (MST, 1996).

Nessa perspectiva, o Movimento Sem Terra incorpora a pesquisa nos cursos formais e realiza cursos e seminários que possibilitam aos pesquisadores-militantes – de movimentos sociais como o MST – fazerem reflexões acerca da opção teórico-metodológica ao exercitar a pesquisa científica, a fim de proporcionar também aos pesquisadores/sujeitos³ da pesquisa o direito/compromisso de mergulhar na realidade vivenciada e estudar com mais profundidade os problemas sociais do país, do campo, dos Assentamentos⁴/Acampamentos⁵, no âmbito político, econômico,

³ Freire concebe sujeito/objeto como “o homem integrado é o homem sujeito” (FREIRE, 1980, p. 42), isto é, um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age. [...] Apoiado em Marx, ele reconhece que “não há realidade histórica [...] que não seja humana”, (Freire, 1980b, p.152), pois são os homens que em sua humanidade e desumanidade fazem a história e, ao fazer isso, eles próprios vão tornando-se historicamente homens-sujeitos ou homens-objetos”. [...] O conceito [sujeito, concebido como social] emerge da concepção freiriana de mundo como processo, no qual o ser humano é parcela orgânica e ativa, constituindo-se *na e com* historicidade. Um estar sendo em que prepondera ‘o saber da história como possibilidade e não como determinação’ (FREIRE, 1996, p.85), implicando conceber presente e futuro como problema, diante do qual a afirmação do sujeito se constitui um desafio (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2010, p. 382 - 384).

⁴ Assentamento, na concepção deste trabalho é um conjunto de famílias, oriundas de um processo de mobilização e luta pela terra, trabalhadores (as) que passam a viver e trabalhar numa área de terra destinada aos agricultores sem terra. Espaço de produção agrícola, de cultura, conhecimento, o Assentamento é uma base social e política do MST, que se organiza e prossegue a caminhada lutando pelos objetivos gerais do Movimento, num processo de luta mais amplo (FRANÇA e SILVA, 2012).

⁵ Acampamento é uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população que pode ser de centenas ou de milhões de pessoas, homens, mulheres, crianças que organizam sua vida em função de dar continuidade às ações de luta pela terra, pode ser feito na própria terra ocupada, na beira de uma estrada, ou em uma área para onde são deslocadas famílias depois de um despejo. O acampamento é uma forma de luta largamente utilizada pelo MST com o objetivo de educar e de manter mobilizada a base sem-terra, de sensibilizar a opinião pública para a causa da luta pela terra e

educacional, cultural. Esse investimento oportuniza a esses sujeitos conhecer este método pouco trabalhado na academia e contribui para que eles definam sua orientação de pesquisa – sua posição político ideológica –, apresentando como possibilidade a utilização de métodos que procuram a superação de problemas referentes à prática tradicional da pesquisa, como ilustra Silva (1986, p. 122-123):

Historicamente, [o modelo positivista de ciência] tem se colocado a serviço dos grupos dominantes sob a capa do rigor científico, apresentando a supremacia da ciência enquanto uma verdade acabada em detrimento do saber popular; estabelecendo uma nítida separação entre trabalho intelectual e trabalho manual; dando ênfase na utilização de um método rigoroso que se pauta pela neutralidade, objetividade e racionalidade com vista à simplificação da realidade, inclusive social, pela sua quantificação, transformando as populações em mero objeto para estudo, e com utilização limitada dos resultados obtidos para resolução dos problemas que atingem a grande parte da humanidade, mas utilizando esses resultados para a dominação e controle dos grupos sociais subalternos e para a imposição da ideologia dominante.

Nesse contexto, o MST evidencia como um dos seus princípios educativos *atitudes e habilidades de pesquisa*: a) a importância dos trabalhadores/trabalhadoras exercitarem a pesquisa; b) a necessidade de investigar e analisar profundamente a realidade e fazer “um esforço sistemático e rigoroso [...] para entender mais a fundo (cientificamente) aquilo que é para nós um problema” (MST, 2005a, 175); c) e a busca de alternativas para superar os problemas identificados “[...] a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior” (ibid).

A investigação, neste sentido, qualifica a ação dos sujeitos na realidade. Mas, não nascemos ou naturalmente nos tornamos pesquisadores. A pesquisa ou a investigação implica em uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento [...]. A curiosidade diante daquilo que ainda não se conhece, a busca de respostas que não se contentam com a aparência das coisas, a capacidade de relacionar uma ideia com outra, um problema com outro, o gosto pelo estudo histórico da realidade, a habilidade de fazer perguntas, [...] de registrar por escrito as coisas que ouve, pensa, faz, de refletir e discutir em grupo, de elaborar as propostas (MST, 2005a, 175).

Mas, para que a pesquisa cumpra sua função social e contribua com a superação dos desafios da classe trabalhadora, em qualquer esfera (cultural, política, educacional e econômica), precisamos ter clareza do seu horizonte. Esse se articula

de fazer pressão sobre as autoridades responsáveis pela realização da Reforma Agrária. Enquanto estão acampados os Sem Terra geralmente continuam realizando outras ações combinadas, greves de fome, acampamentos breves em lugares públicos nas cidades, reocupações de terra, em um movimento permanente (CALDART, 2004).

com um princípio, que fundamenta a práxis formativa em escolas de Assentamentos do MST – educação para a transformação social – e problematiza a necessidade de pesquisarmos práticas educacionais desenvolvidas em Assentamentos/Acampamentos onde os sujeitos têm ou não uma relação orgânica com o Movimento, no intuito de reconhecermos e cooperarmos com a transformação da realidade. De acordo com Araujo (2007b), a pesquisa, no sentido atribuído pelo MST, constitui-se como instrumento que contribui com o processo de emancipação dos sujeitos do campo e está intrinsecamente comprometida com um projeto de sociedade.

A partir das reflexões e dos resultados das discussões (no Setor de Educação do MST no ES e no Coletivo Nacional do Movimento), do trabalho docente, da vivência, do acompanhamento das escolas e da pesquisa de campo, tomamos como ponto de partida de análise a realidade aparente, no intuito de alcançar a essência do objeto investigado. Esta ação nos deu sustentação para analisar as práticas educacionais desenvolvidas em escolas de Assentamentos, no estado do ES, objetivando potencializar a Pedagogia do Movimento em movimento, rumo a mudanças sociais. Assim, a tarefa que assumimos nesta pesquisa nos exigiu fazer o estranhamento das práticas na relação com a Pedagogia do MST. Esse propósito tem como base a concepção de que a “[...] educação em sentido histórico acompanha, expressa e interfere nos meios materiais de produção da vida” (VENDRAMINI e MACHADO, 2011, p. 79).

Nesse intento, a pesquisa buscou “[...] desbravar a luta e sair do discurso da impossibilidade, da incapacidade, tomar a perspectiva da luta e do campo de atuação como objeto de pesquisa” (BARRETO, 2013)⁶, tendo como horizonte a necessidade de “[...] rever e reforçar a atualidade do materialismo Histórico-Dialético como ciência, como uma forma de pensar/internalizar o mundo objetivo comprometido com a sua transformação radical” (AGOSTINI, 2011, p. 174). Nesse movimento, Christófoli (2007, p. 113) sinaliza que:

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é tomado como opção metodológica não apenas racional, mas também existencial, isto é, decorrente da natureza do MST, da luta por transformação social, o materialismo histórico é, do ponto de vista da classe trabalhadora, o método mais desejável, cientificamente mais profundo e historicamente mais pertinente. Dele devemos nos apropriar, e, em relação às escolas e aos cursos, estes devem oferecer o apoio didático necessário para seu

⁶ Fragmento expresso por Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (2013), ao fazer menção ao Projeto de Qualificação desta pesquisa.

entendimento. Compreendemos o Materialismo Histórico-Dialético como uma visão de mundo (concepção filosófica que rompe com o idealismo); como explicação do movimento do real e da organização do pensamento, a partir da prática e em vista da qualificação da prática [...].

Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de assumir o “[...] método desenvolvido por Marx: apreender/cultivar os germes de futuro pela análise dos fatos [...] e as contradições impulsionadoras do movimento que se referem aos fatos materiais da produção, da luta social e das práticas educativas” (MST, 2012, p. 03), vislumbrando, dessa forma, a luta por mudanças estruturais em nosso país. Assim sendo, é fundamental que os protagonistas – trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra⁷ – que vêm cooperando com a auto-organização, com processos de mudanças e com a formação humana no âmbito das lutas do MST, tenham voz ativa e sejam, de fato, sujeitos da pesquisa, podendo, dessa maneira, contribuir com o processo de coleta, da produção, da análise, da sistematização e da produção de seus próprios conhecimentos, de sua própria ciência.

Somando-se a isso, os sujeitos Sem Terra, em seu processo histórico vem buscando construir um Projeto de Educação pensado a partir do seu lugar, vinculado a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

⁷ **Sem Terra** com letras maiúsculas compreende o nome próprio dos Sem Terra do MST, que assim se denominaram quando o Movimento se constituiu, indica a identidade dos sujeitos que se integram a este Movimento e têm pertença a ele; **sem terra** com letras minúsculas se refere aos trabalhadores/trabalhadoras rurais ou camponeses/camponesas que não possuem terra para cultivar (CALDART, 2004).

1.4 TRAÇOS DE EXPERIÊNCIA VIVA NO/DO MOVIMENTO SEM TERRA

Vou regar a terra
Plantar uma nova leitura,
Desse povo que sonha e faz,
Uma nova cultura,
Vou ficar no campo
Esse é meu lugar,
Lutar pela vida,
Dignidade conquistar.

Zé Cláudio

Essa experiência viva no/do MST entoada por Zé Cláudio expressa a dinâmica do Movimento no processo de reconstrução de sua própria história. Ao cultivar a terra, exercitar a pesquisa, do ponto vista dos trabalhadores/trabalhadoras e desbravar a luta para viver no/do campo com alegria e dignidade, o Movimento procura desvelar suas vivências construídas ao longo de sua caminhada socioeducativa.

Assim, prosseguimos os passos, desvendando conceitos que, na ótica da ciência, outrora nos eram desconhecidos. Neste percurso de aprendentes, assumimos o desafio de dialogar com autores que discutem a concepção de vivência.

Abbagnano (2012, p. 397) conceitua vivência da seguinte maneira: “*Erlebnis*, termo alemão que pode ser traduzido por ‘experiência viva’ ou ‘experiência vivida’ ‘vivência’. Designa toda atitude ou expressão da consciência”. Ele afirma ainda que “Dilthey utilizou bastante essa noção assumindo-a como instrumento fundamental da compreensão histórica e, em geral, da compreensão inter-humana.” O princípio filosófico do MST – *educação como um processo permanente de formação e transformação humana* – traduz a possibilidade vital de esse Movimento dialogar com a concepção filosófica de vivência abordada por Abbagnano (2012), pois para o MST “[...] a existência social de cada pessoa é o fundamento (base sobre a qual se funda), de sua educação. O que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria por melhor que seja. É sim, a vivência concreta do novo” (MST, 2005a, p.165).

Se o que pretendemos é transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores (consciência), [...] é preciso organizar as condições objetivas para que [os sujeitos] vivam durante o processo pedagógico [para além da escola] estas mudanças. Será a partir desta vivência e de tomar consciência dela, que irão acontecer mudanças reais nas pessoas (ibid).

Nessa perspectiva, Abbagnano (*apud* DILTHEY, 2012) compreende vivência/experiência como uma unidade estrutural e de conteúdo. Nesse sentido, o Movimento reconhece o sujeito enquanto um ser histórico, social, político, real, dotado de cultura, de saberes e que vive em constante formação/transformação em seus múltiplos espaços/tempos vivenciados ao longo da vida. Frigotto (2012, p. 34) contribui com essa discussão ao explicitar que “[...] a consciência política você não a faz na escola, a escola é uma mediação, a consciência política se faz nos movimentos sociais, nas lutas etc”.

Para Passeggi (*apud* DILTHEY, 2011, p.149), a vivência:

[...] é imanente à vida; ela está lá, antes de qualquer objetivação científica racional: ‘o saber está aí, unido a vivência, sem intervenção da reflexão’. Ou seja, o processo reflexivo de autorregulação (social) é imanente à experiência vivida.

Ele afirma ainda que o processo de consciência é histórico e o saber que provém da experiência vivida/vivência procede da própria história de vida. A experiência “[...] deve ser situada no contexto imediato das tradições que, por sua vez, amplia-se em círculos cada vez mais amplos para se estender a totalidade histórica até atingir um conhecimento histórico universal” (PASSEGGI, 2011, p.149).

No MST, esse entendimento se entrelaça/funde, pois é uma organização social e histórica que há quase três décadas vem vivenciando experiências e produzindo sua existência, que decorre da história de lutas, de resistências, de contradições, de desafios e de conquistas. “De outro modo, poderíamos dizer que memória é a experiência feita por determinado grupo social que se organiza para produzir coletivamente sua existência” (BOGO, 2000, p.6). Bogo aponta como uma de nossas tarefas o desenvolvimento da consciência em sua totalidade

Nossa tarefa imediata é desenvolver consciência, nas diferentes áreas da vida humana [...]. É fundamental avançar e consolidar a identidade nacional através dos hábitos, costumes, práticas e valores. A isto chamaremos de unidade em torno da expressão cultural que dará maior qualidade à consciência.

Nessa dinâmica, os processos educativos no/do MST podem potencializar o sentido da existência ao criar e recriar experiências/vivências nos espaços/tempos de luta e resistência. Heidegger (1987), por sua vez concebe experiência como uma travessia perigosa de um campo conflituoso, de resistência, onde há um movimento constante

de batalhas e tensões. Essa concepção de realidade pode ser observada nas frentes de lutas por terra, por conhecimento, por liberdade e pela justiça dos Sem Terra, herdeiros e continuadores da luta dos povos do campo. Heidegger (1987, p. 87-117) assinala esse tensionamento ao elucidar que:

Fazer experiência com algo, significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submete algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Aprofundando essa concepção, Oliveira (2005, p. 85-117) explora o conceito de experiência, considerando-a componente da formação e buscando fazer conexões com as práticas de formação do MST e as experiências dos educadores/educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que trabalharam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no Espírito Santo, especialmente através da teoria de Gadamer no diálogo com outros autores como Benjamim, Larrosa, Freire e Santos. A reflexão de Gadamer (1998, p. 60) contribui sobremaneira com essa discussão ao considerar que “a experiência humana como constitutiva do processo histórico é uma experiência essencialmente formadora. Fazer-se humano e fazer-se sujeito social é fazer história”.

Trazer para o diálogo reflexivo trabalhadores/trabalhadoras Sem Terra – sujeitos de identidade própria do campo – possibilita reconhecer a importância das vivências experienciadas por esses sujeitos de direitos, construtores da própria história, protagonistas de seu processo de formação humana. Neste sentido, compreendemos que nesse processo de formação sócio-histórico, a educação no Movimento tem a função de contribuir com a consolidação de mudanças sociais em nosso país. Por esta razão, tomamos como referência desse conjunto de experiência o debate pedagógico em escolas de Assentamentos do MST, que será trabalhado posteriormente no capítulo cinco, no decorrer da análise e sistematização dos dados.

1.5 CONTEXTO DA PESQUISA: ESPAÇOS/TEMPOS DE VIVÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NO/DO MST

O Movimento Sem Terra no estado do Espírito Santo tem discutido a necessidade de mergulhar na ciência, no cotidiano vivido, nas experiências educativas, nos documentos produzidos no âmbito da educação no/do MST, bem como no diálogo com os sujeitos da pesquisa com a finalidade de re-construir uma Proposta de Educação Coletiva que possibilite transformar e ressignificar mutuamente concepções pré-estabelecidas e que instigue esses sujeitos “[...] a duvidar das verdades, verdades, verdades eternas [...]”⁸, além de expressar suas vivências, suas lutas, seus anseios.

[...] O MST, enquanto movimento de luta social e enquanto formação política dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra é o grande Educador/Formador de quem nele participa ou com ele se evolve. Daí se constitui toda riqueza pedagógica que se desdobra nas diferentes situações formativas (CALDART, 1997, p. 16).

O estudo dessa temática é de grande relevância para o MST, pois, ao traçar caminhos percorridos no decorrer dessa investigação, buscou-se vincular o sujeito Sem Terra às ideologias e visões de mundo, à produção científica sistematizada, numa perspectiva histórica, entendendo que “[...] não só o objeto da pesquisa é histórico, está imerso no fluxo da história, como também o sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, [estão imersos] no [...] processo histórico” (LÖWY, 2010, p. 76). Dessa forma, ele (o estudo) possibilitou reavaliar e incluir – ou não – novos pontos de vista em relação aos conhecimentos teóricos e práticos socialmente acumulados pelos trabalhadores/trabalhadoras.

Tomamos como instrumentos para a coleta de dados, as entrevistas/questionários, a bibliografia histórico-documental, o diário de campo, a roda de conversa e observações vivenciadas em 12 (doze) escolas de Assentamentos coordenadas pelo MST/ES. A análise dos dados foi realizada a partir do aprofundamento de materiais bibliográficos, das experiências vividas nas escolas, seguida do aprofundamento da síntese e da análise das entrevistas/questionários, da roda de conversa. Convém dizer que essa análise foi orientada pelos pressupostos teóricos subjacentes aos

⁸ Trecho da música “ Fim da história”, Grupo Moxuara, ES (VEZZONI, 1996).

princípios da educação do MST e das questões de investigação relacionadas ao trabalho de pesquisa.

1.5.1 Sujeitos da pesquisa em movimento

Sem Terra é hoje um nome próprio, uma identidade; referência política e cultural construída na história da luta pela terra e do MST. Quem se chama Sem Terra não é apenas uma pessoa, é um sujeito coletivo que encarna as características de da organização e de seu projeto. Mas os Sem Terra também são pessoas, seres reais, contraditórios, imprevisíveis, com inseguranças e arrogâncias, com acertos e erros; têm raízes mais fortes e mais frágeis no jeito de trabalhar, de viver, do camponês; têm níveis diferentes de compromisso e de vivência da identidade coletiva que ajudam a construir; por vezes também apresentam traços fortes de desumanização provocados pela miséria e brutalidade do sistema social, que por pouco não acabou com suas vidas (CALDART, 2001, p. 34)⁹.

No que tange ao trabalho de pesquisa no/do MST, está posta a necessidade de responder aos desafios de cada momento histórico da organização. Porém, é preciso ter clareza da finalidade da pesquisa, da profundidade das questões abordadas, seja de ordem interna, seja externa (MST, 2007a), pois o que se propõe quanto aos pesquisadores/pesquisadoras, militantes ou simpatizantes – todos os lutadores/lutadoras – é que aconteça uma parceria com o conjunto do MST, na qual os Sem Terra sejam sujeitos da pesquisa, propiciando o diálogo, a participação e interação entre pesquisador/pesquisadora e sujeitos. Assim sendo, a pesquisa objetiva atender às demandas do MST e interferir na sua realidade, permitindo o movimento de sistematização de experiências, a re-construção de sínteses temporárias de trabalhos apontados pela classe trabalhadora, a partir de reflexões da prática social no decorrer de sua história de lutas e conquistas.

Nesse propósito, os sujeitos Sem Terra, camponeses/camponesas (que vivem em pequenas propriedades agrícolas, situadas nas proximidades de assentamentos/escolas), que contribuíram com a realização deste trabalho, foram:

⁹ MST, Boletim da Educação nº 08, Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas, 2001.

educadores/educadoras¹⁰, educandos/educandas, militantes do Setor de Educação do MST e/ou coordenadores/coordenadoras das escolas de Assentamentos, integrantes de Conselho de Escolas e diregentes Regionais e Estaduais, do norte do Estado do ES. Esses sujeitos se envolveram e interagiram de tal forma na pesquisa que “[...] parecem descobrir, com sua própria prática, que devem conquistar o poder de ser, afinal, o sujeito, tanto do ato de conhecer de que tem sido objeto, quanto do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transformam em objetos” (BRANDÃO, 1981, p.11). Para dialogar com os esses sujeitos, Marx (*apud* NETTO, 2011, p. 25) enuncia:

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apeender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua dinâmica (mas exatamente: para apeendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimento, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Assim, a pesquisa exercitada em processo de construção coletiva buscou contribuir com a socialização, com a produção e com o cultivo de saberes, de valores, de sentimentos e de experiências socioeducativas, mantendo sempre o diálogo com os sujeitos da pesquisa e compreendendo-os como atores do processo de construção e conhecimento, cujos desafios se definem em função de um contexto sócio-histórico. Na perspectiva de prosseguir superando tais desafios, o MST, mesmo com alguns limites e contradições, tem buscado alternativas que fortaleçam/impulsionem a formação e a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores/trabalhadoras.

¹⁰ Educador/educadora na concepção deste trabalho são os sujeitos que estão envolvidos direta ou indiretamente com/no processo educativo e/ou intelectual; militante que contribui com a formação política, ideológica, cultural e social dos sujeitos que vão se integrando a esse movimento de lutas.

1.5.2 Caminhos Metodológicos

É preciso sonhar mais: sentir de perto o distante, aproximar o horizonte e surpreender a utopia que chega um pouco por dia cada passo caminhado. Sonhar com o céu nublado prometendo água nova, com as sementes nas covas; nascendo um povo mudado (BOGO, 2008b, p. 20).

E é nesse horizonte que essa prática investigativa brota e vai se ramificando, ressurgindo como trabalho, discutido e partilhado com sujeitos do MST. Com isso, as angústias e as preocupações do Movimento se tornaram também as minhas; os desafios pulsavam constantemente em todos os espaços de luta; as multidões, assim como eu, buscavam/buscam teimosamente contrapor ao atual projeto de sociedade que massacra, aprisiona, exclui e expulsa da mãe terra, da escola, do trabalho, da vida os trabalhadores/trabalhadores que batalham por um mundo melhor, rumo ao socialismo.

O mais surpreendente é que, ao conhecer outras realidades, outros sujeitos e suas histórias, elas se entrelaçaram à minha, todas intimamente ligadas à crueldade e às ofensivas do capital, mas também histórias de muita coragem, garra e ousadia. Histórias reais que apontam e se somam a horizontes da pesquisa, pois são conhecedoras da realidade estudada, e essa experiência vital possibilita a vivência diária com os integrantes desses espaços formativos re-conhecidos e analisados, porque ela permite “[...] ouvir, em vez de tomar notas ou fazer registros; ver e observar, em vez de filmar; sentir, tocar em vez de estudar; viver junto em vez de visitar” (LE BTERF, 1984, p.58).

Nesse propósito, nas condições de sujeito e autora deste trabalho, me considero parte integrante do objeto de pesquisa que investiga um contexto social no qual mergulhei inteiramente ao longo de dezoito anos de muitas aflições, lutas e algumas conquistas permeadas de tensões. Ao colher frutos cultivados pelo coletivo do MST, sinto-me no compromisso de continuar lançando sementes na terra, plantar sonhos, teimosia e manter irrigada a esperança de bravos guerreiros que não tiveram tempo de colher flores, porque foram tombados pela fúria do capital. Mas nesta colheita também assumi o papel de identificar os limites e os desafios a ela inerentes, para analisar as contradições pouco visíveis na vasta plantação, que nem sempre

desvelam a ousadia de continuar reinventando a educação do campo, ora em movimento.

Nesse processo de fecundar a terra, tive o MST como aliado, tanto no cultivo das sementes como na colheita dos frutos, experiência viva que permite questionar, vidrar e re-descobrir olhares (Setor de Educação MST/ES) para uma realidade aparentemente conhecida com a finalidade de desvendar sua essência, rumo a alternativas vigorosas, que apontam para o Socialismo.

Nesse cenário efervescente, acreditamos ser importante retomar o problema de pesquisa que orientou esta investigação, que se origina coletivamente. Diante das reflexões no âmbito do Setor de Educação do MST, tomamos como questão/problema de pesquisa a seguinte proposição: *de que maneira a Pedagogia do Movimento vem construindo práticas educativas ao longo do processo e como essas práticas expressam a Pedagogia do MST em escolas de Assentamentos no ES, compreendendo-a como Pedagogia em movimento?*

Nessa trama de indagar e refletir sobre a educação no/do MST, este trabalho procurou analisar as práticas educativas desenvolvidas em escolas de Assentamentos do Norte do estado, coordenadas pelo MST/ES, na perspectiva de compreender o papel do Movimento na construção do seu Projeto de Educação e a função da escola no fortalecimento do MST. Não obstante, procurou-se contextualizar a história de luta do MST/ES imbricada à luta pela garantia do direito à escolarização; investigar possíveis contribuições das escolas de Assentamentos no processo de re-construção e luta do MST e no Projeto Pedagógico de Educação do Campo; e identificar as possíveis contradições em relação às práticas educativas desenvolvidas em escolas de Assentamentos e ao Projeto Político Pedagógico do MST. Diante dessas demandas do Movimento, assumimos no Setor de Educação MST/ES o compromisso coletivo de sistematizar a Proposta de Educação do MST no estado do Espírito Santo.

Na perspectiva de fertilizar este trabalho, foram utilizadas para a realização da pesquisa documental as seguintes fontes: Projeto Político Pedagógico das Escolas de Assentamentos, Relatórios de Encontros Estaduais do MST, Proposta de funcionamento das escolas de Assentamentos (aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em dezembro de 1992), Carta de Magnólia Souza Maia aos participantes do XXII Encontro Estadual de Educadores (as) da Reforma Agrária em 2010,

produções de estudiosos (UFES e MST-ES) que tematizam a questão objeto de pesquisa.

Para dialogarmos com as bases dos processos educativos, utilizamos como referencial teórico da pesquisa Marx, Engels, Caldart, Freire, Mészáros, dentre outros. Compreende-se que essa abordagem teórica utilizada possibilitou a busca dos objetivos da pesquisa, no sentido de compreender a concepção de educação pautada pelo MST, instigar a visão de mundo e impulsionar uma reflexão do papel do ser humano diante da vida e das possíveis transformações sociais.

A partir de reflexões e análise de conteúdos da pesquisa documental, das sínteses e das entrevistas, procuramos fazer perguntas e, por meio da observação participante, levantamos elementos de análises, tomados para aprofundamento quanto às relações entre as contradições, os limites, os avanços e os desafios da efetivação da Pedagogia do MST em escolas de Assentamentos no ES, bem como da efetivação das práticas educativas das escolas que se ocuparam dessa Pedagogia, compreendendo-a em movimento.

1.5.3 Pesquisa Participante: Tecendo Fios de uma Investigação Socioeducativa

[...] O primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem. Estava inventada a observação participante (BRANDÃO, 1984, p. 12).

Como já anunciado neste trabalho, a pesquisa participante foi tomada como estratégia metodológica, o que identifica esta pesquisa como de natureza qualitativa.

Para Brandão (1985, p. 47), a pesquisa participante é

[...] um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Estes participantes são os oprimidos, os marginalizados os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social.

A utilização dessa abordagem de natureza qualitativa foi apropriada ao objeto de estudo proposto, uma vez que permitiu ao pesquisador mergulhar no âmbito da vivência social, cultural, política e pedagógica dos limites e dos desafios das experiências vividas em escolas de Assentamentos coordenados pelo MST/ES, buscando relacionar a Proposta de Educação do MST com a Pedagogia vivenciada nas referidas escolas. Esse movimento permitiu a pesquisadora, conforme observa Brandão (1981, p. 12),

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever sua História através de sua História. Ter no *agente* que pesquisa [...]. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferente – pretende ser instrumento a mais de reconquista popular.

Percorremos por esse caminho buscando dialogar com outros autores no campo da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKEN, 1994), no intuito de fertilizar o debate. Vale ressaltar, segundo esses autores, que algumas características da pesquisa qualitativa, no processo de trabalho de campo, ganharam materialidade: a fonte dos dados é o texto e o contexto dos sujeitos envolvidos na investigação; as questões formuladas para pesquisa se articulam com a compreensão das vivências em todas as suas complexidades e experiências históricas; o processo de coleta de dados tem como característica a ênfase na compreensão a partir da descrição, precedida de análise dos fenômenos em estudo, buscando possíveis relações das atividades investigadas numa integração do sujeito com o social; o pesquisador enfatiza o processo de transformação e mudança no decorrer das ações humanas, recorrendo à reconstrução de sua origem, de seu desenvolvimento; o pesquisador é integrante sócio-histórico da investigação e suas relações intersubjetivas estabelecidas com os sujeitos pesquisados são fundamentais nesse processo de mudanças; o pesquisador procura uma participação ativa, crítica e reflexiva do sujeito da pesquisa, na qual pesquisador/pesquisados ressignificam esse processo.

Desse modo, a abordagem qualitativa possibilita captar a essência do objeto e, permite ainda, em sua complexidade de relação, "o enfoque dialético/crítico-participativo valoriza as contradições dos fatos observados, as atividades criadoras [...] que nos propomos a observar; as oposições entre o todo e a parte, além do

vínculo entre o saber e o agir com vida social dos homens” (CHIZZÓTTI, 1985, p. 80).

Compreendendo a pesquisa como a relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica, de acordo com Freitas (2007a), Bakhtin (2007) assume a interação como fator primordial no estudo dos fenômenos humanos. Destaca a importância de compreender, a partir dos textos, signos criados pelo ser humano – no entanto, assinala o caráter interpretativo dos sentidos construídos. Ressalta ainda que o sujeito é compreendido em sua singularidade, mas situado em sua relação com os contextos histórico e social, ou seja, numa relação de texto com o contexto. Nessa trama, Freitas (p. 29, 2007a) aponta a importância do sujeito na construção de saberes que compõem sua realidade:

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa.

Porém, para que o trabalho seja autêntico, é preciso que o pesquisador estenda um olhar rigoroso de sujeito-pesquisador sobre os dados coletados/produzidos, buscando consolidar uma pesquisa acadêmica que ajude solucionar problemas sociais e políticos do cotidiano das pessoas, como aponta Freitas, Souza e Kramer (2007).

No contexto de produção da pesquisa no MST, Caldart (2004, p. 410) vem suscitando a provocação: para entendermos melhor nossas práticas pedagógicas é preciso sair delas mesmas, pois ao focalizar “[...] o olhar em cada uma delas, podemos enxergá-las nas relações que constituem como um processo vivo”, em movimento. Porém, esse olhar só é possível quando acontece o direcionamento para a totalidade das práticas, na dinâmica das múltiplas dimensões de atuação dos sujeitos do Movimento.

1.5.4 Roda de Conversa: Um Diálogo com Sujeitos da Pesquisa

Segundo Coelho (2007, p. 02), “[...] a roda de conversa é um método de ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, em que os [...] [sujeitos]

podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos”. Como afirma Freire (1991, p. 16), é um processo educativo que permite aos sujeitos da pesquisa

“[...] participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história”.

No momento em que chegava à escola, a coordenadora/coordenador do processo de auto-organização da escola me acompanhava até as salas de aula para retomar o diálogo inicial sobre a pesquisa. Construimos uma dinâmica de apresentação (nome, ano/série, onde reside). Em seguida, os educandos/educandas se apresentaram em núcleos/grupos (conforme auto-organização da escola), o coordenador ou coordenadora de cada núcleo falou o nome do núcleo e o referido núcleo em coro, “gitou” sua palavra de ordem). Para retomamos o diálogo referente aos objetivos e a questão de pesquisa, cantamos uma música/cantiga de roda. Após a música combinamos como seria a roda de conversa de cada escola/turma. Em seguida, foi socializado com os sujeitos de EJA, Educação Infantil, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, o que o Movimento espera do referido trabalho de pesquisa, o papel e a importância dos sujeitos da pesquisa, em diálogo com suas experiências e trajetórias na escola/MST. No decorrer da conversa, procurei assumir o papel de intermediadora dos diálogos reflexivos dos grupos, para que todos participassem ativamente.

Assim, as rodas de conversa consistiram em uma participação coletiva de debates acerca da educação no/do MST. Este instrumento metodológico foi utilizado na perspectiva de reaproximar os sujeitos e permitir um espaço de encontro, de diálogo e de troca de saberes (aberta também aos tensionamentos e às contradições). Participaram desse diálogo educandos/educandas das turmas de educação infantil, 1º, 2º, 3º e 4º ano e EJA 1º do segmento - Ensino Fundamental, das 12 (doze) escolas pesquisadas.

Esse reencontro permitiu estabelecer um diálogo entre os sujeitos da pesquisa, pois, ao narrar experiências vividas, sentimentos, frustrações e sonhos, eles trazem à tona a compreensão das realidades pesquisadas. Essa interação discursiva possibilitou a materialização de relações afetivas, a troca de conhecimentos e facilitou a reaproximação desses sujeitos sociais. “A palavra é um fenômeno ideológico por

exelência” (BAKHTIN, 2002, p. 36), pois, quando o sujeito se posiciona, ele fala de sua vivência que foi sendo composta historicamente. O autor apresenta a ideia de que a palavra é o elemento essencial na formação do sujeito, porque quando expressa a sua palavra, o sujeito se constitui e é constituído por ela.



Figura 01 – Roda de Conversa
Fotos: Dalva Mendes de França, 2013

A relação entre sujeitos pesquisados e pesquisadora assumiu contornos de espaço de mediação que interagem a partir de práticas discursivas da língua enquanto fenômeno social, cultural e histórico, pois “[...] a palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra pessoal-alheia com ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal” (BAKHTIN, 1992, p. 405).

Para tanto, precisamos entender que a visão de mundo do sujeito depende do lugar que ele fala, partilha ideias, desejos, tensões. E é desse lugar – escolas de Assentamentos em áreas de Reforma Agrária – que esses sujeitos proporcionam o exercício do diálogo, “[...] onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo” (FREIRE, 1991, p. 83).

1.5.5 A Pesquisa em Contexto: Procedimentos de Coleta e Produção de Dados

Na dinâmica do processo de investigação, a definição do universo da pesquisa nos tempos/espacos educativos dos territórios de Reforma Agrária tornou-se uma preocupação coletiva do Setor de Educação do MST. O que tínhamos como proposição inicial era estudar os espaços formativos dos Assentamentos, fato que se tornou inviável em virtude dos limites temporais. Assim, o campo de investigação envolveu 12 (doze) escolas de Assentamentos, situadas no norte do estado do Espírito Santo, sendo que, dessas, 08 (oito) são escolas de Ensino Fundamental completo e 04 (quatro) são de séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme indicado no quadro 01.

A opção pelas escolas relacionadas no quadro 01 se deu na perspectiva de pesquisar escolas (de Assentamentos) de Ensino Fundamental completo e escolas de Ensino Fundamental séries iniciais, envolvendo um campo distinto de escolas, em municípios diversos, no sentido de observar e analisar as práticas educativas que são comuns e as que diferem em suas multiplicidades, a fim de sistematizar a Proposta de Educação do MST no estado do Espírito Santo.

Quadro 01 – Relação das escolas pesquisadas e seus respectivos assentamentos MST/ES

Ordem	Assentamentos	Municípios	Nº de Famílias	Escolas	Modalidades
01	Zumbi dos Palmares	São Mateus	151	EMEF “Zumbi dos Palmares”	EFC, EJA e EI
02	Nova Vitória	Pinheiros	32	EEEF “Margem do Itauninhas”	EFC e EI
03	Castro Alves	Pedro Canário	129	EEEF “Três de Maio”	EFC, EJA e EI
04	Paulo Vinhas	Conceição da Barra	63	EEEF “Córrego do Cedro”	EFC, EJA e EI
05	Valdício Barbosa	Conceição da Barra	89	EEEF “Valdício Barbosa dos Santos”	EFC, EJA e EI
06	Pontal do Jundiá	Conceição da Barra	48	EEEF “Assentamento União”	EFC e EI
07	Córrego da Areia	Jaguaré	31	EEEF “XIII de Setembro”	EFC, EJA e EI
08	13 de Maio	Nova Venécia	45	EEPEF “José Antônio da Silva Onofre”	EFSI, EJA e EI
09	Georgina	São Mateus	81	EEEF “27 de Outubro”	EFC e EI
10	Olinda II	Pinheiros	87	EEEF “Saturnino”	EFC, EJA e EI

				Ribeiro dos Santos”	
11	Maria Olinda	Pinheiros	71	EEPEF “Maria Olinda de Menezes”	EFSI, EJA e EI
12	Vale da Vitória	São Mateus	39	EEEF “Vale da Vitória”	EFSI e EI
LEGENDA: Ensino Fundamental Completo (EFC); Ensino Fundamental Séries Iniciais (EFSI); Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Infantil (EI).					

Fonte: INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ES - 2012) e Setor de Educação MST/ES (2013)

A definição dos critérios em relação às escolas que poderiam participar da pesquisa foi também objeto de discussão entre os membros do Setor de Educação do MST/ES e, ao final, resultou na seguinte proposição:

- Escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST);
- Escolas localizadas ao Norte do estado do Espírito Santo, com abrangência de 12 escolas, sendo 08 de Ensino Fundamental Completo (66%) e 04 de Ensino Fundamental Séries Iniciais – escolas Uni e Pluridocentes (33%);
- Escolas cujo Setor de Educação MST/ES e/ou coordenadores/coordenadora do Movimento acompanham.

Para subsidiar a observação nas escolas, construímos, para servir de instrumento, um roteiro de registro/observação, a partir dos princípios político-pedagógicos da educação no/do MST (explicitado a seguir). Procurei verificar se a Pedagogia do Movimento tem ocupado a escola e se a escola, em sua práxis, ocupa-se da Pedagogia do MST. O roteiro que orientou a observação das escolas de Assentamentos teve como referência os seguintes aspectos:

- a) Relação escola, família e comunidade;
- b) Relação teoria e prática;
- c) Instrumentos utilizados para a produção de conhecimentos;
- d) Organização e desenvolvimento do trabalho como princípio educativo;
- e) Participação dos educadores e educadoras nas atividades vinculadas aos processos de luta e organicidade do MST;
- f) Processos educativos vinculados (ou não) ao MST;

- g) Formação de educadores e educadoras;
- h) Auto-organização dos sujeitos do processo educativo (educandos, educadores e famílias);
- i) Inter-relação entre práticas educativas e o cotidiano do Assentamento/Comunidade;
- j) Contribuição da escola nos processos de formação dos sujeitos Sem Terra;
- k) Contribuição do MST no fortalecimento e na ampliação dos níveis de escolarização dos Sem Terra;
- l) Participação dos educandos/educandas e das famílias na gestão da escola.

No contato *in loco* com as escolas adotamos, como procedimento inicial, um reconhecimento dos espaços e o diálogo com os sujeitos, seguidos de uma conversa sobre os objetivos da pesquisa. Contamos com a participação deles para responder aos seguintes instrumentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas, questionários com questões abertas e roda de conversa. A observação vivenciada nas escolas de Assentamentos objetivou conhecer, evidenciar e compreender a Proposta de Educação do MST. Posteriormente, os dados recolhidos foram analisados na relação com a Proposta de Educação do Movimento, tendo em vista os objetivos propostos.

As entrevistas e rodas de conversa foram gravadas, transcritas e analisadas. Os questionários foram respondidos por 224 educandos/educandas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 28 (vinte e oito) educadores/educadoras, 13 (treze) dirigentes estaduais/regionais, 15 (quinze) coordenadores/coordenadoras de escolas de Assentamentos e/ou Setor de Educação MST/ES. Com os questionários respondidos e devolvidos, realizamos quatro sínteses, de acordo com os coletivos de sujeitos participantes (Apêndices A, B,C, D E) para efeito de análises.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no período de janeiro de 2012 a maio de 2013. Os tempos/espços de observação participante foram: reuniões do Setor de Educação – no período de fevereiro de 2012 a maio de 2013 (tempo em que as Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos MST/ES foram construídas), Encontros Estaduais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

MST/ES (2011 e 2012), Encontro Estadual de preparação para o VI Congresso Nacional do MST (junho de 2013), Encontro Estadual do MST/ES (janeiro de 2012), Seminário do Setor de Educação do MST/ES (2013). Esses tempos/espacos de observação participante foram registrados em caderno de campo, fotografados e, em alguns momentos, gravados.

2 A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE LUTAS: REFLEXÕES E DILEMAS

É notável que o Brasil é país dividido em classes sociais e tem uma das sociedades mais desiguais do mundo. Além do massacre dos povos indígenas, Frigotto (2004, p. 65)¹¹ ressalta que “[...] a escravidão durou 400 anos. Dos 100 anos de república, a metade é de tempo de ditadura ou de golpes efetivos por suas elites com o objetivo de manter o latifúndio, a concentração de renda e seus privilégios”. À classe trabalhadora, o direito à educação que atendesse as reais necessidades desse povo sofrido sempre foi negado. Porém, quando esses sujeitos têm a oportunidade de estudar, frequentam escolas que visam ao adestramento e a conformação dos trabalhadores e trabalhadoras na perspectiva de manter o domínio do “saber” e do poder dos detentores do capital. A contestação desta lógica é assumida por Mézáros (2005, p. 25), quando salienta que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] Tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Como evidência dessa lógica que reproduz e acentua a desigualdade social, Pochmann (2004) ressalta em seus estudos marcas desse fenômeno ao demonstrar a elevação do desemprego e a queda de renda no país. Mesmo no século XXI, o sistema capitalista vem reforçando a desigualdade social no Brasil e gerando outras formas de desigualdade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)¹², existem aproximadamente 14,1 milhões de pessoas analfabetas, o que representa uma dívida histórica e social para com esta população. Outra questão relevante se mostra quando analisamos como a Educação do Campo tem sido deixada à margem das políticas educacionais. Dados do IBGE (2010)

¹¹ FRIGOTTO, Gaudêncio, professor da Universidade Federal Fluminense (RJ) em entrevista concedida ao MST Boletim de Educação nº 9, em agosto de 2004.

¹² Os dados expressos na página acima são do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 2010) . Disponível em <<http://vidaeducacao.com.br/?p=1201>>

revelam que as maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais. Enquanto a taxa nas regiões urbanas é de 7,3%, no campo ela chega a 23,2%.

Além disso, o IBGE divulgou dados do censo 2010 que evidenciam essa triste realidade no tocante às desigualdades regionais. Percebe-se que, se observamos os dados referentes aos anos de 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo aumentou em média de 3% no Nordeste. A maioria dos analfabetos do país está no Nordeste, que concentra 53,3% (7,43 milhões) do total de brasileiros que não sabem ler nem escrever. Esse percentual é maior do que em 2000, quando era de 51,4%.

Para os povos do campo, essa realidade tem sido mais perversa. Ao longo da história, o direito à escolarização vem sendo negado. Além disso, a Educação do Campo vem enfrentando barreiras conflituosas com o novo modelo de vida pautada no consumismo, na publicidade, no mercado moderno e no modelo de produção – o agronegócio, que visa ao fortalecimento do capital e da miséria. O resultado disso é o descaso em relação aos protagonistas do campo (considerados economicamente atrasados, ignorantes, submissos...), produzindo a desmobilização da Educação do Campo, que se dá pela ausência de transporte escolar, pelo fechamento de escolas, pela infraestrutura e equipamentos em condições precárias, bem como pela negação do direito dos povos do campo à escolarização e a uma alimentação escolar saudável e digna.

A trajetória histórica da educação do campo em nosso país tem sido marcada pela ausência de políticas públicas que atendam às reais necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, não reconhecendo o povo do campo como sujeito da política, de cultura, da pedagogia e de sua própria história. A estratégia dos sucessivos governos é tentar sujeitar esse povo a uma educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. Segundo Caldart (2002a, p. 29)

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

Dados do IBGE (2010) revelam que o acesso à escola e à permanência nela têm sido privilégios de poucos. Às classes trabalhadoras esse direito vem sendo negado. Esse contexto fica ainda mais explícito no que tange aos sujeitos do campo em nosso país. É importante reforçar que a taxa de analfabetismo no campo equivale, em média, três vezes o número de pessoas que não têm direito à escolarização na cidade. Historicamente, esse contexto explicita, na atualidade, que o saber é privilégio da classe dominante. A educação é considerada um *direito universal*, porém, observa-se, de acordo com o Censo Escolar INEP/MEC que, em 2002, havia 107.432 escolas no campo e em 2009 esse número caiu para 83.036, o que é possível constatar que 24.396 escolas foram fechadas no campo. Dessas, 22.179 são escolas municipais. Com isso, nas regiões Sul e Centro-Oeste ocorreu uma redução de aproximadamente 39% do total de escolas que existiam no campo, acompanhadas pela região Nordeste 22, 5%, Sudeste 20% e Norte 14,4%.

A partir de dados da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU, 2012), explicitados nos quadros 02 e 03, nos últimos 12 anos foram fechadas 499 escolas do campo na rede estadual e 1.744 das redes municipais, totalizando 2.243 escolas no estado do Espírito Santo. Esses dados evidenciam o contexto de descaso do campo capixaba. O número de escolas fechadas é alarmante e vem sendo anunciado e denunciado pelos movimentos sociais do campo e, sobretudo, pela sociedade capixaba, pois equivale a 65% das unidades escolares do ES existentes no campo. É importante destacar que, no período de 1998 a 2010, 69 redes municipais fecharam escolas no campo e, em 32 municípios, a rede estadual também provocou esse ato de negligência. Os dados revelam ainda que dos 76 municípios nos quais existiam escolas estaduais no campo, 35,5% desses municípios não têm (mais) escolas para os camponeses/camponesas estudarem.

Quadro 02 – Fechamentos de escolas municipais - ES

MUNICÍPIO	TOTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS		
	1998-2010	2010	FECHADAS
AFONSO CLÁUDIO	70	29	41
ÁGUA DOCE DO NORTE	47	6	41
ALEGRE	78	30	48
BARRA DE SÃO FRANCISCO	68	14	54
CASTELO	59	11	48
COLATINA	103	34	69
ECOPORANGA	101	22	79
IBITIRAMA	53	8	45
MANTENOPOLIS	49	13	36
MUNIZ FREIRE	65	25	40
NOVA VENÉCIA	95	39	56
SÃO MATEUS	265	65	200
69 MUNICÍPIOS	2889	1145	1744

Fonte: SEDU, ES/2012.

Quadro 03 – Fechamento de escolas estaduais – ES

MUNICÍPIO	TOTAL DE ESCOLAS ESTADUAIS		
	1998-2010	2010	FECHADAS
AFONSO CLÁUDIO	17	0	17
BAIXO GUANDU	16	0	16
BARRA DE SÃO FRANCISCO	34	2	32
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	31	5	26
COLATINA	27	0	27
LINHARES	57	3	54
MIMOSO DO SUL	32	2	30
MONTANHA	19	4	15
NOVA VENÉCIA	34	5	29
RIO BANANAL	14	0	14
SÃO DOMINGOS DO NORTE	14	0	14
SÃO MATEUS	27	4	23
76 MUNICÍPIOS	564	65	499

Fonte: SEDU, ES/2012.

É importante destacar que esse cenário não é exclusivo do Espírito Santo e vem se repetindo em todo o Brasil. Na Região Nordeste do país foram fechadas 14 mil

escolas – mais da metade das escolas que funcionavam no campo. Com isso, fica clara a relação entre os índices de analfabetismo no campo e a negação do direito ao acesso à educação. Fica evidente também que a política em vigor fere o direito de acesso à escola e a permanência nela e, apesar dela anunciar e propalar a defesa do direito de todos à educação, na prática se contradiz, como comprovam os números de matrículas de educandos e educandas, que sofreram redução de 7.916,365 para 6.680,375. Ou seja: em média, 1.235,990 pessoas estão fora da escola ou que possivelmente foram “expulsas” para uma escola da cidade.

Nos últimos trinta anos, o Brasil deu um salto importante na garantia do direito à educação para todos. Ampliou o acesso e as garantias legais e incluiu um enorme contingente de pessoas nas redes de ensino públicas. No entanto, tal movimento foi realizado sem conseguir garantir qualidade e universalidade na oferta e, principalmente, sem criar as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social (HADDAD, 2012, p. 218).

É possível observar que a legislação afirma garantir o acesso universal à educação, como ilustra Campos e Oliveira (2012, p. 239):

Alguns fatos mais recentes ilustram [...] a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio de resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o Pronera como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo.

Ao analisarmos os dados apresentados, podemos refletir e inferir que o poder público não considerou as discussões e as concepções acumuladas pelos movimentos sociais do campo, promovendo, na contramão da história dos sujeitos do campo, uma política contrária à legislação que afirma garantir o acesso à escola e a permanência nela, como constatamos no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1998:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação brasileira evidencia em sua trajetória marcas de processos de exclusão, construídas ao longo de sua história. Essas marcas reforçam o sistema capitalista vigente, que sempre esteve a serviço dos interesses da classe dominante,

concretizando-se, assim, como força reprodutiva da organização social em cada período histórico, homogeneizando o sujeito, unificando sua cultura, sua identidade.

Sendo assim, a educação brasileira representou/representa cada vez mais uma força capaz de contribuir tanto com a manutenção da lógica de reprodução do sistema, quanto com a transformação social, pois ela tem um grande potencial decorrente das contradições que se evidenciam dentro desse processo educativo.

Nesse sentido, pensar um campo sem perspectivas, com sujeitos impedidos de sonhar, possivelmente compromete a luta pela concretização de escolas neste espaço, bem como a efetivação de um projeto popular (construído com os camponeses) para o seu desenvolvimento. Para Caldart (2004, p. 36) “[...] a escola pode ser um espaço efetivo de fazer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia do projeto de campo, de sociedade e de formação humana”. Nesse sentido, ela pode proporcionar aos povos do campo o direito à escolarização.

Na Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária (PQRA), realizada em 2010 pelo INCRA, foi constatado que o Brasil possui 8.763 Assentamentos, em 75 milhões de hectares de terra, onde moram 923.609 famílias. Desta população, 15,58% ainda não foram alfabetizadas; 42,27% estudaram até a 4ª série; 27,27% terminaram o ensino fundamental; 7,36% fizeram uma parte do ensino médio e 6,04% concluíram a Educação Básica. Esses dados revelam que o índice de analfabetismo em áreas de Assentamentos supera a média nacional e reflete na produção e reprodução da desigualdade social.

Não podemos correr o risco de prosseguir reproduzindo uma práxis alienadora em que se naturaliza essa realidade histórica. Mais que o acesso à educação escolar e a permanência dos sujeitos do campo na escola, é necessário garantir a qualidade social dos conhecimentos, os quais são construídos não para os sujeitos do campo, mas com eles. Importa que os conhecimentos reflitam seus valores, suas experiências, seus saberes e identidades enquanto povos do campo. Na contramão desse processo, a educação do campo tem sido transformada em privilégios de poucos, a distribuição de renda tem permanecido desigual, restando a fome, a miséria, o desemprego, a violência e a exclusão para os “de baixo” (FERNANDES, 1995).

TABELA 01 - NÍVEIS DE ALFABETISMO DA POPULAÇÃO ENTRE 15 E 64 ANOS POR SETOR

Níveis		Urbano		Rural	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011
BASES		1636	1684	339	279
Analfabeto		8%	5%	30%	14%
Rudimentar		26%	20%	34%	31%
Básico		36%	49%	25%	39%
Pleno		30%	27%	11%	16%
Analfabetismo e Rudimentar	Analfabeto funcional	34%	24%	64%	44%
Básico e Pleno	Alfabetizado Funcionalmente	66%	76%	36%	56%

Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011

A partir dos dados da tabela 1, observamos que diante das mobilizações/lutas dos movimentos sociais do campo pela garantia do direito à escolarização, houve uma redução significativa no índice de analfabetismo no campo, caindo de 16% em 2001/2002 a 2011. No entanto, ao analisarmos o percentual de analfabetismo funcional no campo, esse índice é alarmante, pois em 2011, enquanto na cidade era 24%, no campo esse índice é de 44%, quase o dobro do número de pessoas que vivem em território urbano.

Esse contexto deixa claro também o número de camponeses/camponesas que tiveram/têm acesso à escola. Em 2001/2002, 36% da população estavam em condição de alfabetizado funcional, e em 2011 esse número foi ampliado para 56%. No entanto, continua existindo uma discrepância dos níveis de alfabetização entre os povos do campo (56%) e os da cidade (76%).

Diante desse processo histórico, desigual e excludente, vem sendo negado aos povos do campo o direito ao ingresso à escola, à permanência nela e à continuidade

de escolarização, provocando os altos índices de analfabetismo absoluto¹³ (14%) e funcional¹⁴ (31%) no campo.

TABELA 02 - ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO POR SETOR

Escolaridade	Censo 2000		PNAD 2009	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Sem escolaridade	7%	22%	7%	21%
Ensino Fundamental I	27%	48%	15%	32%
Ensino Fundamental II	29%	21%	24%	24%
Ensino Médio	27%	8%	38%	20%
Ensino Superior	10%	1%	16%	3%

Fonte: IBGE: Censo Populacional 2000 e PNAD 2009

Os dados da tabela 2 revelam que, no campo, o índice de pessoas que não tinham acesso à escola reduziu apenas 1% em nove anos, evidenciando mais uma vez que, mesmo diante das lutas dos camponeses, o direito à escolarização continua sendo negado. Fica explícito ainda que, no campo, quanto maior o nível de escolarização,

¹³ A definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (INAF BRASIL 2011).

¹⁴ Os níveis de alfabetismo funcional são:

- Analfabeto – Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc);
- Rudimentar – Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
- Básico – As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem, compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e
- Pleno – Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculos de área, além de interpretar tabelas de entrada, mapas e gráficos (INAF BRASIL 2011).

menor é o número de pessoas que estudam. Pochmann (2010, p. 95) afirma que “[...] na sociedade do conhecimento, a preparação para a vida laboral tende a ser cada vez mais decisiva, com a educação e a formação ocupando papel central na trajetória de vida”. Nesse cenário, a maioria da população camponesa fica a mercê desse conhecimento laboral. O autor nos alerta ainda que “[...] o exercício de atividades educacionais de cidadania e comunitárias se apresenta como oportunidade de regulação pública fundamental, nesses novos tempos em que a carga de trabalho pela vida pode ser diminuída significativamente” (ibid, p. 98).

Na perspectiva de tornar visível à sociedade essa situação de descaso e negação desse direito aos sujeitos do campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) está desenvolvendo uma campanha contra o fechamento de escolas no/do campo, com o tema: *“Fechar escola é crime!”* (PIZETTA, 2012).

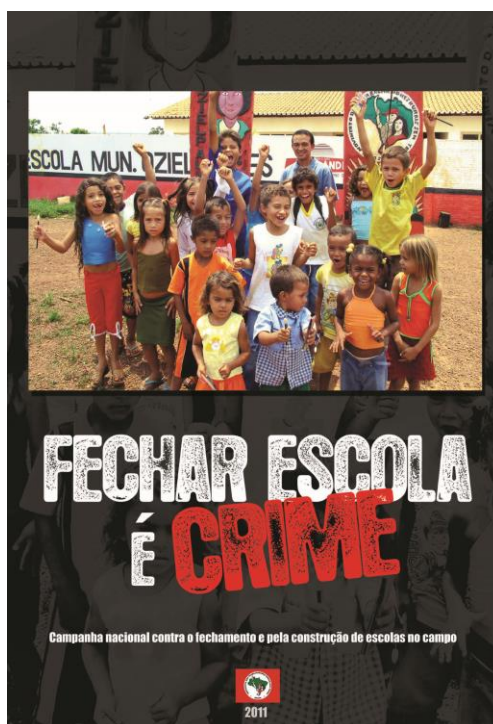


Figura 02 – Cartaz da Campanha: *Fechar Escola é crime!*
Fonte: MST, 2011.

A campanha objetiva ampliar o debate e a reflexão com a sociedade e com órgãos públicos responsáveis pela manutenção das escolas abertas, pois crianças, jovens, adultos e idosos do campo também são sujeitos de direitos. Contudo, não podemos aceitar que continue existindo uma enorme distância entre os direitos conquistados e

a relidade perversa vivida pelos povos do campo – negação do direito ao acesso à educação pública de qualidade, cuja consequência é o campesino tendo que sair do campo para estudar e estudar para sair do campo. Precisamos contrapor a lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada, marginalizada; temos que ser guardiões desse direito, e o Estado precisa ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas desses sujeitos (CALDART, 2004).

Nessa perspectiva, o MST convida toda a sociedade para que, juntos, possam se mobilizar para cobrar dos órgãos públicos responsáveis/Estado, a garantia desse direito a todos os povos do campo. Conforme o material da campanha, “[...] a atual conjuntura da luta pela Reforma Agrária passa pela necessidade da defesa da educação pública brasileira” (MST, 2011). A campanha também denuncia que, no país, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, e as que sobreviveram estão funcionando em condições precárias.

2.1 QUESTÃO AGRÁRIA EM TERRITÓRIO CAPIXABA

Stédile (2012, p. 640-641) conceitua a questão agrária como “uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade se organiza ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra”. Assim, a questão agrária se relaciona com as condições de posse, uso, propriedade e função social da terra.

O autor defende a ideia de que no período colonial, a *plantation* se constituiu como forma de organização capitalista. Com o avanço da economia industrial capitalista, a partir da década de 1930, bem como no decorrer do século XX, a agricultura brasileira se modernizou, ampliando, assim, o investimento do capital. Esse período tanto desenvolveu as forças produtivas do capital – produção da agricultura em grande escala quanto excluiu e expulsou milhões de trabalhadores/trabalhadoras do campo. Stedile relata ainda que nas últimas décadas (1990-2010), a concentração de terra deixou de ser um problema agrário no país na visão burguesa, pois as forças capitalistas aumentaram a produção agrícola e a agricultura se desenvolveu

bastante, tornando-se uma atividade que visa lucro e uma crescente escala de produção e produtividade agrícola.

Segundo o autor, pensadores marxistas e críticos, analisam que “a forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasionam ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental” (ibid, p. 643).

Para tanto, esses problemas vêm sendo revelados da seguinte forma: a) do ponto de vista econômico, permanece o elevado índice da concentração da propriedade da terra, na distorção do uso do patrimônio agrícola do país, no controle e na dependência econômica externa à que a agricultura brasileira está submetida – o agronegócio, e na subordinação do capital financeiro; b) no âmbito social, esse problema fica evidente na extrema desigualdade social; c) na esfera ambiental, a biodiversidade vem sendo destruída pela exploração capitalista que degrada o solo, contamina rios, lençóis freáticos; agride o meio ambiente com o uso intensivo da mecanização e dos venenos agrícolas, provocando, com isso, a expulsão da mão de obra e dos povos do campo. Além disso, contamina os alimentos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população pelo uso cada vez maior de sementes transgênicas, padronizadas; a destruição da vida em nome do lucro.

Assim como essa realidade se instaura no Brasil, ela também se configura no estado do Espírito Santo. No campo capixaba também há muitas contradições em função da lógica capitalista de acumulação, de depredação dos bens materiais e dos sujeitos que vivem no/do campo; a implantação de “grandes” projetos pautados no modelo de produção capitalista, mas de resistência, de muita luta e recriação dos camponeses/camponesas. É “[...], portanto, nessa contraditória e relevante história do campesinato capixaba, num território tão propício para a produção agrícola, mas também, propício para a vida e existência do latifúndio, historicamente combatido” (CASALI e PIZETTA, 2005, p. 31); do agronegócio que, além de controlar o processo produtivo, qualifica e assegura o aumento da acumulação de capital (STÉDILE, 2004). É nesse cenário que procuramos entender o campo capixaba.

O estado do ES vem sendo caracterizado pela extensão de grandes áreas que produzem a monocultura do eucalipto, da cana de açúcar, a pecuária extensiva, a destruição desenfreada da fauna e flora, a expulsão dos povos do campo de suas terras (SCARIM, 2009).

No estado do ES, assim como nos demais estados do país, quando os colonizadores europeus chegaram ao estado, já existiam povos indígenas habitando o território capixaba. Os negros africanos, que foram transportados pela força para realizar o trabalho escravo (principalmente na formação de fazendas de café do sul do ES), formaram, assim, a população juntamente com os colonizadores portugueses (LIMA, 2011).

De acordo com Lima (ibid), até metade do século XX, grande parte da área do estado do ES permaneceu coberta pela Mata Atlântica, onde viviam várias tribos indígenas, comunidades de caboclos, pescadores, comunidades remanescentes de quilombos. Com isso, a economia da região baseava-se na agricultura diversificada, a produção era para o consumo da família e comercializava o excedente para os atravessadores. A relação homem e natureza era mais harmoniosa.

Em virtude da tentativa de modernização do ES, ampliou-se a exploração da mão de obra dos caboclos e dos imigrantes europeus, na perspectiva de cultivar grandes áreas de mata. Segundo Fernandes (1999b, p. 17) “o trabalho com a derrubada das florestas era executada por caboclos e caipiras, que plantavam nessas terras até a formação da fazenda. Depois de formadas as fazendas de café, começava o trabalho da família camponesa migrante”.

O incentivo à imigração europeia possibilitou a expansão da agricultura. Sendo assim, muitas áreas de mata foram derrubadas e a madeira serviu de fonte de renda para os empresários. É importante elucidar a denúncia de que foram “instaladas mais de duzentas serrarias em todo o norte. [...] Com o prazo de 30 anos, todo o norte foi desmatado” (CASALI e PIZETTA, 2005, p. 41).

Essas mazelas provocaram a expulsão dos povos do campo e de suas raízes culturais. A agricultura diversificada para o autoconsumo foi substituída pela modernização da agricultura, pautada na pecuária extensiva, na monocultura e extensa escala de produção de eucalipto e cana de açúcar – o agronegócio. “Essa modernização levou ao aumento da concentração urbana e industrial, ao aumento das monoculturas, à expulsão de famílias do campo e a concentração fundiária” (SCARIM, 2009, p. 104). E é com esse campo minado de contradições que o ES se depara

[...] no processo de sua institucionalização, o pensamento e a prática do desenvolvimento no ES carregavam uma série de paradoxos centrados principalmente nas seguintes tentativas: de imposição da industrialização

sobre uma base territorial rural; de imposição do latifúndio sobre uma base de pequena agricultura familiar e comunitária; de imposição da monocultura sobre uma diversidade de práticas e cultivos fundados na manutenção integral da família e da comunidade; de imposição de uma racionalidade única e instrumental sobre uma base de enorme diversidade étnica, social e ecológica de saberes agrários ainda presentes no território capixaba devido às resistências, insurgências e domesticações, formando territorialidades e laços múltiplos (SCARIM, 2009, p. 116).

Para justificar a superação do atraso econômico e a promoção da diversificação econômica a partir da industrialização da agricultura e /ou da cidade e da erradicação do café (anos 1960), o ES instalou diversas empresas estatais, como CVRD, Tubarão, SAMARCO e, a partir de 1970, a Aracruz Celulose, o que provocou o crescimento da pobreza, acelerou o processo de concentração de terra, em função da imigração desenfreada dos povos do campo para a periferia dos centros urbanos. Com a expulsão de muitas famílias do campo, a Mata Atlântica e as áreas de produção de alimentos foram substituídas pela monocultura do eucalipto. Além disso, foram cometidos muitos crimes contra as comunidades camponesas, envolvendo o envenenamento de alimentos e a poluição ambiental (GOMES, 2005).

A partir do Censo Agropecuário de 2006, é perceptível que no estado do ES a terra continua concentrada. Os dados evidenciam que os 79.302 pequenos estabelecimentos agropecuários representam 93,99%, ou seja, são majoritários (com menos de 100 hectares), porém ocupam apenas 46,73% da área de terra no ES, enquanto que os médios (de 100 a menos de 1000 hectares) representam 5,19% do número e são responsáveis por 35,33% da área e os grandes estabelecimentos com 0,8% (com mais de 1000 hectares) concentram 17,95% da área do campo capixaba. Vale ressaltar que a soma dos médios e grandes estabelecimentos representam 5,8% do número, no entanto corresponde a 53% da área total.

Assim sendo, partimos da compreensão do Campo como território de disputa e expansão do agronegócio, onde as pequenas propriedades estão sendo pressionadas pela concentração fundiária, seja na destruição de sua cultura, na falta de condições básicas de sobrevivência, na precariedade da educação, o que resulta na expulsão das famílias de suas raízes e, conseqüentemente, no fechamento das escolas.

Nesse sentido, ter acesso à terra é a primeira condição para a garantia da vida no campo, para que o camponês/camponesa permaneça onde escolheu estar. Mesmo

diante dos desafios e contradições, muitos projetos construídos pelos sujeitos no/do campo desafiam os “grandes projetos” que vêm violentando os trabalhadores/trabalhadoras, principalmente os que vivem no/do campo.

Acerca desta questão, Scarim (2007), afirma “que há, a partir dos conflitos existentes no espaço agrário capixaba, um processo violento de tentativa de desterritorialização das populações camponesas”. Porém, mesmo com a ocorrência de desterritorialização, de toda uma imposição de um conceito de agricultura moderna e da saída de muitos trabalhadores do campo para a cidade, da existência de um consumo em massa e da forma como se distribui e concentra a renda no país, há, ainda, um grande número de pessoas vivendo no/do campo.

Existe uma diversidade muito rica no campo. Assim, quando tais questões são levantadas, quando surgem os conflitos, os direitos dos camponeses/camponesas vêm à tona (ibid). Dessa forma, o debate sobre a estrutura fundiária abordada pelos autores reafirma a necessidade do fortalecimento da luta pela terra, que fez/faz parte das ações dos trabalhadores de diversos movimentos sociais, principalmente os do campo.

A luta tem sido pelo acesso à terra, mas também pela permanência dos sujeitos em um campo de produção de alimentos, de cultura, de biodiversidade e de justiça social. Nessa trajetória, o MST é um dos movimentos sociais do campo que luta há quase três décadas, rumo à democratização da terra, pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade.

No ES, essa batalha se soma a outros movimentos sociais, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), bem como os Movimentos Indígenas e Quilombola. Nesse processo de luta, percebemos a existência de algumas conquistas, como a consolidação de Assentamentos de Reforma Agrária, o reconhecimento das terras indígenas e dos territórios dos quilombos. No entanto, elas ainda são insuficientes para superar a concentração de terra, de renda e de riqueza, embora expressem a coragem e persistência dos camponeses/camponesas frente ao projeto do grande capital.

Sendo assim, a luta pela terra no ES continua sendo a esperança de romper a cerca da injustiça e da exclusão. A batalha pela Reforma Agrária significa mais que o retorno dos camponeses/camponesas às suas raízes. Representa a coragem e

rebeldia desses trabalhadores/trabalhadoras na luta pela produção de alimentos, organização, resistência, criação e recriação da cultura e da vida.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR: EMBRIÃO DE LUTA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A construção de uma leitura sobre o campo brasileiro e a luta por uma educação que contemple os saberes, as práticas e as experiências de vida e lutas no campo são duas propostas que têm sido desenvolvidas por Arroyo e Fernandes (1999), Brandão (2003), Freire (2005), Caldart (2004), Souza (2006), entre outros. Para o conjunto desses autores, a manutenção de diferentes formas de produção e trabalho na terra e a busca por direitos e por uma educação do campo são partes constitutivas da luta pela Reforma Agrária e por um projeto popular para o Brasil.

À luz desse diálogo entre os autores e movimentos sociais, (BRANDÃO, 1981) explicita o conceito de Educação Popular, percorrendo diferentes trilhas e múltiplos espaços educativos. Brandão retrata a educação popular como um encontro em que as pessoas têm possibilidades de socializar e produzir conhecimentos, conviverem umas com as outras observando que “[...] o saber flui pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende (p.17)”. No âmago dessa fertilidade conceitual, Freire (2005, p. 79) insiste que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nesse sentido, entendemos que a educação popular tem suas raízes nas múltiplas experiências concretas desenvolvidas a partir do protagonismo dos trabalhadores/trabalhadoras, “é algo ainda presente diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (BRANDÃO, 2002, p.142). O autor (ibid) revela ainda que:

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um processo.

Nessa tessitura do conceito de Educação Popular entre os autores, evidenciam-se as práticas socioeducativas do MST, no exercício de luta por uma educação que tem como pilares a formação humana e a libertação dos sujeitos, pautada na valorização dos conhecimentos acumulados pelas classes trabalhadoras. Freire (2011, p. 174) afirma que “[...] uma das tarefas da educação popular (...) é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza”. Já Paludo (2012, p.284) enfatiza que:

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constitui, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação.

Nesse processo de construção – uma educação popular comprometida com a classe trabalhadora –, é possível constatar que ela pode acontecer em diversos espaços educativos, tendo como compromisso e horizonte as reais necessidades/interesses das classes populares. Esses sujeitos – elaboradores de suas próprias histórias, cultura, valores – experienciam práxis formativas, individuais e coletivas dentro e fora dos muros institucionais, compreendendo que a escola também é um ambiente de suma importância para a sua realização, por ser um espaço de re-produção e socialização de cultura, de ciência e de tecnologia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 exprime o contexto dessa percepção, transcrito no artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dialogando com outras experiências de educação popular, é claro que, a partir da década de 1980, o MST se configura e, em processo de luta, busca desenvolver um Projeto de educação popular tanto nos espaços formais, quanto nos informais – ambientes legítimos de formação, de luta, de sonhos, de re-construção e troca de saberes –, o qual possibilita uma educação crítica e emancipadora, como afirma Caldart (2001, p. 51):

É, pois, do processo de formação dos sem terra que podemos extrair as *matrizes pedagógicas básicas* para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. “Certos processos educativos que sustentam a identidade sem terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola.” Mas o MST também vem demonstrando em sua trajetória, que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo.

No entanto, na perspectiva de atender às necessidades cruciais dos trabalhadores/trabalhadoras Sem Terra, o Movimento assume como tarefa a ocupação da escola, entendendo que a educação ultrapassa a instituição escolar, como ilustra Gildete, dirigente estadual do Setor de Educação, ao dizer que “[...] a escola é um espaço de vivências, troca de experiências. A escola no/do Assentamento é vista como referência, é onde ocorrem diversas atividades do Assentamento/Movimento”. Caldart (2001, p. 64) ressalta ainda que “[...] uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move [se] construído como um lugar de novas relações sociais, [...] se suas partes ou dimensões se moverem junto”. E assinala:

No processo de ocupação da escola o MST foi produzindo algumas reflexões que dizem respeito a concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social. Fez isto em diálogo especialmente com o movimento pedagógico da Educação Popular, e aprendendo também com as diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade (CALDART, 2001, p. 48).

Ao mergulharmos na história lida e vivida, é possível descrever que a educação do campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais na luta pela garantia do direito à educação e por políticas públicas para a população camponesa. Ela teve como marco o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária/ENERA, em 1997, que impulsionou a formação da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, composta inicialmente pelo MST, UnB, UNESCO, UNICEF e CNBB. Essas entidades organizaram a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, quando foi anunciada como projeto de formação dos sujeitos do campo, nos seus diversos contextos, e de desenvolvimento do território camponês (ibid, 2008).

A partir dessa Conferência, aconteceram três grandes conquistas: a criação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), em 1998; a consolidação da Coordenação Geral de Educação do Campo, no Ministério da Educação, em 2004; e a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, no respectivo ano.

Outro marco foi constituído no campo legal para Educação do Campo expresso na Resolução do Conselho Nacional e do Conselho Estadual de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituem Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, tal como no Parecer CNE/CEB nº23/2007 e na Resolução CNE/CEB nº02, de 28 de abril de 2008, que instituem Diretrizes Complementares para a Educação do Campo¹⁵.

No ano de 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no sentido de retomar as articulações dos movimentos sociais e as organizações sindicais (e outras instituições), com ênfase na ampla participação das universidades e institutos federais de educação:

Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate a criminalização dos movimentos sociais (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p. 03).

Outra importante conquista que possibilita contribuir com mudanças significativas no âmbito educacional no campo brasileiro foi a aprovação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, da Presidência da República, que dispõe sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010).

Dessa contribuição histórica, o campo avança na consolidação de Diretrizes e na concepção de Educação do Campo como processo de formação humana que se prolonga por toda a vida. Esse processo formativo está intrinsecamente ligado ao processo de transformação social e de construção de um projeto de ser humano, de

¹⁵ BRASIL, Câmara de Educação Básica. Parecer 04/98 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares e Nacionais para o ensino fundamental. Conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, 15 de Abril de 1998, sec 1, p. 31.

campo e de sociedade (CALDART, 2008). Em outro momento, Caldart (2012a, p. 257) acrescenta:

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

Nessa mesma direção, acreditamos que é preciso consolidar uma educação que suscite a classe trabalhadora a assumir sua identidade, respeitando seu modo de vida, sua dinâmica social e acolhendo seus saberes e experiências no processo pedagógico. E isso implica a definição de um projeto pedagógico que objetive a formação da criança, do jovem, do adulto e do idoso, na perspectiva do desenvolvimento baseado na agroecologia e no coletivo do campo. É preciso que esse projeto também incorpore a agricultura camponesa/popular e os valores humanos e solidários no processo de transmissão e produção do conhecimento científico (CALDART, 2004).

Em relação à educação do campo, é pertinente ressaltar que a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista não tem contribuído para combater o analfabetismo nem elevar a escolaridade, a cultura e o padrão de vida desses sujeitos. Há ainda uma grande insatisfação desse público, justificada pelo acesso tardio à escola que, na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, é ofertado sem condições de oportunizar saberes para esses sujeitos devido à precariedade de investimentos dessa política pública. Isso representa uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo e pode ser visto nos dados de oferta nas escolas de Assentamentos.

Em paralelo a essa concepção de Educação do Campo, Fernandes (2004, p. 97) evidencia ainda que “a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico” e acrescenta que seu pensamento é “defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa” (idem). Caldart (2002a, p. 32- 33) contribui com a reflexão exposta ao dizer que:

Esse projeto educativo reafirma e dialoga com a *pedagogia do oprimido* na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano... Educação do Campo como obra dos sujeitos do campo; uma educação do campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena. Este projeto reafirma e dialoga com a *pedagogia do movimento* compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história... A educação do Campo precisa extrair as lições de pedagogia das lutas sociais que estão em sua origem e com as quais se vincula; e é intencionalidade de formação destas lutas.

A ação dos movimentos sociais no campo teve tradicionalmente o objetivo de lutar por direitos. O agravamento das condições de vida no campo trouxe para o interior da luta camponesa a possibilidade da organização social, baseada na consciência política e na busca de melhores condições de vida no campo. A luta pela terra não se enquadra nos estreitos objetivos de se conseguir um pedaço de chão. Terra é mais do que terra, terra é luta pela democracia, pela participação, pela solidariedade, por educação. Isso resulta de outro relacionamento com a terra, não mais tida como objeto de exploração do trabalho alheio ou de compra e venda, mas como lugar de convivência. Assim, essa luta tem necessariamente diferentes dimensões: política, social, cultural, religiosa e econômica (MST, 2005b).

A discussão do campo enquanto espaço de aprendizagens e conhecimentos geográficos se revelam promissora a partir do momento em que se entende a escola, o trabalho, a reunião, a rua, o quintal, as lutas e as conversas – situações compostas por princípios educativos e de formação. Nessa leitura, os movimentos sociais em defesa da terra, da vida, de trabalho, da água, da soberania alimentar, da justiça social e de cultura também se constituem como movimentos pedagógicos.

Nessa perspectiva, os Assentamentos estão buscando produzir um novo perfil produtivo nos municípios, na organização social da produção e da família, nas condições de vida e de educação, bem como na participação política local e regional. Assim, não há como negar a importância dos movimentos sociais na luta pela terra, pela Reforma Agrária, pela preservação da biodiversidade, pela água, pelos direitos e pela educação do campo. Segundo Caldart (2008, p. 70), esses movimentos constituem-se um novo momento da luta dos camponeses/camponesas pois, na expressão do Professor Bernardo Mançano, “trata-se de uma disputa de ‘territórios imaterial’, que podem em alguns momentos se tornar força material na luta política

por territórios muito concretos, como destino de uma comunidade camponesa, por exemplo”. Mançano concebe território “como espaço de vida” e apresenta diferentes formas de território:

Para superar a compreensão do território como uno, tomamos diferentes formas do território. Temos territórios materiais e imateriais. Os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como pensamento, teoria e/ou ideologia (FERNANDES, 2008, p. 58).

O autor (ibid, p. 58) aprofunda o conceito de território evidenciando ainda na sua compreensão para além da dimensão política, o território como

[...] multidimensional o que explicita seu sentido político e as relações de poder necessárias para configurá-lo. O território é, portanto, sempre, uma construção política, quer seja multidimensional ou mesmo compreendido como uma dimensão das relações sociais. Qualquer que seja sua forma e conteúdos, o território é sempre uma construção política determinada por relações de poder.

Ainda na reflexão sobre a educação do campo, Caldart (2004) chama atenção para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), denominadas Pedagogia do Movimento, que têm por finalidade despertar nos homens e mulheres do campo a sua identidade camponesa, bem como fazê-los olhar o campo como lugar de direitos sociais, civis e políticos, reconhecendo-se como sujeitos sociais capazes de construir seus próprios destinos.

Souza (2006) tratou com conhecimento a importância do MST na luta por uma educação diferenciada para os sujeitos do campo. A autora defende uma ação educativa feita com os povos do campo e não para eles. Nessa trajetória, as propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo MST em parceria com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e com Universidades e Instituições, entre outros, vêm revelando a dinâmica de uma Proposta de Educação pública, tanto no Brasil como no Espírito Santo, com um processo pedagógico e de formação humana, vinculada a um movimento social, como o MST, que tem como bandeiras de luta a terra, a Reforma Agrária e as transformações sociais.

Neste cenário, podemos destacar a importância desta pesquisa, tem em vista que ela tem permitido estudar sobre a relevância da educação no/do MST, na

perspectiva de perceber as suas contradições, os seus limites e os seus desafios e, possivelmente, pode contribuir com a melhoria desse processo de construção coletiva, ou seja, a construção de uma educação que contemple as demandas e as necessidades dos sujeitos Sem Terra.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIO DE TENSÕES/DISPUTA E RESISTÊNCIA

Sabemos que a batalha na perspectiva da reabertura/ampliação de escolas no/do campo é de extrema importância para os sujeitos do campo. No entanto, apenas consolidar uma escola no Assentamento e prosseguir com o mesmo tipo de educação pautada em uma política educacional conteudista e desigual não contempla os objetivos da práxis formativa do MST. Sánchez (2011, p. 83) ilustra que, no campo dos movimentos sociais, “na dimensão da reflexão pedagógica, [é fundamental] discutir a arte de educar e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado”.

Nesse sentido, o Movimento reafirma a importância de construir coletivamente e desenvolver um Projeto Político Pedagógico vinculado aos processos sociais, o qual tenha como pilares principais a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996).

Nesse propósito, urge que o MST, junto às universidades, pesquise sobre as desigualdades históricas, econômicas, sociais e educativas, sofridas pelos povos do campo, pois o pertencimento social desses grupos é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de reconhecimento dessa dívida histórica (BRANDÃO, 2003).

Brandão (ibid, p. 28) se reporta ainda aos aspectos das desigualdades, remetendo essa situação a partir de uma ordem social que submete o mundo ao poderio do capital. Relata que o trabalho humano nunca produziu tantos objetos em toda história humana. A condição de poder da burguesia é o crescimento do capital que submete o homem ao trabalho assalariado, gerando uma base de competitividade e

desigualdade entre os trabalhadores/trabalhadoras. Isso resulta em um índice absurdo de "pobreza que cresce mais rápido do que a população e a riqueza". O paradigma de produção capitalista permite a exploração dos ricos sobre os pobres, causa a marginalização do trabalhador do campo; e a mão de obra humana nas grandes empresas agropecuárias/agronegócio ou no latifúndio é transformada numa mercadoria a serviço da burguesia, do capitalismo, que também se articula pelo processo educativo.

Esse contexto de descaso para com as políticas de educação do campo e para com o direito à universalização da educação com acesso ao estudo, a permanência nele e a sua conclusão, impulsiona novas ações do Movimento. "O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, foi tomando decisões políticas que, aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização coletiva" (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012, p. 501) e, em seu percurso, busca articular o trabalho educativo no seio de sua organicidade.

Com base na concretização dessa intencionalidade formativa, o Movimento realizou em julho de 1987, em São Mateus, no estado do Espírito Santo, o Encontro Nacional de Professores dos Assentamentos, considerado um marco na história da Educação do MST, pois foi nesse espaço que o Movimento formalizou a criação de um Setor de Educação do MST. É nesse período que o Movimento Sem Terra se estrutura e se consolida como uma organização em nível nacional (ibid). O Encontro propiciou também a troca de experiência e reflexão sobre o papel da educação para o fortalecimento das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras (PIZETTA, 1999). A abordagem em foco é ilustrada pelo autor (ibid, p. 5-6), ao retratar questões discutidas no Encontro:

O Encontro centrou-se em torno de duas questões básicas. O que queremos com as escolas de assentamentos? Como fazer a escola que queremos? A partir do lugar e do contexto histórico em que se dava o Encontro, essas duas questões orientaram a discussão e a elaboração da proposta pedagógica do Movimento. Além de discutir e aprofundar o tipo de escola/educação que se pretendia para os filhos dos assentados [...], refletem [...] o desejo de estar construindo uma educação clássica, que resgate a história verdadeira - abafada pela escola tradicional – questione a realidade, comprometendo na sua transformação, que eduque para a liberdade e não para manter o sistema, o que leva o trabalhador a reagir à dominação e a construir a sua própria história.

A partir desse Encontro, tanto em nível nacional quanto estadual, o MST se amplia em espacialização e territorialização (FERNANDES, 2000), propiciando o seu maior envolvimento com a educação, tendo como principais bandeiras de luta: escolas públicas dentro das áreas de Assentamentos e Acampamentos; constituição de coletivos de educação em nível local, regional, estadual e nacional; formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária; integração das crianças e dos jovens acampados e assentados em ações que possibilitem seu envolvimento no processo de organicidade e re/construção de sua identidade Sem Terra; construção coletiva de seu Projeto Político Pedagógico; e produção de materiais do Setor de Educação, permitindo repensar a prática e formular concepções a partir de embate no/do Movimento (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012).

A concepção de educação do MST dialoga com as reflexões da práxis de formação humana ao longo da história e com as ponderações realizadas na trajetória do Movimento a partir das práticas de humanização de sua Pedagogia.

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é [...] uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado (CALDART, 2001, p. 50).

Para o MST, a formação humana acontece no processo de re-construção da existência humana. Ao afirmar que o ser humano é um ser em constante transformação, compreende que esse ser inconcluso vivencia práticas/processos socioeducativas/os e histórico na perspectiva de sua emancipação humana. Neste sentido, Caldart (2004) apresenta cinco matrizes pedagógicas que orientam esse processo de formação: a) Pedagogia da luta social: ela brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas; b) Pedagogia da organização coletiva: como os sujeitos sem terra e/ou [SemTerra] se educam, enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento; c) Pedagogia da terra: como os sujeitos do MST se educam ao se relacionar com a terra, com o trabalho e com a produção; d) Pedagogia da cultura: o jeito como os sem terra e/ou [Sem Terra] do MST se educam cultivando o modo de vida produzido pelo Movimento; e) Pedagogia da história: como os sem terra e/ou [Sem Terra] do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo a história.

3 MST: TECENDO CAMINHOS, EVIDENCIANDO MARCAS DE UM MOVIMENTO FORMATIVO

Historicamente, as lutas camponesas e os conflitos sociais no campo sempre existiram no Brasil. Com isso, a semente que deu vida ao MST foi lançada a partir da luta dos povos Indígenas, Quilombos, Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, Movimento de Agricultores Sem Terra. Nesse contexto, os Sem Terra são herdeiros e continuadores das lutas dos povos do campo, além de parte da reconstrução de sua própria história (FERNANDES, 2000).

Assim, prossegue a caminhada dos lutadores/lutadoras Sem Terra, que têm como marco histórico a sua gestão no período de 1979 a 1984, compreendida, desde sua gênese, como “[...] fruto das contradições materiais e históricas do desenvolvimento capitalista no Brasil” (MST, Agenda Nacional, 2013c) e marcada pela articulação das primeiras experiências da retomada da luta pela terra no país. Essa gestação se deu através de reuniões, encontros, bem como de ocupações¹⁶ e Acampamentos realizados nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Essas ações culminaram na fundação do MST oficialmente no Primeiro Encontro Nacional, realizado do dia 21 a 24 de janeiro, de 1984, em Cascavel/PR. Esse percurso se fortaleceu em janeiro de 1995, de 29 a 31, no I Congresso Nacional do MST, em Curitiba/PR, quando ficou claro para os sujeitos Sem Terra que a Reforma Agrária só avançaria se fossem feitas ocupações e lutas de massas. Desse congresso, emerge como horizonte, a seguinte palavra de ordem: “Ocupação é a única solução” (FERNANDES, 2000).

O Movimento se organiza a partir de diretivas discutidas e propostas em Congressos Nacionais que geralmente acontecem de cinco em cinco anos, envolvendo pessoas de todos os estados onde o Movimento está organizado. São nos Congressos que os Sem Terra elaboram coletivamente os lemas, de acordo com o momento histórico do país, considerando as lutas e os projetos do MST, bem como a situação e os desafios dos trabalhadores/trabalhadoras do campo.

¹⁶ Ocupação é uma forma coletiva de luta que tem propiciado as desapropriações necessárias para a distribuição de terra, *bem como a luta pela a garantia dos direitos da classe trabalhadora* (França e Silva, 2012).

Diante das batalhas dos trabalhadores/trabalhadoras rurais Sem Terra para o desenvolvimento da Reforma Agrária, no final da década de 1980 (ano da eleição do Presidente da República, Fernando Collor) aconteceram despejos violentos, assassinatos e prisões arbitrárias, na tentativa de impedir que o Movimento continuasse lutando pela garantia dos direitos. Nesse contexto, o MST intensifica a luta por todo o Brasil e se expande em território e também em área de produção, no sentido de contrapor a pressão ostensiva das forças contrárias dos grandes proprietários de terra, na década de 1990. Para fortalecer essa batalha, foi definido em Brasília como lema do II Congresso: “Ocupar, resistir e produzir”. Silva (2005, p. 09) traz uma importante contribuição quando afirma que:

Enquanto a modernização conservadora estimula a urbanização e o desenvolvimento do capitalismo, o MST inicia um processo de luta pelo retorno do homem ao campo reafirmando a necessidade primordial da Reforma Agrária para a transformação da propriedade da terra e conseqüentemente das relações de trabalho implantadas desde o período colonial em nosso país.

Após a fundação do MST, a nova Constituição Federal aclamada em 1988, apresenta avanços em seus artigos 184 e 186, nos quais fica estabelecida a função social da terra e a determinação de que quando ela for violada, seja desapropriada para fins de Reforma Agrária. No entanto, mesmo com a pressão popular, apenas 6% das metas estabelecidas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) foram cumpridas.

No ano de 1995, fica expressa a importância da luta conjunta, da solidariedade e do apoio da sociedade civil organizada, porque “[...] compreendemos que a Reforma Agrária não poderia ser uma política isolada das demais transformações que o povo brasileiro necessitava/necessita. Que era necessário construir um novo Projeto Popular para o Brasil”. Assim, em 1995, em Brasília, consolidamos como grito de ordem do III Congresso Nacional do MST: “Reforma Agrária. Uma luta de todos” (MST, 2005b).

Em 1997, um ano depois do massacre em Eldorado de Carajás – onde aconteceu o assassinato de dezenove companheiros – com o apoio de outros movimentos sociais e entidades, o MST organizou a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária, que chegou a Brasília no dia 17 de abril, com a recepção de cem mil pessoas. A respeito dessa mobilização, Ana Maria Freire (2000, p. 26) testemunha a

emoção de Paulo Freire, ao se referir à Marcha dos Sem Terra, em uma de suas Cartas Pedagógicas¹⁷: *Do direito e do dever de mudar o mundo*:

Devo e quero testemunhar aqui a emoção de Paulo, em 17 de abril de 1997, quando a Marcha dos Sem-Terra, organizadamente vinda de diferentes partes do nosso país fazendo-se um só corpo nos corpos de crianças, velhos e jovens, negros ou brancos, entrou em Brasília. Ele havia me convidado para assistirmos ao evento político pela televisão, desde que não estávamos lá na capital, com eles e elas nesta Marcha na qual muitos peregrinavam há três meses. Quando Paulo viu aquela multidão entrando, ativa e disciplinadamente, na Esplanada dos Ministérios, ficou de pé caminhando de um lado para o outro da sala, com os pêlos do corpo eriçados, poros abertos e suor quente. Repetia com voz emocionada, falando para os sem terra e não para mim essas palavras carregadas de sua compreensão perante o mundo. “É isso minha gente, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e todas nós, vamos em frente na luta sem violência, na resistência consciente, com determinação tomá-lo para construirmos, solidariamente, o país de todos e de todas os/as que aqui nasceram ou a ele se juntaram para engrandecê-lo. Esse país não pode continuar sendo o de poucos... lutemos pela democratização desse país. Marchem gente de nosso país...”

O IV Congresso foi realizado em agosto de 2000, em Brasília e, como essência desse Congresso pós-período, considerado de ascensão de massa, a palavra de ordem que orientou as lutas e desafios do Movimento foi a seguinte: “Reforma Agrária. Por um Brasil sem latifúndio”.

Nessa jornada de luta, o MST compartilha em 2004, a canção “Jovem MST”, em que aborda seus anseios, indignações, lutas, sonhos e conquistas dos sujeitos Sem Terra. Como expressa Florestan Fernandes (1984, p. 111),

Quanto ao sonho, o que deve dizer é que sem sonhos políticos realistas não existem nem pensamento revolucionário nem ação revolucionária. Os que não sonham estão engajados na defesa passiva da ordem capitalista ou na contra-revolução prolongada,

A letra da melodia abaixo exprime os 20 anos de história enraizada nas lutas sociais, impulsionada pela esperança, garra e ousadia dos bravos lutadores/lutadoras Sem Terra.

¹⁷ Carta publicada por sua esposa, Ana Maria Araujo Freire, 2000.

Música Jovem MST

Do peito oprimido
Ressurgiu o amanhacer
Longas caminhadas
Nos trouxeram até aqui.

A Pátria já cansada
De tanto sofrer
A esperança espalhou-se
Do Oiapoque ao Chuí.

Meu braço, minha voz
Eu também ergui
Homens e mulheres
Faz o sonho acontecer.

Salve, salve sua história
Jovem MST
Salve, salve os 20 anos
Somos partes de você.

O vermelho que retrata
Nossa indignação
É o mesmo vermelho
Que nos leva a lutar.

Construindo o futuro
Com as próprias mãos
A chama da igualdade
É preciso preservar.

Na terra repartida
Temos que plantar
Semente vida nova
Com certeza nascerá.

(Extraída do CD 20 anos do MST, 2005)

Em 2007, ao extraírmos sementes fecundas de mais de duas décadas, o MST celebrou em Brasília o V Congresso Nacional, que teve como síntese: “Reforma Agrária: Por Justiça Social e Soberania Popular”, que evidenciou “[...] o sonho de todos que acreditam que só terá justiça social no Brasil se houver um amplo processo de reforma Agrária, que possibilite a democratização da terra como condição para diminuir a pobreza” (MST, Agenda 2013). Assim, nessa complexidade e dimensão é possível observar que “[...] na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos” (FREIRE, 2011, p. 141), pois, apesar das ofensivas do sistema capitalista, dentro das contradições, o MST tem conseguido ampliar seus objetivos, resistir e prosseguir mobilizando-se, visando à construção de uma nova base social, cultural e política e tendo o ser humano como essência, alicerce das mudanças sociais, e não o capital. Sendo assim, Caldart (2001, p. 27) afirma que, a obra educativa do Movimento tem como marco:

[O] resgate ou à restituição da dignidade de milhares de famílias que voltaram a ter raiz e projeto. Os pobres [...], aos poucos, vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda discussão para o país; à construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, Assentamento. A identidade de Sem Terra como nome próprio de *lutadores do povo*, não mais sujeitos a uma condição de falta: não de terra, mas sim sujeitos de uma escolha: a de

lutar por mais justiça social e dignidade para todos em um movimento da história, e que diz respeito aos destinos da humanidade inteira.

Outro aspecto de grande relevância para o MST são os processos de formação humana, que permitem cooperar com a trans-formação de sujeitos/militantes e das realidades vivenciadas na práxis do Movimento, em diversos momentos e distintos ambientes de formação sociopolítica,

[...] a participação efetiva na luta, no processo de ocupação, negociação, enfrentamento etc, gera um aprendizado político pela própria experiência vivida, quando se constrói importantes referências para o seu desenvolvimento (FERNANDES, 2000, p. 174).

Entendemos que o trabalho coletivo é fundamental para a formação dos sujeitos e, ao exercitar a ação-reflexão-ação nesse processo de luta por mudanças sociais, estamos pronunciando que “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2005, p. 90). Bogo enfatiza a importância da organização e da formação de militantes para a luta e/ou enfrentamento dos desafios que vêm se constituindo historicamente:

A formação é, acima de tudo, “forma de ação”, por isso não se pode imaginar a teoria separada da prática. Onde as ações são poucas, a formação tende para a decadência. Justamente porque esta é responsável por dar conteúdo às formas, sejam elas organizativas, propagandísticas, agitativas, artísticas, ou seja, de qualquer outra natureza que a organização se proponha. Uma decisão não pode vir desacompanhada da formação, de profunda reflexão e de organização das forças que executarão esta decisão. Entendemos com profundidade a decisão quando vamos para a ação, é por meio dela que o conteúdo passa do abstrato para o concreto (BOGO, 2008a, p. 200).

Percebemos que os desafios do atual momento histórico – disputa de dois modelos agrícolas, entre o agronegócio e a agricultura camponesa – nos impulsionam a contribuir com mudanças estruturais e sociais em nossa “Pátria amada Brasil”. No entanto, para que a luta popular se fortaleça, é necessário que os movimentos sociais retomem com mais intensidade e ousadia o processo de formação da classe trabalhadora, na perspectiva de provocar a compreensão e a transformação da realidade.

Nesse sentido, o Movimento permanece na batalha em busca de outro projeto de política agrária, construído pelo povo em função da classe

trabalhadora: a Reforma Agrária Popular¹⁸, concebida pelo MST (2013) como *o leito do nosso rio, condutor do poder do povo ao futuro de completa emancipação*. Somos convocados a “sonhar enfim com a vida, com respeito e igualdade. Sonhar com dignidade em um mundo não dividido. [...] Sonhar em fazer do sonho um grande acontecimento; onde os dedos se cruzando, segurem a delicadeza e, acalentem a pureza de quem sonha, mas lutando” (BOGO, 2008b, p. 20).

3.1 A GÊNESE DO MST NO ESPÍRITO SANTO

A trajetória histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Espírito Santo revela um processo de construção coletiva, em que sujeitos, aliados da sociedade pelos sucessivos modelos de desenvolvimento adotados ao longo da história do Brasil, tomando consciência da situação em que vivem, decidem partir para ação e lutar pelos seus direitos e pela emancipação humana.

Por volta dos anos de 1970 com o avanço do capitalismo no campo, os trabalhadores/trabalhadoras rurais foram obrigados a deixar a terra e migrar para as periferias das grandes cidades e vilas, formando um grande contingente de assalariados rurais e subempregados vivendo em condições precárias e subumanas. Na tentativa de buscar saídas para mudar a realidade em que viviam, começaram a se organizar em grupos para discutirem quais as formas de se exigir do governo o cumprimento do Estatuto da Terra, lei que estabelecia a realização da Reforma Agrária.

O primeiro grupo de sem terra, formado basicamente por trabalhadores rurais desempregados, constituiu-se em 1983, num bairro periférico de São Mateus, o qual passou a ter o acompanhamento e orientação do Sindicato dos Trabalhadores

¹⁸ O programa de Reforma Agrária Popular tem como objetivos estratégicos da nossa luta construir uma sociedade com formas superiores de socialização da produção, dos bens da natureza e um estágio das relações sociais na sociedade brasileira. Uma reforma Agrária socialista, que tem como alicerce a socialização das terras, exige a execução de políticas de um Estado socialista e será resultante de um longo processo de politização, organização e transformações culturais junto aos camponeses, ou seja, é fruto de uma revolução social. Esta nova natureza de luta pela Reforma Agrária popular coloca novos desafios como: a) A Reforma Agrária popular é para resolver os problemas concretos de toda população que vive no campo; b) A Reforma Agrária tem como base a democratização da terra, mas busca produzir alimentos saudáveis para toda população; objetivo que o modelo do capital não consegue alcançar; c) O acúmulo de forças para esse tipo de Reforma Agrária depende agora de uma aliança consolidada dos camponeses com todos os trabalhadores urbanos (...); d) Ela representa um acúmulo de forças para os camponeses e toda classe trabalhadora na construção de uma nova sociedade (MST, 2013b, p. 33-34).

Rurais (STR) de São Mateus. A partir daí, outros grupos se formaram em outros municípios como estratégia de pressionar o governo do estado, por meio de negociações, para a conquista da terra.

A partir dessas mobilizações, em 1984, as primeiras famílias sem terra conquistaram dois Assentamentos no município de Jaguaré. Como resultado do processo de negociação, surgiu ainda nesse período, outros oito Assentamentos. Neste momento histórico, a conquista da terra se deu através de reivindicação e negociação entre os Sindicatos (combativos) e o governo do estado via secretaria da agricultura. Estes Assentamentos se localizavam no norte do estado.

A participação dos trabalhadores/trabalhadoras nos encontros, mobilizações, reuniões, estudos etc., contribuiu para elevação do seu nível de consciência, levando-os a perceberem a situação em que se encontravam e a se identificar com outros que viviam na mesma condição, impulsionando-os a buscar alternativas de lutas.

As lideranças dos Sem Terra retornaram deste Congresso imbuídas do sentimento de consolidar o MST no Espírito Santo. Isto foi almejado e a realização de uma grande ocupação, no dia 27 de outubro de 1985, foi concretizada, envolvendo aproximadamente 300 famílias de diversos municípios do norte do estado. Essa histórica ocupação, da qual resultou a criação de quatro Assentamentos, ocorreu na fazenda Georgina, localizada no distrito de Nestor Gomes, interior do município de São Mateus-ES.

Com o desenrolar da luta pela Reforma Agrária, novos desafios foram surgindo, tais como: a organização interna dos Assentamentos, a melhoria da produção, a formação política para a militância, o acesso à educação etc. Assim, o MST foi crescendo tanto em áreas conquistadas, quanto em número de pessoas envolvidas.

Na segunda metade da década de noventa, o MST conquistou um número significativo de Assentamentos, especializou-se em outras regiões do estado. Com a consolidação de Assentamentos na região centro e sul do Espírito Santo, o Movimento ganhou visibilidade se constituindo como a principal referência para os movimentos populares do estado. Ao longo desses 27 anos de existência, o MST vem mobilizando as famílias sem terra que sonhavam/sonham em conquistar a terra e transformar a realidade em que viviam/vivem.

No ano 2013, o MST está territorializado em 26 municípios, com 62 Assentamentos, onde vivem 2.786 famílias, totalizando uma população de 13.930 pessoas¹⁹ e 06 Acampamentos com 538 famílias.

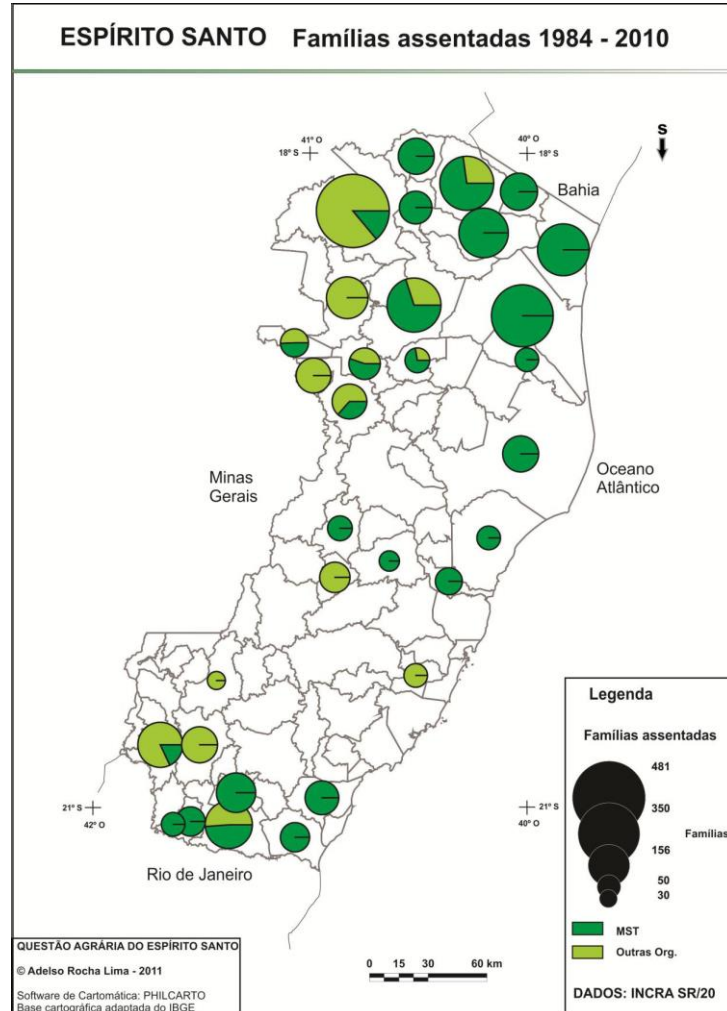


Figura 03 – Mapa de Famílias Assentadas no Espírito Santo
Fonte: Adelson Rocha Lima 2011

As famílias assentadas se auto-organizam em núcleos de base, associação de agricultores, setores locais (educação, finanças, gênero, saúde, produção, comunicação, frente de massa, juventude e cultura) que se constituem como espaços de discussão das demandas e desafios dos Assentamentos e se articulam à coordenação estadual e nacional.

As questões centrais relacionadas à vida do Assentamento são pautadas na coordenação e direção estaduais, cujos representantes discutem e encaminham as

¹⁹ Considerando 05 pessoas por família.

orientações políticas, técnicas e administrativas para serem desenvolvidas nos Assentamentos. Destaca-se a existência da coordenação e direção regionais, que articulam os Assentamentos de uma determinada região (dos municípios mais próximos) e têm o papel de discutir os problemas/desafios regionais, encaminhar e desenvolver juntamente com as demais famílias assentadas e acampadas as ações planejadas em nível estadual e nacional.

A economia dos Assentamentos do Espírito Santo baseia-se na agricultura camponesa, sendo que as principais culturas agrícolas são o café, a pimenta-do-reino, a horticultura, a fruticultura, a mandioca, a pimenta-malagueta, o coco, a seringueira e os cereais. Em grande parte dos Assentamentos existem experiências de agroindústrias, principalmente na produção de farinha de mandioca. Há, também, a prática de criação de animais: bovinos, suínos e aves.

Os alimentos produzidos nos Assentamentos, além de contribuir para a alimentação das famílias, são comercializados nas feiras livres das cidades e vilas próximas. Outros produtos são comercializados em nível local e regional.

O MST mantém acesa, há mais de 27 anos, a batalha por justiça social e emancipação humana. E assim, prossegue a caminhada na luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela educação nos Assentamentos/Acampamentos. No âmbito educacional, esse processo de luta pela construção de uma Proposta de Educação realizada com/pelos sujeitos Sem Terra, vem sendo contituído com muitas indagações, avanços e desafios, como ilustra Sposito (1993, p. 385):

[...] não existe por parte dos trabalhadores um projeto acabado, há clareza no que se recusa. As propostas podem ser consideradas ingênuas, mais é possível perceber que no processo de negação da realidade está contida a possibilidade do diverso, mesmo que se expresse pela comparação com os recursos a que tiveram acesso nos movimentos que puderam participar.

Pedro Tierra *apud* Araujo (2010, p.143) aborda a importância da educação para o Movimento, ao destacar que

“[...] para o MST investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra. Um gesto, aliás, que se encontra no processo de reconstrução e luta da pedagogia do Movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida”.

Assim sendo, com a concretização da luta pela garantia do direito de acesso à escolarização, o MST conquistou a primeira escola no Assentamento em 1984 e,

assim, prossegue a luta e conquista por escolas em áreas de Assentamentos e Acampamentos do MST/ES.

3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO/DO MST/ES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CAMPO DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

Realmente se essa força
 Chamada MST
 Foi crescendo desse jeito,
 Na luta por terra e pão
 Construindo educação, ensinando e aprendendo,
 Nessa briga por direitos,
 Numa manhã muito próxima,
 Muita coisa vai mudar.
 A liberdade virá, os canhões se apagarão,
 E será daí só canção, melodia de amar.
 E se você me perguntar
 Então não será mais Sem Terra?
 Respondo, claro que sim,
 Pois uma coisa é ser sem terra
 E outra coisa é ser **Sem Terra**:
 Assim vou continuar...

Sem Terra é mais que sem terra
 (Zé Pinto, MG, 1999)²⁰

Antes de serem assentados, os trabalhadores/trabalhadoras já debatiam pontos importantes em relação à organização da comunidade, entre eles, a educação. Os trabalhadores/trabalhadoras se interrogavam ao mesmo tempo em que alimentavam sonhos sobre a escola e afirmavam suas perspectivas: “[...] quando chegar na terra nós queremos uma escola diferente, uma escola voltada para realidade dos trabalhadores, que ensine a nossas crianças a ler, escrever, a contar e resolver problemas partindo da realidade”. Frases como essa eram comuns em todas as reuniões realizadas nos grupos.

É importante destacar que as primeiras experiências de educação surgiram concomitantemente com a chegada dos trabalhadores/trabalhadoras na terra, em meio a barracos de lonas, improvisados. Nesse movimento, tinha sempre lugar

²⁰ Poesia produzida no 4º Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos do MST, realizado em maio de 1999 (MST, 2001, p. 39).

reservado para a escola. Tudo era novidade. Como organizar a escola? Os elementos fundamentais para o funcionamento da escola já existiam. Crianças, adolescentes, pais e outras pessoas se mostravam dispostas a experimentar um trabalho diferente. Não se partiu do nada; as famílias já conheciam as Escolas Famílias Agrícolas que desenvolviam uma prática de educação voltada para a realidade camponesa. E foram nas Escolas Famílias que se buscou apoio para que o trabalho nos Assentamentos se iniciasse.

Com a realização da primeira ocupação, em outubro de 1985, a demanda por Escola, pela educação, aumentou consideravelmente e, num barraco de lona, à sombra de uma jaqueira, em um curral, numa capela ou numa casa velha do antigo latifúndio, abria-se lugar para o experimento de uma nova etapa sonhada por mulheres, homens, jovens e crianças que lutavam por vida digna. Dava-se corpo às ideias reafirmadas por Tiago de Melo (2010) sobre a importância de se considerar que esses sujeitos com suas táticas²¹ de ocupação foram construindo “um novo jeito de caminhar” no processo da sonhada educação e suas contribuições para a Reforma Agrária.

É possível constatar que a primeira sistematização da experiência de educação em Assentamentos se constitui como um documento intitulado “*Projeto de Escola Comunitária dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais*”. Essa experiência desenvolvida, inicialmente, no Assentamento Córrego da Areia, em 1984, foi socializada com os novos Assentamentos que iam surgindo, como forma de manter a articulação e a unidade entre as escolas que possuíam uma realidade similar, já que eram resultantes de um processo de luta e organização das famílias sem terra.

²¹ “[...] ‘Tática revolucionária’: é o conjunto de orientações concretas formuladas para por em prática a estratégia revolucionária em cada conjuntura política. São questões táticas: a) as formas de organização que tanto a vanguarda quanto as massas devem adotar; b) as formas e os métodos de luta a serem empregados; c) a forma concreta como são aproveitadas as contradições que surgem dentro do aglomerado de forças inimigas; d) as formas de agitação e propagandas destinadas a promover a realização das tarefas determinadas. O conteúdo das palavras de ordem políticas tem aqui um papel fundamental” (HARNECKER, 2003, p. 139-140).

Tática é uma parte da estratégia, a ela está subordinada e a serve. Muda conforme a necessidade, a partir dos fluxos e refluxos das lutas sociais. Consiste em dominar todas as formas de luta e organização dos trabalhadores e utilizá-las com o fim de alcançar, dada a correlação de forças existentes, o máximo de resultados necessários à preparação do êxito estratégico. [É fundamentalmente] encontrar em cada momento, na corrente dos acontecimentos, o elo especial – o que é interesse comum de diferentes organizações sociais que possibilita mobilizar. [...] Tática seria ‘o como’ se deve realizar determinada ação, enquanto que estratégia está mais próxima de ‘o que’ se deve realizar. Estratégia e tática estão intimamente relacionadas, se complementam, sendo que tática seria o plano a curto prazo e estratégia o plano de longo prazo (MST, 2011, p. 62).

Neste processo, podemos destacar a maneira propositiva dos sujeitos Sem Terra diante do poder público, no sentido de buscar o reconhecimento do trabalho educativo que estava sendo construído de forma coletiva. Nesse aspecto, podemos elencar alguns fatos que demonstram a capacidade de articulação dos trabalhadores/trabalhadoras, tais como:

- A audiência com a Secretária de Estado da Educação e Cultura, Dra. Ana Bernardes da Silveira Rocha, no acampamento Km 41, em 1985, na qual expuseram uma série de reivindicações e apresentaram oficialmente o Projeto das escolas dos Assentamentos/Acampamentos;
- Liberação de uma educadora da Rede Estadual de Educação, em abril de 1986, para acompanhar as escolas dos Assentamentos/Acampamentos, conforme o previsto em seus projetos;
- Aprovação do funcionamento das escolas de 1º Grau (instaladas pelo Poder Público Estadual em áreas de Assentamentos) pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), mediante Resolução nº 27/86, de 9 de maio de 1986;
- Criação oficial da Escola de 1º Grau “Assentamento União”, como unidade de ensino de 1º grau (1ª a 8ª série), em novembro de 1989, com efeito retroativo ao início de 1988, época em que iniciou o funcionamento da 5ª série;
- Aprovação pelo CEE, em 1992, do Projeto de “Escola Popular de 1ª a 8ª série dos Assentamentos rurais do estado do Espírito Santo”, após sete anos de tentativas junto à SEDU, para o reconhecimento oficial da Proposta Pedagógica desenvolvida nos Assentamentos.

No final da década de 1990, com o processo rápido de municipalização e fechamento de escolas do campo, o Movimento se organiza e exige do poder público estadual a unificação das escolas de Assentamentos na Superintendência Regional de Educação de São Mateus, no sentido de manter as escolas estaduais para o MST unificar a luta pelo fortalecimento de sua Proposta de Educação no ES, pois, nesse período, algumas escolas de Assentamentos foram municipalizadas. Atualmente, são 25 (vinte e cinco) escolas da rede estadual de ensino e 01 (uma) municipal. As escolas de Educação Infantil são mantidas pelos municípios e funcionam em salas cedidas pela escola estadual ou em um pequeno prédio construído pelo município depois de muita mobilização/luta das comunidades assentadas.

No período de 1985/1990 havia, no estado do Espírito Santo, 13 (treze) escolas, atendendo às séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Com o avanço gradativo na conquista de áreas de Assentamentos, em 1997 ampliou-se também o número de escolas para 31 unidades. Em 2013, registra-se a existência de 26 (vinte e seis) escolas de Ensino Fundamental, sendo que 09 (nove) delas funcionam como unidades de Ensino Fundamental completo. As demais ofertam apenas as séries iniciais, e em 07 (sete) escolas há a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Existem – também – 17 (dezesete) turmas de Educação Infantil. Nessas escolas são atendidos 1.578 educandos/educandas, sendo 264 crianças de Educação Infantil, 808 das séries iniciais do Ensino Fundamental, 421 das séries finais e 95 da EJA.

O enfrentamento dos desafios e resistência por parte do MST para assegurar a criação e o funcionamento das escolas dos Assentamentos/Acampamentos no Estado do Espírito Santo, proporcionou a ampliação dos níveis e modalidades da educação em áreas de Assentamentos, como o funcionamento de Centros/turmas de Educação Infantil, a ampliação de escolas de Ensino Fundamental, de Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º e 2º segmento) e está em processo de implantação/criação do Ensino Médio.

Apresentamos a seguir os quadros 04 e 05, que demonstram o contexto das escolas de Assentamentos no ES nas últimas três décadas:

Quadro 04 – Relação das escolas criadas nos assentamentos do ES no período de 1984-1997

Ordem	Assentamento	Escola	Início	Nº Educandos/educandas
01	Córrego de Areia	E.P.G. "Treze de Setembro"	1984	97
02	Bela Vista	E.U. "Bela Vista"	1985	17
03	Córrego Grande	E.U. "São Domingos" *	1985	19
04	Vale da Vitória	E.P. "Vale da Vitória"	1986	61
05	Rio Preto/Rio Itaunas	E.P. "São Benedito"	1986	45
06	Pontal do Jundiá	E.P.G. "Assentamento União"	1986	112
07	Nova Vitória	E.P.G. "Margem do Itaunas"	1986	77
08	27 de Outubro	E.P.G. "27 de Outubro"	1986	144
09	Pip Nuck	E.P.G. "Padre Josimo"	1987	68
10	Juerana	E.P. "Padre Ezequiel"	1986	17
11	Balão	E.U. "Córrego do Balão" *	1988	08
12	Castro Alves	E.U. "Canudos"	1988	38
13	Rio Quartel	E.U. "Ass. Padre Ezequiel" **	1988	15
14	Francisco D. Ramos	E.P. "Francisco Domingos Ramos"	1988	19
15	Nova Conquista	E.U. "Nova Conquista" *	1988	13
16	Castro Alves	E.U. "Coluna Prestes" *	1988	10
17	Castro Alves	E.U. "Che Guevara"	1988	47
18	Três Pontões	E.P. "Zumbi dos Palmares"	1989	36
19	Caviaozinho	EF "Fazenda Jacutinga"	1989	26
20	Três de Maio	E.P. "Jose Antônio da Silva Onofre"	1990	27
21	Vale Ouro	E.P. "Vale Ouro" **	1990	44
22	22 de Julho	E.U. "22 de Julho" *	1991	26
23	Córrego Alegre	E.U. "Córrego Alegre" *	1993	11
24	Castro Alves	E.P.G. "Três de Maio II"	1993	90
25	Nova Esperança	E.P. "Nova Esperança" **	1994	41
26	Córrego da Laje	E.M.P.G. "Verino Sossai"	1996	146
27	Valdício Barbosa	E.P. "Valdício Barbosa"	1996	36
28	Valdício Barbosa	E.P. "Valdício Barbosa dos Santos"	1996	40
29	Olinda II	E.P. "Saturnino Ribeiro dos Santos"	1997	62
30	Maria Olinda	E.P. "Maria Olinda de Menezes"	1997	55
31	Paulo Vinha	E.P. "Córrego do Cedro"	1997	72
Total:				1.535
Legenda: * Escolas Fechadas (06); ** Escolas Municipalizadas (03);				

Fonte: MST/ES - 2013

Quadro 05 – Relação de assentamentos/ES e suas respectivas escolas e modalidades de educação / 1984-2013

ASSENTAMENTO	DATA DE CRIAÇÃO	MUNICÍPIO	FAMÍLIA ASSENTADA	ESCOLA	DATA DE CRIAÇÃO	MODALIDADE	EDUCANDOS	EDUCADORES	MANTENEDORA		
									ESTADUAL	MUNICIPAL	
PE RIO PRETO ITAÚNAS	25/06/1985	C. da Barra	30	EEUEF São Benedito	1986	EF Anos Iniciais	7	1	X		
PA PONTAL DO JUNDIA	16/02/1986	C. da Barra	48	EEEEF Assentamento União	1986	EF Completo e EI	88	12	X		
PA VALDÍCIO B. DOS SANTOS	09/04/1996	C. da Barra	89	EEEEF Valdício Barbosa dos Santos	1996	EF Completo, EJA e EI	112	12	X		
PA PAULO VINHAS	05/12/1996	C. da Barra	63	EEEEF Córrego do Cedro	1997	EF Completo, EJA e EI	117	12	X		
PE CÔRREGO DA AREIA	05/09/1984	Jaguaré	31	EEEEF XIII de Setembro	1984	EF Completo, EJA e EI	127	14	X		
PA SEZÍNIO FERNANDES DE JESUS	04/06/2008	Linhares	100	EEEEF Paulo Damião Tristão Purinha	2008	EF Completo e EI	104	14	X		
PE BELA VISTA	14/07/1985	Montanha	34	EEPEF Bela Vista	1986	EF Anos Iniciais e EI	35	4	X		
PE FRANCISCO D. RAMOS	23/06/1988	Montanha	25	EEUEF Francisco Domingos Ramos	1988	EF Anos Iniciais	7	1	X		
PA ADRIANO MACHADO	10/01/2005	Montanha	74	EEPEF Paulo Freire	2005	EF Anos Iniciais e EI	34	2	X		
PA OZIEL ALVES	10/01/2005	Montanha	55	EEUEF Rosângela Leite Alves	2005	EF Anos Iniciais e EI	32	4	X		
PA PIP-NUCK	18/06/1987	Nova Venécia	50	EEEEF Padre Josimo	1987	EF Anos Iniciais	10	1	X		
PE 13 DE MAIO	15/05/1989	Nova Venécia	45	EEPEF José Antônio da Silva Onofre	1990	EF Anos Iniciais, EJA e EI	66	4	X		
PA GAVIÃOZINHO	11/07/1991	Nova Venécia	25	EEUEF Fazenda Jacutinga	1989	EF Anos Iniciais	21	2	X		
PA CELESTINA	26/12/1997	Nova Venécia	31	EEUEF Assentamento Ouro Verde	1998	EF Anos Iniciais	12	1	X		
PA MADRE CRISTINA	06/07/2005	Pancas	35	EEUEF Madre Cristina	2008	EF Anos Iniciais	6	1	X		
PA CASTRO ALVES	05/05/1988	Pedro Canário	129	EEEEF Três de Maio	1988	EF Anos Iniciais, EJA e EI	176	15	X		
PE NOVA VITÓRIA	17/02/1986	Pinheiros	32	EEEEF Margem do Itauninhas	1987	EF Completo e EI	71	12	X		
PA OLINDA II	04/02/1997	Pinheiros	87	EEEEF Saturnino Ribeiro Santos	1997	EF Anos Iniciais, EJA e EI	55	10	X		
PA MARIA OLINDA	29/08/1997	Pinheiros	71	EEPEF Maria Olinda de Menezes	1999	EF Anos Iniciais, EI e EJA	52	5	X		
PA OTAVIANO R. DE CARVALHO	29/04/2002	Ponto Belo	98	EEUEF Octaviano R. de Carvalho	2006	EF Anos Iniciais e EI	23	3	X		
PA TOMAZZINI	31/12/1997	Santa Tereza	39	EEPEF Maria Julita	1998	EF Anos Iniciais e EI	13	2	X		
PA ADÃO PRETO	04/01/2010	São Gabriel da Palha	39	EEUEF Assentamento Adão Preto	1905	EF Anos Iniciais	12	2	X		
PE VALE DA VITÓRIA	19/05/1986	São Mateus	39	EEPEF Vale da Vitória	1905	EF Anos Iniciais e EI	74	5	X		
PA GEORGINA	12/11/1986	São Mateus	81	EEEEF 27 de Outubro	1986	EF Completo e EI	97	10	X		
PA JUERANA	12/05/1987	São Mateus	18	EEUEF Padre Ezequiel	1987	EF Anos Iniciais	17	2	X		
PA ZUMBI DOS PALMARES	13/12/1999	São Mateus	151	EMEF Zumbi dos Palmares	2000	EF Completo e EI	210	23		X	
							Total	1578	174	25	01

FONTE: MST/ES - 2013

A partir de relatos e vivências expressas pela história no/do Movimento é possível observar que, ao conquistarem a terra, os Sem Terra buscam avançar na organização das lutas e atuar na transformação da desigualdade social no campo. Para isso, entendemos que é necessário envolver os sujeitos em ações de formação em que, dentre as aprendizagens que possibilitam a transformação dos sujeitos, seja necessário também aprender a ler e a escrever.

Para compreender esse contexto, pode-se destacar que o MST tem, como uma de suas bandeiras de luta, a escolarização. Porém, esse processo educacional vem sendo descontinuado pela interdição do direito ao acesso e permanência dos trabalhadores/trabalhadoras do campo. Assim, essa batalha pela democratização do ensino continua sendo um dos grandes desafios do MST. A luta pela terra e por educação não se dissocia. A cada Assentamento conquistado, uma luta travada pela garantia do direito à educação. “Por isso pela garantia do direito se afirma que a luta pela terra e pela educação seguem a mesma trilha, são dois lados da mesma *moeda*: a luta por dignidade e cidadania” (PIZETTA, 1998, p. 3).

A partir do quadro 04 (quatro) é possível perceber que, mesmo diante de muita luta e do direito de todas as pessoas à educação, amparado na Constituição Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 9.394/96, dentre outros documentos oficiais, um dos grandes desafios do MST tem sido garantir aos trabalhadores/trabalhadoras o direito de estudar, desde a educação infantil à Pós-Graduação, em escola/universidade pública e de boa qualidade e em um ambiente educativo que atenda às especificidades dos povos do campo. Mesmo diante das conquistas, ainda há muitas lutas a serem travadas.

Os esforços do Movimento prosseguem na batalha por outro projeto de campo, ancorado em um projeto alternativo de educação e de sociedade (ARAÚJO, 2010). Importa, nesse contexto, demarcarmos que o MST vem, gradativamente, conquistando o direito à educação infantil, pois, a partir do ano 2000, foram criados 17 (dezessete) centros/turmas de educação infantil em áreas de Assentamentos. Em contraponto a essa conquista, se compararmos os quadros 03 (três) e 04 (quatro) podemos observar que, de 1997 a 2011, em função da municipalização/nucleação, a Secretaria Estadual e/ou Municipais fecharam seis escolas em Assentamentos do MST no estado do Espírito Santo.

Além disso, temos um número reduzido de turmas de EJA em função da ausência de políticas públicas e de ações conjuntas dos movimentos sociais e sociedade organizada, no sentido de tencionar ainda mais o Estado para que garanta o direito de escolarização a esses sujeitos, como nos alerta o Documento Base Nacional Preparatório, a VI CONFINTEA:

A dinâmica sociocultural e política de nossa sociedade, bem como o envolvimento dos movimentos sociais que, nas últimas décadas, disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, sociais, culturais e ambientais aponta para uma nova configuração da EJA como um campo específico de direitos e responsabilidade político-educacional. Entretanto, estes avanços são ainda tensionados pela persistência de situações de exclusão de parcela significativa da população e por limitações no âmbito das políticas sociais. Este cenário demanda dos gestores públicos, educadores e movimentos sociais a realização de esforços para a garantia do direito à educação de jovens, adultos [e idosos], buscando novas formas, espaços e propostas político-pedagógicas adequadas às especificidades deste público (CONFINTEA, 2008, p. 12).

Para a modalidade de EJA, o MST vem pressionando o Estado para a garantia do direito à escolarização a esses sujeitos. Um exemplo disso foi o início de duas turmas de EJA Médio no Assentamento Olinda II, no município de Pinheiros. Nesse Assentamento, educandos/educandas que concluíram o 2º segmento de EJA em 2008, após 02 (dois) anos de espera, iniciaram a 1ª turma de EJA Médio em abril de 2010 e a 2ª, em julho do referido ano, para pressionar a Superintendência Regional de Educação de São Mateus/SEDU no cumprimento do seu papel para garantir aos educandos/educandas o direito à escolarização. Técnicos da SEDU fizeram várias visitas às turmas/escola, contudo, esses sujeitos de direitos que concluíram o Ensino Médio em 2011 (na modalidade EJA) ainda não tiveram sua situação regularizada, o que os impede de prosseguir sua caminhada.



EEEF “Saturnino Ribeiro dos Santos”

Figura 04 - Reunião de Planejamento de educadores/educadoras – EJA Ensino Fundamental e Médio
Foto: Dalva Mendes de França, 2011



EEEF “Saturnino Ribeiro dos Santos”

Figura 05 – Conclusão das turmas de EJA – Ensino Médio
Foto: Dalva Mendes de França, 2011

Ainda na leitura do quadro 04 (quatro), podemos ver que, apesar da constatação de que o analfabetismo nas áreas de Assentamentos extrapola a média nacional, o que se tem de fato de oferta de EJA, são sete turmas. Sendo assim, esse contexto ilustra que é ínfimo para o enfrentamento do desafio da garantia do direito à escolarização aos jovens e adultos no estado. Na atual realidade sócio-histórica, a luta pela garantia da EJA nos Assentamentos continua sendo um desafio, pois precisamos intensificar ações que garantam também aos jovens, adultos e idosos o direito de estudarem em uma escola que tenha como princípio a formação humana, o amor à causa dos oprimidos, a criticidade e o diálogo, aprofundado por Freire (2005, p. 91-92) ao elucidar que “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia do mundo*, que é um ato criação e recriação, se não há amor que a infunda”. Ou seja, esses sujeitos precisam receber uma educação que contrarie a visão de mundo e o modo de vida subdominado da lógica de reprodução do sistema capitalista, modelo econômico que ainda prevalece em áreas de Reforma Agrária (CALDART, 2011).

O MST luta também pela consolidação da Escola Itinerante, no sentido de possibilitar aos sujeitos sem terra, acampados da reforma Agrária, o direito à escolarização, na perspectiva de oferecer a esses sujeitos todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Seu Projeto deve estar organicamente vinculado

ao espaço/tempo dos Acampamentos, acompanhando o seu itinerário, na direção da garantia de a escola caminhar junto com a luta, “de ir onde o povo está”.

A organização batalha para que as escolas itinerantes²² possam consubstanciar-se em escolas públicas, da rede estadual de ensino, aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação. Por se movimentarem com a luta, têm de estar vinculadas, legalmente, a uma Escola-Base ou Escola-Suporte, que é a responsável pelo seu funcionamento: matrículas, certificação, verbas, suporte legal e acompanhamento pedagógico; bem como da vida funcional dos/as educadores/as, incluindo-os no seu corpo administrativo-financeiro.

O Movimento compreende que assim como as demais escolas de Assentamento, o Estado deve se responsabilizar por proporcionar estrutura física e material pedagógico, que dialoguem com essa realidade; como estrutura física desmontável, e mobiliários dobráveis. E, contratar os/as educadores/as que atuarão nas escolas itinerantes. Nesse bojo, cabe ressaltar que, para garantir os princípios filosóficos e pedagógicos das escolas do MST e a itinerância, este/a educador/a deve, preferencialmente, ser acampado da Reforma Agrária.

O Ensino Médio é outro desafio que atravessa o Movimento. Existem 09 (nove) escolas de Ensino Fundamental e ainda não conseguimos criar/legalizar nenhuma escola para atender ao público dessa modalidade.

3.3 PROCESSOS ORGANIZATIVOS DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS/ACAMPAMENTOS MST/ES

Nesse novo jeito de caminhar, surgiram grandes dificuldades em relação à legalização da educação no campo. A Secretaria Estadual de Educação (SEDU),

Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nasce, assim, dentro dessa conjuntura de contradição e exclusão da sociedade brasileira, em que se trava a luta pela reforma agrária social, e se proporciona a escolarização dos Sem Terra. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela terra, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma, a escola itinerante, em seus aspectos filosóficos e pedagógicos, não se diferencia das demais escolas do MST; o que muda é o ambiente e as circunstâncias em que ela se encontra: em um Acampamento (BAHNIUK e CAMINI, 2012).

que na época era representada pelos Núcleos e Subnúcleos de Educação, infelizmente não reconhecia o trabalho de educação realizado nos Acampamentos e nos Assentamentos, pois fugia às regras da legalidade institucional.

Para dar sustentação ao trabalho desenvolvido nos Assentamentos e Acampamentos, a organização foi fundamental para fortalecer essa nova experiência. Foi constituída uma equipe denominada Equipe de Apoio, composta por representantes das entidades que davam apoio ao Movimento: Comissão Pastoral da Terra, Sindicatos (combativos), Igrejas, Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e Comissão dos Assentados e pais.

Depois de longos embates, a proposta inicial de educação se tornou realidade. Como o MST já desenvolvia algumas experiências alternativas em outros estados, surgiu então, a necessidade de socializar práticas educativas que estavam sendo desenvolvidas em escolas dos diferentes estados onde o Movimento estava organizado. Nesse sentido, foi apresentado como proposta a realização de um Seminário para colocar em comum/socializar essas experiências. O *I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos* aconteceu em julho de 1987, no município de São Mateus, com o tema central: “O que queremos com as Escolas dos Assentamentos/Acampamentos” (PIZETTA, 1999).

Esse Seminário propiciou um espaço para a troca de experiência e para a reflexão sobre o papel da educação no fortalecimento da luta dos trabalhadores. O documento final do seminário destaca que as definições

[...] refletem o nosso desejo de estar construindo uma educação classista, que resgate a história verdadeira – abafada pela escola tradicional – questione a realidade, comprometendo na sua transformação, que eduque para a liberdade e não para manter o sistema, que leva o trabalhador a reagir à dominação e a construir a sua própria história (MST, 1987, p. 5-6).

Nesse Seminário, foi constituído o Coletivo Nacional de Educação do MST (com a participação de um representante de cada estado presente no Seminário), ao qual seriam incorporados membros representantes dos estados da Federação, à medida que estes fossem avançando na área de educação nos Assentamentos.

O avanço e o crescimento do MST no estado demandava uma melhor integração dos Assentamentos e, como consequência, num encontro realizado em setembro de

1988, em Pedro Canário, foi criada a *Equipe Estadual de Educação*, constituída por representantes dos Assentamentos que possuíam escola. Com a mudança na estrutura organizativa do MST, em 1989, a Equipe Estadual de Educação passou a ser denominada “Setor de Educação”. Essa mudança se deu apenas em relação à terminologia, já que o vínculo com o MST (através da orientação do trabalho políticopedagógico) já vinha se concretizando e solidificando sua organização no estado.

As primeiras elaborações teóricas dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST foram sistematizadas a partir das discussões que envolviam famílias, educandos/educandas e educadores/educadoras, utilizando o diálogo através da organicidade do trabalho. O Acompanhamento político-pedagógico das escolas acontecia a partir da organização do trabalho desenvolvido no âmbito do MST. Esse jeito de se organizar estava estruturado da seguinte forma: cada escola indicava dois representantes para formar o Setor Regional, este designava dois membros para compor o Setor Estadual, que por sua vez elegia dois representantes para o Setor Nacional. O Setor Estadual tinha a tarefa de proporcionar a formação político-pedagógica dos educadores/educadoras, educandos/educandas e orientar as famílias e comunidades em áreas de Reforma Agrária MST/ES, fazendo intercâmbio entre os órgãos governamentais e os Assentamentos. Para avançar nas proposições, era necessário garantir a elaboração de materiais para subsídio das escolas e da sua organização, partindo do acúmulo de experiências aí adquiridas.

É importante destacar que o acompanhamento pedagógico das escolas sempre foi um desafio para o Setor de Educação do MST-ES. A partir de muitas reivindicações junto à SEDU, em 2006, conquistamos a contratação de um grupo de sete educadores para atuarem como coordenadores/coordenadoras das escolas. Esses educadores tinham um vínculo com a sala de aula de 25 horas e mais 25 horas para desempenharem o papel de coordenação. As ações desses sujeitos aconteciam em agrupamentos de escolas denominadas Polos. Inicialmente, foram constituídos sete Polos.

Esse fato representou uma conquista, contudo, alguns problemas relacionados ao acompanhamento das escolas ainda persistiam, o que dimensionou a necessidade de ampliação do número de Coordenadores/coordenadoras. As negociações com a SEDU continuaram e, em 2012, houve a ampliação do número de

Coordenadores/coordenadoras, sendo que foram contratados 15 educadores/educadoras para acompanhar/coordenar as 24 escolas existentes naquele momento.

Vale ressaltar que a Proposta de Educação do MST foi uma construção coletiva que se consolidou através da práxis dos sujeitos envolvidos neste processo. Esta Proposta foi se re-construindo através da luta política dos protagonistas que sonharam/sonham e acreditaram/acreditam na possibilidade de mudar a realidade da classe trabalhadora. Muitos passos foram dados, mas é preciso caminhar muito mais. Houve várias conquistas, mas é preciso conquistar muito mais e sonhar muito mais, inspirados nos ensinamentos do nosso grande mestre Paulo Freire, que nos adverte sobre a impossibilidade de se pensar em mudar o mundo sem sonho, sem utopia e sem projeto (FREIRE, 2011).

3.4 MST: PEDAGOGIA EM MOVIMENTO

[...] a Pedagogia do Movimento toma seu processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais (CALDART, 2012a, p. 546).

O MST é um movimento social que, ao longo da história, vem se organizando na perspectiva de conquistar a terra, consolidar a Reforma Agrária e contribuir com as mudanças sociais no país. Nessa trajetória, o Movimento vem evidenciando, desde sua gênese, que as ocupações de terra têm sido a principal estratégia dos camponeses/camponesas – que outrora foram expulsos do campo pelo latifúndio e/ou pelas grandes empresas multi e transnacionais – para retornar às suas raízes.

[...] O MST nasceu da ocupação da terra e a reproduz na espacialização e territorialização da luta pela terra. Em cada estado onde iniciou sua organização, o fato que registrou seu princípio foi à ocupação. Essa ação e sua reprodução materializam a existência do movimento, iniciando a construção de sua forma de organização dimensionando-a (FERNANDES, 2000, p. 19).

O Movimento Sem Terra, no âmbito de sua concretude, espacializa-se cotidianamente no jeito de se organizar para a luta; cria e recria sua resistência, tendo como referências os seus princípios – fruto de estudos e reflexões históricas de movimentos camponeses como o MASTER, (Movimento dos Agricultores Sem Terra), ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas), que antecederam o MST. Fernandes (1997, p.136), narra com propriedade as ações que constituem a trajetória do Movimento:

O MST, esse sujeito coletivo, se espacializa pela sua práxis, por meio da (re) produção das suas experiências de luta. Esse processo é desenvolvido pelo trabalho, pela ação criativa, reconstruindo o espaço de socialização política [...]. Espacializar é registrar no espaço social um processo de luta. É multidimensionamento do espaço de socialização política. É escrever no espaço por intermédio de ações concretas como manifestações, passeatas, caminhadas, ocupações e reocupações de terras etc. É na espacialização da luta pela terra que os trabalhadores organizados no MST, conquistam a fração do território e dessa forma, desenvolvem o processo de territorialização do MST.

Contudo, nesse percurso, os Sem Terra se organizaram em 23 estados e no Distrito Federal, criaram uma estrutura que resultou na ampliação da luta pela terra, na educação política agrícola, na melhoria da saúde, buscando, assim, encontrar alternativas que possibilitassem alcançar esses direitos no decorrer de sua caminhada. Nesse caminhar, o MST tem conquistado novos espaços, diferentes territórios que se evidenciam em bandeiras de lutas que instigam:

[...] lutar contra o capital na construção de uma sociedade sem exploração; lutar pela terra e pela reforma agrária, para que a terra esteja sempre a serviço de toda sociedade; lutar pela dignidade humana, por meio da justa distribuição da terra e das riquezas produzidas pelo trabalho; lutar sempre pela justiça com base nos direitos humanos; lutar contra todas as formas de dominação e procurar em todo tempo e lugar a participação igualitária (FERNANDES, 2000, p.86).

Fernandes (2000) salienta ainda que os princípios organizativos têm como pressuposto o próprio Movimento, que, ao exercitar o processo de direção coletiva, a disciplina e o estudo, é fortalecido, pois esses princípios são importantes para a construção de uma organização cujos instrumentos são a prática da luta.

Dessa forma, o Movimento foi construindo uma maneira de organizar as atividades fundamentais para o seu desenvolvimento. Processos e mudanças são elementos importantes da dinâmica dos movimentos sociais (GOHN, 1997). No decorrer dessa

trajetória, percebe-se que o MST, desde o trabalho de base com o sujeito sem-terra, busca concretizar o sonho de conquistar a terra.

No processo de formação das famílias, os sujeitos Sem Terra socializam suas vivências, estudam sobre a realidade sociopolítica em que vivem, discutem sobre os caminhos que serão trilhados por eles e tomam posse de uma lona preta, de ferramentas de trabalho, de alimentos e de ousadia de lutar ao participarem da ocupação, “[...] realidade determinadora, [...] espaço/tempo que estabelece uma cisão entre o latifúndio e o Assentamento, espaço de luta e resistência, fronteira entre o sonho e a realidade” (FERNANDES, 2000, p. 86). Uma ocupação que é construída no enfrentamento com os latifundiários e o Estado, em que esses trabalhadores/trabalhadoras vivenciam múltiplas situações formativas.

Nesse processo organizativo, as famílias assentadas realizam assembleias, noites culturais, jornada socialista, marchas, mutirões, oficinas, promovem seminários de formação, audiência com os órgãos públicos e/ou outras entidades para reivindicarem seus direitos. Além disso, discutem os desafios que vão surgindo na consolidação do acampamento; socializam sonhos e esperanças; vislumbram a mística, a coragem de lutar, a ousadia de escrever, de cantar e de poetizar sua própria história. No tocante à formação dos Sem Terra, Otino Mendes de França, militante do MST/ES (2012), explicita a seguinte reflexão:

O processo formativo dos sem terra nos acampamentos e assentamentos se dá através da unidade de pessoas que expulsas do campo, ou oriundas da cidade, fruto da exploração da força de trabalho e/ou sendo substituídas por mão de obra com máquinas pesadas e de altas tecnologias; se organizam para se formar e informar, unidas e reunidas para ocupar um latifúndio radical, cruel e improdutivo. Através dos sonhos da classe trabalhadora na luta para conquistar sua dignidade e sobrevivência no campo, produzir alimentos para o sustento próprio, comercializa o excedente e contribui para diminuir a desigualdade social que assola o proletariado, levando a cansada e velha escravidão desde a colonização do país, pois quanto mais analfabeta uma população maior será as chances de domínio e concentração de riquezas e desigualdade social. (sic)

Diante da escuta de trabalhadores Sem Terra e de experiências no/do MST, observamos que a partir desse jeito de se organizar para a luta, mulheres, homens, jovens e crianças vão fazendo e refazendo o movimento, realizando ações que possibilitam configurar os caminhos que serão trilhados rumo a novas conquistas. Nessa tessitura formativa, esses sujeitos vêm ajudando a coordenar equipes, setores, núcleos, cursos formais, informais, escolas e fazem parte de coordenações

e direções do MST. Nesse processo de desenvolvimento e organização, os Sem Terra vão re-construindo consciência política e a sua identidade Sem Terra. Essa práxis transforma-se em lições de luta e de esperança, ações que permeiam a formação de militantes colaboradores com a organicidade e fortalecimento do MST, na perspectiva de transformar as realidades. Nesse sentido, Bogo (1999, p. 47) ressalta a importância de o MST se organizar, acumular esforços e mobilizar a classe trabalhadora para a luta:

É preciso mobilizar cada vez mais amplas massas, pois delas é que vem a força de transformação. Mas intensamente, o movimento deve desenvolver uma estrutura orgânica através de setores, comissões e núcleos e outras formas que possibilitam aglutinar as pessoas, distribuir o poder, exercitar e praticar a democracia, procurando satisfazer todas as necessidades dos seres humanos que dela participam.

A partir de análises de estudiosos/pesquisadores do MST, como Fernandes (2000), Bogo (1999) e Caldart (2002), percebe-se que o MST vivencia vários espaços distintos de formação social e política, na luta pela terra, nos processos de ocupação, negociação. Entretanto, a mobilização e a organização são essenciais para a formação efetiva na construção da consciência e identidade sociopolítica, mas não é o suficiente para enfrentar as forças hegemônicas do capital. É necessário estudar, pesquisar, analisar, refletir, contextualizar a luta no processo histórico da resistência camponesa, no desenvolvimento de um projeto alternativo para o Campo.

Nessa relação teoria e prática, ao socializar experiências de vida e participar dos diversos espaços de luta e formação política – nessa dinâmica –, esses sujeitos vão construindo conhecimentos, resgatando sua cultura, seus valores humanistas e socialistas, recriando sua identidade, compondo sua própria história, suscitando sonhos e impunhando a bandeira da luta, no intuito de conquistar a terra e viver com dignidade. Caldart (2000, p. 209) explicita que “[...] a luta está na base da formação dos sem-terra, e é a vivência que constituiu o próprio ser do MST, trazendo presente a própria possibilidade da vida em movimento, onde o que hoje é de um jeito, amanhã já pode ser diferente”.

Ao passo que os Sem Terra conquistaram um pedaço de chão – Assentamento –, aumentou ainda mais a necessidade de intensificar o processo de formação dos integrantes do MST, ressocializando, assim, famílias de trabalhadores excluídos

pela territorialização do capital, pelo latifúndio e pelo agronegócio, com o desafio de continuar lutando por reforma agrária e justiça social (CALDART, 2000). Nesse sentido, o Movimento vem buscando potencializar a formação, em paralelo com uma constante reflexão de sua práxis socioeducativa, na perspectiva de contribuir com a construção de uma nova sociedade.

Nessa dinâmica, a organização tem visto o processo educativo como um dos caminhos que podem provocar a elevação no nível de consciência, não somente alterando as ideias das pessoas, mas colocando-as diante de situações reais e concretas as quais exijam delas uma tomada de posição e de atitudes capazes de contribuir com as mudanças sociais coerentes, ou não, com o MST. De acordo com Freire (1981, p. 67), “[...] a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão”.

Para Caldart (2012a, p. 546),

[...] a Pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se e transformando o mundo.

O MST reitera a contribuição do Movimento no processo de formação humana, afirmando que “[...] é enquanto produto de uma obra educativa que os Sem Terra podem ser vistos como mais um elo que se forma em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem a história da humanidade” (MST, 2005a, p. 236).

Entendemos que a educação tem o papel de contribuir com o processo de formação dos sujeitos, embora seja perceptível que a educação no Brasil cumpriu o papel de fortalecer a classe dominante. No entanto, houve/há educadores/educadoras do povo como Paulo Freire (2011), Florestan Fernandes (1984), Makarenko (2002), Caldart (1997 e 2000), dentre outros, que impulsionaram a bandeira da liberdade, contagiando o Movimento Sem Terra com suas marcas históricas, culturais e sociais, as quais têm buscado contrapor as amarras da elite burguesa.

A Pedagogia do Movimento, em sua origem, retrata a experiência de trabalho do MST. Numa tentativa de interpretá-la, no final da década de 1980, temos a leitura de que “[...] o MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social coletivo de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte [...]” (CALDART, 2012a, p. 546).

A educadora Zelita M. França de Souza, socializa práticas pedagógicas que acredita revitalizar a construção do processo formativo dos protagonistas da luta do MST, ao salientar que:

O processo formativo acontece para além da escola, no entanto, ocorre também no alicerce da escola, em todos os momentos de convivência, quando presenciamos e realizamos a mística, a auto-organização das pessoas envolvidas na vida da escola, quando há uma interação entre escola, família e comunidade, ao cultivarmos o amor ao ser humano, ao preservar a terra e todos os seres da natureza, realizar o cultivo dos alimentos orgânicos, praticando os valores da solidariedade, companheirismo, em busca de uma sociedade mais humana.

Com a parceria das Escolas Famílias Agrícolas-EFAs, as escolas de Assentamentos tiveram como referência a Pedagogia da Alternância²³ (inicialmente desenvolvida nas turmas de Ensino Fundamental), presente no Projeto de Escola Popular de 1ª a 8ª séries dos Assentamentos rurais do estado do Espírito Santo, o qual foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1992. Posteriormente, houve a implementação de alguns elementos nas turmas de Educação Infantil, nos cursos de Ensino Médio (Turma do Magistério e Técnico Agrícola) e na Educação Superior (Turmas de Pedagogia da Terra). No decorrer desse percurso histórico, a Pedagogia da Alternância foi se ressignificando (de acordo com a realidade dos assentados/assentadas) em um constante processo de avaliação coletiva e se constituindo como uma Pedagogia própria do MST.

Como esse Projeto teve duração de 10 (dez) anos, em 2002, ampliou-se o debate em torno da re-construção da Proposta de Educação do MST, no estado do Espírito Santo. Esse debate teve como tema “A escola que temos e a escola que queremos”. A partir de reuniões/assembleias, de reflexões e de visitas às escolas de

²³ Ela brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola no campo que buscaram integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, com o MST e com a terra. Podemos pensar a escola atuando em regime de alternância ou pedagogia da alternância. Para isso podemos olhar e ou fazer a escola com dois momentos distintos e complementares:

- O tempo escola, em que os educandos e educandas têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores...

- O tempo comunidade que é momento em que os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra.

Assentamentos de todo estado, essa discussão foi realizada nos diversos espaços organizativos do Movimento, como: na Direção Estadual e Regional, no Setor de Educação, nos Encontros Regionais e Estaduais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e nos Seminários nos Assentamentos.

Após a realização das discussões da temática “*A escola que temos e a escola que queremos*” nas instâncias do MST/ES e nos Seminários nos/dos Assentamentos, cada Setor de Educação Regional fez uma pré-síntese desse debate. O Setor de Educação Estadual produziu (a partir das pré-sínteses das regionais) um documento que foi discutido no Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária MST/ES, em 2006, com o objetivo de fazer uma releitura da Proposta de Educação do MST e unificar seus elementos, levando em consideração o jeito como o Movimento organiza e desenvolve o processo de luta e as especificidades de cada Assentamento, Acampamento e/ou região/regional²⁴. Nessa ocasião, foram anunciadas, pelos sujeitos presentes, as práticas político-pedagógicas que seriam desenvolvidas nas escolas de Assentamentos MST/ES, na perspectiva de potencializar a sintonia entre os objetivos gerais do Movimento e a Proposta de Educação desenvolvida nas escolas, quais sejam:

- Plano de Estudo;
- Oficinas com educandas/educandos e comunidade;
- Visita às famílias;
- Trabalho prático (construção de horta, jardim, parque infantil, embelezamento da escola);
- Auto-organização dos educandos/educandas;
- Momentos culturais envolvendo famílias/comunidade;
- Trabalho de Pesquisa com educandos/educandas das séries finais do Ensino Fundamental;
- Mística;
- Assembleia com as famílias e com os educandos;

²⁴ Organização geográfica realizada pelo coletivo do MST, de acordo com as proximidades dos municípios.

➤ Seminários de Formação.

A partir desse Encontro, o acompanhamento vem sendo feito nas escolas com o objetivo de identificar os avanços, os desafios e os limites encontrados pelos sujeitos ao exercitarem as práticas político-pedagógicas, no intuito de, no processo educativo (encontros de formação, seminários, mobilizações, cursos, trabalho no coletivo de educadore/educadoras), esses sujeitos possam ir superando os desafios desse fazer educativo/formativo.

Considerando a importância de implementar de fato a Proposta de Educação nas escolas de Assentamentos do Espírito Santo, o MST/ES sentiu/sente a necessidade de potencializar o debate sobre a Educação em escolas de Assentamentos e Acampamentos do Movimento, para que os Sujeitos Sem Terra, em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), pudessem reavaliar e fazer proposições referentes ao re-fazer político-pedagógico dessas escolas. O objetivo dessas ações foi sistematizar a Proposta de Educação que vem sendo construída pelo Movimento. Nesse sentido, as Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos MST/ES foram construídas pelos próprios protagonistas e um dos grandes desafios atualmente é lutar para que essa Proposta de Educação seja aprovada oficialmente pela SEDU, na perspectiva de exercitar de fato essa Pedagogia em áreas de Reforma Agrária, fortalecendo, assim, o processo educativo do Movimento Sem Terra.

Essa Pedagogia busca intensificar a formação humana e cooperar com o desenvolvimento e a permanente reflexão coletiva da práxis socioeducativa. Vargas (2004, p. 59) expressa sobre essa questão da seguinte maneira:

O termo pedagogia, que na sua origem significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer teoria da educação, entendendo por teoria não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional. Educar é a arte de forjar novos seres humanos. Então a pedagogia é uma forma assumida dessa arte complexa e misteriosa.

A Pedagogia do MST visa revigorar as vítimas do sistema capitalista, pois elas encontram um caminho a trilhar, os espaços de lutas concretas, as motivações culturais que objetivam a melhoria de qualidade de vida dos sujeitos indignados com

a condição desumana que viviam/vivem. Esse processo formativo orienta/estimula sujeitos históricos a agir com garra e determinação e a romper com a ordem social, política, econômica e cultural vigente no país.

Contudo, é perceptível que, quando a escola está vinculada ao MST, a Pedagogia do Movimento, em movimento, possibilita diálogos com as práticas político-pedagógicas desenvolvidas pela escola. Com isso, a escola de Assentamento/Acampamento tem o papel de contribuir com a formação de protagonistas sociais, com o cultivo e com a reafirmação da identidade dos sujeitos Sem Terra, buscando forjar novos valores, o resgate da cultura, dos saberes, o respeito e a revitalização da biodiversidade. Esse trabalho desenvolvido no ambiente educativo possibilita cooperar com a formação desses educandos/educandas, podendo torná-los sujeitos capazes de assumir sua autonomia, de se autodecidir e de estar simultaneamente mediando condições para a construção de uma sociedade digna de sua História. Essa seria uma forma de fortalecer a luta dos trabalhadores/trabalhadoras que participam desse processo formativo (MST, 2001).

Sendo assim, o ser humano pensa e reflete sobre a prática. Essa relação entre a capacidade de pensar, de refletir e de elaborar a partir do fazer, do agir na vida real é chamado de práxis. A práxis, numa dimensão maior, é a atividade direcionada à transformação da realidade e do mundo. Ela é uma ação que se produz historicamente, que se faz e refaz continuamente. Assim, propõe Kosik (1995, p. 222): “[...] a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como elaboração da realidade”. Ou seja, a realidade não é simplesmente aquilo que está aí, que vemos e sentimos a primeira vista. A realidade é uma construção social, histórica, permeada de contradições e de possibilidades de transformação. Cabe à práxis revolucionária transformá-la. Na mesma linha de reflexão, Freire (2005, p. 77) adverte que “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Konder (1992) se reporta à práxis como instrumento de interpretação da realidade, de ação-reflexão-ação do homem, de sua transformação, ferramenta essencial no processo de re-construção da Proposta de Educação do Movimento.

O MST compreende que a formação deve extrapolar as barreiras das escolas/cursos formais, defendendo uma formação contínua, ampla, que interaja com os diversos níveis e aspectos da pessoa humana no sentido de ir refletindo sobre os desafios e as possibilidades abancadas tanto pela prática quanto pela teoria, para buscar a superação de limites e avançar na perspectiva de reconstruir e implementar uma educação libertadora. Ao exercitar sua atuação e formação na práxis, o educador/educadora é capaz de, em suas ações cotidianas, relacionar teoria e prática, a partir de um movimento inseparável, que é o de buscar a transformação do mundo e a auto-formação humana.

3.5 MST COMO SUJEITO EDUCATIVO

O MST tem uma pedagogia [em movimnto] que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia, educa as pessoas que dele faz parte [...] (CALDART, 2012, p. 546)

Caldart compreende que “o MST se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem terra, [Sem Terra], (...) *inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana*” (2004, p. 329). A autora, em sua tese de Doutorado, faz uma análise do processo educativo que acontece no MST e a formação humana. Para ela, esse processo confunde-se com a história de luta formativa do próprio Movimento. Caldart (2004) destaca que para entender a concepção de educação e de escola do MST, é preciso compreender o sentido do Movimento como sujeito desse processo educativo, que se amplia para outras dimensões educativas. Caldart (2011, p 71) destaca ainda o que considera o maior objetivo do Movimento:

O maior objetivo do MST é de formação de sujeitos históricos capazes de trabalhar e de lutar pela transformação da sociedade e pela sua autoformação (pessoal e coletiva) emancipatória, realizada no processo inclusive de construção de um novo padrão de relações sociais (socialista).

Nesse processo de formação dos sujeitos (em sua plenitude), é perceptível que “[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Notadamente, os processos educativos exercem grande influência na formação dos seres humanos. Essa influência pode, ao longo da história, ajudar a manter ou romper as bases da sociedade capitalista. No caso brasileiro, o sistema oficial de ensino, de maneira geral, sempre contribuiu para a manutenção do *status quo*. Sobre essa temática, Gadotti (1983, p. 53) afirma que:

A história da educação brasileira é a história do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador.

Contraopondo a essa pedagogia do colonizador, a educação pode ser um instrumento de mudanças, de combate aos projetos da elite. Assim, recai sobre a prática pedagógica escolar a responsabilidade de desconstruir as ideologias dominantes que mascaram a dominação burguesa para manutenção da sociedade capitalista. Freire (2005, p. 41), expressa com grande conhecimento e profundidade que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.

Freire (1982, p. 25-26) ressalta ainda que “[...] não existe pedagogia, isto é teoria que implique os fins e os meios da ação educativa, que não tenha em sua base, proclamado ou não, um conceito de homem e um conceito de mundo”. Isto é, subjacente aos processos educativos está uma visão de mundo, de homem, de sociedade. Existe neles (nos processos) uma orientação filosófica, política, uma ideologia que pode estar de acordo com os interesses populares, mas, historicamente, sempre esteve em função dos interesses das classes dominantes. É

preciso reafirmar que não existe Projeto Político Pedagógico neutro: ou atende aos interesses da elite ou aos interesses dos trabalhadores/trabalhadoras.

Historicamente, pesquisadores como Caldart (1997, 2005), Freire (2005, 2011) Arroyo (1999, 2004) têm procurado propor reflexões que venham fundamentar a problemática da educação que, ao longo dos anos, exclui do projeto de sociedade arquitetada pela elite burguesa milhões de trabalhadores/trabalhadoras, negando a esses sujeitos o acesso ao "saber". A concepção de ser humano e de sociedade esteve voltada à manutenção e reprodução dos valores burgueses e da opressão capitalista. Com isso, é notável que os modelos educacionais implantados em nosso país foram transportados como modelo "ideal" a ser seguido, difundindo valores culturais, econômicos e sociais, desconsiderando as raízes culturais do povo brasileiro. Cabe ressaltar que cultura aqui neste contexto pode ser entendida em seu sentido amplo, como o jeito de produzir e reproduzir a existência humana.

Caldart (2011) pondera que um dos grandes desafios do MST, no âmbito educacional é transformar sua Pedagogia em intencionalidade formativa que possibilite produzir em sua dinâmica de luta social e organizativa, um Projeto de Educação para os sujeitos sem terra/Sem Terra, buscando transformar a visão de mundo e o modo de vida subordinada à lógica do capital, que ainda prevalece em áreas de Reforma Agrária.

Com isso, é importante destacar que a Pedagogia do Movimento, em seu percurso formativo, em constante movimento, tem como instrumento dos processos formativos dos sujeitos Sem Terra, as seguintes matrizes pedagógicas que contrapõem a essa lógica do sistema capitalista: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e da História. Nesse sentido, esses processos de formação se constituem a partir de uma "teoria pedagógica ligada a vida e a organização social das massas [...], que é marcada por tensões, conflitos e contradições próprios da formação cultural de uma sociedade pautada pela valorização do capital/coisas, e não das pessoas" (ARAUJO, 2007, p. 97).

A Pedagogia do Movimento, enquanto reflexão específica sobre as matrizes pedagógicas postas em movimento na formação dos Sem Terra, e ao tratar essa formação como um processo educativo, expressa (se fundamenta) e reafirma uma concepção de educação, de formação humana, que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação (e que não está na também na base de de constituição da

instiruição escola): trata-se de uma concepção de base histórico-materialista-dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser se forma: a produção da existência e a produção ou formação do ser humano são inseparáveis (...), ou seja, as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo (CALDART, 2011, p. 65).

Em face desse processo formativo, o Movimento luta para que as escolas que vêm sendo conquistados em Assentamentos, Acampamentos e/ou comunidades camponesas, “realizem ações educativas na perspectiva desta intencionalidade formativa maior que temos como movimento social, como classe trabalhadora, o processo de transformação social (CALDART, 2011)”. E, ao percorrer esse caminho, que esses educandos/educandas compreendam “[...] a educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005, p. 22), buscando entender não só a sua realidade, mas, sobretudo, compreender e interferir na consolidação de uma sociedade que ofereça condições dignas de vida para os sujeitos desse processo de produção da existência e da formação humana. Nesse diálogo, Solange Chagas dos Santos (BA), educanda do curso de Pedagogia da Terra MST/ES, turma Paulo Freire salienta que:

O MST espera que a educação que se desenvolve nas escolas de Assentamentos e Acampamentos faça parte de suas ações cotidianas, que se somem à luta maior: a luta pela transformação da sociedade brasileira. É esse o projeto maior que tem orientado as suas ações cotidianas, desde a luta pela terra, a organização da produção, da educação, da saúde, da cultura que se dá dentro do espaço conquistado pelos Sem Terra. Assim, a escola pode ser um dos instrumentos desta luta maior, desde que se deixe atravessar pela revolução educacional, que está tentando alterar sua função social e colocá-la realmente a serviço das camadas populares, abrindo-se, definitivamente, para as práticas vivas dos grupos sociais, que são os sujeitos revolucionários da história e precursores da construção da sociedade justa e solidária.

Nesse sentido, o Movimento compreende que o educador/educadora precisa ter clareza da concepção de educação, de ser humano, de sociedade e de mundo que vem defendendo em sua prática educativa. Assim, para forjar a libertação das pessoas, o MST tem discutido a necessidade de integrar os sujeitos Sem Terra nos processos de luta social, no sentido de revitalizar a formação da consciência crítica, podendo desempenhar um papel de conscientizador. Neste sentido nos instiga Silva (1992) ao explicitar que: “O educador hoje na visão da formação cultural e política

precisa participar [...] do processo de luta que já está acontecendo”. A determinação de formar militantes se evidencia na ideia de que

[...] um movimento que não produz seu próprio conhecimento nunca será autônomo, e se isso não pode ser feito integrando em massa militantes qualificados de outras categorias externas ao movimento, precisamos evoluir extraindo das próprias fileiras o material humano, para transformá-lo em dirigentes e quadros políticos (BOGO, 2003, p. 22).

No entanto, com o desenvolvimento de um processo de formação permanente, o MST sente a necessidade de desencadear um movimento formativo que possibilite os vários tempos e espaços de educação (nos quais os sujeitos possam viver e conviver uns com os outros), num repensar constante sobre a prática e a teoria, em que esses sujeitos procurem avançar na construção do conhecimento de maneira consciente, solidária e rigorosa.

Esse saber pode ocorrer tanto na escola como em outros espaços sociais onde as pessoas observam a realidade, refletem sobre ela e com ela interagem. Pois é certo que, para a classe trabalhadora modificar o contexto sociocultural do qual é parte, é necessário também ocupar os espaços de formação acadêmica/escolar para a democratização dos direitos, bem como a elaboração do saber da classe trabalhadora.

Nesse intento, é possível afirmar que o MST em sua trajetória, vem compreendendo a importância da escola para o processo de formação e emancipação humana dos sujeitos Sem Terra. Dada essa importância à escola, Caldart (2001) afirma que a luta por terra e por escola no MST iniciou quase ao mesmo tempo. A luta pelo direito à escola passou a fazer parte da pauta de reivindicação do Movimento, possibilitando-o ocupar essa escola conquistada pelos trabalhadores/trabalhadoras. Esse processo vai se consolidando na medida em que as famílias sem terra/Sem Terra se mobilizam pelo direito à escola, quando o MST, como organização social de massa assume a tarefa de organizar esta mobilização, ao produzir uma proposta pedagógica para essas escolas, ao formar educadores/educadoras para trabalhar nas escolas da organização, ao constituir o Setor de Educação dentro do Movimento, quando o MST incorporou a escola em sua dinâmica de luta.

É importante reafirmar que quando tratamos [...] da “ocupação da escola pelo Movimento”, [...], o que estamos afirmando é a necessidade da escola (instituição social) ser ocupada (ou deixar-se transformar) pelos seus próprios sujeitos (educandos, educadores, comunidade), na sua identidade

coletiva de Sem Terra, de camponês, de trabalhador do campo, de classe trabalhadora, de ser humano, entendidas no espiraldialético entre específico e geral, entre singularidade e universalidade e não como identidades separadas ou que se negam uma a outra (CALDART, 2011, p. 68).

Para fortalecer esse espaço de formação e luta no/do MST, o Movimento busca envolver os educadores-militantes nas lutas sociais, nos cursos de formação político-ideológica (informais) e nos cursos de graduação e de pós-graduação (formais), desenvolvidos pelo coletivo do MST, em parceria com universidades de diversos estados do país. Dessa forma, o Movimento visa cooperar com o a formação de educadores/educadoras, possibilitando-os produzir e sistematizar o conhecimento/ciência da classe trabalhadora, vivenciar e/ou orientar processos de produção e formação humana. Sendo assim, a organização possibilita a esses sujeitos refletirem e aprofundarem-se em diversos tempos/espacos e situações, as concepções de ser humano, de sociedade, de cultura, de educação, de escola, na perspectiva de transformar os sujeitos e do ambiente em que vivem. Nesse diálogo, Oliveira (2005, p. 162) manifesta a importância do processo de formação desenvolvido no MST e nos alerta para uma fragilidade que possivelmente ainda persiste no exercício desse processo formativo:

“[...] as experiências de formação e os saberes de experiências dos educadores, produzidos nesse processo apontam [que]: não somente é possível pensar uma concepção ampla de formação no MST, mas essa concepção ampla já vem sendo produzida e exercitada pelos seus educadores. Essa concepção ampla vem se construindo na multiplicidade de espaços de formação que ocupam e que escapam, talvez, ao controle e à determinação das diretrizes gerais da educação do Movimento.

Essa reflexão aponta para os conflitos/tensões da formação escolar e como ela pode se consolidar no sistema capitalista, para além de sua estrutura e de sua finalidade formativa. Mas para isso acontecer é necessário que a formação esteja ligada a luta por transformação social, pois a escola por si só pode contribuir com essa tarefa, porém não dá conta de cumprir efetivamente essa função. Dalmagro nos alerta para a complexidade desse contexto ao afirmar que “a paralisação da Reforma Agrária e o recuo da esquerda, de maneira geral, parecem deslocar a luta para questões mais pontuais [educação escolar] em detrimento do enfrentamento político e da luta de classes” (DALMAGRO, 2010, p. 256).

Somando-se a esse diálogo, Caldart (2004) propõe a partir de experiência de educação e de escola no MST, quatro desafios do MST como sujeito pedagógico: olhar para si mesmo como um sujeito educativo, compreender mais profundamente a sua própria pedagogia, ter mais claro qual o lugar da educação e da escola no projeto histórico do Movimento, radicalizar o processo de ocupação da escola. Em face dessa análise, Araujo (2007a) destaca a complexidade de construir uma escola que se aproxime do Projeto Político e Social do MST, na atual sociedade:

É fundamental, no contexto das contradições de uma sociedade capitalista, pensar sobre a materialidade que a escola assume como forma de avaliar a materialidade do próprio projeto político e social do MST, e apreender dessa realidade contraditória e conflitante as possibilidades de uma outra materialidade para a escola, mais próxima da pretendida (ARAÚJO, 2007a, p. 104).

Compreendemos que as transformações sociais acontecem no decorrer dos processos de luta do coletivo de sujeitos e que a escola é fruto das relações e contradições sociais. Se não houver uma constante intencionalidade formativa que tenha como horizonte o socialismo, dificilmente haverá transformações sociais significativas, que vá de encontro ao caminho em que marcha a classe trabalhadora.

4 PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST/ES: PRÁXIS EM MOVIMENTO

[Educação popular] “(...) um movimento” em partes oposto a formas dominantes e consagradas do “fazer a educação” teve uma de suas origens no desvelamento do princípio de que, já que a educação - qualquer que ela seja – possui no seu bojo uma dimensão política que, em muitos momentos, a sua fala e a sua prática lutam por ocultar, nada há que impeça que ela passe a ser, de um momento da história em diante um trabalho pedagógico diferentemente posto a serviço de sujeitos e classes populares que, continuamos acreditando, devem participar da condução daquilo que faz a história de um povo tomar este ou aquele caminho (BRANDÃO, 1984, p. 13).

Este capítulo procura evidenciar o processo de construção e sistematização coletiva da Proposta de Educação do MST/ES. Essa demanda do MST no estado do Espírito Santo foi explicitada também na dissertação: “Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamentos: A Experiência do MST no Espírito Santo” realizada por um pesquisador-militante em 1999, como um dos desafios do Movimento (PIZETTA, 1999).

Diante desse desafio, o conjunto do MST juntamente com integrantes da SEDU retomou esse debate e prosseguiram, no decorrer dos anos de 2012 e 2013, reavaliando e reconstruindo a presente Proposta de Educação do MST/ES, na perspectiva de buscar alternativas que possibilitem, de fato, exercitar essa Proposta de Educação das escolas de Assentamentos/Acampamentos MST/ES, construída com/pelos sujeitos Sem Terra.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO/DO MST - ES

Como já vimos, a Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem sua origem a partir da década de 1980, período em que ocorreram as

primeiras ocupações de terra no país. A preocupação com a educação constitui uma questão central para os integrantes do Movimento. As famílias dos Sem Terra, desde o início, desenvolveram ações no sentido de criar escolas para seus filhos.

A origem do MST está relacionada com a realidade econômica, política e social brasileira, assim como carrega e sintetiza, a seu modo, características das principais forças em luta que atuaram para sua criação, com destaque para os setores progressistas da Igreja Católica e o “novo sindicalismo”. Sua emergência “naquele momento histórico também é atribuída a outras causas, dentre elas o fim da ditadura militar; o desemprego e a miséria no campo, gerados pela *modernização conservadora* da agricultura; e a própria constituição da Comissão Pastoral da Terra, a CPT” (DALMAGRO, 2010, p. 112).

Na gênese do MST estão as marcas da cultura camponesa e religiosa, que se rearticulam também vinculadas à cultura da luta social. Nesse sentido, o MST surge como herdeiro das lutas camponesas que o antecederam, de onde o Movimento extraiu princípios organizativos como a direção coletiva, a divisão de tarefas, a disciplina, o estudo, a luta de massas e a vinculação com a base. O MST define-se como um movimento social de “caráter popular, sindical e político”. Desde sua fundação, expressa três grandes objetivos: “a luta pela terra, por Reforma Agrária e por uma sociedade justa”.

A articulação para a sistematização da Proposta de Educação do MST/ES emerge da necessidade de aprofundar e avaliar a práxis dessas escolas de Assentamentos/Acampamentos, no sentido de ressignificá-la com base nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST. Esses princípios são norteadores do processo educativo do Movimento desde o início de sua existência. De acordo com sua Proposta Educativa, os princípios filosóficos do MST (1996) são: a) Educação para a transformação social, b) Educação para a cooperação, c) Educação voltada às várias dimensões da pessoa humana, d) Educação com valores humanistas e socialistas, e) Educação, formação e transformação do ser humano.

Esses princípios filosóficos norteiam a educação no/do Movimento, acompanhada dos seguintes princípios pedagógicos: a) relação teoria/prática; b) A realidade como base de produção dos conhecimentos; c) Atitudes e habilidades de pesquisa; d)

Conteúdos formativos socialmente úteis; e) Educação par e pelo trabalho; f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; g) Vínculo orgânico entre educação e cultura; h) Gestão democrática; i) Auto-organização dos educando/educandas e coletivo de educadores/educadoras; e j) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Nessa perspectiva, no início do ano de 2012, o Setor de Educação retomou essa reflexão e no coletivo foi definido uma equipe composta por membros do próprio Setor, da Superintendência Regional de Educação de São Mateus e da equipe de Educação do Campo da SEDU, que ficou responsável por coordenar o processo de reconstrução das Diretrizes das Escolas de Assentamentos MST/ES. Após várias reuniões, estudo, releituras e sistematização do fazer político-pedagógico, percebemos que seria importante ampliar o grupo para aprofundar as discussões e tornar mais democrática a construção desse documento, tendo em vista a importância de esse trabalho ser construído pelos próprios sujeitos, buscando estabelecer uma relação com os princípios da educação no/do MST.

Nessa dinâmica, a equipe de trabalho das Diretrizes juntamente com o Setor de Educação discutiu a necessidade de envolver os demais protagonistas nesse diálogo. Após questionamentos, o coletivo do Setor de Educações MST/ES apresentou como encaminhamentos: o envolvimento dos coordenadores/coordenadoras e Setor de Educação na referida equipe de trabalho, estudo do texto inicial nas equipes de educadores/educadoras para que os sujeitos Sem Terra pudessem fortalecer o debate e o processo de sistematização das Diretrizes, na perspectiva de provocar uma reflexão frente aos limites, avanços e desafios de nossa prática político-pedagógica, bem como mergulhar no texto e fazer análises – que possibilitem a esses sujeitos se reconhecerem ou não – fazer alterações, contribuindo, assim, com a reconstrução desse documento.

Outra proposta discutida e definida como meta do Setor de Educação foi a realização do *I Seminário do Setor de Educação – MST/ES*, com o tema: Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos – MST/ES, com o objetivo de ampliar o debate sobre o Projeto de Educação desenvolvido em Escolas de Assentamentos/AcAMPamentos coordenadas pelo MST/ES e, após discussão, análise e aprovação do referido documento, foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para aprovação.

O Seminário foi realizado no dia 25 de maio de 2013, das 09h30min às 15h40min, no Assentamento Zumbi dos Palmares, em São Mateus – ES. Contamos com a participação de pais/mães, educadores/educadoras, Setor de Educação MST/ES, coordenadores/ coordenadoras de escolas de Assentamentos, dirigentes estaduais e regionais, educandos/educandas, representantes de Conselhos de escolas de Assentamentos, Comitê Estadual de Educação do Campo - SEDU/Subsecretaria de Educação Básica – Gerência de Educação, Juventude e Diversidade, representante do Comitê Municipal de Educação do Campo de São Mateus – integrante da Secretaria Municipal de Educação, do respectivo município e convidados como Maria Zelinda Gusson – militante fundadora do Setor de Educação MST/ES, Eldebrando – assentado e Secretário da Agricultura do município de Pedro Canário, totalizando 54 participantes.



EMEIF “Zumbi dos Palmares” – São Mateus/ES

Figura 06 - I Seminário do Setor de Educação – MST/ES
Foto: Dalva Mendes de França, maio de 2013

Nesse Seminário, Zelinda (uma das pioneiras da educação no/do MST no ES), resgata o processo de luta do Movimento no âmbito educacional. Orienta, ainda, os próximos passos para a aprovação das *Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos do MST/ES*.

Quando eu estava trabalhando no Assentamento Jundiá [há mais de 20 anos], só tinha alfabetização [...] O Movimento... , é a gente tinha muita produção a partir do que a gente fez: das assembleias, da formação. Havia professores que não tinham nem Ensino Médio, que tinha a 4ª série e estava trabalhando, com as crianças da 4ª série [...]. Então a gente tinha tudo espalhado [documentos produzidos com os trabalhadores/trabalhadoras, relatórios de assembleias, reuniões com a SEDU e Conselho Estadual de Educação] [...]. Com muita luta, passaram 10 anos, e a gente começou a escrever essa experiência no papel, então eu e

Magnólia, e mais umas quatro pessoas fomos ao Conselho Estadual de Educação, de novo, [...] então, eles deram dez anos de prazo, acredito que eles devem ter pensado: “coitados vou dar dez anos de sofrimento e daqui dez anos já acabou tudo [...] então retornamos para a base e fizemos mais assembleias, reuniões. Nós chegamos então aqui vivos, e, com garra para continuar lutando, [...]. Eu queria agradecer pelo convite e dizer que estou muito contente de ver que o [a educação no MST cresceu] vocês [os educadores/educadoras] cresceram muito, muito mesmo. Agora, não venham dizer que os meninos que estudam em Assentamento não sabem nada. Minha filha estuda em uma escola na cidade, e, é uma diferença muito grande, eu não conseguia entender, não conseguia acompanhar a educação de minha filha. Estudar em uma escola oficial tem uma diferença muito grande. Eu acho que o trabalho de vocês está muito bonito, fico muito feliz em ver como vocês cresceram muito, o processo foi muito lento nos dez primeiros anos. Vocês cresceram muito através da formação, do estudo. Outra coisa, esse documento não vai ser assim fácil de ser aprovado no Conselho não, teria que ir lá e discutir [...] temos que marcar e ir lá discutir com eles, com a equipe deles como a gente fazia, porque senão, vão engavetar! (Maria Zelinda Gusson, maio de 2013).

Em depoimento, Ireneu encerra o Seminário destacando a importância do processo de consolidação coletiva das Diretrizes para a educação no Espírito Santo:

Neste momento, estamos aprovando as Diretrizes, então, elas foram construídas e é preciso agora que elas de fato cheguem nas bases dos Assentamentos. E que os educadores e as educadoras se apropriem de toda essa construção extremamente coletiva. E para nós, de certa forma, extremamente avançada também. Eu acredito que ela vai trazer propostas inovadoras para o Espírito Santo, e é algo que temos que acreditar e trabalhar para que de fato ela seja concretizada nas escolas (Ireneu Gonçalves Pereira, maio de 2013).

Nesse processo de construção das Diretrizes, a Educação no/do MST/ES vivenciou um momento importante de re-elaboração do Projeto de Educação das Escolas de Assentamentos/Acampamentos. Compreendemos que mesmo diante de muitos desafios, o MST prossegue a caminhada, ousando quebrar o monopólio da palavra que os dominadores detêm. Ousamos expressar a nossa palavra – os anseios e desafios dos sujeitos Sem Terra – pois, “nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2005, p. 22).

4.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA DO MST: ENCONTROS E DESENCONTROS

A partir de movimentos provindos da própria dinâmica social do campo, a educação das populações camponesas começa a ser repensada, ganhando voz no cenário nacional. A Educação do Campo entra em cena, neste início de século, como substancial ponto de discussão das instituições públicas responsáveis pela educação no país, tendo como referência a legislação educacional brasileira.

A construção de uma Educação do Campo de qualidade social passa hoje pelo reconhecimento e valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos deste espaço/tempo. Tal argumento encontra-se respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 que enfatiza, no artigo 28, o caráter singular desta modalidade educativa:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Tal artigo especifica a educação rural, termo utilizado tanto no texto da LDB 9.394/96 quanto no do Plano Nacional de Educação 2000-2010 e nos traz um ponto fundamental para a discussão desta modalidade: a concepção de adequação. Tal premissa também encontra respaldo no art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que delimita que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, [...], nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. No § 2º deste artigo, explicita-se a vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social; ponto central para se compreender uma práxis educativa

contextualizada e, no caso da Educação Campo, uma educação que dialogue com o território camponês.

Outrossim, o inciso III, do art. 206 de nossa Constituição Federal e o inciso III do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 delimitam que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, normatizando, assim, as diferentes experiências educativas que possuem o território camponês como referência de produção de conhecimento.

Nesse ponto, cabe ressaltar que a LDB 9394/96 delimita a possibilidade de adoção de diferentes formas de organização escolar, conforme o artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

As especificidades da Educação do Campo, presente no artigo 28 da LDB 9394/96, serão, posteriormente, normatizadas por legislação produzida pela Câmara Básica de Educação do Conselho Nacional de Educação. Em 2001, aprovou-se o Parecer nº 36/2001 e, em 2002, a Resolução nº 01, instituindo as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, que procurava adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, delimita-se o campo não como um “perímetro não urbano. É um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e as realizações da sociedade humana” (SECAD/MEC, 2004, p. 05). Esse documento define em seu artigo 2º a identidade da escola do campo, que se constrói vinculada às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes construídos no campo. E versa ainda sobre a produção de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade deste território:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O Parecer CNE/CEB Nº23/2007 e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril 2008, que estabelecem *Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo*, consubstanciam-se em importantes documentos a serem considerados na estruturação da política de Educação do Campo. A referida resolução traz indicações precisas e minuciosas em relação à organização da oferta de ensino para as diferentes etapas da educação básica no campo – ponto evidenciado no § 1º, do art. 7º, que ressalta que: “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”.

Cabe ainda destacar, em específico o nosso estado, o debate de *Políticas Públicas para o Espírito Santo* (2004). Como resultado, existe o documento produzido pela Secretaria de Estado da Educação, em que a Educação do Campo é alvo de análises, procurando evidenciar a urgência de investimento na melhoria das condições de trabalho, na formação de educadores/educadoras e na valorização da cultura camponesa no estado do Espírito Santo. O documento evidencia a necessidade de legitimar as diferentes formas de organização escolar que ocorrem em solo capixaba, pois, nosso estado consubstancia-se em referência nacional nesta modalidade.

A Resolução nº 1286/2006 do Conselho Estadual de Educação/ES, que fixa *Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do ES*, traz no inciso VII, do art. 106, a necessidade de adequação do currículo às peculiaridades da educação no meio rural. Analogamente à Resolução CEE/ES Nº 1790/2008, que define *normas para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos*, expressa no seu artigo 9º:

Além da observância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o currículo do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos deverá atender aos dispositivos:

Parágrafo único: O currículo do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deverá ajustar-se às necessidades do ensino na zona rural, dos indígenas e de grupos étnico-culturais específicos.

Em âmbito nacional, compreendendo a Pedagogia da Alternância como metodologia que reconhece e valoriza as diferentes formas de organização econômica, social e cultural dos camponeses, o Conselho Nacional de Educação promulga o Parecer CBE/CNE Nº 01 de 2006, que versa sobre os *Dias letivos para a aplicação da*

Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Tal documento traz pontos importantes para a compreensão dos princípios e elementos pedagógicos unificados na Pedagogia da Alternância.

Em 12 de novembro de 2010, a Casa Civil aprova o Decreto Nº 7.352, que dispõe sobre a *política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Esse importante marco normativo para a Educação do Campo, no § 1º, do art. 1º, explicita importantes definições quanto à caracterização das populações do campo que envolve:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Quanto à caracterização da escola do campo:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Neste documento, gostaríamos ainda de ilustrar a legitimidade que confere às escolas organizadas por meio da Pedagogia da Alternância e às escolas do campo denominadas multisseriadas ou com várias idades. O inciso II do art. 7, delimita que os entes federados devem garantir a “organização de cursos de Educação Básica, [...] de acordo com os princípios da pedagogia da alternância”. E, o inciso I, do mesmo artigo, define que a “organização e funcionamento de turmas nas escolas [...], formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental” deve ser estimulada pelas Secretarias de Educação.

Outro referencial nacional importante para a normatização da Educação do Campo consubstancia-se na Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, que institui *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, que em seu art. 35 versa, especificamente, sobre as especificidades da modalidade, reiterando o já exposto na LDB 9396/96 e, ao dissertar sobre a identidade das escolas do campo, cita no parágrafo único do art. 36, a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância, enquanto metodologias organicamente vinculadas à realidade camponesa:

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes a sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Paragrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a Pedagogia da Terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação do meio ambiente e da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Analogamente, o inciso I do art. 44 da referida resolução ressalta que os Projetos Político Pedagógicos das escolas devem contemplar “o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo”, pressuposto da educação popular e, especificamente, da Educação do Campo.

A Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos*, estabelece, em seu art. 24, que a “integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos”, destacando no § 2º do referido artigo, que para tal:

[...] Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares organizadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em **temas geradores** formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos pertinentes ao Projeto de Educação do MST, conceitos norteadores que permitam trabalhar as questões cognitivas e culturais numa perspectiva transversal e projetos de trabalho com diversas acepções.

Nessa mesma resolução, a Educação do Campo é matéria de normatização, conjuntamente com as modalidades de educação escolar indígena e quilombola, nos parágrafos e incisos do art. 40, que ressalta a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos. O § 1º, do referido artigo, ao enfatizar o papel central das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, delimita que tal ação estará ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – [...].

Tais documentos, tanto de âmbito nacional, quanto estadual, devem ser compreendidos como um conjunto de normatizações que refletem os princípios, valores e proposições gerais dos movimentos sociais e entidades comprometidas com uma Educação que valoriza a terra e os saberes dos povos do campo. Referenciam e legitimam anos de luta por uma educação de qualidade no e do território camponês e respaldam, de forma jurídica, as prerrogativas destes atores sociais, no tocante a implementação de um Projeto Educativo específico para os sujeitos que vivem no/do campo, em território capixaba.

4.3 MST: UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS ARTICULADOS A ESCOLARIZAÇÃO

A formação dos sujeitos Sem Terra tem como base os princípios da educação do MST. Ela vem sendo planejada a partir das realidades concretas de cada processo educativo e tem por objetivo elevar de forma permanente o nível de conhecimento (cultural) e de experiência de vida (política e técnico-profissional) dos trabalhadores/trabalhadoras envolvidos com o trabalho pedagógico nas escolas dos Assentamentos/Acampamentos do Movimento.

O MST entende que este processo é contínuo e compreende os diferentes níveis e aspectos da pessoa humana, no sentido de ir ressignificando as potencialidades e desafios encontrados tanto na prática como na teoria, a fim de ir, na perspectiva de uma educação libertadora, superando coletivamente.

No entanto, essa formação requer compromisso e disposição de todos os sujeitos envolvidos em participar dos processos de estudo e de lutas vinculadas aos movimentos sociais e, em particular, ao MST. Para que a educação do MST se

fortaleça, é de fundamental importância que os protagonistas se envolvam e se reconheçam sujeitos desse processo de formação identitária, tendo como referência, a pertença a esse Movimento. Pois esses processos de formação precisam ser criativos, abertos ao novo; ser flexíveis na forma, mas, com rigor nos princípios e nos objetivos que constituem os horizontes do MST.

Espaços/tempos de formação:

A formação é uma das práticas fundamentais do Movimento e tem evoluído:

- a) Formação em espaços formais: Cursos organizados pela Escola Nacional Florestan Fernandes, pelo MST Nacional e Estadual (propostos pelo Setor de Educação do MST); os cursos de Pedagogia da Terra;
- b) Formação em seminários temáticos de acordo com as demandas das áreas de atuação dos Educadores;
- c) Participação em eventos científicos, aonde esses sujeitos são provocados e/ou têm a tarefa de apresentarem trabalhos e relatos de experiências;
- d) Trabalho nos coletivos de educadores/educadoras nas escolas, que se tornam um espaço privilegiado de formação permanente e profundamente vinculado à realidade local;
- e) Organização e participação em estudos orientados, com leituras e debates posteriores nos coletivos, buscando provocar problematizações que discutam a relação entre teoria e os limites das práticas pedagógicas;
- f) Participação organizada e intencional nas lutas, mobilizações, encontros, eventos articulados pelo MST e outros movimentos que integram a Via Campesina e para além dela, buscando contribuir com o desenvolvimento da consciência de classe;
- g) Participação nos Encontros Regionais e Estaduais dos educadores das Escolas dos Assentamentos/Acampamentos;
- h) Em conjunto com o MST, a Secretaria de Educação Estadual e/ou Municipal devem ter como meta construir um plano de formação técnico pedagógica

para os educadores/educadoras que trabalham em Escolas dos Assentamentos/Acampamentos.

Outra questão a ser observada no processo de formação é que conhecimentos necessários devem ser assimilados para que o trabalho se fortaleça e haja um crescimento político-pedagógico-cultural no conjunto das escolas, mas, especificamente com os educadores/educadoras, que cumprem o papel de cooperar com o processo educativo de forma dialógica tanto com os educandos/educandas quanto com a comunidade.

Conjunto de saberes dos processos formativos:

Nesse processo de formação desenvolvido no/pelo MST, o Movimento procura trabalhar com temáticas/conteúdos que possibilitam o reconhecimento e implementação de sua Proposta de Educação:

- a) Conhecer e intervir em nossa história;
- b) Estudar os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no/do MST;
- c) Conhecer os princípios organizativos, os objetivos e a estrutura organizativa do MST em todos os níveis;
- d) Estudar a questão agrária, os projetos e propostas de desenvolvimento da agricultura, tanto o modelo protagonizado pelo capital como o projeto pensado pelos camponeses/componesas;
- e) Estudar temáticas relacionadas à Reforma Agrária Popular, Agroecologia, Soberania Alimentar;
- f) Estudar temas relacionados à formação filosófica, técnica, pedagógica e política;
- g) Aprofundar e compreender a contribuição do conhecimento historicamente produzido por meio das áreas de conhecimento para a transformação da realidade concreta;
- h) Estudar os princípios e o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.

Nessa conjuntura, no estado do Espírito Santo, a luta pela formação de profissionais foi iniciada devido à necessidade de ampliar a escolarização dos educadores/educadoras que já atuavam nas escolas dos Acampamentos e de formar outros sujeitos para contribuir com o fortalecimento do Movimento nos diferentes espaços organizativos. Mas, para a concretização da formação desses sujeitos, o MST compreende que é fundamental a garantia de um calendário específico para as escolas de Assentamentos, no sentido de contemplar as atividades formativas do Setor de Educação do MST.

As práticas de formação articuladas com a escolarização dos educadores/educadoras (de nível médio ou superior) passaram a ser denominadas de “cursos formais”. O MST, em esfera nacional, iniciou os cursos de Magistério em 1990, através da luta e persistência do Setor de Educação do Rio Grande do Sul e da FUNDEP²⁵ e, em 1995, iniciou (também no estado do Espírito Santo) o curso Alternativo de Habilitação do Magistério, em parceria com a SEDU.

Partindo do pressuposto da importância da formação, o MST/ES, em convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/PRONERA, inicia a discussão sobre a necessidade de ampliar a formação dos educadores/educadoras, haja vista a ampliação das áreas de Assentamentos e, conseqüentemente, das escolas. No período de 1999 a 2002, o Movimento realiza o Curso de Licenciatura Plena e Pedagogia da Terra – Turma Paulo Freire, formando a primeira turma de educadores/educadoras de Assentamentos de Reforma Agrária, envolvendo os estados do Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Maranhão e Rio Grande do Norte. O curso aconteceu na CEUNES (Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo) hoje denominado Polo Universitário do Norte do Espírito Santo.

A conquista dessa turma foi um marco histórico para o MST, pois o acesso à universidade era um direito que até então havia sido negado aos sujeitos Sem Terra. A aprovação do Curso de Pedagogia da Terra foi uma tarefa desafiadora, uma vez que tivemos que pressionar a reitoria realizando inúmeras audiências, reuniões, ocupação, para que o respectivo curso fosse efetivado.

²⁵ Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero, FUNDEP: entidade educacional criada para atender demandas de escolarização apresentadas por Movimentos Sociais do Campo. Seu funcionamento, enquanto Departamento de Educação Rural iniciou em 1990, em Braga, RS com este Curso de Magistério. O MST esteve em suas instâncias até 1995.

Foram 56 estudantes que concluíram o curso e, atualmente, encontram-se engajados nos processos de educação nos Assentamentos ou atuando em outras atividades do MST. Muitos estão trabalhando nas escolas de Assentamento e outros coordenando cursos de graduação em diversos estados do Brasil e/ou Setor de Educação do MST/ES.



Figura 07 – Formatura da Turma de Pedagogia da Terra: Paulo Freire
Fonte: Arquivo do Setor de Educação MST/ES, 2002

Posteriormente, no ano de 2003, a luta pela garantia do direito à educação superior prosseguiu com a mobilização do MST iniciando a segunda turma (denominada Turma Maria Olinda), com 60 pessoas, sendo que em 2006, 59 concluíram o curso. Esta turma recebeu esse nome em homenagem a uma educadora popular que ao longo da história contribuiu com a formação de educadores/educadoras do Movimento e com a educação popular.

A turma foi composta por educadores/educadoras do Movimento Sem Terra, do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), dos estados do Espírito Santo, da Bahia e do Rio de Janeiro. É possível constatar que aproximadamente 90% dos educadores/educadoras dessas turmas são regentes de classe em suas respectivas comunidades/cidades. Os demais atuam em processos de educação popular e/ou em movimentos sociais (MST/ES, 2012).

Esse movimento de luta, na esfera da formação inicial e/ou Licenciaturas em Educação expressa o contexto formativo dos educadores e educadoras que trabalham em áreas de Reforma Agrária – MST/ES, como se pode observar no quadro 06:

Quadro 06 – Formação de educadores/educadoras MST/ES 2003 E 2013

ANO	Magistério/ Ensino Médio	Cursando Graduação	Curso de Graduação	Pós- Graduados	Total
2003	64	42	23	15	129
2013	05	33	136	64	174

Fonte: Setor de Educação MST/ES - 2013

A partir dos dados do quadro 06 (seis), é possível notar que, do quantitativo de educadores/educadoras que atuavam nas escolas de Assentamentos na década de 1990, a maioria não era habilitada, devido ao descaso como era/é tratada a educação para a população do campo. Isso resultou na ausência de uma política de formação para esses sujeitos. Para superar essa realidade, o MST desenvolveu uma série de ações no sentido de melhorar a formação dos educadores/educadoras, através da realização de cursos em parceria com outras instituições.

Esse percurso de formação não se vincula apenas ao processo de escolarização ou a cursos formais. Ele envolve demais pessoas inseridas no processo de luta do MST. A opção por fazer um curso formal/escolar foi a exigência de titulação para que esses profissionais da educação continuassem trabalhando e/ ou fossem contratados pelo sistema público de ensino. O foco na formação era a escola e a prática cotidiana. Mas como desde o começo o objetivo era contribuir com a formação do “professor militante”, esse processo exercitava a práxis, contemplando diferentes dimensões formativas que habilitassem um educador/educadora comprometido/comprometida com a luta do MST (PIZETTA, 1999).

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

A partir das considerações explicitadas em relação à tarefa educacional da classe trabalhadora, o Movimento luta para prosseguir ampliando as turmas de Pedagogia, buscando, assim, a garantia do direito ao acesso e permanência dos sujeitos do campo, nos cursos de formação inicial e, nesses cursos, procurar desenvolver uma práxis que vá de encontro a essa transformação social ampla e emancipadora abordada por Mészáros (2005).

Porém, o Projeto da terceira turma de Licenciatura em Pedagogia da Terra encontra-se aprovado, porém está parado na Universidade desde 2008, conforme (ANEXOS 01 e 02) Ata da reunião do Conselho Federal do Centro de Educação da UFES e Processo nº 65.236/2008-78, Resolução nº 61/2008, que apresenta a seguinte definição:

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Espírito Santo e da Bahia – Licenciatura Plena, do Centro de Educação desta Universidade, conforme anexo desta Resolução.

No entanto, em virtude da criminalização e represália dos movimentos sociais, sempre havia ressalvas burocráticas e de cunho político expressas pelos órgãos federais “competentes”, impedindo que o recurso fosse aprovado para a efetivação do curso. Em 2012, o MST/ES retoma a discussão com a Universidade, junto ao INCRA e ao Comitê Estadual de Educação do Campo para que esse diálogo pudesse se fortalecer com vista a apoiar a concretização de mais uma Turma de Pedagogia da Terra, objetivando, posteriormente, tornar este curso uma oferta permanente na UFES. É importante destacar a necessidade da continuidade do Curso de Pedagogia da Terra, ao observarmos a demanda dos movimentos sociais, explicitada por Zen (2006, p. 124) em uma síntese dos objetivos do Curso:

[...] o Curso de Pedagogia da Terra/ES visa aos seguintes objetivos: proporcionar aos professores que residem nas áreas de assentamentos uma Licenciatura Plena de Pedagogia, para atuarem na pré-escola e nas séries iniciais de ensino fundamental; preparar professores para levarem em frente a implementação da proposta pedagógica de educação libertadora, que valorize os saberes do homem do campo e que contribua com novos conhecimentos para garantir a qualidade de vida do mesmo; desenvolver uma metodologia que possibilite aos sujeitos do campo a construção de uma proposta pedagógica no e do campo e à implementação nas escolas dos assentamentos, através de pesquisas, da valorização cultural, do referencial teórico e científico, valorizando a cultura do homem do campo como condição para o resgate de sua identidade e cidadania.

Diante da necessidade de assegurar as demandas apresentadas por Zen (2006) e/ou garantir políticas públicas para os filhos e filhas de assentados e acampados e das experiências positivas anteriores, nos Cursos de Pedagogia da Terra, o MST expressa sua indignação mediante morosidade da aprovação, de fato, da terceira turma, dificultando assim o acesso e a permanência de cursos superiores que contemplem as especificidades e valorizem a cultura dos sujeitos do do Campo.

O MST compreende que a efetivação dessa terceira turma de Pedagogia possibilita às classes populares, por meio de muita luta, organização e resistência, ocuparem espaços tradicionalmente frequentados pela classe dominante, na perspectiva de por em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural desses sujeitos, ampliando a oferta de uma educação que contemple as características e necessidades específicas para os educandos/educandas no seu ambiente sociocultural.

Insta lembrar que esse direito é amparado pelo artigo 205 da Constituição Federal brasileira de 1988 e pela II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Em 2004, 39 entidades²⁶ firmaram o compromisso de apoiar a luta pelo direito à educação ao assinarem a declaração final da conferência.

O lema, formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum, possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa e deve se dar no âmbito do espaço público; o Estado deve ser pressionado a formular políticas que a garantam massivamente, levando a universalização real e não apenas tomando como princípio abstrato (CALDART, 2012a, p. 260).

Nessa perspectiva, justifica-se a mobilização do Movimento Sem Terra/Movimento de Educação do Campo no sentido de propor para a UFES a concretude de novas turmas de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo para os sujeitos que vivem no/do campo.

²⁶ Assinaram a Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma educação do Campo em 2004, as seguintes entidades e Movimentos Sociais CNBB, MST, UNICEF, UNB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA/PRONERA, MEC, CNTE, SINASEFE, ANDES-SN, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFA'S, SEAP/PR, TEM, MMA, MINC, AGB, CONSED, FETRAFE, CPT, CIMI, MEB, PJR, CÁRITAS, CERES, MOC, RESAB, SERTÃ, IRPAA, CAATINGA, ARCAFAR SUL/NORTE, ASSESOAR.

Após muita luta dos movimentos sociais do campo no atual contexto de indução do MEC, em resposta à pressão popular para a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECDI) convoca Instituições Federais de Educação Superior, no Edital de Chamada Pública nº 2, de 31/06/2012 nos seguintes termos:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, torna público e convoca as Instituições Federais de Educação Superior a apresentarem Projetos Pedagógicos de Cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, no Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (p. 59).

É importante ressaltar que, mesmo diante dos amparos legais, da batalha de movimentos sociais do campo e de diversos apoios (dentre os quais se destaca o de um grupo de professores da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES) no processo de construção do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), desde o ano de 2008, “[...] esta instituição [UFES] encaminhou proposta de Licenciatura em Educação do Campo que foi aprovada em 2008, tendo o trâmite interno do seu Projeto Político Pedagógico quase completo, mas ainda não conseguiu se efetivar” (OLIVEIRA, 2013). O PROCAMPO ainda não se concretizou de fato, porque as ressalvas burocráticas têm atrasado o ingresso dos povos do campo no referido curso, dificultando/impedindo, mais uma vez, os camponeses/camponesas de terem o direito à formação/escolarização e à permanência nela.

Essa morosidade na concretização dos Projetos de Educação e de políticas públicas que contemplem os povos do campo tem dificultado os sujeitos de assumirem o trabalho nas escolas dos Assentamentos/Acampamentos e nas comunidades camponesas, bem como de atuarem nos demais setores e instâncias dos movimentos sociais. Ela impede a formação de educadores populares, comprometidos com a autoformação e sistematização de conhecimentos dos camponeses/camponesas. Educadores/educadoras cujo diálogo condiz com as teorias socialmente acumuladas pela humanidade e cuja missão é contribuir com a construção de novas teorias e novas práticas que fortaleçam a luta das classes populares.

Nesse cenário, tais relações configuram-se em um novo contexto educacional complexo em áreas de Reforma Agrária do ES, pois ao mesmo tempo em que temos a maioria dos educadores/educadoras com curso superior ou cursando (conforme quadro 8), desses, 52% estudaram em Cursos de Pedagogia da Terra ou outra licenciatura vinculada ao MST (no ES, ou em outros estados) e, aproximadamente 48% dos educadores/educadoras que trabalham nas escolas de Assentamentos, estudaram em faculdades particulares, e os cursos foram/são totalmente desarticulados das matrizes pedagógicas de formação que o Movimento vem trabalhando nos cursos formais e informais, (coordenados em parceria com o MST), bem como, nos demais espaços/tempos formativos.

4.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

4.4.1 O Encontro do MST com a Escola

Pedagogia do Movimento no seu percurso de construção e nas conexões que podem defini-la como parte de uma teoria pedagógica e social com categorias que assumem o contraponto de concepções da educação, de horizontes de formação humana e de sociedade, buscando participar do próprio movimento de transformação da realidade que a produz (CALDART, 2012, p. 546).

Nesse debate, o MST, como organização social, vem aperfeiçoando em suas atividades o jeito de formar os sujeitos sociais envolvidos, proporcionando aos camponeses/camponesas uma formação contínua, em múltiplos espaços/tempos, cultivando, assim, novos valores humanos – inconformismo, sensibilidade, indignação diante das injustiças, solidariedade – contrapondo aos valores anti-humanos que dão suporte à sociedade capitalista atual. Tendo em vista esta dinâmica de formação humana que existe no MST, Caldart (1997, p. 16) afirma que:

[...] Afinal de contas o MST, enquanto movimento de luta social e enquanto formação política dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra é o grande Educador/Formador de quem nele participa ou com ele se envolve. Daí se constitui toda riqueza pedagógica que se desdobra nas diferentes situações formativas.

Nesse processo de autoformação, o Movimento tem visto a educação escolar como um dos caminhos que pode provocar a elevação no nível de consciência, não somente alterando as ideias das pessoas, mas as colocando diante de situações reais e concretas que exijam delas uma tomada de posição e de atitudes que contribuam com as mudanças sociais coerentes, ou não com o MST. Leudemann (2002, p.32) ilustra essa temática quando nos faz refletir que:

A referência de Makarenko na educação do MST se faz presente justamente pela fertilidade de seu método pedagógico. A pedagogia do movimento encontrava em Makarenko a identidade de propósitos, observando a importância de organizar a escola como coletividade para formar os sujeitos de suas próprias vidas, da sua história.

Freire (1996) problematiza esse pensamento ao demonstrar que é preciso somar os saberes técnicos em diferentes áreas aos saberes da realidade concreta, visando “desocultar verdades escondidas, desmistificar a força ideológica” da classe dominante, presente no interior das redes de ensino.

Contudo, assim como em outras frentes de atuação, socialização e formação política, a escola de Assentamento/Acampamento também tem o papel de objetivar a produção e ressignificação de novos conhecimentos, tendo como ponto de partida o saber popular para a classe trabalhadora sistematizar, elaborar sua própria ciência, articulando-a às práticas sociais, comprometendo-se, assim, com a construção de alternativas que promovam a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Notamos que é no próprio Movimento e na sua dinâmica de lutas, contradições, enfrentamentos, desafios e conquistas que se dá o processo formativo da identidade dos Sem Terra, que através de ações concretas (marchas, ocupações, lutas por escolas, por crédito, pela garantia dos direitos...) se enraiza no coletivo, extraindo desse enraizamento lições que permitem o avanço e a solidificação da organização. No entanto, é fundamental que a escola seja um instrumento de luta, mudanças, de combate aos projetos da elite; assim, recai sobre ela o compromisso de descortinar as ideologias dominantes que mascaram as desigualdades sociais e a dominação burguesa para manutenção da sociedade capitalista no sentido de colaborar com os processos de formação e emancipação humana.

Para romper com a lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em

um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos e a natureza (CALDART, 2011, p. 64).

Nesse sentido, quando a pedagogia se insere nos processos históricos, as famílias acampadas e assentadas, os educadores/educandos dela fazem parte – e se faz movimento – o próprio Movimento vai desvelando sua pedagogia: a Pedagogia do Movimento que possibilita às pessoas re-construírem sua identidade, nutrirem de experiências, do fazer político pedagógico que atravessa o MST. Assim sendo, Caldart (2012, p. 547) enfatiza que “é a Pedagogia do Movimento (...), cujo sujeito educador principal é o próprio movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta e organização intencionaliza um projeto de formação humana.”

Nesse contexto, Caldart apud Manuel Castells (2002, p. 84) afirma que *"O desafio é passar de uma identidade de resistência a uma identidade de projeto"*. Nesse caminhar podem ocorrer transformações marcantes nos camponeses, tornando esses espaços formativos em uma verdadeira "Escola de vida" para esses trabalhadores/trabalhadoras. Caldart (2002b, p. 82), evidencia que:

No campo específico da pedagogia, o que a dinâmica do Movimento pede é a preparação de pessoas capazes de compreender e de implementar a Pedagogia do Movimento, na escola e fora dela; pedagogos e pedagogas que consigam ajudar o conjunto da organização a ter mais claro o que significa fazer a educação do povo na perspectiva de torná-lo sujeito das transformações, que façam do próprio Movimento o pedagogo referência para sua tarefa de educar, e ainda que demonstrem um certo traquejo para participar dos embates da construção de políticas públicas de educação do campo.

Isso fica ainda mais evidente quando os Sem Terra se reeducam com as experiências formativas vividas no interior do próprio Movimento para além das fronteiras educativas /escolares, onde estes são protagonistas na construção e transformação da história.

4.4.2 Projeto Político Pedagógico

Nesse processo de autoformação, a escola é constituída por uma coletividade e está inserida em uma determinada comunidade com suas especificidades que mantêm inter-relações com a sociedade na qual está inserida. Para intervir de forma coerente nesta realidade, a escola precisa construir o seu Projeto Político Pedagógico, ou seja, precisa fazer uma opção coletiva do caminho que irá seguir. Caminho político, no sentido de reafirmar que posição assume em relação às lutas sociais mais amplas e ao tipo de humanidade que pretende ajudar a desenvolver; caminho pedagógico, no sentido da concepção de educação e de escola que passa a orientar o seu cotidiano.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas de Assentamentos/AcAMPAMENTOS é preciso ter em destaque quatro questões que para o MST, fundamentam essa Proposta de Educação: a identidade da escola, o projeto de formação humana, a concepção de escola e o método pedagógico e /ou o método de atuação dos educadores/educadoras.

Um dos elementos fundamentais a considerar na elaboração do Projeto Pedagógico de uma escola é o projeto de formação humana pelo qual seus sujeitos pretendem trabalhar. Ela deve orientar sua intencionalidade pedagógica para formação de seres humanos que, no processo formativo, possam se constituir como sujeitos sociais e políticos, dispostos à tarefa de transformar-se e humanizar-se enquanto transformam e humanizam o mundo em que vivem; sujeitos históricos que assumem a identidade de lutadores do povo e de militantes de organizações e movimentos sociais, que visam construir uma existência social de dignidade, justiça e felicidade para todos.

Dessa maneira, a escola, ao construir o seu Projeto Pedagógico, deve-se orientar pelos princípios da educação do MST, garantindo, assim, as dimensões que devem compor a intencionalidade da escola que se pretende, como um lugar de formação humana.

Para garantir que a escola possa desenvolver a sua ação educativa coerente com o meio em que está inserida, a LDBEN nº 9.394/96 traz no seu texto o princípio da flexibilidade, proporcionando à escola a autonomia de direcionar o seu trabalho

pedagógico, de forma a respeitar as particularidades de cada comunidade. Para tanto, ela deve elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, como prescreve o Artigo 12:

Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar a sua proposta pedagógica

(...)

VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Percebemos, a partir da legislação, a autonomia que a escola possui para desenvolver o seu trabalho educativo. Entretanto, essa autonomia só se assegura na prática se a escola proporcionar a participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar: gestores/gestoras, educadores/educadoras, famílias, educandos/educandas, funcionários/funcionárias e representantes da comunidade local na elaboração do seu Projeto Pedagógico. Nesse sentido, Veiga (2005, p. 14) afirma que

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar do debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

A partir dessa assertiva, notamos que o Projeto Pedagógico de uma escola não nasce de um momento para outro. A sua construção é um processo que tem início a partir do momento que a primeira ideia de escola é gestada e se prolonga ao longo da sua existência, sempre incorporando elementos novos, já que a realidade está sempre em transformação.

4.4.3. Eixos Temáticos - Temas Geradores

O currículo nas Escolas dos Assentamentos/AcAMPamentos do MST tem como referência a formação integral do ser humano e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades. Para tanto, assume-se uma concepção de currículo

integrado, objetivando uma formação geral e unificada com os saberes populares, um diálogo de diferentes ciências entre si e destas com os saberes dos sujeitos.

Compreendemos que os conhecimentos tratados na escola devem refletir o mundo do trabalho no campo, em constante trans-formação, e suas inter-relações com o conjunto da sociedade, reconhecendo, por um lado, o conhecimento acumulado pelos camponeses/camponesas em sua cultura e sua trajetória e, por outro, a dimensão tecnológica e organizacional cada vez mais presente no campo.

Como o trabalho pedagógico da escola visa a formação da criança, do jovem, do adulto e do idoso Sem Terra, enquanto sujeito histórico, o currículo integrado busca articular dinamicamente, numa relação prática e teoria, escola e comunidade, tendo, fundamentalmente, as características socioculturais do meio em que esses processos se desenvolvem.

A prática pedagógica das Escolas dos Assentamentos/Acampamentos fundamenta-se no processo organizativo e produtivo dos Assentamentos, Acampamentos e comunidades vizinhas, reconhecendo que as questões da práxis social desses espaço/tempos, devem ser o substrato para o desenvolvimento do processo educativo. Para tanto, é necessário considerar que os sujeitos em formação são históricos e vinculados a um movimento social que luta pela superação do capital como modelo excludente e concentrador de riquezas. Possuem uma raiz camponesa com culturas e saberes do campo; são agricultores/agricultoras, campesinos/campesinas que desenvolvem diversas atividades agrícolas, na maioria dos casos, dentro do modelo agrícola convencional. No entanto, as escolas buscam fortalecer as práticas agroecológicas, vivendo um processo organizativo que visa a emancipação das pessoas; estão em luta permanente tendo em vista a tensão existente no campo sobre a hegemonia do agronegócio comandado pelo capital.

Para dar conta desta realidade e trabalhar de forma que os conhecimentos científicos façam sentido para o educando/educanda e possibilite uma compreensão aprofundada do seu meio, a escola organiza o seu currículo a partir de eixos temáticos que abordam as problemáticas que povocam reflexões e servem de subsídios para a definição das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos educandos/educandas, oportunizando o diálogo entre os saberes das áreas do conhecimento e os saberes dos trabalhadores/trabalhadoras e apropriação de novas

aprendizagens e possibilitando responder, elucidar e desvelar as questões problematizadas na pesquisa, buscando a apreensão e a produção de saberes integrados, potencializadores da transformação desses sujeitos e da realidade.

A partir do diagnóstico da realidade em nível local, regional, estadual e nacional, são pensados os eixos temáticos, sendo definido, no coletivo da escola, um eixo temático por ciclo e/ou série, levando em consideração o nível de compreensão e discussão dos educandos/educandas. A partir dos eixos temáticos elaborados, é definido um tema gerador para cada trimestre. Nessa discussão, envolve-se o coletivo da escola: educandos/educandas, educadores/educadoras, famílias e funcionários/funcionárias.

Os Temas Geradores são questões ou situações-problemas extraídas da realidade dos educandos/educandas e da sua comunidade. Eles permitem direcionar o processo de ensino-aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os educandos/educandas, quanto para a comunidade. Esses temas orientam o Plano de Estudo, determinando a definição dos conteúdos, sua finalidade, o método de trabalho e o processo de avaliação do coletivo da escola.

Nesse movimento de busca de uma educação coerente com o método dialético de interpretação da realidade, Pistrak, com vasta experiência no processo pedagógico da União Soviética, permite compreender a importância de, o trabalho adentrar na escola enquanto pilar educacional. O autor destaca que “o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil” (PISTRAK, 2005, p. 38). Nessa direção, Pistrak chamava a atenção para a necessidade de:

[...] Estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na atualidade são simplesmente partes de um processo inerente de desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe (2000, p. 34).

Essa questão provocara Pistrak a desenvolver a dinâmica de estudos por complexos, compreendido não apenas como uma técnica pedagógica, mas como um método de extrema importância para analisar a realidade atual do ponto de vista marxista. Porém, é necessário que o sujeito “assimile o método na prática,

compreendendo o sentido do seu trabalho” (2005, p. 151). Ao conceber essa relação entre estudo e trabalho, de forma viva na escola, Pistrak procura organizar o conteúdo escolar, levando em consideração o estudo/ciência e o trabalho técnico, a auto-organização dos educandos/educandas e o trabalho social da escola; busca organizar o trabalho educativo através de temas significativos para a sociedade, no sentido de provocar o estudo dos fenômenos reais, que possa orientar a interpretação dialética da realidade atual, visando transformar os conhecimentos em ações.

É nessa perspectiva que o MST vem buscando construir uma Proposta de Educação coerente com o método dialético. Uma educação preocupada em problematizar o entendimento da realidade complexa e no intuito de proporcionar espaços/tempos de formação que possibilite também preparar os trabalhadores/trabalhadoras para refletir sobre a práxis, nos sentido de desenvolver ações que posam intervir individual e coletivamente na realidade, rumo a sua transformação.

4.4.4 Espaços/Tempos Formativos da Pedagogia do Movimento

Ao longo de sua trajetória, o MST vem produzindo um novo jeito de orientar o processo de formação das pessoas, denominado Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica, com a tarefa de re-fazer a educação. É também do Movimento por perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando.

Uma marca dessa Pedagogia é a sua capacidade de dialogar com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade: a pedagogia da luta social, a pedagogia da terra, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da alternância, dentre outras. Neste processo, o MST procura colocar todas elas em movimento, de forma que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro.

Dessa forma, o Movimento procura ressignificar a pedagogia da alternância como uma das pedagogias experienciada em escolas do campo. Ela busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando/educanda. Essa pedagogia dialoga com os processos de formação desenvolvidos nas escolas de Assentamentos, permitindo a troca de conhecimento e o fortalecimento do vínculo dos educandos/educandas com o as comunidades camponesas.

Assim, ao dialogar com a Pedagogia do Movimento, os instrumentos da Pedagogia da Alternância vêm sendo reconstruídos e exercidos de acordo com a realidade das escolas e o projeto de formação do MST. Com isso, as terminologias *sessão* e *estadia* nas escolas de Assentamentos são denominadas: *Tempo Escola* e *Tempo Comunidade*, que se integram como dois espaços-tempos dialógicos:

- Tempo escola: é o tempo onde os educandos/educandas têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros processos de aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo, vivenciam e aprofundam valores. Neste momento são planejadas as atividades e elaboradas as questões de pesquisa que serão desenvolvidas no Tempo Comunidade.

- Tempo comunidade: é o tempo em que os educandos/educandas realizam atividades relacionadas ao Plano de Estudo, às áreas do conhecimento, práticas vivenciais, pesquisam as suas realidades e desenvolvem experiências, registrando-as para que sejam retomadas e aprofundadas pela escola, fazendo a inter-relação entre os conhecimentos populares e o científico, no sentido de dar retorno para a família e para a comunidade.

Assim, os tempos formativos buscam a conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e pedagógicos. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Nas séries finais do Ensino Fundamental, a integração pode ser feito num sistema educativo em que o educando/educanda alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação entre a escola, a família e a comunidade. Caracteriza-se, assim, como uma ação pedagógica que tem, como

objetivo, a formação integral, tendo como referência as relações que estabelecem através do trabalho. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, a alternância acontece no contraturno e finais de semana.

Essa metodologia possibilita aos educandos/educandas analisar sua realidade familiar e comunitária através das atividades trabalhadas nos períodos escolares, mas, principalmente, é a partir da realidade da comunidade do estudante que os conteúdos escolares são trabalhados. A partir dos Temas Geradores, são organizados/orientados os conteúdos científicos e elencadas as questões/problemáticas que emergem das comunidades. Nesse contexto, a família e a comunidade são reconhecidas como *locus* da formação do educando/educanda.

Para a efetivação dessa prática pedagógica, esta metodologia compõe-se de diferentes instrumentos pedagógicos que lhe são específicos e que contribuem para formar um conjunto harmonioso entre comunidade, pedagogia e formação integral.

Ao desenvolver o trabalho educativo nas Escolas de Assentamentos, consideramos que todos os momentos educativos que acontecem na escola precisam ter uma intencionalidade pedagógica, que se consubstancie num novo jeito de fazer a educação do campo.

A necessidade de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante da Pedagogia do Movimento: compreendemos que a escola não é só lugar de estudo, mas também um lugar de formação humana. Dessa forma, as várias dimensões da vida deve ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente.

Os tempos educativos visam organizar processos educativos desenvolvidos pela escola, de forma que todos os coletivos possam participar do processo com autonomia, criatividade, estabelecendo prioridades e assumindo compromissos com responsabilidade. Eles podem contribuir também com a reconstrução do Projeto Político Pedagógico no cotidiano da escola. Esses tempos que se seguem estão vinculados à Pedagogia do MST, em movimento.

- Tempo Formação e Mística

Este é o momento de auto-organização para acolhida das turmas, mística coletiva, interação dos educandos/educandas, espaço de informes. São ações que

acontecem diariamente. É um momento construído coletivamente por turma ou núcleo, no qual é resgatada a memória de lutas populares, as experiências coletivas, o legado dos lutadores/lutadoras do povo, com o intuito de fortalecer o coletivo da escola, mantendo viva a chama da resistência popular, contrapondo aos processos de dominação.

- Tempo Aula

É um tempo destinado à troca de experiências, pesquisas, sistematização de saberes, aulas expositivas, atividades complementares, avaliações, autoavaliações, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, dentre outros. Este tempo tem a sala de aula como espaço específico de estudo e de produção do conhecimento científico, dando ênfase e aprofundamento à realidade da comunidade escolar. Contudo, há que se destacar que ele pode acontecer em outros espaços da escola e comunidade.

- Tempo estudo individual

Tempo destinado à leitura individual e ao registro das vivências, reflexões e aprendizados construídos na escola, bem como ao estudo em grupo, sendo organizado de acordo com as condições da escola. Ele tem a finalidade de provocar o educando/educanda a desenvolver o hábito de leitura e estudo, acesso à biblioteca, pesquisa na internet, registro das vivências, reflexões e os aprendizados construídos na escola/na vida.

- Tempo Trabalho Agrícola

É um tempo que visa também o exercício do trabalho como princípio educativo, sendo destinado ao desenvolvimento das atividades produtivas agropecuárias, vivenciando o processo produtivo, limpeza, embelezamento e organização do ambiente escolar, bem como as relações concretas no planejamento, no desempenho do trabalho, na prática de cooperação, no companheirismo.

- Tempo Oficinas e Atividades Culturais

Tempo destinado a atividades culturais, vivências e lazer, que, produzindo o saber a partir do fazer, promovam a construção de habilidades necessárias ao trabalho educativo, principalmente as de caráter artístico-culturais.

- Tempo Seminário

Tempo destinado à atividade que permite o aprofundamento e o debate de temáticas que contribuam com a formação dos educandos/educandas, educadores/educadoras e comunidades vinculados aos desafios da realidade.

- Tempo Organicidade

Tempo destinado à formação, planejamento e avaliação dos diversos processos organizativos que acontecem na escola e nas demais tarefas delegadas pelo coletivo da escola e/ou do MST através das instâncias (núcleos, equipes, assembleias, reuniões).

- Tempo Planejamento Coletivo

É o tempo em que o coletivo de educadores/educadoras da escola se reúne para fazer o planejamento pedagógico, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico da escola. Esse planejamento acontece em diferentes momentos:

- **Semanal:** planejamento das atividades da semana e encaminhar as ações imediatas.
- **Mensal:** destinada a planejar e avaliar as ações do mês.
- **Trimestral:** com a finalidade de avaliar e planejar aplicação do plano de estudo e as atividades que acontecerão no trimestre.
- **Por Área do Conhecimento:** momento em que os educadores/educadoras de cada área se reúnem para estudar e planejar a integração da área com os eixos temáticos, tendo como referência o Plano de Estudo.

- Tempo de Integração dos Coletivos

Esse tempo é destinado aos coletivos da escola: educandos/educandas, educadores/educadoras e famílias. Este tempo é voltado para a análise do processo educacional em andamento através do planejamento participativo, acompanhando e avaliando a intencionalidade do Projeto Político Pedagógico, o que acontece mensalmente ou quando necessário.

4.5 PROCESSOS PEDAGÓGICOS DO PLANO DE ESTUDO

Tomando como referência a proposta inicial da Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias e considerando mudanças feitas pelo MST, as Escolas de Assentamentos vem trabalhando com os seguintes instrumentos pedagógicos que são exercitados no decorrer do processo de desenvolvimento do Plano de Estudo (PE). A realização deste se efetiva nos seguintes tempos / espaços formativos:

- **Plano de Estudo**

O Plano de Estudo é o elemento norteador da práxis pedagógica que é desenvolvida na escola. Ele permite a articulação entre o saber popular e saber científico, trabalho e estudo. É um caminho de mão-dupla, um que traz os conhecimentos da cultura popular para a escola do Assentamento/Acampamento e outro que é responsável por levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola.

O Plano de Estudo consiste num instrumento construído pelos educandos/educandas juntamente com os educadores/educadoras. Esse plano é desenvolvido durante a alternância junto com a família e a comunidade. Desse modo, sua construção deve estar relacionada com a realidade concreta. Assim, o Plano de Estudo possibilita provocar e intensificar o diálogo do educando/educanda com sua família, compreendendo melhor seu contexto de práxis. Pois, a partir de tal compreensão é que os educandos/educandas poderão produzir transformação em seu meio.

Os objetivos do Plano de Estudo são: oportunizar o diálogo e o envolvimento da família na formação do educando/educanda; pesquisar a sua realidade concreta; analisar, refletir e intervir nessa realidade, na perspectiva de transformá-la; desenvolver a expressão oral e escrita; trazer subsídios para o aprimoramento de saberes sobre a realidade socioeducativa profissional; rememorar costumes, aspectos históricos, culturais e valores da comunidade/família; despertar o espírito da autonomia em sua totalidade.

- **Aplicação da Pesquisa do Plano de Estudo**

É o processo de elaboração do Plano de Estudo que se consubstancia em um instrumento que perpassa todo o processo de aprendizagem e permite, especificamente, ao educando/educanda se organizar para a pesquisa da realidade concreta. Pauta-se no levantamento de questões inerentes ao processo formativo que, posteriormente, são dialogadas com a família e/ou com a comunidade que procuram considerar:

1. Um fato concreto: Questionamentos que levantamos ou descrevemos sobre a situação da realidade: qual, o quê, como, quanto, quando, quem. Citar, descrever, quadro, tabela;
2. A análise: Problematizações que utilizamos para analisar a situação: quais os motivos, quais as causas, quais as vantagens, quais as desvantagens, quais os problemas ou as dificuldades, quais as consequências, quais os resultados, que importância, por que, motivos;
3. A comparação: Povocações que usamos para comparar: quais as diferenças ou semelhanças de ontem para hoje, quais as diferenças ou semelhanças de um lugar para outro, como era antes e como está hoje, porque das mudanças, quais os resultados para os dias atuais;
4. A generalização: Questões que procuram chegar a conclusões ou a ideia geral: o que pensam e o que dizem em geral na região sobre a situação, que preocupações, o que estão fazendo, os aspectos que mostram a continuidade da situação atual ou que mostrem possibilidades de mudanças.

- **Colocação em Comum e Produção da Síntese**

A colocação em comum é uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, na qual ocorre debate, problematizações, perguntas, síntese do conhecimento de cada educando/educanda e do conhecimento do grupo sobre o tema pesquisado. É nesse momento que eles expõem seus problemas, suas dificuldades, os anseios e as soluções, que às vezes são mais simples do que parecem ser. Esse momento busca provocar reflexões sobre a temática de estudo. Tudo deve ser discutido, analisado e compartilhado.

A intervenção dos educadores/educadoras nesse momento deve ser para questionar, provocar mais debates sobre o assunto para posterior aprofundamento nas aulas. Posteriormente, o coletivo de educadores/educadoras que acompanhou a discussão produz uma síntese dos debates/conhecimento do grupo. Esse processo acontece através da constatação de hipóteses e questionamentos da pesquisa do Plano de Estudo, que vão para o Caderno da Realidade e para a reunião pedagógica da equipe, na qual, a partir dos questionamentos, são definidos os conteúdos a serem trabalhados nas áreas do conhecimento, possibilitando o planejamento interdisciplinar das aulas.

- **Pasta da Realidade**

A Pasta da Realidade é o espaço em que o educando/educanda registra as reflexões, os estudos e as experiências que adquiriu no desenvolvimento do Plano de Estudo. Ela torna possível o acompanhamento de seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. A Pasta da Realidade serve também como elemento para o educando/educanda fazer uma reflexão crítica da realidade em que vive como fonte de pesquisa e de orientação profissional.

A partir de cada pesquisa do Plano de Estudo, o educando/educanda vai recolhendo dados: as questões que leva para o espaço familiar e comunitário, a síntese pessoal, a síntese do grupo, após a Colocação em Comum e ilustração a partir do tema pesquisado. Acrescenta-se os relatórios de visitas de estudo, atividades vivenciais, questionamentos, observações, experiências, conclusões pessoais, desenhos, fotos, croquis, gráficos, atividades realizadas nas disciplinas que têm a ver com a realidade do educando/educanda, enfim, tudo que retrata a vida desses sujeitos. A re-

elaboração é feita no início do Tempo Escola, com o objetivo de melhorar a expressão escrita, a criatividade, a organização, os conteúdos e sua estrutura. A equipe planeja da melhor forma para que esta atividade seja realmente bem feita e proveitosa para os educandos/educandas.

A união do Plano de Estudo e Pasta da Realidade permite observar, interpretar e agir dentro da realidade atual, possibilita exercitar a expressão oral e escrita, análise e sistematização da práxis sócioeducativa.

A Pasta da Realidade é ainda um instrumento pedagógico que permite registrar a história do educando/educanda. Através dela, a família fica informada sobre as principais práticas desenvolvidas na/pela escola, podendo, assim, contribuir com a participação do processo educativo do educando/educanda, avaliando e dando sugestões em relação à educação dos sujeitos formativos. A elaboração da Pasta da Realidade acontece tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade.

- **Caderno de Planejamento e Reflexão**

É um instrumento utilizado pelos educandos/educandas, educadores/educadoras e famílias para registrar as atividades (práticas sociais e de estudo) realizadas no Tempo Comunidade e no Tempo Escola. Tem como objetivos planejar e sistematizar as atividades desenvolvidas pelos educandos/educandas; contribuir com a construção de elementos para subsidiar a avaliação da participação dos educandos/educandas; possibilitar o acompanhamento da família e da escola na formação dos sujeitos; fortalecer a troca de experiências entre educandos/educandas, família e a equipe de educadores/educadoras. O caderno de reflexão é o meio da família e equipe de educadores/educadoras acompanharem este processo de forma dialética.

A elaboração do caderno de planejamento e reflexão acontece em dois momentos:

- No tempo escola: no início da semana ocorre a socialização da reflexão oral das atividades desenvolvidas pelo educando/educanda no tempo comunidade. O Caderno de Reflexão é recolhido pelos educadores/educadoras responsáveis pela turma que fazem análises do que foi produzido. No final da semana do Tempo Escola, o Caderno de Planejamento e Reflexão é devolvido para o

educando/educanda registrar uma síntese das atividades executadas durante a semana, realizando uma reflexão sobre elas. Em seguida, é feita uma socialização no coletivo da turma.

- No Tempo Comunidade: o educando/educanda se reúne com a família para planejar o funcionamento do tempo comunidade. Assim, no início e no final da semana, educadores/educadoras orientam a família a preencher e fazer o acompanhamento do caderno, bem como, a participação do educando/educanda na realização das atividades encaminhadas pela escola.

Para implementação do Caderno de Reflexão Escrita, cada integrante desenvolve uma função:

- Educando/educanda: Fazer o preenchimento do caderno e cumprir as atividades que forem organizadas pela família no tempo-comunidade e as que forem orientadas pelos educadores/educadoras no tempo-escola.

- Educador/educadora: Fica responsável por coordenar as reuniões de colocação em comum que foram escritas no tempo-comunidade e acompanhar a elaboração do caderno de reflexão. Se necessário encaminhar uma comunicação para as famílias dos educandos/educandas que apresentarem dificuldades na realização das atividades escolares.

- Família: orientar o educando/educanda no planejamento do tempo comunidade e acompanhar a realização das atividades encaminhadas pela escola e as planejadas pelo educando/educanda.

- **Visitas às Famílias**

As Visitas às Famílias ocorrem quando o educando/educanda se encontra no seu meio familiar. É um momento em que acontece uma troca de ideias sobre questões sócio-pedagógicas e técnicas agropecuárias, relacionadas diretamente ao meio familiar e escolar do estudante. Trata-se de um instrumento para integrar os espaços/tempos educativos diferentes – escola e família. São planejadas pelos educadores/educadoras, com objetivos definidos e realizadas de forma sistematizadas. Estas visitas visam:

- conhecer a realidade concreta do educando e o seu meio para aprofundar nos problemas de ordem social-econômica e suas influências sobre os jovens, tanto no âmbito comportamental quanto no âmbito das capacidades de aprendizagem;
- acompanhar as pesquisas do Plano de Estudo, Pasta da Realidade, leituras, metodologias avaliativas, atividades de retorno, experiências e práticas dos educandos/educandas;
- refletir com as famílias sobre o seu papel na educação dos filhos e como co-atores na Pedagogia do movimento em alternância, bem como da importância da sua participação na escola. Isso permite, em resumo, uma avaliação de todo o processo educativo da escola nos seus aspectos pedagógicos, social, técnico, profissional, intelectual, humano, comunitário.

Essa prática permite aos educadore/educadoras conhecer a realidade concreta individual da família, bem como sua visão a respeito da educação e da escola. Possibilita discutir com as famílias as dificuldades individuais do educando/educanda e o seu desenvolvimento e como a família pode contribuir com o processo educativo, facilitando, dessa forma, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. As visitas às famílias acontecem, no mínimo, uma vez ao ano, previstas no Planejamento anual da escola.

- **Atividades Vivenciais**

São atividades que contribuem para a compreensão e o aprofundamento de problemáticas surgidas a partir da pesquisa do Plano de Estudo. Possibilita ao educando/educanda entrar em contato com outros espaços/tempos formativos. São exemplos dessas atividades: visitas e viagens de estudo, palestras, oficinas, atividades de intervenção na realidade.

- **Visitas e viagens de Estudo:** é uma prática que possibilita ao educando/educanda conhecer outros espaços/tempos, enriquecendo, desta forma, a sua experiência pessoal e coletiva. Estas viagens acontecem integradas ao Tema Gerador estudado. Assim, o educando/educanda realiza o intercâmbio de experiências, desenvolve a capacidade crítica e reflexiva e desperta o gosto em conhecer o novo. Essas visitas produzem subsídios para que a escola possa trabalhar de forma interdisciplinar, bem

como contribui para a compreensão de um dos pontos do Plano de Estudo: a comparação.

- Oficinas: são atividades relacionadas ao Tema Gerador, que proporcionam o aprofundamento da temática estudada pelos educandos/educandas, como por exemplo: artesanato, saúde popular, alimentação alternativa etc.

- Palestras: São realizadas como forma de aprofundamento de questões surgidas a partir do Tema Gerador. Normalmente são feitas por pessoas da comunidade, entidades e Movimentos Sociais.

- Atividades de Intervenção na Realidade: são experiências concretas desenvolvidas a partir do Plano de Estudo. Essas atividades são realizadas pelos educandos/educandas na família e/ou comunidade, como pesquisas de campo, entrevistas, experimentos etc, objetivando provocar mudanças significativas na realidade.

- **Atividade de Retorno**

A atividade de retorno fundamenta-se no Plano de Estudo, que almeja conhecer a realidade, refletir e intervir nela, na perspectiva de transformá-la – ou não.

A atividade de retorno pode ser orientada a partir dos desafios vivenciados pela comunidade, e pode ser tanto para aprofundamento de estudos realizados pelos educandos/educandas a partir dos Temas Geradores, quanto para intervir nas situações problemas detectados pela comunidade a partir da pesquisa realizada. Podem ser desenvolvidas a curto, médio ou longo prazo, tendo como instrumentos seminários, oficinas, palestras, mobilizações.

Concebemos que as atividades de retorno possuem as seguintes funções:

- Provocar mudanças de atitude;
- Sensibilizar os educandos/educandas para seu o comprometimento com a realidade;
- Buscar compreender e conceber o método ação/reflexão/ação;
- Propor alternativas junto às famílias a partir de uma reflexão da realidade;

- Exercitar a comunicação tanto na sessão quanto na estadia;
- Comungar com as novas tecnologias para melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores, tendo como princípio a preservação da vida;
- Desenvolver o compromisso e a responsabilidade com a realidade;
- Mobilizar as famílias na busca de alternativas para situações-problemas vivenciadas pela comunidade.

- **Auto-organização dos educandos e educandas**

Concebendo que as Escolas de Assentamento/Acampamento são ambientes de formação de sujeitos que busca sua autonomia/emancipação e que valoriza a vida no/do coletivo, é necessário vivenciar o processo de auto-organização. Para tanto, é preciso propiciar um tempo/espço para que os educandos/educadores se encontrem, discutam questões relacionadas à sua vivência e tomem decisões necessárias para sua participação concreta no coletivo. Como ilustra Pistrak (2000, p. 182) “é preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização”.

A auto-organização concebida enquanto processo, constitui-se em um dos tempos educativos e permeia toda a práxis pedagógica da escola. Os desafios concretos da escola e/ou da comunidade podem servir de motivação e mediação para a auto-organização dos educandos/educandas.

- **Trabalho de conclusão do Ensino Fundamental**

Tendo a pesquisa como um dos princípios da Pedagogia do Movimento, tomamos como prática educativa o trabalho de conclusão do Ensino Fundamental, exercitado por educandos/educandas do 9º ano, com o intuito de problematizar e intervir na realidade. No início do ano letivo, os educandos/educandas levantam as problemáticas/temas de estudo de acordo com a realidade das comunidades camponesas, a partir das quais são definidas as temáticas a serem pesquisadas.

A partir da definição das temáticas, cada educador/educadora fica responsável de orientar um ou mais educandos/educandas, podendo envolver outras pessoas da comunidade. No final do ano letivo, os trabalhos produzidos são apresentados para toda escola com a participação das famílias/comunidade.

4.5.1 Área de Ciências Agrárias

O projeto de educação do MST desenvolvido nas áreas de Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária se constitui como uma das práticas no âmbito da Educação do Campo e apresenta especificidades que precisam ser consideradas na construção do currículo, de forma que o processo educativo possa contribuir com a formação integral do sujeito do campo.

A prática educativa das Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária do MST fundamenta-se na práxis social, política, cultural e econômica dos camponeses/camponesas e tem, como papel, promover a integração entre escola, família e comunidade, na perspectiva de contribuir para a construção de um projeto popular para o campo – o que está coerente com o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que afirma que o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo “... contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

A especificidade da Educação do Campo é assegurada pela LDBEN 9.394/96, Artigo 28 (citado anteriormente), que confirma a necessidade de currículo e metodologias apropriados às reais necessidades dos educandos do campo. O Artigo acima citado, aliado ao disposto no Artigo 26 da LDBEN 9.394/96, conferem legitimidade à inclusão da área de Ciências Agrárias na organização curricular das escolas de Assentamentos, com o intuito de tratar, no âmbito do currículo escolar, de temáticas importantes para a formação do homem e da mulher do campo.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O MST concebe que a área de Ciências Agrárias vem contribuir para o desenvolvimento/aprofundamento de saberes relacionados à realidade do educando/educanda, com a perspectiva de fortalecer o campo enquanto espaço de vivência e produção de saberes dos camponeses/camponesas. Contudo, é preciso destacar que a contextualização do currículo não pode se restringir a esta área, isso deve ser o objetivo de todas as áreas que compõem a matriz curricular das Escolas de Assentamento/Acampamento, como está previsto na Resolução do CNE/CEB 07/10, na qual afirma que a articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos educandos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Faz-se mister destacar que os componentes curriculares propostos para compor esta área do conhecimento é uma prática já consolidada nos anos finais do Ensino Fundamental. O MST tem como perspectiva ampliar, para todas as etapas e modalidades ofertadas nas escolas de Assentamentos, as disciplinas de Zootecnia, Agricultura, Prática na Escola e na Família (PEF).

Dessa forma, o Movimento busca materializar no currículo desenvolvido pela escola, a vivência dos trabalhadores/trabalhadoras do campo como um espaço cultural e social que valorize a prática da agricultura, tendo como referência os conhecimentos populares e que eles contribuam para a afirmação e desenvolvimento de outra base tecnológica para o campo, a agroecologia. Tem-se como perspectiva que essa prática seja capaz de desenvolver a formação de novos hábitos e valores dentro de um processo social e educativo, contemplando conceitos, ações e atitudes de sustentabilidade ambiental, cultural, econômica e social no sentido de valorizar a coletividade e a vida no campo.

A organização defende a necessidade de formação específica para o educador atuar na Área de Ciências Agrárias. O MST acredita que com a ampliação dessa área do conhecimento, possibilita aos sujeitos do campo o acesso a conhecimentos necessários para que o homem do campo possa produzir e reproduzir suas condições de vida, bem como compreender e atuar sobre os seus limites e potencialidades, rumo à transformação do sujeito, do meio ambiental e da sociedade.

4.6. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE²⁷

As escolas de Assentamentos do MST tem buscado desenvolver um trabalho educativo com qualidade social. Para tanto, é necessário levar em consideração que o Projeto de Formação que se pretende, transcende a sala de aula e requer do educador/educadora o comprometimento e a disponibilidade para o planejamento e estudo coletivo, bem como a gestão do processo pedagógico e na realização de ações de integração com a família e a comunidade.

Assim, considerando que as atribuições dos educadores/educadoras nas escolas de Assentamentos vão além da sala aula. Para que esses sujeitos assumam o compromisso com as ações previstas no Projeto Político Pedagógico, é necessário que as equipes para as escolas sejam constituídas da seguinte forma:

Escola que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental: Equipe constituída por dois educadores/educadoras por turma, com 44 horas semanais, para atuar com as áreas da base nacional comum, com a responsabilidade de realizar um trabalho de forma integrada, atuando conjuntamente na sala de aula. Um educador para atuar no componente curricular da área de Educação Física e um da área de Ciências Agrárias, com 5 horas semanais, para atuar em cada turma atendida, podendo trabalhar em mais de uma escola.

Escola que oferta do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental: Equipe constituída por dois educadores/educadoras por turma dos anos iniciais, com 44 horas semanais, para atuar com as áreas da base nacional comum, com a responsabilidade de realizar um trabalho de forma integrada, atuando conjuntamente na sala de aula. Dois educadores/educadoras atuam por área do conhecimento, exceto os das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, que terão um em cada área, para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e um Educador de Educação Física com 44 horas semanais para atuar do 1º ao 9º ano.

EJA Ensino Fundamental 1º Segmento: Equipe constituída por um educador por turma do 1º Segmento do Ensino Fundamental, com 44 horas semanais, para atuar

²⁷ Esta Proposta de Organização do Trabalho Docente foi construída coletivamente pelos sujeitos envolvidos no processo educativo do MST, e está presente no documento das Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos MST/ES, 2013, para ser aprovado, pelo CEE/SEDU – ES.

com as áreas da base nacional comum, com a responsabilidade de realizar um trabalho de maneira integrada.

EJA Ensino Fundamental 2º Segmento: Um educador/educadora por área do conhecimento, com 44 horas semanais, para atuar nas etapas finais do Ensino Fundamental, realizando o trabalho de forma integrada.

EJA Ensino Médio: Um educador/educadora por área do conhecimento, com 44 horas semanais, exceto Ciências da Natureza, que terá dois educadores/educadoras, realizando o trabalho de forma integrada.

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Dois educadores/educadoras por área do conhecimento, com 44 horas semanais, exceto Matemática, que terá um, para atuar no Ensino médio Integrado à Educação profissional, realizando o trabalho de forma integrada.

Além do trabalho com os educandos/educandas, parte da carga horária dos educadores/educadora será direcionada para a realização do planejamento coletivo, participação no trabalho prático e demais atividades realizadas pela escola.

4.6.1 Educação Especial: Demanda Educacional em Áreas de Reforma Agrária

Conforme estabelecido nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, promulgada pela Resolução Nº. 04/2009, do Conselho Nacional de Educação, é responsabilidade das Secretarias de Educação a garantia de mobiliário, material didático específico para utilização na escola que atendam o sujeito da Educação Especial. Também é sua responsabilidade garantir as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas educacionais especializadas, como contratação de profissional especializado, alimentação e/ou transporte para que os educandos/educandas possam estender o tempo de atendimento para além do horário regular de aulas.

Compreendemos a oferta de Educação Especializada como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados pela escola em

seu Projeto Político Pedagógico, ofertados aos estudantes do ensino regular. No entanto, não ocorre de forma sistemática nas escolas de Assentamentos, descumprindo, assim, dispositivos garantidos em lei.

Nas 24 escolas de Assentamento, sob a gestão da rede estadual, não há infraestrutura ou instalação de Salas de Recursos para o atendimento do público alvo da educação especial. Assim, as Escolas de Assentamento/Acampamento não possuem profissional específico para o atendimento colaborativo ao educando/educanda no cotidiano escolar.

Neste contexto, pautados na Resolução CNE/CEB Nº. 04/2009 e nos princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a práxis das escolas do Movimento, compreendemos que o poder público deverá garantir:

- construção de Salas de Recurso nas escolas de assentamentos, independente do número de educandos com deficiência e /ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- contratação de profissional especializado na área e que dialogue com os princípios das escolas do Movimento;
- formação específica dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, não, somente nesta modalidade, mas, principalmente, na modalidade da Educação do Campo.

No processo de produção de um novo projeto de sociedade e, neste bojo, de campo; em que a Escolas de Assentamentos/Acampamento possuem um papel fulcral, todos os profissionais que atuam em nossas escolas, o MST entende que seus quadros têm a tarefa de compreender seu papel de intelectual orgânico, neste processo. Assim, o profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, deve educar para além da inclusão, contribuindo assim com o projeto de sociedade defendido pelo Movimento.

4.7 AVALIAÇÃO

4.7.1 Concepção de Avaliação e os Sujeitos desse Processo

As Escolas de Assentamentos e Acampamentos, enquanto espaços/tempo de produção de autonomia e de transformação social produzem formas avaliativas – sejam das aprendizagens, das práxis pedagógicas do/a educador/a ou da própria instituição – que comungam com tal concepção. Portanto, buscam produzir uma práxis pedagógica e avaliativa libertadoras, formadoras de sujeitos conscientes da realidade opressora em que vivem.

Pautado na Teoria Crítica e na **concepção emancipatória de avaliação**, o MST compreende a avaliação como processo que, enquanto tal, não se consubstancia em um instrumento educativo descolado da práxis pedagógica, sendo algo inerente aos processos de aprendizagem no qual todos os sujeitos estão envolvidos. A avaliação enquanto processo, estabelece e respeita princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no Projeto Político Pedagógico das escolas, no projeto de educação do MST.

Entendemos que o ato avaliativo não acontece apenas na escola, mas em todos os espaços da comunidade em que os/as estudantes/as estão inseridos. Assim, a avaliação não é responsabilidade apenas de um/a ou de outro/a educador/a, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular.

Compreendemos a avaliação como uma questão política e não somente técnica. Nas escolas do MST, avaliamos o processo e não apenas o produto; a avaliação é meio e não fim. A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito. Conforme salienta Fernandes e Freitas (2007, p. 23):

Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

A avaliação é o ponto de reflexão sobre/para/com a práxis social e a práxis escolar; é parte de uma ação coletiva de formação dos/as educandos/as, e ocorre, portanto, em vários momentos e com vários objetivos. Assim, a avaliação é, em seu princípio, formativa. Nesta perspectiva, é possível concebermos um processo avaliativo marcado pelo diálogo, pela produção de autonomia, de mediação, de participação, de construção da responsabilidade com o coletivo.

Na Pedagogia do Movimento a avaliação, em sua perspectiva emancipatória, é um processo constante, participativo e democrático. Abrangendo todos os momentos educativos, envolvendo os sujeitos (educandos/educandas, educadoras/educadoras, comunidades, núcleos de base) inseridos em cada espaço de discussão (conselho de classe, reuniões do coletivo e assembleias), permitindo que todos possam ser avaliados e se auto-avaliarem.

a) Avaliação da Aprendizagem dos Educandos e Educandas

A avaliação deve ser compreendida como parte do processo formativo e tem a função de diagnosticar a aprendizagem de educandos/educandas, identificando os avanços e as dificuldades individuais e coletivas (tendo como referência o Projeto Político Pedagógico da escola) e promover, por parte do educador/educadora, o redirecionamento de sua práxis pedagógica.

No que se refere aos educandos/educandas com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve-se considerar, além dos pressupostos avaliativos elencados, a adequação curricular, realizada especificamente para estes educandos/educandas, prevista no art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no art. 8 da Resolução n 02/2001, que ressalta que além de participarem de todos os processos avaliativos da escola, resguardando metodologias diferenciadas para assegurar esta participação, o acompanhamento de sua aprendizagem delimita o registro em instrumento específico (relatório), que deverá ser preenchido no decorrer do ano letivo.

O processo avaliativo dos educandos/educandas nas Escolas de Assentamentos/Acampamentos se orienta pelos seguintes princípios:

- ✓ Avaliação processual, formativa e participativa, sendo contínua, cumulativa e diagnóstica da aprendizagem do educando/educanda, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- ✓ O processo de formação humana;
- ✓ Participação social e integração do trabalho no cotidiano da escola;
- ✓ Interação dos saberes socialmente produzido pela humanidade com a realidade camponesa;
- ✓ Crítica e autocrítica;
- ✓ O aprendizado escolar (análise e síntese, leitura crítica da realidade local e geral, expressão oral e escrita, e desenvolvimento de ações educativas);
- ✓ Transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem;
- ✓ Avaliar como condição para a mudança de práxis e para o redimensionamento do processo de aprendizagem.

Na avaliação dos educandos/educandas considera-se tanto a aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos, quanto às atitudes e vivências de valores socialistas. Assim, todos os instrumentos educativos da Pedagogia do Movimento são considerados no processo avaliativo. Para tanto, são utilizadas os seguintes procedimentos:

- Trabalho coletivo e individual;
- Caderno de Reflexão Escrita;
- Observação;
- Relatórios;
- Registros descritivos e reflexivos;
- Produção de diferentes gêneros textuais;
- Auto-avaliação;
- Memoriais;
- Apresentação de trabalhos orais e visuais;

- Avaliação coletiva;
- Questionários e estudos orientados;
- Atividades de Retorno;
- Pasta da Realidade;
- Pesquisa e intervenção na realidade.

b) Avaliação do Projeto Político Pedagógico

Na Pedagogia do MST, em movimento, a escola tem um papel importante para a formação da comunidade camponesa e seu Projeto Político Pedagógico, como já explicitado, é um instrumento central neste processo. Produzido por todos os coletivos da escola, é um documento essencial da práxis pedagógica dos educandos/educadoras e, enquanto tal, seu processo de produção e implementação devem ser avaliados.

A avaliação do Projeto Político Pedagógico em nossas escolas acontece em diferentes espaços e tempos, envolvendo todos os coletivos da escola:

- Assembleia trimestral e anual de educandos/educandas;
- Reuniões mensais com a equipe de educadores/educadas;
- Reunião mensal de todos os coletivos da escola;
- Realização de duas Assembleias Gerais, ordinárias, de toda a comunidade escolar e local.

c) Avaliação dos Educadores e Educadoras

Consideramos que o papel do educador/educadora não se restringe à sua atuação direta no processo educativo que acontece na sala de aula. O processo de formação humana ocorre em todos os espaços sociais. Nestes, os educandos/educadoras observam, refletem e interagem com a realidade

Assim, o educador/educadora precisa ter clara a concepção de educação e de ser humano que se pretende formar. Pois, para forjar a libertação dos sujeitos, é preciso que ele esteja integrado a um processo de luta social, como mecanismo de

formação da consciência crítica, contribuindo com o processo de conscientização dos educandos/educandas.

Para alcançar a transformação da sociedade é preciso ter pessoas com espírito de militância, com formação técnica, política, filosófica, cultural para enfrentar a complexidade do momento político atual. O educador/educadora precisa ter clareza do seu papel na formação de indivíduos com consciência de classe, fortalecer o Movimento e, conseqüentemente, contribuir com a construção de uma sociedade justa, sem exploradores e sem explorados. Portanto, para o educador/educadora cumprir tal tarefa, é fundamental que ele exerça elementos que fortaleçam a militância e o sentimento de pertença dos educandos/educandas.

Para tanto, o educador/educadora precisa envolver-se na organização do sujeito coletivo que é o Setor de Educação. Assim, a avaliação de sua práxis vem sendo orientada pelos seguintes critérios:

- Atuação no processo educativo;
- Compreensão e implementação do Projeto Político Pedagógico das Escolas de Assentamento e Acampamentos do MST;
- Relação orgânica com os princípios pedagógicos e filosóficos da Pedagogia do Movimento;
- Integração e inter-relação com a escola, com a família e com as comunidades camponesas;
- Militância no movimento da Educação do Campo;
- Participação em estudos e processos formativos, que propiciem a formação continuada;
- Os instrumentos de avaliação dos educadores/educadoras, coordenadores pedagógicos e administrativos serão construídos pelo Setor de Educação com a participação dos coletivos escolares em diálogo com a Secretaria Estadual de Educação.

d) Avaliação do Conjunto das Escolas dos Assentamentos e Acampamentos

As Escolas de Assentamentos e Acampamentos se constituem como um coletivo de escolas que desenvolvem um Projeto de Educação do Campo atrelado à Reforma Agrária. Dessa forma, é preciso avaliar como esse conjunto de Escolas de Assentamentos e Acampamentos estão desenvolvendo o Projeto de Educação do MST.

Para tanto, devem ser analisadas as características das escolas e como estas implementam o Projeto de Educação do MST, tendo como referência os princípios definidos nestas diretrizes. Esse processo já servirá de referência para elaboração de plano de formação para os educadores e famílias e orientações gerais para as escolas construírem seu planejamento global. Servirá também de base para reivindicar, junto à Secretarias de Educação, melhorias das condições das escolas.

Essa avaliação deve ser feita envolvendo o coletivo de educadores/educadoras das Escolas e outras instâncias da organização, dentre outros, nos seguintes espaços:

- Reuniões periódicas do Setor de Educação;
- Visitas orientadas às escolas realizadas pelo Setor de Educação;
- Encontros Estaduais e Regionais de Educadores/ Educadoras da Reforma Agrária;
- Seminários para troca de experiências.

4.8 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

a) Alimentação Escolar

Em consonância com o art. 2º da Lei Nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da Alimentação Escolar e o PDDE; [...] e de outras providências, o MST compreende que o ato da alimentação nas escolas de assentamento é um ato extremamente **pedagógico**, assim como aponta a Resolução Nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, em seu art. 9º:

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de

conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Alimentar-se em nossas escolas é discutir questões, tanto de âmbito local quanto global, pois tal ato está diretamente ligado ao próprio processo de produção de alimentos nos assentamentos da Reforma Agrária, bem como a totalidade das discussões dos movimentos sociais camponeses, que possuem como bandeira de luta o ideário da Soberania Alimentar.

Com base nos princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a práxis educacional das escolas do Movimento, algumas questões são centrais para esta discussão em nossas escolas: A produção dos alimentos da comunidade faz parte do cardápio das crianças, jovens e adultos? Alimentos plantados pelas crianças fazem parte do cardápio? Integramos os alimentos e hábitos alimentares às demais atividades? Como podemos consumir produtos orgânicos em nossas escolas? O que nossos assentamentos produzem? Qual classe social a nossa produção alimenta?

A partir desta discussão o MST compreende que, hoje (2013), o fornecimento dos gêneros para a alimentação escolar e a organização dos espaços/tempos em que esta alimentação ocorre, não condiz com a realidade de seus acampamentos e assentamentos.

Assim, respaldado na Lei Nº 11.947/2009, o MST entende que o poder público deve garantir para as suas escolas uma alimentação escolar que respeite a cultura alimentar das comunidades acampadas e assentadas, adquirindo, preferencialmente, a produção local e orgânica e garantindo que pelo menos 30% seja originário da produção de agricultores familiares, priorizando os Assentamentos da Reforma Agrária, conforme estabelecido no art. 14 da referida Lei. Cabe também, às Secretarias de Educação garantir:

- A formação das cozinheiras e a assistência de nutricionista, ouvidas as comunidades, na elaboração dos cardápios escolares;

- A participação da comunidade e da escola no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelo Estado e pelos Municípios, para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;
- A limentação condizente com a Proposta Político-Pedagógica das escolas que se organizam em alternância de espaço/tempo, fato que delimita a permanência dos educandos em horário integral nas escolas;
- A cozinha é parte integrante da escola, sendo assim, a comunidade escolar e local pode ter acesso desde que tenham pessoas responsáveis pela utilização, respeitando as normas de higiene.

b) Transporte Escolar

Reiterando as discussões de âmbito nacional com relação ao transporte escolar ofertado, principalmente, as comunidades camponesas, o MST compreende que nas áreas de acampamento e assentamento da reforma agrária o transporte escolar é necessário e indispensável e deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito. Porém, as atuais condições das frotas e as longas distâncias enfrentadas pelos educandos dentro desse, principalmente os que não estudam nas escolas de assentamentos, ferem o prescrito na referida legislação nacional, que regula a qualidade e o acesso dos estudantes a esse serviço.

Dadas as especificidades do processo educativo nas escolas de Acampamentos e Assentamentos, compreendemos que o transporte escolar deverá respeitar à duração da jornada diária de estudos e os dias letivos estabelecidos no calendário escolar. As Secretarias de Educação devem pactuar com as famílias e os condutores dos veículos as condições de recolhimento e deslocamento dos estudantes nos locais firmados para tal.

Outros pontos que se encontram garantidos em legislação nacional, Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 e Nº 02/2008 devem ser, imediatamente, garantidos. Tais como:

- Supervisão e avaliação periódicas junto à comunidade atendida, da regularidade, segurança e conforto dos usuários do transporte escolar;

- Garantia de acessibilidade às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos estudantes e, em especial, àqueles com dificuldade de locomoção;
- Acompanhante para o transporte das crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Garantia do transporte interno para as crianças que precisam deslocar até a escola.
- Cumprimento de legislação e portarias vigentes, estaduais e municipais do transporte escolar.

Ponto fundamental em tal discussão e, intrinsicamente ligado à questões de acesso, refere-se ao deslocamento *intracampo* dos estudantes. O MST compreende que os SemTerra devem estudar nos Acampamentos e Assentamentos da Reforma Agrária, porém, quando alguma etapa não é ofertada neste espaço, os educandos devem estudar em escolas localizadas no campo, encerrando sistematicamente o deslocamento dos educandos/educandas Sem Terra para escolas urbanas; que não dialogam com a realidade camponesa e muito menos com a concretude do Projeto de Educação do MST.

c) Calendário Escolar

No contexto da produção de uma educação com qualidade social para as escolas de assentamentos da Reforma Agrária, o Movimento reitera o promulgado no art. 28 da LDB, nº 9394/96, que delimita que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, [...]”. E, mais especificamente no inciso II do referido artigo, que versa sobre a necessidade da diversificação do calendário escolar, enfatiza que esse possa atender às peculiaridades culturais locais, às fases dos ciclos agrícolas e extrativista e às condições climáticas; o Movimento ressalta a importância de um calendário escolar que dialogue com a realidade de nossas escolas.

Para tal, cada Escola de Assentamentos/Acampamentos, anualmente, deverá elaborar, conjuntamente com as Secretarias de Educação, calendário escolar específico, discutido e aprovado por seus órgãos colegiados e amplamente divulgado à comunidade assentada/acampada, cabendo às Secretarias de Educação:

- Garantir as condições operacionais para o cumprimento dos diferentes calendários, no tocante ao planejamento, transporte e alimentação escolar;
- Garantir a aprovação no início do ano letivo.

Respaldado pela LDB 9394/96, o calendário das escolas de assentamento, respeitadas as especificidades de cada escola, deve contemplar:

- 06 dias de Estadia Letiva, sendo 02 dias no início de cada trimestre, referentes aos dias necessários à sistematização do Plano de Estudo;
- 01 dia letivo específico a cada escola, referente ao aniversário do assentamento;
- 03 dias letivos, no mês de outubro, referente ao Encontro Estadual dos Sem Terrinha;
- 03 dias, no mês de novembro, referentes ao Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

d) Infraestrutura e Recursos Pedagógicos

Desde 1985, com a consolidação da primeira escola do MST em solo capixaba, o poder público vem, sistematicamente, negando às escolas de Assentamentos, condições infraestruturas e de acesso a recursos pedagógicos, conforme ilustra o quadro 07. Tal ato fere o prescrito na Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 e mais recentemente o promulgado no Decreto Nº 7.352/2010 que determinam que: cabe ao poder público assegurar, às instituições educativas do Campo, condições infraestruturais adequadas, laboratórios, biblioteca, espaços de apoio pedagógico e de planejamento, áreas de convivência e de práxis da educação física, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo.

Quadro 07 – Infraestrutura e recursos pedagógicos das escolas de assentamentos MST/ES - 2013

Nº	Escola	Construção / ampliação / reforma	Laboratório de Informática	Computador	Biblioteca	Refeitório	Água tratada/poço artesiano	Energia elétrica	Quadra de esporte
	EEPEF "Paulo Freire"	Foi construída 02 salas de PVC. - Alvenaria: Obra em andamento	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
02	EEUEF "Rosângela Leite Alves"	Foi construída 02 salas de PVC. - Alvenaria: obra licitada	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
03	EEPEF "Bela Vista"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
04	EEPEF "Francisco Domingos"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
05	EEEE "Margem do Itauninhas"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Sim	Sim	Não	Sim	Poço artesiano insuficiente	Não	Não
06	E.E.E. F. "Valdício Barbosa dos Santos"	Foi construída 04 salas de PVC. Falta parte molhada / alvenaria. Projeto Arquitetônico em elaboração Construção de Escola de Ensino Médio regional.	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
07	EEEE "Paulo Damiano Tristão Purinha"	Foi construída 04 salas de PVC. Alvenaria: Obra em andamento	Não	Sim	Siim	Não	Não	Não	Não
08	EEUEF "Madre Cristina"	Foi construída 01 sala de PVC. - Alvenaria: obra licitada	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
09	EEUEF "Maria Julita"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Não	Poço artesiano insuficiente	Sim	
10	EEPEF "José Antônio da Silva Onofre"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Não	Não	Sim insuficiente	Não
11	EEEE "Padre Josimo"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
12	EEUEF "Ouro Verde"	Foi construída 01 sala de PVC. Obra concluída	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim

13	EEPEF "Fazenda Jacutinga"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
14	EEEE "Três de Maio"	Projeto Arquitetônico em elaboração.	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
15	EEEE "São Benedito"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
16	EEEE "Assentamento União"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
17	EEEE "Córrego do Cedro"	Foi construída 02 salas de PVC. Falta parte molhada / alvenaria. Projeto Arquitetônico em elaboração.	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim insuficiente	Não
18	EEEE "27 de Outubro"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Sim	Não	Sim	Poço artesiano suficiente	Sim insuficiente	Não
19	EEPEF "Vale da Vitória"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
20	EEPEF "Padre Ezequiel"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Não	Não	Sim insuficiente	Não
21	EEEE "Saturnino Ribeiro dos Santos"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico. - Prédio escolar para a oferta do Ensino Médio	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
22	EEPEF "Maria Olinda de Menezes"	Falta elaborar Projeto Arquitetônico	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
23	EEPEF "Otaviano Rodrigues de Carvalho"	- Foi construída 02 salas de PVC. - Obra de alvenaria concluída.	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
24	EEEE "XIII de Setembro"	Foi construída 01 sala de PVC. Falta parte molhada / alvenaria. Projeto Arquitetônico em elaboração.	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
25	EEUEF Assentamento Adão Preto	Projeto Arquitetônico em elaboração.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
26	EMEF Zumbi dos Palmares	A escola funciona no casarão da antiga fazenda.	Não	Sim	Não	Sim	Poço artesiano insuficiente	Sim	Não

Fonte: Setor de Educação MST/ES, 2013

Assim, o MST compreende que o poder público, segundo a Carta Magna, consubstancia-se na instância que deve garantir:

- Adequação das condições infraestruturais e materiais ao Projeto Político Pedagógico das escolas de assentamentos, compreendendo que os espaços e os tempos do ambiente escolar são educativos;
- Construção de Laboratório, com material adequado a área de conhecimento das Ciências da Natureza, especialmente aos campos da Química, Física e Biologia nas escolas que ofertam o Ensino Médio;
- Construção e/ou disponibilização de Laboratório de Informática, independente do número de estudantes matriculados.
- Bibliotecas equipadas com acervo adequado a realidade camponesa e do MST, em todas as etapas e modalidades;
- Infraestrutura física e tecnológica com padrões de sustentabilidade socioambiental e cultural;
- Perfuração de poços artesianos nas escolas que não possuem abastecimento de água;
- Manutenção de Projeto com características arquitetônicas apropriadas aos contextos socioambientais e culturais, que expressem harmonia com o meio em que a escola está instalada e com as diferentes faixas etárias, que seja discutido e aprovado pelas associações, conselhos escolares e/ou as comunidades locais;
- Acessibilidade arquitetônica, conforme resolução CNE/CEB n. 4/2009 e CNE/CEB n. 7/2010;
- Aquisição de material agrícola e demais insumos, garantindo o trabalho pedagógico na horta e na Área de Trabalho Prático das escolas de assentamento.

Sendo assim, em diálogo constante com os assentamentos e mais especificamente com o Setor de Educação do MST, as escolas dos Movimentos deverão ser devidamente providas, pelo poder público, com materiais pedagógicos, acervo bibliográfico, mobiliários, equipamentos eletrônicos, equipamentos tecnológicos e de multimídia. Nesse ponto, as Secretarias de Educação devem criar condições para a produção de materiais pedagógicos com temáticas pertinentes à Pedagogia do

Movimento e à Educação do Campo; garantindo a participação dos Sem Terra na aprovação e na produção dos materiais pedagógicos destinados às suas escolas.

4.9 GESTÃO DA ESCOLA

O Movimento Sem Terra, com base em seus princípios pedagógicos, compreende que a democracia é um princípio de suma importância em sua Proposta de Educação. Sugere que os sujeitos envolvidos nos processos educativos estudam/discutam o sentido da democracia, mas que haja espaços/tempos de vivenciar essa democracia no cotidiano formativo, como afirma Freire (1996, p. 102): “a organização democrática necessita ser falada, vivida e afirmada na ação”. Desse modo, o MST sugere duas dimensões fundamentais para a gestão democrática: a direção coletiva e a participação dos sujeitos nesse processo, discutindo, planejando e tomando decisões conjuntas, bem como avaliando o processo e os resultados das ações desenvolvidas pelo coletivo.

4.9.1 Funcionamento dos Setores organizativos da Escola

O MST defende a necessidade de se construir novas bases para a organização da sociedade e, nesse sentido, precisa também propor novas formas de organização do trabalho pedagógico e gestão da escola. Assim, o Movimento entende que “somente a reinterpretação da escola à luz de um projeto histórico alternativo pode nos levar para além dos limites da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista” (FREITAS, 1991, p. 17) e permitir o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da organização da escola e do trabalho pedagógico. Essa nova forma de organização é um dos pilares da escola do Movimento que está em processo de construção, em contraposição aos pilares da educação burguesa, idealista.

A construção de uma escola democrática requer uma forma de gestão que assegure a participação de todos os inseridos no processo educativo: educandos, educadores, pais, pessoal de apoio; e o desenvolvimento de práticas que propiciem que a democracia seja vivenciada no ambiente escolar. A escola precisa estar aberta ao diálogo com todos aqueles que contribuem com o processo de formação dos sujeitos. Para tanto, todos os segmentos devem estar dispostos a construir a democracia na escola, e esta apresentar as condições institucionais favoráveis à participação.

Assim, o Setor de Educação do MST/ES vem constituindo a escola organizada em setores: *Setor Pedagógico*, *Setor Administrativo* e *Setor Agropecuário*, constituídos pelos coletivos da escola. Tendo como referência os princípios da Educação do Movimento, busca-se desenvolver as condições para o trabalho coletivo, na construção de um processo educativo de qualidade social e para a construção do projeto político pedagógico, tendo como referência a realidade do camponês.

- **Setor Pedagógico**

As Escolas de Assentamentos desenvolvem a gestão pedagógica buscando o envolvimento de todos no processo. Para tanto, requer a participação dos educadores nos estudos e reuniões de planejamento coletivo semanal; no planejamento coletivo por área do conhecimento; na integração com as famílias visando qualificar a participação das mesmas no processo educativo. Além disso, é fundamental que os educadores participem dos estudos e encontros envolvendo outras escolas em nível regional e estadual, que fazem parte da organicidade do Movimento.

Esse Setor articula os momentos educativos considerados componentes fundamentais na formação dos educandos: o *Estudo*, o *Planejamento Participativo*, a *Pesquisa*, compreendendo a realidade e apreensão de novos conhecimentos; a *interdisciplinaridade*, partindo da práxis social, abrangendo as áreas do saber. Essas dimensões pedagógicas são concretizadas na escola através dos *Tempos Educativos* citados anteriormente.

O Setor Pedagógico é constituído por representantes do coletivo de educadores (regente de classe, auxiliar de secretaria, trabalhadores da alimentação e da

limpeza), representantes do coletivo de educandos, coordenador administrativo, pais e comunidade.

Entre as atribuições do Setor Pedagógico, estão algumas considerações muito importantes:

- ✓ A elaboração, a implementação e a avaliação do Projeto Político Pedagógico, envolvendo os demais setores;
- ✓ Coordenação do processo de planejamento pedagógico coletivo na escola;
- ✓ Desenvolvimento de ações objetivando a integração das áreas do conhecimento para uma formação integral do educando/educanda;
- ✓ Acompanhamento do desenvolvimento do Plano de Estudo, das atividades e avaliações, de conteúdos e de vivências, definidas pelo coletivo de educadores;
- ✓ Promoção de atividades visando à integração da escola com as famílias e as comunidades, através de visitas, reuniões e atendimento individualizado, visando à melhoria da aprendizagem e qualificando a implementação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância;
- ✓ Coordenação de ações voltadas para a consolidação de um currículo escolar voltado para a educação do campo;
- ✓ Organização de momentos formativos para o coletivo de educadores.

• **Setor Administrativo**

As Escolas de assentamentos tratam do Setor Administrativo com relevância, merecendo serem destacados os seguintes pontos: a integração dos coletivos na escola às questões administrativas das escolas, o comprometimento da comunidade escolar com as ações definidas no coletivo e a manutenção do ambiente escolar.

O Setor Administrativo é constituído por representantes do coletivo de educadores (regente de classe, auxiliar de secretaria, trabalhadores da alimentação e da limpeza), representantes do coletivo de educandos, coordenador administrativo, pais e comunidade. Esse coletivo tem a função de:

- ✓ Acompanhar o cotidiano da escola, garantindo o desenvolvimento das ações do Projeto Político Pedagógico, das decisões tomadas no coletivo de Educação e na coordenação do Assentamento; a captação de recursos, as ações em conjunto com o MST;
- ✓ Assegurar as condições para a realização de atividades tais como os planejamentos pedagógicos e a formação continuada de toda comunidade escolar;
- ✓ Coordenar o processo de planejamento e realização dos eventos que acontecem na escola, envolvendo todos os coletivos, tais como: momentos culturais, seminários, assembleias, mutirões...;
- ✓ Promover a atualização de informações e a divulgação das ações da escola, envolvendo todos os coletivos;
- ✓ Zelar pelo uso e cuidados com o patrimônio escolar, envolvendo a Comunidade escolar e o Assentamento neste movimento;
- ✓ Atuar, conjuntamente com os demais setores, no sentido de garantir a implementação das linhas políticas, princípios pedagógicos, filosóficos e organizativos vinculados à educação do Campo e às lutas sociais;
- ✓ Articular junto às redes de escolas municipais e estaduais para a implementação do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo;
- ✓ Contribuir para a realização de intercâmbios, encontros e seminários envolvendo as escolas de assentamentos e demais escolas do campo;
- ✓ Efetivar as relações públicas com a sociedade e setores da administração pública;
- ✓ Administrar, os recursos recebidos da SEDU e MEC para a manutenção da escola, envolvendo toda comunidade escolar e com a devida transparência no processo;
- ✓ Atualizar os dados referentes à escola, responsabilizar pela documentação da mesma.

- **Setor Agropecuário**

O Setor Agropecuário das Escolas dos Assentamentos/Acampamentos tem um importante papel para a efetivação de uma educação apropriada para os Assentamentos e Acampamentos. Para tanto, alguns aspectos precisam ser valorizados na escola: a participação das famílias no planejamento e execução das atividades realizadas na propriedade da escola; a participação da equipe de educadores/educadoras e o empenho dos educandos/educandas na área de produção; a elaboração e execução de projetos que fortalecem o Setor (os projetos de parcerias e de execução na área produtiva da escola). Através das ações desse Setor, com estreita ligação com temas geradores estudados, os educandos/educandas aperfeiçoam seus conhecimentos sobre a produção agroecológica diversificada, realizam experiências na área agropecuária, bem como planejam experiências para serem desenvolvidas na família. Além disso, é o espaço para o educando/educanda verificar e experimentar teorias estudadas, exercitar a cooperação, a auto-organização, desenvolver novas habilidades com a realização de trabalhos manuais.

Durante o trabalho prático, o educando/educanda realiza atividades agropecuárias: cultivo da horta alimentícia, horta medicinal, culturas perenes, culturas anuais, produção em viveiro, compostagem, produção no pomar, criações, manutenção de irrigação, jardim e embelezamento, limpeza e organização do ambiente escolar, tratamento adequado do lixo, da água, do meio ambiente.

Com isso, poderão contribuir para melhoria da qualidade de vida e transformação da realidade vigente, de exploração e de destruição, tendo, nesta ótica, a articulação com outras realidades e, assim, reforçando o interesse das famílias a continuarem no campo com o crescimento da comunidade e da escola, na perspectiva de mudanças sociais significativas.

A área de produção da escola deve ser um ambiente de pesquisa, de experimentação, da construção de novas alternativas tecnológicas, da organização coletiva, da cooperação para o trabalho, de experimentação do novo campo em construção: da agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da economia solidária. Nesse sentido, precisa construir uma relação orgânica com a

cultura, o trabalho, as lutas, a vida no campo. Preparando as futuras gerações; socializando conhecimentos; como centro de animação comunitária.

O Setor Agropecuário é constituído por representantes do coletivo de educadores (regente de classe, auxiliar de secretaria, trabalhadores da alimentação e da limpeza), representantes do coletivo de educandos, coordenador administrativo, pais e comunidade. As atribuições do Setor Agropecuário são:

- ✓ Elaborar e garantir o planejamento da área agropecuária, submetendo ao coletivo;
- ✓ Propor experimentos para a área produtiva.

4.8.2 Organização dos Coletivos da Escola

A organicidade é uma palavra com a qual designamos a inter-relação que deve orientar os diversos integrantes do coletivo, setores e instancias no conjunto da escola. A base fundamental da organicidade é a coletividade – sendo essa entendida como “um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes. Sem tudo isso não existe coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos”.

Assim, o funcionamento da escola se orienta pelos princípios da gestão democrática e da auto-organização. Acreditamos que o processo educativo produzido na/com a escola funcionam como uma engrenagem, uma cadeia na qual toda comunidade escolar deve estar em sintonia, sendo a base para uma educação popular transformadora, capaz de produzir consciência de classe. Tal relação não pode ser empreendida somente em momentos pontuais, mas deve permear todo o processo educativo e decisório da escola, pois, compreendemos que esta ação é basilar para a gestão democrática de um sistema de ensino.

Ao longo de sua história, as escolas de Assentamentos do MST vêm consolidando uma estrutura organizativa que procura levar em conta os processos que acontecem no âmbito da educação no Assentamento. Esta estrutura é composta das seguintes instâncias de decisão: a) Coletivo de Educandos/Educandas; b) Coletivo de

Educadores/Educadoras; c) Coletivo de Famílias; d) Setor de Educação; e) Conselho Escolar e f) Assembleia Geral da comunidade.

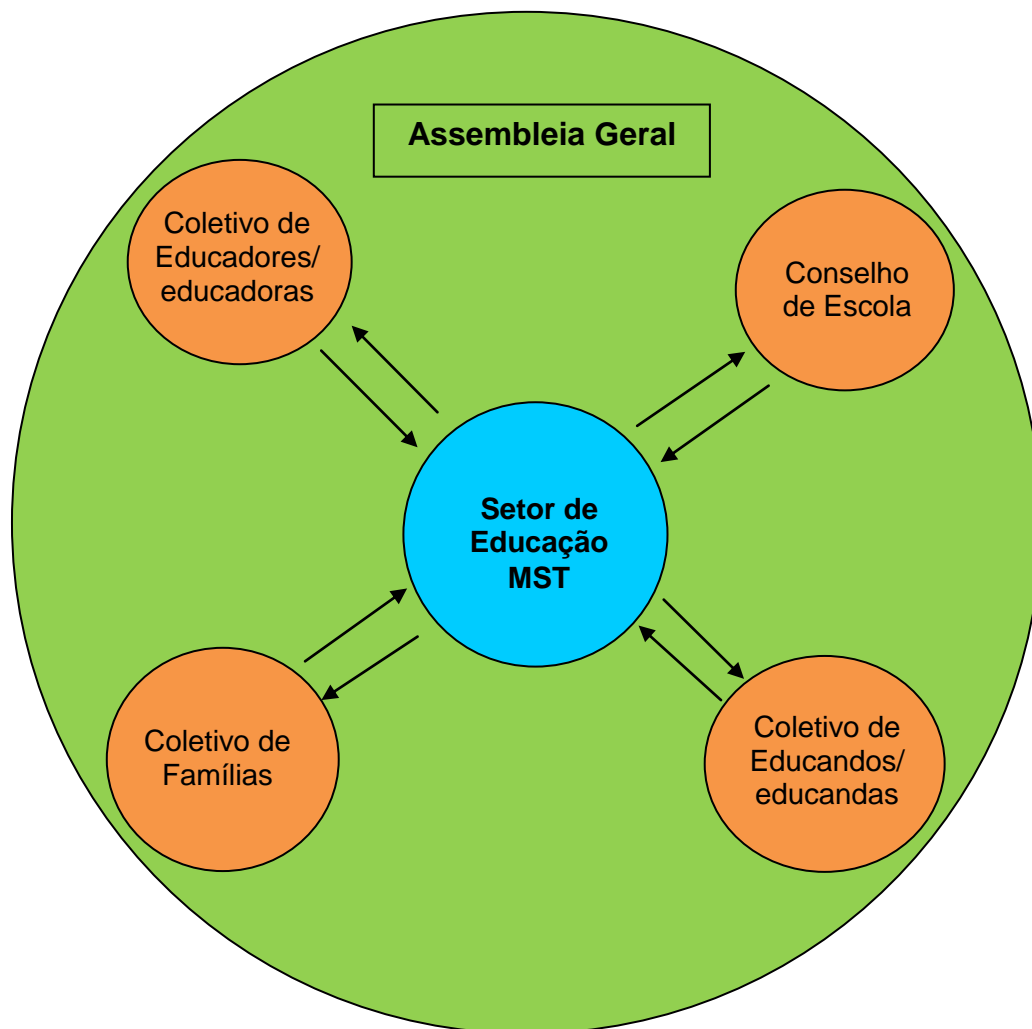


Figura 08 - Estrutura Organizativa da Educação no/do MST- ES
Fonte: Setor de Educação MST/ES- 2013

O Movimento acredita e defende que a auto-organização e a democracia devem ser vivenciadas no cotidiano das escolas, isto é, no relacionamento entre educandos/educandas, educadores/educadoras, famílias e comunidades.

Nesse sentido, vê-se que a gestão democrática se dá na dimensão coletiva que conta com a participação de todos os envolvidos no processo da gestão, considerando o respeito às decisões do coletivo, a execução das tarefas, a avaliação e a partilha dos resultados de cada ação. A participação efetiva da comunidade se concretiza na tomada de decisão, propondo sugestões para

resolução dos problemas que envolvem o conjunto da escola, estabelecendo intercâmbio com as outras escolas ligadas ao MST, tendo o Setor de Educação do MST/ES o papel de articular o conjunto de escolas garantindo a unidade e a implementação dos princípios pedagógicos e filosóficos da Proposta de educação das escolas de Assentamentos do Movimento.

- **Coletivo de Educandos e Educandas**

Este Coletivo é formado por todos os educandos/educandas da escola que se auto-organizam em núcleos de base. Cada núcleo possui um coordenador e um relator que compõem a coordenação dos núcleos.

a) A organização dos educandos em núcleo de base tem por função:

- Ser um espaço de convivência, auto-organização dos educandos;
- Ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos dentro da Escola;
- Fortalecer a coletividade da escola;
- Planejar as ações voltadas para o campo experimental, da produção;
- Planejar e realizar as tarefas coletivas.

b) Para o funcionamento da organicidade dos núcleos de base são previstos os seguintes momentos:

- Reunião do núcleo: estudo, planejamento, execução e avaliação das atividades;
- Coordenação dos núcleos: composta por dois representantes de cada núcleo cuja função é discutir e encaminhar propostas;
- Realização de práticas agropecuárias e pesquisa na propriedade agrícola, bem como ações para organização do ambiente educativo no Tempo Trabalho e Mística;
- Atividades auxiliares: proporcionam um espaço para realização de atividades coletivas que acontecem no espaço escolar, tais como: limpeza e organização dos talheres, copos e pratos após o seu uso, limpeza das salas de aula e do pátio, distribuição do almoço.

- **Coletivo de Educadores e Educadoras**

O coletivo de Educadores/educadoras da Escola é formado por todos os sujeitos que atuam no processo educativo da escola, tendo como função:

- Discutir e deliberar encaminhamentos referentes à escola e sua relação orgânica com o assentamento/MST;
- Realizar o diagnóstico da realidade para elaborar Eixos Temáticos e Temas Geradores de estudos a serem trabalhados na escola;
- Fortalecer a coletividade dos educadores/educadoras;
- Realizar pesquisas e trabalhar a formação permanente dos educadores/educadoras;
- Zelar pelo cumprimento das diferentes atividades e funções desempenhadas por cada educador/educadora;
- Ser um espaço de planejamento das aulas e das ações em que a Escola está envolvida;
- Promover avaliações periódicas sobre o processo educativo desenvolvido na escola;
- Propor um coordenador e uma coordenadora para o Coletivo;
- Participar ativamente de atividades políticas envolvendo Movimentos Sociais;
- Contribuir com a formação das famílias.

O Coletivo de Educadores/Educadoras reúne-se semanalmente para estudo, avaliação, planejamento, levantamento de pontos a serem debatidos pela coordenação dos coletivos.

- **Coletivo de Famílias e Comunidade**

Este Coletivo é constituído por famílias e/ou comunidade, representadas pelos dirigentes, coordenadores/coordenadoras dos núcleos de base do Assentamento e/ou associação cuja função é contribuir com o processo educativo desenvolvido pela escola: fazer a integração entre a comunidade/família e a escola e ajudar na

execução das atividades (pedagógicas, administrativas, políticas e culturais) desenvolvidas pela/na escola.

- **Setor de Educação**

O Setor de Educação é a instância composta por coordenadores dos coletivos: de famílias, de educadores/educadoras, de educandos/educandas do Assentamentos/AcAMPAMENTOS/comunidades que se reúnem para estudar, discutir e encaminhar questões relacionadas ao cotidiano escolar, bem como planejar e desenvolver as atividades definidas no Projeto Político Pedagógico da Escola. O representante de cada coletivo é definido pela instância na qual está inserido.

- **Conselho Escolar**

Nas Escolas de Assentamentos, o Conselho de Escola possui uma *natureza propositiva, consultiva, deliberativa, decisória, fiscalizadora e mobilizadora*, e se constitui como mecanismo para consolidar a gestão democrática das escolas com transparência e responsabilidade social, assim manifestada:

- Natureza propositiva diz respeito ao direito de oferecer opções e indicações ao Poder Público e à escola em particular sobre questões relativas à educação local;
- natureza consultiva e deliberativa quando seus integrantes analisam questões relativas à gestão pedagógica, administrativa e/ou financeira da escola e emitem parecer;
- Natureza decisória quando a situação exigir uma decisão coletiva que deverá ser tomada diante da expressão das demandas de todos os segmentos ali representados;
- Natureza fiscalizadora quando acompanha as ações didático-pedagógicas e administrativas escolares, verifica a aplicação de recursos financeiros recebidos e avalia sua adequação ao Projeto Político-pedagógico da escola e às normas gerais de direito financeiro público;

- Natureza mobilizadora quando se constitui como um eixo organizador de ações dirigidas ao desenvolvimento da escola em seu cotidiano e nos espaços com os quais interage.

Para tanto os Conselhos Escolares exigem composições diferentes das que têm servido de referência para os Conselhos Escolares contidos na normatização existente. Assim, O Conselho Escolar deverá garantir a gestão comunitária por meio da representação da comunidade escolar e da comunidade local. Deverá ser composto de, no mínimo, seis integrantes que distribuirão, entre eles, as atribuições necessárias a seu funcionamento, tendo a representação de todos os coletivos da escola, dentre os quais deverá ser escolhido um coordenador.

Com o propósito de acompanhar, fiscalizar e prestar contas à comunidade escolar e ao poder público do uso adequado dos recursos financeiros recebidos pela escola, cada Conselho Escolar deverá se constituir como Unidade Executora e compor um Conselho Fiscal com, no mínimo, três integrantes. A Secretaria de Educação deverá zelar para que os componentes dos Conselhos Escolares recebam formação necessária ao desempenho de suas responsabilidades. Nas Escolas onde não for possível constituição de uma Unidade Executora própria, admite-se a formação de *Consórcio* que reúna representantes dos Conselhos das escolas localizadas em comunidades vizinhas, com o propósito de ampliar o âmbito das discussões e decisões relativas, em especial, à gestão financeira das escolas que dele participam. A opção pelo Consórcio de Conselhos Escolares será feita por cada Conselho que escolherá, entre seus componentes, aquele(s) que o representarão/responderão. O Consórcio deverá ser composto por, no mínimo, seis membros que distribuirão entre eles as atribuições previstas em Regimento próprio.

Do mesmo modo que nos Conselhos Escolares, entre os membros de cada Consórcio, excluindo aqueles que realizam as despesas, deverão ser indicados pelo menos três para assumirem a responsabilidade de fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros recebidos por cada uma das escolas. A gestão coletiva por meio de um Consórcio de Conselhos Escolares deverá assegurar os mesmos critérios de distribuição de recursos materiais e financeiros por parte das Secretarias de Educação, de modo que nenhuma unidade escolar deixe de receber o que lhe é de direito.

• Assembleia Geral da Comunidade

É a instância de debates e decisões das questões encaminhadas pelo Setor de Educação. Após debate nos coletivos, as propostas são aprovadas em Assembleia Geral com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e encaminhadas para a implementação pelas instâncias da escola. Serão realizadas duas Assembleias Gerais por ano, ou extraordinariamente, quando necessário.

A sistematização da Proposta de Educação MST/ES enfatizada neste capítulo é fruto do esforço de um trabalho coletivo de trabalhadores/trabalhadoras, de sujeitos Sem Terra que, imbuídos do espírito de militância ousaram organizar, produzirem seus próprios conhecimentos, a sua própria ciência. Numa perspectiva dialética, esses sujeitos lutam rumo à superação dos desafios vivenciados na totalidade de sua práxis na esperança de concretizarem voos em direção ao socialismo.

Na sequência deste trabalho, a partir da pesquisa bibliográfica e de campo abordaremos a análise do contexto educacional vigente, de práticas educativas vivenciadas em escolas de Assentamentos do MST/ES, bem como a luta do MST na construção de possibilidades de emancipação humana e superação do modo de produção capitalista.

5 VIVÊNCIAS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS MST/ES

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu “caminho”, que ao fazê-lo se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 2011, p. 35).

Neste capítulo, arriscamo-nos a discutir práticas educativas que buscam ou não fazer uma inter-relação com a Proposta de Educação do MST, articulando-as com os princípios políticos e pedagógicos do Movimento, em diálogo com autores que estudam e pesquisam com os sujeitos do campo. Como já vimos, a pesquisa foi vivenciada em 12 escolas de Assentamentos MST/ES, num movimento em que procuramos estabelecer um diálogo analítico/crítico entre a teoria que fundamenta esses princípios e a práxis que vem sendo desenvolvida nas escolas.

A partir de estudos, dos dados levantados nesta pesquisa, das sínteses dos registros de campo, da análise das observações em contextos de participação popular, em espaços/tempos educativos, emergiram possibilidades de produção de novos dados a partir do *corpus* de análise da pesquisa.

5.1 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL EM QUESTÃO

Nossa afirmação é que o processo de formação de uma classe contra a ordem tem sua raiz em múltiplas ramificações no terreno concreto da sociedade e conflui para uma identidade coletiva na ação política da luta de classes. É esse processo que realiza concretamente a mediação entre os indivíduos e sua consciência para a classe e a consciência de classe (IASI, 2002, p. 216).

A partir de estudos no âmbito do pensamento crítico, termos como referência a ideia de que a educação no sistema capitalista ao mesmo tempo em que produz/reproduz a desigualdade social se alimenta dela. Assim, pode-se afirmar o caráter ideológico e perverso das políticas educacionais que, por sua vez, buscam inculcar a ideia de que o sucesso dos filhos depende da competência dos pais. Como afirma Dubet (2003, p.36): “a escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas”. O autor revela ainda a massificação da escola, ou seja, a afirmação que todos os sujeitos têm os mesmos direitos, as mesmas oportunidades e, se fracassarem, a responsabilidade recai sobre eles.

Ela [a escola] não afirma apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de talentos e potencialidades. A ideologia do dom recuou sensivelmente e todas as crianças têm, a priori, o mesmo valor, mesmo admitindo que as condições sociais podem afetar o reconhecimento de suas qualidades e o seu desenvolvimento. A massificação reforçou essa crença, que é, sobretudo um postulado étnico, cada um tendo o direito, “em princípio”, de aspirar a todas as ambições escolares. [...] O sujeito da modernidade é o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios (DUBET, 2003, p. 40).

É importante considerar que a ideologia liberal produz suas próprias contradições no sistema capitalista, o que resulta na manutenção dos interesses antagônicos, pois ela objetiva continuar avançando “de forma incontrolável, sem limites. A concentração de capital, aumento da exploração da força de trabalho e aumento das taxas de lucros são exorbitantes” (MST, 2012, p. 24), acentuando assim a miséria, a injustiça e a desigualdade social. No contraponto, a classe trabalhadora resiste à condição de marginalização – de excluídos da sociedade –, pois compreende que para transformar esse sistema opressor é necessário conhecê-lo profundamente na perspectiva de construir alternativas que contraponham aos interesses do capital.

Na educação, essa oposição de ideias também se expressa nas diferentes percepções referentes ao “para quem” e “para quê” educação, “para qual” sociedade se educam e/ou são educados os sujeitos. Essas indagações vêm sendo feitas em diversos espaços de formação/luta dos movimentos sociais, no sentido de desvelar os mecanismos de subordinação e controle utilizados pela sociedade capitalista para manter o sistema.

Diante desse diálogo reflexivo e complexo, compreendemos que a educação escolar, arquitetada pelos detentores do capital, não aborda de fato todos os processos formativos, mesmo no que diz respeito ao conteúdo do discurso ideológico burguês – que pressupõe a escola como um espaço de democracia e de igualdade. Conforme sublinha Frigotto,

Embora a escola, no plano discursivo-ideológico, seja apresentada dentro do ideário da liberdade, igualdade e fraternidade – e, assim, [tenha se constituído como] uma instituição pública, gratuita universal e laica que tem a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar de forma sistemática, o conhecimento científico –, desde o início se estrutura de forma dual e desigual (2011, p. 09).

Como evidência dessa lógica que reproduz e acentua a exclusão, fica claro uma contradição indilúvel, pautada na estrutura politico-econômica e nas relações sociais da atual sociedade, o que coloca como necessidade outro Projeto e a possibilidade de uma escola unitária²⁸ se concretizar. Na realidade, existe a escola clássica, formativa, com ampla base científica e cultural para as classes dominantes e outra adestradora, com formação profissional específica para atender a ótica do mercado (FRIGOTTO, 2011). Dubet (2003, p. 43) explicita ainda que “a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão”.

Percebemos que mesmo com o aumento do grau de escolaridade da população de baixa renda, prosseguem o desemprego e a discriminação da classe trabalhadora, não garantindo o acesso ao emprego, nem proteção contra a precarização e deteriorização dos níveis de renda dessa camada social.

Contudo, notamos que a sociedade brasileira vem se configurando como um espaço de relações interdependentes entre indicadores econômicos e educacionais, nas quais as partes tendem a reforçar a lógica instituída, uma vez que o modelo de

²⁸Para Gramsci (1991), a escola deveria abranger todos os níveis de ensino, porém, preparando os indivíduos da mesma forma, de modo que eles tenham as mesmas oportunidades profissionais. O autor defende que é necessário “criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem (...) à escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, estudar, de dirigir ou de (...) [coordenar] quem dirige” (2001, p. 49). Essa escola se fundamenta na busca pela emancipação humana e na perspectiva de adquirir a maturidade intelectual. Uma escola formativa que busque garantir à classe trabalhadora o acesso à cultura e à história da humanidade, possibilitando assim sua autonomia de auto-decidir-se.

educação instalado vem sendo utilizado como instrumento de reprodução do sistema ao excluir, selecionar, subordinar, controlar os indivíduos, levando em consideração a questão de gênero, classe social, etnia, crenças, valores, culturas.

Florestan Fernandes revela a amplitude dos problemas sociais no país, bem como a existência de uma analogia entre a desigualdade social e o baixo nível cultural em conformidade com a ausência da garantia do direito à educação escolar e à formação das classes populares.

Esses problemas e dilemas sociais dizem respeito à miséria (relativa e absoluta), à fome, aos milhões de desempregados, à habitação, à extrema concentração da propriedade agrária, às migrações [...] As tentativas de solução de todos esses problemas e dilemas esbarram no baixo padrão educacional das massas e no nível de consciência de classe dos trabalhadores (FERNANDES, 1989, p.132-133).

Dubet corrobora com essa discussão ao destacar que a escola vem acionando seu papel no que tange às divisões e às desigualdades sociais.

[...] é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (DUBET, 2003 p. 34).

Compreendemos assim que, os mecanismos de exclusão e de desigualdades presentes no âmbito educacional, são complexos, pois eles são muito sutis, o que dificulta a sua visualização. Na medida em que os mecanismos explícitos são desviados, ocultam-se as desigualdades sociais, ficando evidente a ilusão de que os estudantes têm liberdade de escolhas.

[...] os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprios do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente lingüísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. (DUBET, 2003, p. 36)

Porém, diante desse contexto, o Movimento sente a necessidade de avançar no âmbito da formação e da garantia do direito a uma educação que emancipe e contemple as diversas necessidades da classe trabalhadora (terra, trabalho, educação, cultura, saúde etc). O MST compreende que, para avançar no processo educativo, é fundamental continuar desenvolvendo reflexões críticas e profundas sobre práticas de conhecimentos socialmente acumulados ao longo da história, na perspectiva de prosseguir ressignificando a Pedagogia do Movimento, rumo a um Projeto de Educação das famílias e das comunidades dos Assentamentos e Acampamentos, a fim de transformar a visão de sociedade e o modo de vida subordinado à lógica de reprodução do sistema capitalista, que ainda prevalece em áreas de Reforma Agrária (CALDART, 2011).

5.2 MST: MÚLTIPLOS ESPAÇOS/TEMPOS DE TRANS-FORMAÇÃO DE SUJEITOS EM SUA PRÁXIS

[...] Educar não é um conceito, é um processo de forjar sujeitos, descobrindo suas múltiplas dimensões. É uma jornada que nunca terá fim, pois jamais pode cessar o cuidado dos jardins, que cultivamos em nossos corações (BOGO, 2008b, p. 107).

O MST entende que no processo de formação/transformação humana, os sujeitos experienciam, desenvolvem práxis, e essa práxis tem apontado caminhos rumo a mudanças sociais. Esses espaços/tempos podem contribuir com a formação da consciência desses trabalhadores/trabalhadoras e com a ruptura de práticas sociais historicamente determinadas pelo sistema capitalista, presente também na estrutura da escola, moldada para “facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento de outra [...] e subordinação dos estudantes” (FREITAS, 2011, p.156).

Nesse sentido, o Movimento considera importante fortalecer os espaços de formação que contrapõem esse modelo de educação burguês, arquitetado pelo sistema capitalista que visa à acumulação de renda, de riqueza e a subordinação

dos estudantes. Assim, a práxis vivenciada nos diversos espaços/tempos educativos, possibilita aos Sem Terra se constituírem em sujeitos e se tornarem seres sociais conscientes de seu papel no mundo. Essa relação implica nas condições reais e materiais de vida dos sujeitos, sua inter-relação entre o contexto real re-conhecido por ele ou produzido por suas ações. Marx e Engels destacam a realidade como ponto de partida para a produção do conhecimento e, com base nesta realidade, uma referida prática social. Para esses autores,

A produção de ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material [...]. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 1986, p. 36-37).

É nesse propósito que o MST compreende a educação escolar como um dos processos de formação da pessoa ao inculcar ações/práticas educativas ao contexto social, político, cultural, econômico e aos espaços de luta que também contribuem com essa formação. Freire acentua a ideia de que a educação é um instrumento capaz de intervir na realidade. O autor afirma em seus escritos que “outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98), podendo assim, cooperar com a formação crítica do sujeito para a sua transformação e a da sociedade.

5.2.1 Práticas Educativas da Pedagogia do Movimento

Sonho que brota da terra, regada por liberdade
Com crença no ser humano, e na coletividade
Dentro da realidade, ensinar e aprender
A nossa pedagogia vai além do ABC.
Pedagogia da terra, povo do campo em ação
Buscando conhecimento, plantando educação
José Martí é exemplo, nós somos fermento,
Nessa construção.

(Turma José Martí – ITERRA)

A partir dessa dimensão educativa abordada por Bogo (2008), Freitas (2011), Marx e Engels (1986) e Caldart (2007) que pulsa no trecho da canção Pedagogia da Terra, podemos afirmar que o re-fazer pedagógico das escolas de Assentamentos, apresenta lições/experiências que apontam para a Pedagogia do Movimento, em movimento, ao conceber que “é ele [MST] o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem terra [Sem Terra], no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra” (CALDART, 2004, p. 315). Dialogando com Caldart, Roberto Toshio Tsukahara, dirigente²⁹ do MST enfatiza que:

A educação (projeto/proposta de educação do MST, quando em ambiente de Assentamento/Acampamento), tem a função de construir novas concepções de mundo, novas relações humanas, sociais, econômicas e políticas, portanto uma nova cultura, para a formação de pessoas, conscientes do papel ativo na promoção das mudanças na sociedade, protagonizando de forma organizada o processo de ruptura e mudança.

De acordo com o trabalho de pesquisa desenvolvido nas escolas de Assentamentos MST/ES, é possível constatar a partir da práxis dos sujeitos da pesquisa, com base nas observações de campo e no referencial teórico estudado, a consolidação das seguintes práticas: a) Plano de Estudo, b) Auto-organização, c) Mística e/ou formação, d) Trabalho de Pesquisa, e) Espaços/tempos Culturais, f) Práticas na Escola e Família, g) Mobilizações, h) Assembleia de Educandos/educandas, educadores/educadoras e Comunidade, que têm como eixo orientador, o Tema Gerador.

Nas experiências vivenciadas, percebemos que as escolas se esforçam para exercitar – na prática – o Tema Gerador, pois ele procura orientar as etapas do Plano de Estudo, definindo assim os conteúdos que serão trabalhados, a metodologia e os processos de avaliação dos sujeitos envolvidos no coletivo da escola. A figura 08 ilustra esse contexto pedagógico.

²⁹ Coordenador do Assentamento Olinda II, Pinheiros – ES.

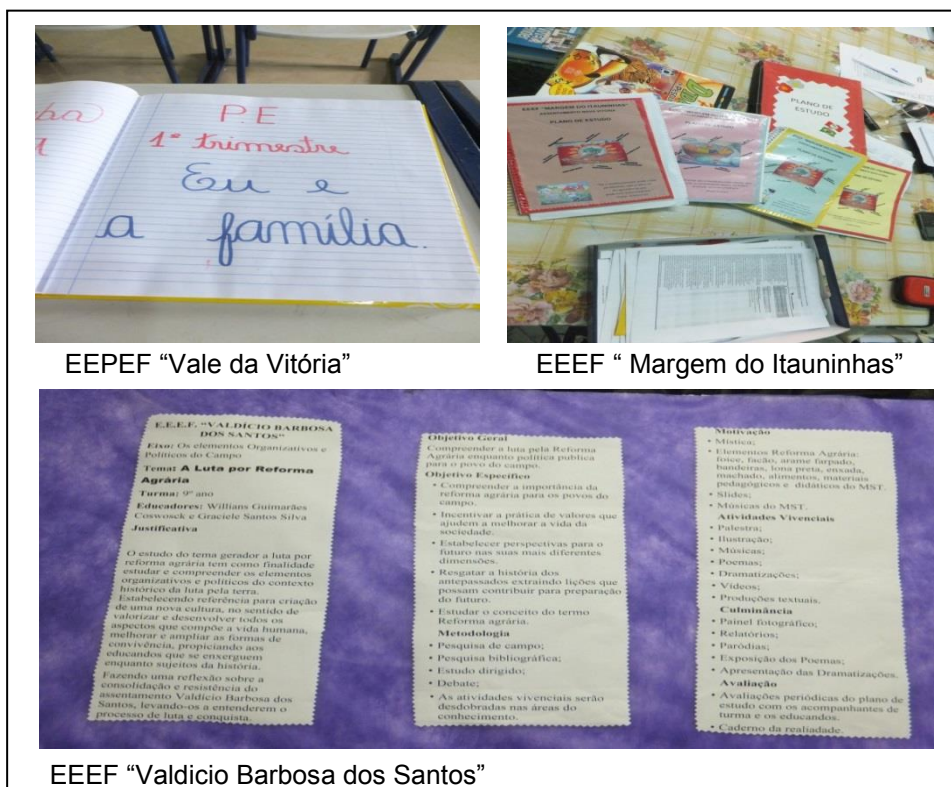


Figura 09 - Cadernos de Registro do Processo de Elaboração, Colocação em Comum e desenvolvimento de atividades planejadas a partir do Tema Gerador.
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

a) Plano de Estudo

O Plano de Estudo (PE) tem sido a base da práxis pedagógica das escolas do MST.

O PE segue uma sequência de atividades, como: a) levantamento de temáticas envolvendo a escola/comunidade; b) introdução do Tema Gerador; c) colocação em comum e produção de síntese; d) Pasta da Realidade; e) caderno de Planejamento e Reflexão; f) atividades vivenciais (visitas e vigens de estudo, oficinas, palestras, atividade de intervenção da realidade); g) atividade de retorno, dentre outras ações que são desenvolvidas a partir do Plano de Estudo. Busca-se uma articulação entre os saberes populares e científicos, na perspectiva de conhecer, interpretar e contribuir com a transformação da realidade. “Uma educação unilateral, na qual se destacam as dimensões: organizativa, a formação políticoideológica, a técnico-profissional, formação do caráter e dos valores, cultura e estética e a formação afetiva” (TEIXEIRA, 2007, p. 62). Diante da pesquisa de campo e dos diálogos estabelecidos com os sujeitos, detectamos que todas as escolas observadas desenvolvem o PE. Todavia, nem sempre as escolas conseguem alcançar os

objetivos construídos, pois vivemos em uma sociedade extremamente capitalista e tem sido um grande desafio contestar seus mecanismos de controle, opressão e intervir na realidade. A respeito dos objetivos do PE, Valdinar dos Santos, dirigente do Setor de Educação MST/ES, afirma que:

O Plano de Estudo almeja conhecer a realidade, refletir sobre ela na perspectiva de transformar ou não? Se estiver bom, não precisa transformar. Você conhece a realidade, você detecta que é aquilo mesmo, tem uma nascente, já esta reflorestado, tem que preservar. Agora se você detecta que a nascente esta destruída, você precisa reflorestar. Intervir nessa realidade, a partir de ação planejada pela escola.

Para compreendermos melhor esse contexto, descrevo o que vivenciei nas escolas pesquisadas e socializo imagens que evidenciam práticas pedagógicas do PE em escolas de Assentamentos do MST no Espírito Santo. Como esses instrumentos pedagógicos foram abordados no capítulo quatro, apenas os evidenciaremos e ilustraremos com figuras e/ou depoimentos dos Sujeitos da pesquisa.

Nas idas e vindas das escolas estudadas, nos momentos que estive presente no Assentamento Valdício Barbosa, o dia do seu aniversário foi extraordinário, pois vivenciei o envolvimento e a mobilização de toda escola e da comunidade no processo de re-construção e luta dos sujeitos Sem Terra no sentido de resgatar e valorizar as batalhas e conquistas da comunidade. Os trabalhadores/trabalhadoras apontam ainda os desafios a serem superados coletivamente.

Nos espaços/tempos educativos experienciei a articulação do Plano de Estudo com o tema que estava sendo discutido em toda escola e comunidade. Várias atividades políticopedagógicas foram desenvolvidas a partir dessa temática, como por exemplo, a socialização da História do Assentamento, recontada nas turmas do Ensino Fundamental, séries iniciais, pelo militante Valmir³⁰, que participa do processo de luta do Movimento desde a ocupação de terra, e de Maria Aparecida,³¹ educadora do Ensino fundamental, séries iniciais, juntamente com a educadora Ronimácia,³² que abordaram essa discussão nas turmas de Ensino Fundamental, séries finais.

³⁰ Valmir da Costa Paim, dirigente Regional do MST/ES, residente no Assentamento Valdício Barbosa dos Santos, integrante desta pesquisa.

³¹ Maria Aparecida Pereira da Silva, educadora-militante, estudante da 1ª turma de Pedagogia da Terra no ES, assentada e integrante do Conselho da escola que trabalha.

³² Ronimácia Martins Lima, educadora do Ensino Fundamental, séries finais, integrante do Setor de Educação do MST/ES.



Figura 10 – Palestra: Aniversário do Assentamento Valdício B. dos Santos
Foto: Dalva Mendes de França, 2013.



Figura 11 - Agradecimento aos palestrantes
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Quando o assentado e integrante do Conselho da escola, Valmir, terminou o diálogo com as crianças, uma delas o agradeceu, entregando-lhe uma lembrança, assim como ocorre em outras atividades promovidas pelo Movimento.

É importante destacar que as educadoras do Ensino Fundamental, séries iniciais, prosseguiram a aula orientando atividades de leitura, produção e reescrita dos textos criados pelos educandos/educandas, buscando fazer uma relação dos conteúdos

estudados com a prática, e constantemente refletindo sobre ela, como podemos observar nos textos que seguem:

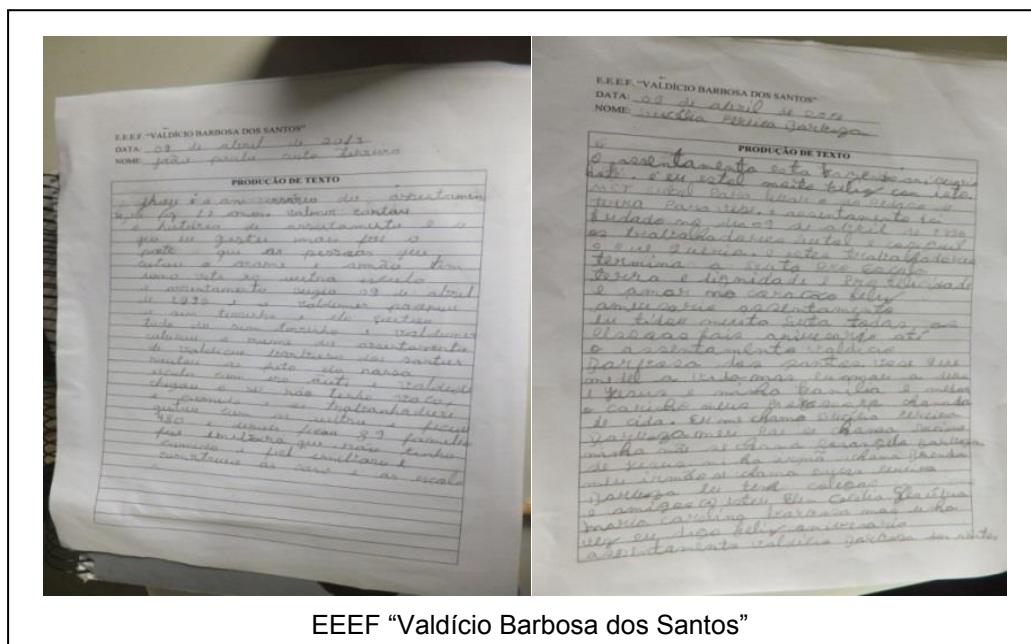


Figura 12- Produção de texto: Aniversário do Ass. Valdício B. dos Santos
Foto: Dalva Mendes de França, abril, 2013

Este contexto educativo se efetiva na aula de Educação de Jovens e Adultos, na qual a educadora trabalha o resgate da História do Assentamento Valdício Barbosa dos Santos, de acordo com a atividade desenvolvida na aula, conforme figura 13.



Figura 13 - Aula de EJA
Foto: Dalva Mendes de França, 2013.

Podemos observar também que, em outras escolas de Assentamentos do MST, essas práticas se concretizam. No entanto, nas escolas em que acontecem o acompanhamento, o planejamento e a avaliação do processo educativo, juntamente com integrantes do Setor de Educação e/ou coordenador/coordenadora, grande

parte dos instrumentos pedagógicos do PE são exercitados. A maioria dos educadores/educadoras faz uma inter-relação entre o Tema Gerador e os acontecimentos históricos da comunidade e/ou do MST, ao realizar o trabalho pedagógico no cotidiano da escola, como ilustra a figura 14:



Figura 14: Atividades relacionadas ao Tema Gerador
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Podemos intever a partir de observações que as escolas trabalham igualmente, temáticas ligadas à formação políticoideológica e à história de lutadores do Movimento/classe trabalhadora. Essas realidades podem ser ilustradas com as figuras 15 e 16.

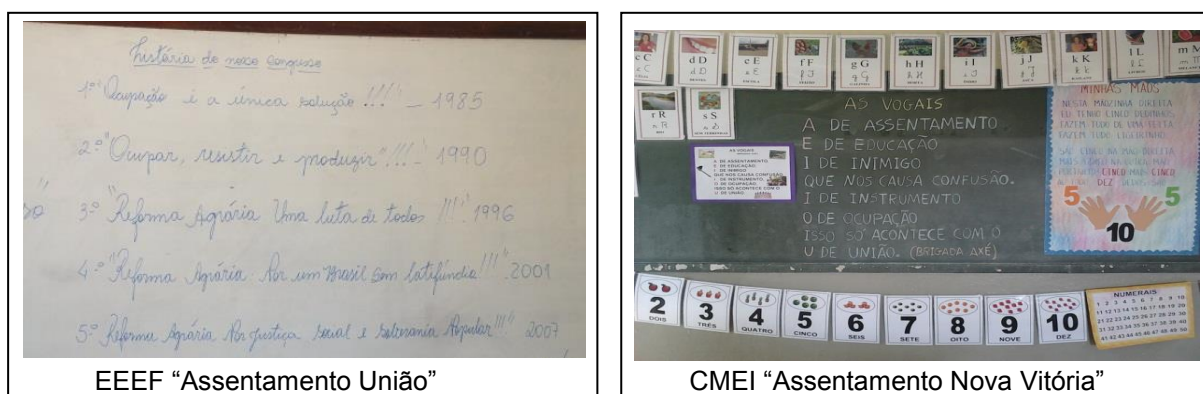


Figura 15 - Aula de História e de Educação Infantil
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

É interessante destacar que as ações educativas que têm sido desenvolvidas nas/pelas escolas, apontam como pressuposto o movimento da Pedagogia do MST,

como ilustram as imagens anteriores, as que seguem e o depoimento da educanda, que legitima práticas dessa Pedagogia:

Estudamos sobre as lutas, como fazer uma plantação, mística, horta, capina, encontro dos Sem Terrinha, molhamos as plantas, cuidamos da natureza. (Mariana, 4º ano, EEEF “Três de Maio”).

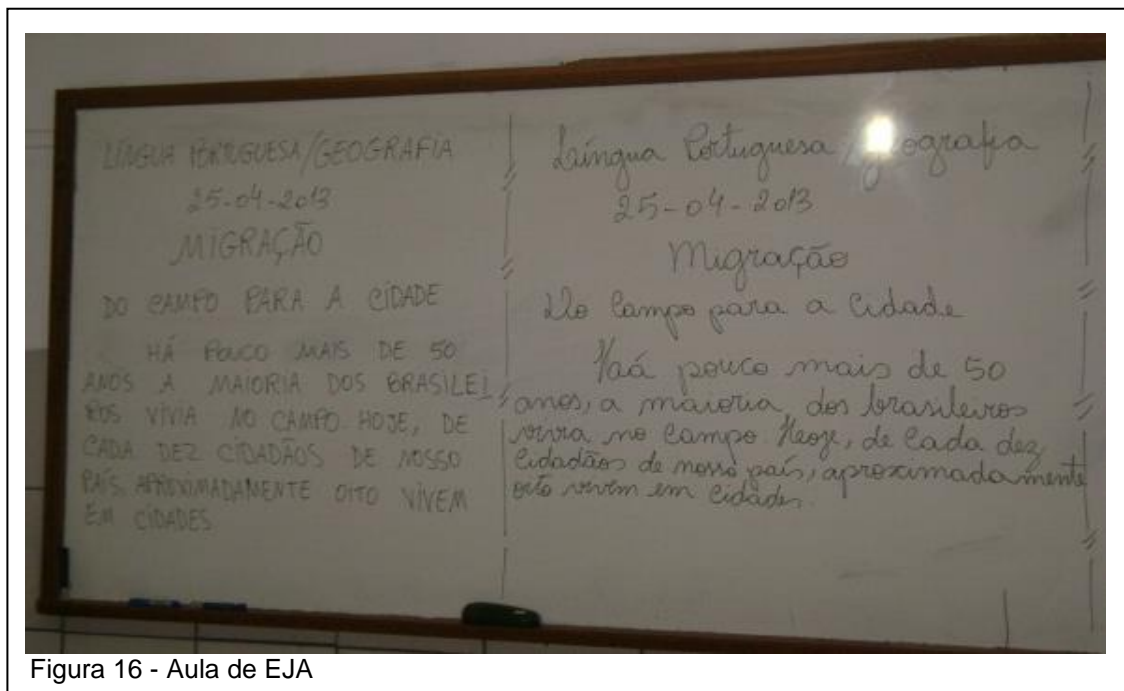


Figura 16 - Aula de EJA

Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Nesse movimento de exercitar práticas dessa Pedagogia, apresentamos figuras que ilustram outros elementos do Plano de Estudo, que também são trabalhadas em escolas de Assentamentos do MST/ES:

- **Pasta da Realidade**



Exposição no XIV Enc. Estadual de Educadores/Educadoras da RA

Figura 17 – Pasta da Realidade
Foto: Dalva Mendes de França, 2012

- **Colocação em Comum do Plano de Estudo**



EEEF "Margem do Itauninhas"

Figura 18 – Colocação em Comum do Plano de Estudo
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

- **Caderno de Planejamento e Reflexão**



EEEEF. "Saturnino Ribeiro dos Santos"

Arte: Raelton Rodrigues de Souza, 9º ano
EMEIEF "Zumbi dos Palmares"

Figura 19 – Atividades Relacionadas ao Plano de Estudo

Foto: Dalva Mendes de França, abril, 2013

- **Atividades Vivenciais**

A gente sai pra fazer leitura, ensaiar, agente faz visitas de estudo, sobre as hortas, plantas, alimentos; participamos do encontro Sem Terrinha, a gente faz oficinas. (Pedro, 3º ano, EEEF "Três de Maio").

Sáimos para fazer perguntas nas casas, visita no Córrego do Veado e Itaunas, fomos para Vitória, no Encontro dos Sem Terrinha (Kailâny, 5º ano, EEEF "Córrego do Cedro").

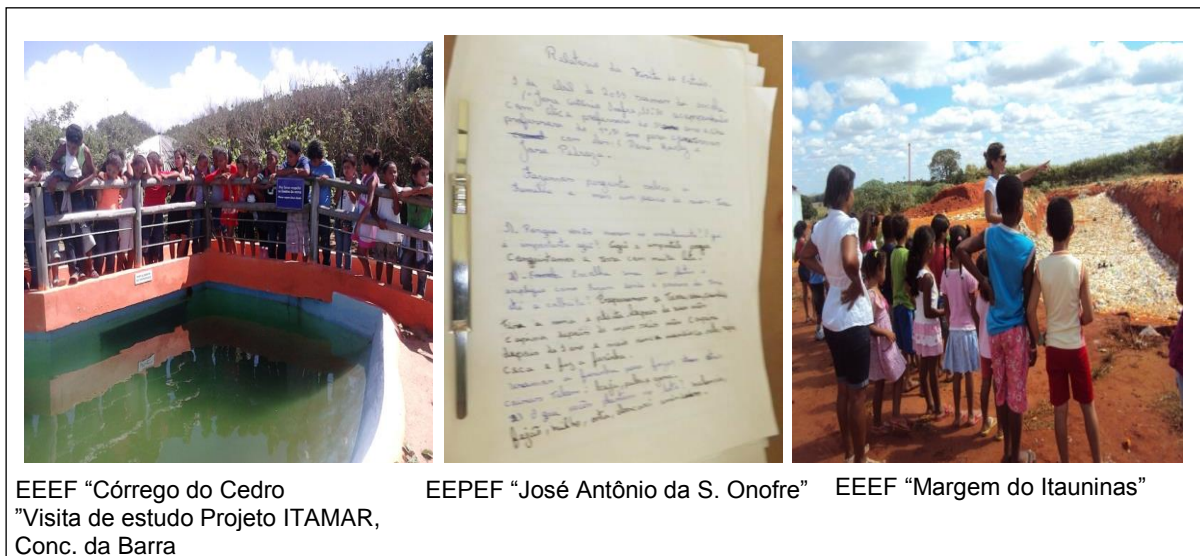


Figura 20 - Visitas e viagens de estudo
Foto: Arquivo das escolas, 2012-2013



Figura 21 - Palestras
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

- **Atividades de Retorno**

As atividades de retorno se fundamentam no Plano de Estudo. Elas podem ser orientadas a partir dos desafios vivenciados pelas comunidades camponesas. Vamos problematizar essas atividades e desafios que podem ser tantos para que a comunidade veja sentido, elas podem ser tanto para a comunidade poder conhecer ou ter retorno, como para resolver concretamente os problemas enfrentados (Lindomar Panni, educador e coordenador da EMEIEF "Zumbi dos Palmares").

Elas podem ser para aprofundamento de estudos, para pesquisa de campo, ou para contribuir para resolução de problemas concretos da comunidade. (Ronimárcia Martins Lima, educadora e integrante do Setor de Educação MST/ES).

- **Visita às Famílias**



Figura 22 – Visitas às Famílias
Foto: Arquivo da escola, 2013

b) Auto-organização

Pistrak defende a ideia de que a auto-organização seria uma grande transformação histórica que poderia ser desenvolvida pela escola:

A participação autônoma, coletiva e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola (2005, p. 13).

O autor argumenta que esse processo organizativo precisa acontecer a partir da necessidade dos sujeitos, uma ação sentida e compreendida com responsabilidade, com uma intencionalidade pedagógica gradativa, que possibilite o envolvimento real dos sujeitos desse processo. Nessa perspectiva, Pistrak permite entender a auto-organização como

a constituição de coletivos infantis ou juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação de garantir a higiene da escola [...]. O grande objetivo pedagógico desta cooperação [...] consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa (2005, p. 13).

Nesse propósito, no entendimento do MST, a auto-organização dos sujeitos do processo educativo é um instrumento formativo utilizado em seus distintos espaços de luta. Nas escolas pesquisadas, esse instrumento se integra ao processo educativo dos sujeitos. Eles se organizam em núcleos para discutir, fazer análises e proposições. Esses núcleos possuem denominações, coordenador e coordenadora, relator/relatora, palavras de ordem, simbologias definidas coletivamente por este grupo. Na produção dessa práxis do MST são constituídos coletivos de educandos e educandas, educadores e educadoras da escola.

- **Coletivos de Educandos e Educandas**

O MST compreende que estes coletivos devem ter espaços e tempos definidos para planejar e a realizar atividades que serão desenvolvidas pela/na escola, experiências formativas e dialógicas na perspectiva de Freire. Essa práxis aponta para os princípios: educação para o trabalho e cooperação; educação com/para valores humanistas e socialistas.

Este instrumento pedagógico se efetiva nas escolas, e para além das estruturas escolares, no decorrer do ano letivo. Nesses coletivos, educandos e educandas se organizam em Núcleos de Base com a função de planejar, desenvolver e avaliar as ações conjuntas realizadas na/pela escola e em outros espaços/tempos formativos. Em múltiplos espaços/tempos os integrantes dos núcleos produzem simbologias que objetivam embelezar o ambiente educativo, expressar a mística da auto-organização e da luta, proclamada nas palavras de ordem:



Figura 23 – Arte dos Núcleos
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Nesse processo organizativo, os sujeitos participam de práticas educativas que extrapolam os muros da escola. Essas ações cooperam com o processo de formação dos educandos/educandas, pois esses tempos/espços possibilitam o exercício do debate, da vivência, da troca de conhecimentos, do aprofundamento de saberes, de luta por direitos e pela emancipação humana.



Figura 24 – Espaços/tempo de formação
Foto: Arquivos das Escolas 2011/2012

A partir da escuta dos educandos/educandas do 4º ano do Ensino Fundamental, das informações coletadas, observamos que as escolas pesquisadas realizam diversas práticas políticopedagógicas presentes nas ações que o MST tem desenvolvido ao longo da história, como relatam os sujeitos sobre os coletivos:

Aqui na escola nós organizamos em núcleo. Tem o grito de ordem, faz atividade em grupo, na hora de ir ao recreio, ficar na sala de aula para ir para o ônibus organizado, na hora de fazer à mística, a gente reúne o núcleo também (Henrique, EMEIEF “Zumbi dos Palmares”).

A gente se organiza em núcleo, a gente faz as pinturas e coloca o nome do núcleo, aí os professores fazem umas pastinhas, a gente vai ao núcleo, grita a palavra de ordem, e vai passando um por um para saber quem faltou, antes era mais desorganizado, os meninos pequenos caíam (Eduarda, EMEIEF “Zumbi dos Palmares”).

A educanda Ester afirma também a importância da auto-organização no desenvolvimento do trabalho coletivo, da divisão e da realização das tarefas diárias no resgate e na socialização de valores, como a cooperação, o respeito e a solidariedade entre os sujeitos envolvidos nesse processo:

Nos organizamos em núcleos de base para ajudar na limpeza, pra fazer trabalho prático, ajudar na horta, na limpeza do pátio, na limpeza do refeitório, pra servir lanche e almoço, limpar a biblioteca, fazer PEF (Prática na Escola e Família) e fazemos o PE – Plano de Estudo – (Ester, 6º ano, EEEF “XIII de Setembro”).



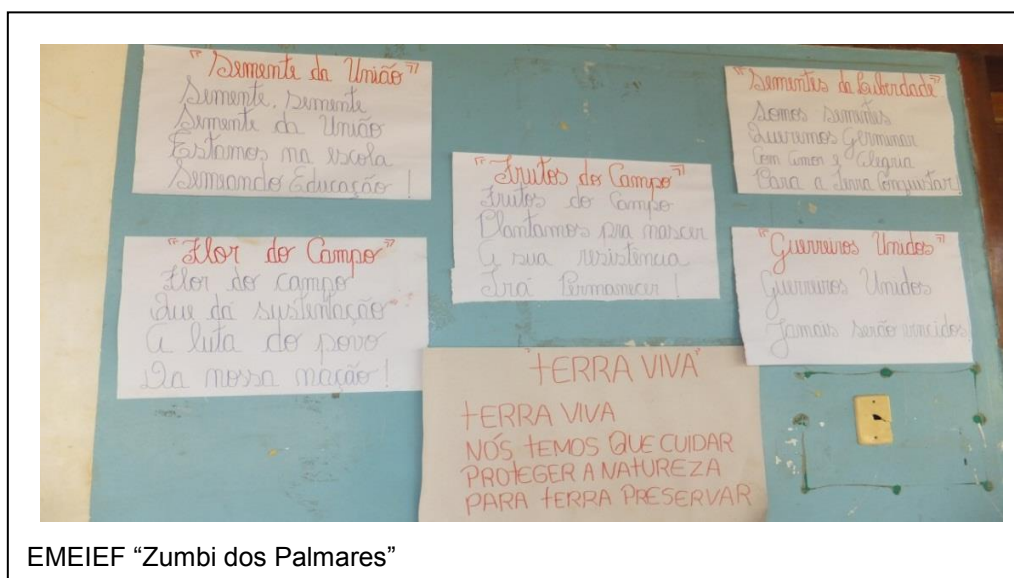
Figura 25 – Auto-organização dos educandos/educandas
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Ao observarmos a fala da educanda e as imagens da figura 25, entendemos que o trabalho possibilita novas relações sociais e novas consciências coletivas e individuais, gera riqueza e reconhece as pessoas como classe social. Com isso, é fundamental que os filhos dos assentados não fiquem alheios aos processos produtivos da sociedade, sobretudo do Assentamento. Sendo assim, a escola, em sua prática pedagógica, pode cumprir esse papel. Porquanto, para a organização, é de extrema importância que os filhos dos trabalhadores permaneçam em condições dignas no/do campo e tenham a convicção de lutar pela emancipação humana, vinculando assim a vida escolar a um projeto de transformação social.

Diante desse ideário, a escola relacionada aos sujeitos Sem Terra precisa começar preparando os sujeitos desde o início de seu processo formativo, numa relação teoria/prática, para que eles possam contribuir com o fortalecimento da organização dos Assentamentos/Acampamentos, rumo a mudanças sociais. Com clareza da finalidade do trabalho na vida das pessoas, Pistrak entendia que:

Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista [...], é por isso que o trabalho [...] é precioso como meio de educação (2005, p. 48).

Nesse intento, observamos que, nas escolas pesquisadas, o processo de organização dos Núcleos, desde os nomes, as palavras de ordem, o desenvolvimento do trabalho coletivo, enfim, o exercício dessa práxis explicita valores humanistas e socialistas; resistência; traços da cultura do homem e da mulher do campo, presentes no seio da luta pela terra, por justiça, educação e liberdade, como ilustra a figura 26.



EMEIEF "Zumbi dos Palmares"

Figura 26 - Auto-organização
Foto: Dalva Mendes de França, abril, 2013

- **Coletivos de Educadores e Educadoras**

O pesquisador-militante Adelar João Pizetta (2007, p. 93) nos alerta que “a tarefa principal da formação é motivar [os sujeitos] para que os silenciados saiam de seu silêncio, que os dominados aceitem sair da dominação através da luta”. Além dos cursos formais do MST em diversos estados do país, o Movimento realiza outros espaços/tempos de formação – para além do cotidiano escolar – que contribuem com a formação dos sujeitos e com o fortalecimento do Movimento: Encontros e Cursos de formação do MST, Encontros Regionais e Estaduais de Educadores/educadoras da Reforma Agrária, Planejamento/reuniões semanais do coletivo de educadores/educadoras; Seminários e oficinas, Reuniões do Setor de Educação do MST em nível nacional e estadual, mobilizações e outras atividades realizadas no dia a dia do Assentamento/escola (reuniões, assembleias, cursos, seminários, encontros).

Temos várias atividades que contribuem com nossa formação, como os encontros de educadores e outras atividades realizadas pelo Movimento. Esses encontros e atividades contribuem com o nosso desenvolvimento como seres humanos e orienta nossa prática (Luciana dos Santos).

Penso que os momentos de místicas, as atividades de estudo, as simbologias, atividades em núcleos, as mobilizações, os encontros internos e externos dos MST, de outros movimentos sociais, ou entidades, são fundamentais para nossa formação. (Joana Batista de Oliveira).

Os coletivos pedagógicos e de formação permanente de educadores/educadoras ao longo de sua práxis têm assumido no MST a tarefa de contribuir com o processo de construção da Proposta de Educação de Escolas de Assentamento – MST/ES – que busca fortalecer as alternativas de desenvolvimento do/no campo, tendo como base a justiça social, a cooperação agrícola, o respeito ao meio ambiente e a valorização da identidade e da cultura camponesa. Todavia, a criação desses coletivos pedagógicos e de formação é um princípio educativo que nasceu de um esforço coletivo e é pela cooperação que esses coletivos se realizam:

O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser os espaços privilegiados de **auto formação permanente**, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovida pelo MST (...). Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar ... (MST, 2005a, p. 175).

A educadora Ana Miranda relata que mesmo com algumas fragilidades os educadores/educadoras se auto-organizam:

A auto-organização dos educadores e educadoras acontece, ainda que em estágios diferenciados, pois há diferenças em níveis de formação, inclusive de locais e organizações onde cada um se formou. A própria dinâmica da escola, vai forjando a auto-organização. E juntos educandos, educadores e comunidades vão ensinando e aprendendo (Ana Miranda Costa).

Considerando os pressupostos acima, podemos perceber que o Movimento tem desenvolvido diversas atividades que contribuem com a autoformação dos sujeitos Sem Terra, como podemos observar nas figuras que seguem:



SME de São Mateus/ES



EEEF "Valdício B. dos Santos"

Figura 27 – Reunião do Setor de Educação MST/ES
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Figura 28 – Reunião dos Coletivos de Educadores/Educadoras
Foto: Dalva Mendes de França, 2013



São Mateus – ES - Montanha



CEFOMA – São Mateus/ES

Figura 29 – Encontro Regional de Educadores/Educadoras da RA
Foto: Dalva Mendes de França, 2012

Figura 30 - Encontro Estadual de Educadores/Educadoras da RA, 2012
Foto: Dalva Mendes de França, 2012

Com a pesquisa e experiência no Movimento, percebemos que há uma interação/participação dos coletivos de educadores/educadoras em outras atividades do MST/Assentamento (acompanhamento às escolas e assembleias, festas em comemorações do aniversário da conquista da terra, noites culturais, reuniões com os núcleos de base, cursos, seminários, marchas, encontros regionais, estaduais) e/ou frentes de atuação do Movimento (direções, setores, coordenações). Inferimos ainda que no Encontro Estadual do MST/ES, em 2012, 45% dos participantes foram educadores/educadoras de escolas de Assentamentos.

A partir da observação vivenciada em escolas de Assentamentos, é possível constatar ainda que no fazer pedagógico “educadoras e educadores militantes carregam em si as características da educação que imprime em sua trajetória uma dimensão política e que se evidencia e concretiza em pensamentos e ações de resistência” (SÀNCHEZ, 2011, p. 32) e, nessas ações educativas, vão se constituindo educador-militante do MST.

É perceptível que grande parte dos educadores/educadoras colabora com a organicidade dos Acampamentos/Assentamentos em núcleos de base (grupos), setores (educação, produção, formação, gênero etc.); ao cooperarem com a organização da escola, cursos formais e informais. Baseados nos princípios da educação do MST se envolvem nos processos de luta pela garantia dos direitos dos trabalhadores/trabalhadoras; ao se integrarem na estrutura orgânica do MST (setores e/ou coordenações), estudam, desenvolvem o trabalho pesquisa, apresentam experiências formativas do MST em outros estados ou até mesmo outros países, como ilustra a figura 31.



Cuba – Habana. Pedagogia 2013,
Encuentro por la unidad de los
educadores 2013

Santiago do Chile. IX Seminário
Internacional de la Red Estrado,
2012

Figura 31 – Apresentação de Experiência a Educação - MST/ES
Foto: Dalva Mendes de França, 2012/ 2013

Konder traz contribuições que nos permitem considerar as ações do Movimento enquanto práxis, instrumento de ação e reflexão da realidade, com vistas à transformação das condições de vida que afetam os povos do campo. É perceptível que a práxis é tomada como uma ferramenta essencial que tem sido apropriada no processo de construção/reconstrução da Proposta de Educação do Movimento na escola e nos demais espaços/tempos formativos do MST. O autor enfatiza que

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto questionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (1992, p. 115).

c) Mística e/ou Formação

A mística tem um valor significativo,
Não é só uma apresentação,
Ela tem o seu sentido,
É pura reflexão.
Me alerta,
Chama-me a atenção,
Mexe com minha consciência
E com todo meu coração.

O Verdadeiro Sentido da Mística
Wesley Pereira – 9º Ano, 2012
EMEIEF “Zumbi dos Palmares”

A mística e/ou formação é outra experiência viva que impulsiona e reanima a luta e ousadia dos sujeitos dessas escolas. A mística acontece semanalmente e se manifesta no tremular das bandeiras dentro e fora das salas de aula. Geralmente, ao iniciar a aula, ocorre a conferência dos integrantes dos núcleos, eles socializam palavras de ordem, informações, poemas, músicas, hino do MST/Brasil e se organizam para se deslocarem para as salas de aula, como podemos visualizar na figura 32.



Figura 32 – Formação/Mística
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

A militante Magnólia de Souza Maia, uma das pioneiras da educação do MST/ES expressa a importância da luta do MST, alimentada pela mística, desbravando assim novos caminhos nessa trajetória de luta do Movimento:

Éramos poucos [quando iniciamos a luta], mas as tarefas e os desafios eram muitos. Precisávamos mostrar a nossa cara a sociedade e afirmar que a nossa luta era “e é” legal e justa. [...] Assim fomos seguindo em frente: abrindo picadas pelos amaranhados de espinhos da floresta do desconhecimento dos órgãos públicos responsáveis pela educação, remando contra a maré onde os ventos tocavam contra o nosso ponto de chegada. Continuamos firmes. [...] Revitalizados pela força da mística que nos faz gente forte e dispostos a continuar a luta dos grandes heróis do povo que ficou abafada pela história dos vencedores, e mascarada pela fantasia da mídia burguesa dominante (2010)³³.

d) Trabalho de Pesquisa

O trabalho de pesquisa e/ou de conclusão do Ensino Fundamental aborda temáticas que buscam relacionar as práticas pedagógicas exercitadas na/pela escola com as experiências de vida dos educandos/educandas, seja nos aspectos social, econômico, cultural ou político. Essa atividade é desenvolvida nas séries finais (8º e 9º ano) do Ensino Fundamental. Em algumas escolas, ela acontece também no 5º ano do Ensino Fundamental.

No início de cada ano, a escola procura proporcionar espaços para levantamento de temáticas relevantes à vida da comunidade. Cada estudante escolhe um tema e, a partir dele, começa a fazer leituras e reflexões. Os educadores/educadoras acompanham o trabalho de pesquisa desenvolvido pelos estudantes no decorrer da pesquisa bibliográfica e de campo. O produto desse trabalho dialoga com vários autores e com os membros das comunidades; é apresentado e debatido com os sujeitos do Assentamento e arquivada uma cópia desse trabalho para pesquisas posteriores. Essa prática objetiva aprofundar e propor intervenções na realidade, evidenciando o esforço da escola em organizar espaços/tempos educativos que busquem desenvolver *a realidade como base da produção do conhecimento*.

³³ Trecho da carta de Magnólia de Souza Maia aos sujeitos do XI Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária MST/ES, realizado no município de Conceição da Barra, em 2010.



Figura 33 – Trabalho de Pesquisa
Foto: Arquivo das escolas, 2011/2012

e) Espaços/tempos Culturais

As ações culturais realizadas na/pela escola (noites culturais, festas tradicionais, comemoração do aniversário dos Assentamentos, oficinas de arte, produção de músicas, entre outras) envolvem a participação de todas as pessoas que fazem parte dos Assentamentos e comunidades camponesas. São elas que planejam e realizam essas ações, desde a definição da data do evento, construção e distribuição dos convites, responsáveis pela música, coordenação da atividade, ornamentação do ambiente, alimentação e a programação da atividade. Esse conjunto de ações culturais encanta, celebra a alegria de crianças, jovens, adultos e idosos, estabelecendo assim *um vínculo orgânico entre educação e cultura* ao cooperar com o processo de produção e socialização da cultura camponesa, com a re-construção da identidade cultural dos trabalhadores/trabalhadoras Sem Terra. O MST ilustra a importância desse vínculo:

Nossas escolas [...] precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. [...] O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isso, e que diz respeito não a um simples resgate da chamada cultura popular, mas principalmente, ao produzir uma nova cultura; uma *cultura de mudança*, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte (MST, 2005a, p. 173).

As educadoras relatam também ações que são planejadas e desenvolvidas pela escola com o objetivo de relacionar aspectos do cotidiano educativo com a cultura, resgatando assim a cultura camponesa:

A valorização da cultura camponesa está sempre presente nos planejamentos de nossa escola. Por exemplo, o aniversário do nosso Assentamento, comemorando com festa ou noites culturais e, normalmente contamos com a contribuição das pessoas da comunidade. Realizamos também as festas juninas, capoeira. Essas atividades têm sempre o objetivo de fortalecer a relação entre a escola e família, valorizar a história de lutas e conquistas de nossa comunidade (Eliane Soares Santos Barbosa, EEEF “Três de Maio”).

Na escola que eu trabalho, vejo que os educadores está resgatando o que vem se perdendo com o tempo, como as brincadeiras de roda, cantigas, festa junina, danças como a quadrilha. Acho muito importante a escola cantar o hino do MST, fazer mística, valorizar a nossa cultura (Maria Vieira de Aguiar, Integrante do Conselho da Escola: EEEF “Saturnino Ribeiro dos Santos”).



Figura 34 - Festa do Aniversário do Assentamento Nova Vitória
Foto: Arquivo da Escola, 2012



Figura 35 – Danças
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Podemos perceber a riqueza cultural presente na dinâmica educativa da maioria das escolas, a criatividade e a dedicação dos sujeitos: educador/educadora, educandos/educandas na construção, troca e sistematização de saberes, como podemos observar na letra, da produção coletiva, da música desenvolvida por educandos/educandas da escola EMEIEF “Zumbi dos Palmares”, com o objetivo de integrar à produção artística do MST:

A NOSSA REALIDADE

O sol se ergue no horizonte
 Amanhece o dia
 Os pássaros celebram
 Na mesma melodia.
 No alto da chapada
 O vento bate forte
 As folhas se balançam
 No Sul e Norte.
*Nosso lugar é aqui
 Vamos plantar e colher
 Para o planeta cuidar
 E a vida florescer.*
 Nós somos filhos do trabalho
 Buscamos educação
 Pra transformar a realidade
 Caneta e enxada na mão.
 Em nossa comunidade
 Existe organização
 Estamos todos unidos
 Buscando libertação.
*Nosso lugar é aqui
 Vamos plantar e colher
 Para o planeta cuidar
 E a vida florescer.*

(Educandos/educandas do 9º ano, EMEIEF “Zumbi dos Palmares”, 2013: Thiago Pereira Dias, Ranan Larissa Ferreira Fornasiari).

Vale ressaltar que, os sujeitos envolvidos com a luta do Movimento têm socializado experiências da Proposta de Educação que são desenvolvidas em escolas de Assentamentos do MST/ES, em seminários, encontros, reuniões, semana de ciências, dentre outros. A organização entende que esses espaços de troca de saberes são fundamentais no processo de formação dos sujeitos Sem Terra.



EEEF "Valdício Barbosa dos Santos"

Figura 36 - Socialização de Elementos da Pedagogia do MST- Semana de Ciências e Tecnologia – São Mateus/ES

Foto: Setor de Educação MST/ES, 2013

f) Prática na Escola e Família

A relação *teoria e prática* é outro princípio pedagógico que está intimamente ligado à PEF (Prática na Escola e Família). É nesse momento que educandos/educandas, educadores/educadoras discutem, planejam e desenvolvem atividades agrícolas, contribuem com a limpeza, embelezamento e organização da escola e da família.

[...] O grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade. Aprendizagem que é a garantia, não só para atingirmos nossos objetivos da nossa educação, como também para deixar este processo com muito mais sabor, mais prazer, mais sentido (MST, 2005a, 166).



EEEF "XIII de Setembro"

EEPEF "Maria Olinda de Menezes"

CMEI "Assentamento Nova Vitória"

Figura 37 – Práticas Agrícolas

Foto: Dalva Mendes de França, 2013

g) Mobilizações

Podemos inferir que, quando a escola trabalha a importância das mobilizações no/do MST, e, ao estudar essa temática em conjunto com a escola e/ou Assentamento, os desafios da comunidade são discutidos e ações que buscam a superação de desafios/problemas são planejadas e realizadas. Essa práxis procura *relacionar teoria e prática, vinculando de maneira orgânica, processos educativos e processos políticos*. Essa relação pode ser observada nas diversas ações que a escola planeja para serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

Esse princípio permanece vivo também nos *Encontros Regionais/Estaduais dos Sem Terrinha*, pois os integrantes do MST começam a discutir a respeito dessa mobilização no Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (no ano anterior a atividade, no sentido de avaliar o encontro anterior e planejar o próximo) no Setor, na Direção Estadual, nas escolas e nos Assentamentos, para que todos os sujeitos Sem Terra possam se envolver e participar do Encontro. A discussão feita na década de 1990 é que seria realizado um Encontro por ano, sendo que em um ano seria Regional e no outro Estadual.

Como podemos notar as figuras 38, 39, 40 e 41, retratam vivências que fazem uma relação entre processos educativos e processos políticos.



Figura 38 - Encontro Estadual dos Sem Terrinha
Foto: Arquivo do Setor de Educação MST/ES, 2011

Figura 39 - Encontro Regional dos Sem Terrinha
Foto: Dalva Mendes de França, 2012



Figura 40 – Marcha dos Sem Terrinha - Assentamento Maria Olinda
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Figura 41 - Manifestação dos Sem Terrinha: Denúncia do Massacre em Eldorado dos Carajás-Paraná
Foto: Dalva Mendes de França, 2012

É importante destacar que, quando o MST trabalha temáticas relevantes à luta camponesa – seja em Congressos Nacionais, marchas ou ocupações – e a escola trabalha essas temáticas nacionais ou estaduais, de alguma forma, ambos participam dessas mobilizações.

Analisando o diálogo de educandos/educandas, percebemos que o Sem Terrinha do 2º ano, da EMEIEF “Zumbi dos Palmares” relata a participação dos sujeitos em uma mobilização na Prefeitura Municipal de São Mateus/ES, na luta pela garantia do direito a uma escola com condições adequadas para estudarem:

Fomos para São Mateus jogar bola, comer algodão doce. Mas a gente foi pra lá pressionar o prefeito Amadeu Boroto, porque ele falou que ia reformar a escola, e não reformou. (André)

Outra educanda acrescenta:

Quando a gente vai ao encontro, lutamos pelos nossos direitos segurando os cartazes, e cantamos algumas músicas e gritos de ordem sobre os Sem Terrinha (Larissa, 3º ano, EEEF “Margem do Itauninhas”).

A educadora Andreia, por sua vez, relata ainda esse contexto de luta no seio da escola:

Tem vários princípios que são vivenciados na escola. Hoje já temos uma escola diferenciada, voltada para a educação do campo. Todas as atividades que são pensadas pelo conjunto do movimento Sem Terra a escola participa, como por exemplo, o Abril Vermelho, os Encontros dos Sem Terrinha, Encontro de Jovens, resgatamos a história dos mártires, entre outras ações. Mas acredito que ainda temos muito trabalho a fazer, a luta continua (Andreia Oliveira Rigoni, EEEF “Córrego do Cedro”).

h) Assembleias de Educandos/Educandas e Comunidade

Outro elemento importante nessa Pedagogia em movimento é a participação coletiva das pessoas nas definições das ações/lutas que serão realizadas no/pelo MST. Assim sendo, a organização tem também, como princípio, a *gestão democrática*. Como ressalta o Movimento:

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa Proposta de Educação, não basta os educandos [educandas] estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pelo e para a democracia social (MST, 2005a, p. 173).

E, para possibilitar o exercício dessa democracia, as escolas coordenadas pelo MST geralmente desenvolvem duas assembleias de educandos/educandas e duas da comunidade assentada por ano.



EMEIEF "Zumbi dos Palmares"

Figura 42 - Assembleia da Comunidade
Foto: Dalva Mendes de França, 2012



EEEE "Saturnino Ribeiro dos Santos"

Figura 43 - Reunião de educandos/educandas e família/responsáveis.
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

5.3 LIMITES, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DA PEDAGOGIA DO MST EM MOVIMENTO

As águas do rio correm para o mar, embora o rio faça curvas. É o que ocorre com as ideias; não significa que elas estejam sempre corretas na totalidade, o importante é que elas possuam a lucidez de onde devem chegar (BOGO, 2008a, 217).

Considerando o que vimos pautando sobre o projeto da educação burguesa e o descaso das políticas públicas para o campo, as questões exploradas no início deste capítulo por Dubet (2003), Frigotto (2011) e Fernandes (1989) repercutem de forma muito mais contundente no contexto do campo brasileiro, tendo em vista as condições desiguais de acesso e permanência na escola para crianças, jovens, adultos e idosos que vivem e produzem sua existência no campo.

Assim como a sociedade capitalista gera suas contradições, os sujeitos “feridos” pelo capital reagem e ou se organizam de diferentes maneiras. Dentre eles estão presentes os movimentos de lutas pelas questões sociais. Nesse contexto, o MST se apresenta como um movimento social de lutas históricas dos povos do campo; constitui-se um movimento social camponês que batalha por uma sociedade justa, sem explorados e exploradores (Freire, 2004). Para alcançar estes objetivos, o MST lança mão de muitas táticas de luta, dentre elas a educação escolar. No entanto, deparamo-nos com o seguinte questionamento: Se a escola tem cumprido a função de manter e reproduzir o sistema capitalista, não seria contraditório o Movimento Sem Terra lutar por ela?

Essa talvez seja uma das principais contradições que tem envolvido o Movimento ao definir, na sua pauta de luta, a defesa da escola pública para os sujeitos do campo. Nessa dinâmica, coloca-se para o MST o sentido da educação escolar, uma vez que a ideologia dominante, no seu papel de reprodução do sistema capitalista por meio da educação, é colocada em questão pelo Movimento ao confrontar sua defesa de educação como um dos caminhos da formação para emancipação humana.

Para Gramsci (1988, p. 9): “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (...)” e os detentores do capital definem as funções destes intelectuais, no sentido de que a escola sirva de instrumento à reprodução da ideologia dominante, fortalecendo assim os interesses do capital.

A Proposta de Educação de escolas de Assentamentos do MST se fundamenta em princípios que se contrapõem à sociedade capitalista, faz críticas a essa sociedade e à educação burguesa, mas se encontra dentro das estruturas do Estado, estando assim, sujeita à sua regulação para a manutenção das relações sociais de produção existentes na atual sociedade. Dessa forma, na percepção do Movimento,

O Estado configura-se como um comitê para administrar os negócios coletivos da classe burguesa. E suas formas institucionais se valeriam

essencialmente da coerção ou da repressão para exercer suas funções e exercer o domínio de classe burguesa sobre a classe trabalhadora (MST, 2012, p. 23).

Neste sentido, o Movimento Sem Terra vive em constantes tensões com o Estado – que tenta coagir e conformar as práticas pedagógicas das escolas de Assentamentos àquelas da escola burguesa, contrárias ao Projeto de Educação do Movimento. Sobre essa constatação, Oliveira (2005, p. 58) nos alerta que “o MST é exemplo típico de uma proposta de educação emancipatória que não escapa aos riscos de sedução e captura pelo modelo hegemônico que contesta”. Contrários a esse modelo educacional enquanto sistema opressor, os sujeitos do Setor de Educação do MST/ES advertem:

A relação do poder público e do MST só acontece a partir da luta, e depois, da persistência. Sempre fomos uma pedra no caminho e se não tomarmos cuidado seremos mais uma gaveta fechada aos olhos do governo. Nenhuma conquista foi realizada sem luta e nunca será, sendo assim, em alguns momentos, essa relação pode ser considerada pacífica, mas em outros, fatídica. (Maria de Fátima da C. Silva)

A nossa relação sempre foi de “cabo de força” com o poder público, os embates são constantes, pois o Projeto do MST incomoda o poder público no campo dos direitos que tanto foi e continua sendo negada à classe trabalhadora ao longo da história (Josimar Chagas).

Apesar do destaque dado à Educação do Campo na sociedade, há uma tensão permanente entre as demandas dos Assentamentos e a disposição do poder público em atendê-las. O que predomina, no meu ponto de vista, ainda é a visão da oferta de uma educação precária, que não leva em conta as especificidades das comunidades. O poder público passa a ideia de que o pouco que é feito nos assentamentos é como concessão, não como um direito e fruto de uma luta coletiva (Ireneu Gonçalves Pereira).

Diante dos depoimentos dos educadores/educadoras do Setor de Educação fica claro que o poder público/Estado não terá interesse em investir recursos para fortalecer uma Proposta de Educação “[...] que esteja na contramão do grande capital, por isto é que a educação deve ser entendida como parte do projeto em construção e deve constar como elemento permanente na luta de classes” (BOGO, 2013, p. 26). Nessa linha de reflexão, Freire assinala que:

Seria, porém, uma ilusão pensar que o trabalhador social, [...], pudesse agir livremente, como se os grupos dominantes não estivessem necessariamente despertados para a defesa de seus interesses. Em função destes é que são admitidas certas mudanças, de caráter obviamente reformistas e, mesmo assim, com a devida cautela (1981, p. 34).

É perceptível que existe uma disputa entre a escola do MST e a escola do Estado, no âmbito das ideias ou reconhecimentos de suas experiências educacionais. Sobre isso Vendramini afirma:

Essa disputa pode ser constatada desde o financiamento e a construção de políticas educacionais até elementos de estruturação das escolas. Por parte do Estado, pode-se verificar a necessidade de controle das escolas na contratação e rotatividade dos professores, na fiscalização e exigência de cumprimento do plano de ensino das secretarias, nos materiais didáticos, na busca de neutralidade aparente das escolas, na gestão escolar e até no fechamento e nucleação de escolas. Já por parte do MST também se identifica a luta para a contratação de seus professores militantes, nos símbolos do Movimento presentes nas escolas, nos materiais, na mística, na busca da gestão democrática, na inclusão de conteúdos sobre a história dos assentamentos e da luta pela terra, entre outros elementos (AGOSTINI, 2011, p. 172-173).

Com isso, podemos inferir que “a educação institucionalizada (...), serviu (...) não só [para] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir (...) valores que legitimam os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35), atribuindo à educação a função de reproduzir e fortalecer o sistema capitalista. Isso se reporta também como contradição das práticas político-pedagógicas que podem ser identificadas na educação brasileira ou especificamente na educação do MST.

A análise evidencia ainda limites que residem também nas condições reais da estrutura das escolas e da formação de professores/professoras, pautada no modelo de educação positivista. Considerando esses estudos, é possível perceber que a infraestrutura física e pedagógica das escolas de Assentamentos é muito precária. Grande parte funciona em prédios improvisados, com salas apertadas (quase sempre em casas da antiga fazenda) e, na maioria delas, não existe água tratada, biblioteca, laboratório de informática. As poucas que existem foram construídas pela comunidade, através de mutirões. Vale ressaltar que em pleno século 21, há escolas sem água tratada, energia elétrica, e as escolas que possuem energia têm instalações inadequadas, como demonstra a figura 44.



Figura 44 – Condições Físicas de Escolas de Assentamentos/ES
Foto: Arquivos das Escolas, 2012/2013

Essas condições de precariedade constatadas nas imagens acima podem ser cruzadas ou entrelaçadas aos dados do Setor de Educação do MST/ES (2013), revelando que 73% dos estabelecimentos em áreas de Assentamentos no estado do Espírito Santo não possuem água tratada/poço artesiano e que 34,6% não contam com energia elétrica em suas unidades. Constatamos ainda que, das unidades escolares existentes em áreas de Reforma Agrária, somente 11,5% têm biblioteca, 46% dispõem de refeitório, 7,6% têm quadra de esporte, 38% possuem computador e apenas 3,8% dessas escolas são contempladas com laboratório de informática.

Nesse intento, os depoimentos de educandos/educandas do 2º e 9º ano da EEEF “27 de Outubro” enfatizam essa realidade ao anunciarem suas insatisfações diante das condições de insegurança e de descaso dos órgãos públicos responsáveis pela construção e manutenção da escola em que estudam:

Aqui toda hora fica fedendo, quando dá na hora do recreio, [...] os meninos estavam ajudando aí no pátio, tem que ajudar a tia Leninha, ela está sozinha na escola fazendo todas as coisas pra gente (Máico, 2º ano).

Tem que mudar a sala, porque nossa sala esta muito pequena, colocar outra mesa, também tem que mudar esse banheiro, porque esta fedendo demais (Gean Carlos, 2º ano).

Aqui na escola não tem sala de informática, [...] não tem área adequada para realizar atividades de esporte/lazer, [...], falta de reforma no prédio da escola, falta de apoio dos órgãos públicos para melhorar a escola. A nossa sala é escura, mal ventilada, com goteiras, sem forro, janelas quebradas, com risco de cair em alguém. Sem falar nas péssimas condições do transporte que quebra constantemente (Fabíola, 9º).

Nesse sentido, educandos/educandas de outras escolas de Assentamentos do Norte do Espírito Santo também afirmam a situação precária da estrutura predial na

maioria das escolas dos Assentamentos e a ausência de equipamentos pedagógicos para auxiliar o trabalho educativo; bem como, os anseios desses sujeitos na perspectiva de superar os desafios que vivenciam no cotidiano da escola:

Está faltando água, uma biblioteca, laboratório de informática, luz, [...] (Amanda, 6º ano, EEEF "Assentamento União").

O que precisa melhorar na escola é... , reformar a escola, arrumar os vidros quebrados, pintar as partes da parede que está sem tinta, comprar quadro novo, pintar a sala (Guilherme, 2º ano, EMEIEF "Zumbi dos Palmares").

Falta água direto, não tem computadores e o parque tá quebrado (Maíra, 5º ano, EEEF "Córrego do Cedro").

A partir da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PNERA (INEP/MEC, 2005) desenvolvida em 5595 Assentamentos e 8679 escolas (calcula-se que 25% dessas áreas/escolas são ligadas ao MST), é possível perceber também as péssimas condições de infraestrutura física e pedagógica em áreas de Reforma Agrária em nosso país. A Pesquisa apresenta dados assustadores: 40% das escolas não têm energia elétrica, em 75% não existem quaisquer meios de comunicação de massa e menos de 1% tem acesso à internet, cerca de 50% das escolas conta com apenas uma sala de aula, 22% delas não possuem banheiro, apenas 12% possuem horta ou outro espaço para desenvolver práticas agropecuárias, menos de 8% têm refeitório e menos de 6% têm quadra de esporte, menos de 1% contam com laboratório de ciências e 2% têm laboratório de informática, mais de 70% não dispõem de televisão, aparelho de som e geladeira.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2007), em 2005, a ausência de energia elétrica nas unidades escolares do campo brasileiro afetou aproximadamente 766 mil educandos/educandas do ensino fundamental. Esses sujeitos não tiveram acesso à televisão, ao vídeo e à *internet*, destituindo-os de oportunidades de ensino-aprendizagem por intermédio desses equipamentos pedagógicos.

Os dados revelam ainda que os serviços e insumos básicos no Brasil são quase inexistentes nas escolas do campo. Enquanto nas escolas urbanas 75,9% estão equipadas com microcomputadores, nas escolas do campo esse percentual cai para 4,2%. É oportuno destacar que apenas 1,4% das escolas do campo contam com

laboratório de informática, 0,7% possuem laboratório de Ciências, 6,1% têm biblioteca e 5,6% são contempladas com quadra de esporte.

Os números reforçam as condições de abandono presentes nos dados do Setor de Educação do MST/ES (2013) e nos depoimentos acima dos educandos/educandas de escolas de Assentamentos do MST/ES, além disso, mostram a enorme escassez na estrutura básica e sugere que equipamentos pedagógicos não fazem parte do contexto educacional da maioria dos sujeitos do campo em todo país. Esse contexto demonstra que a precariedade das escolas do campo não se restringe às escolas de Assentamentos do Espírito Santo, mas são históricas no campo brasileiro.

Ademar Bogo (2013, p.19) relata a bravura dos sujeitos Sem Terra e ilustra também as condições estruturais presentes em escolas de Assentamentos de norte a sul do país, ao afirmar que “[...] as escolas dos assentamentos que, heroicamente resistem e se empenham para fazer o melhor possível, porém são mal equipadas com seus currículos desarrumados e [possivelmente] controlados [...]”.

Outro fato que consideramos importante destacar é a ausência de profissionais para fazer as refeições dos educandos/educandas e a limpeza das escolas Unidocentes e Pluridocentes em áreas de Reforma Agrária. Na maioria delas, são os próprios educadores/educadoras que preparam os alimentos das crianças e fazem a limpeza da escola, podendo assim comprometer o desenvolvimento integral da Proposta de Educação do MST.

Ao analisar os dados sobre a questão da “escola do campo”, urge destacar que há escolas de Assentamentos do MST/ES que funcionam há mais de 25 anos e, mesmo com muita luta, os órgãos públicos construíram apenas duas escolas em áreas de Reforma Agrária. No entanto, para atender aos interesses do agronegócio, de acordo com a lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi determinada a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O governo prometeu que, até o final do ano de 2010, seriam inauguradas 214 escolas técnicas em diversas regiões do Brasil. Porém a criação desses Institutos não garante necessariamente o acesso aos filhos de trabalhadores assalariados, pequenos agricultores ou de trabalhadores Sem Terra.

No tocante ao analfabetismo no campo brasileiro, os dados do IBGE (2010) apontam que 23,2% com 15 anos ou mais, ainda é considerada iletrada. No Espírito Santo,

esse índice alcança a taxa de 15,1% da população do campo capixaba. Esse contexto demonstra que, no campo brasileiro, a garantia do direito ao ensino fundamental, inclusive para quem não teve acesso quando criança, de acordo com o inciso I, artigo 4º da LDBEN, de 1996, não vem sendo assumida com responsabilidade.

Outra questão referente às fragilidades e carências na infraestrutura educacional no campo tem sido a oferta limitada de ensino médio, conforme pesquisa do INEP/MEC (2007). Com base nessa pesquisa e no Censo Escolar de 2005, as 1377 escolas de ensino médio do campo contemplavam 206.905 estudantes, o que corresponde a apenas 2,5% da matrícula nacional nesse nível de educação. Ao retomar o olhar para dentro dessa pesquisa em áreas de Assentamentos MST/ES e analisarmos os dados do INEP/MEC, 2007 percebemos que essa realidade é ainda mais insatisfatória e agravante em áreas de Reforma Agrária no ES do que em nível nacional, pois essa modalidade não tem sido ofertada de forma alguma aos sujeitos Sem Terra.

Esses dados apresentam os resultados de uma história de abandono e negação do direito aos povos do campo em que se encontra o território camponês em nosso país. Com isso, esses trabalhadores não tiveram até então o direito de acessar as conquistas tecnológicas, intelectuais, os conhecimentos culturais e científicos produzidas pela humanidade. Fernandes (1999a) constata que as políticas de educação para as populações do campo vêm sendo pensada pelas elites, no intuito de “atender” uma população considerada fraca e atrasada - estereótipo da ideologia dominante e “criaram [...] uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano, que, este sim é o moderno” (FERNANDES, 1999a, p. 59).

Contrário a essa ideologia que desqualifica o campo enquanto espaço de cultura, de produção, de vida e de prioridade de políticas públicas, movimentos e entidades sociais que têm uma relação com o campo vêm resistindo a essa concepção e fortalecendo as articulações e ressignificando o Movimento de Educação do Campo.

Outro limite que tende a capturar o Movimento através do trabalho realizado pelo Setor de Educação MST/ES com vinculação institucional, à SEDU, é o veio da burocracia do sistema. Na sua práxis, ao mesmo tempo, os sujeitos funcionários do

estado e militantes, são defafiados a assumirem a docência nas escolas e a coordenação do Setor de Educação.

Sendo assim, o Setor de Educação se organiza na perspectiva de discutir e encaminhar as demandas concretas das escolas, envolver os sujeitos Sem Terra no processo de luta e re-construção da Proposta de Educação do MST, no sentido de fortalecer a batalha pela garantia do direito a uma educação que possibilite à emancipação humana, uma formação integral do ser humano, a luta por uma escola que busque desenvolver a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, cultural, física, social, ética, partindo dos saberes da terra, e buscando ampliar esses no diálogo com os conhecimentos científico- clássicos.

Desfavorável aos preceitos do Setor de Educação do MST, o Estado burguês utiliza seu aparelho ideológico na busca de controlar os currículos, manter a ordem e educar os sujeitos para a coerção, obediência, opressão, seguindo as normas que favoreçam o sistema capitalista.

Esses tensionamentos presentes no território camponês remetem à necessidade do campesinato organizado se fortalecer enquanto movimento social, pois, o que permanece vivo no âmbito educacional, além das inúmeras dificuldades, é a garra e a ousadia de prosseguirem lutando por uma escola que contribua com as mudanças estruturais da sociedade, rumo à construção coletiva (campo e cidade) de um efetivo Projeto de transformação e emancipação de classe, que aponte como ideário, ações coerentes com os anseios da classe trabalhadora.

No que se refere ao Setor de Educação MST/ES, tão importante para a concretização desse Projeto e fortalecimento da Proposta de Educação das escolas de Assentamentos/Acampamentos coordenadas pelo Movimento, militantes do MST chamam atenção para sua importância, seus limites e desafios:

O Setor de educação do MST apresenta muitas limitações em relação a coordenação do Setor através das representações das escolas . Acredito que o Setor de Educação precisa ter pessoas liberadas da sala de aula para fazer a função de coordenação, para dar agilidade às ações propostas tanto no campo das atividades políticas quanto pedagógicas. Acredito que os companheiros se esforçam, mas a demanda de atividades é muito grande. Os avanços são inúmeros, prova disso é a grande quantidade de escolas funcionando nos Assentamentos. Nosso desafio é melhorar a qualidade da educação e das escolas em que atuamos (Lindomar Panni, EMEIEF “Zumbi dos Palmares”).

Eu penso que o Setor de Educação tem muitos desafios. Além de discutir pautas de reivindicação com a Secretaria de Educação [...] e não conseguir

avançar porque a burocracia permanece, é preciso lutar. As conquistas acontecem quando você se mobiliza. Eu acredito é que preciso fazer uma grande mobilização na SEDU e levar nossas propostas, sensibilizar o Conselho Estadual de Educação e a sociedade. É importante também, fazer ações conjuntas com outros movimentos sociais do campo para garantir que de fato o Projeto de educação do campo se concretize. Para isso é necessário que os sujeitos envolvidos nessa luta tenham compromisso político de mudar a realidade do campo (Magnólia de Souza Maia, militante do MST).

Os depoimentos acima expressam alguns avanços no âmbito da educação no/do Movimento e apresentam diferentes limites e desafios que precisam ser discutidos e reconhecidos pelos demais sujeitos do conjunto do Movimento. Traduzem de certa forma a necessidade de um permanente exercício de reflexão da práxis do Movimento Sem Terra, no sentido de consolidar coletivamente uma escola que contemple os princípios da educação do MST. Bogo (2011) nos alerta para a importância do processo de luta do Movimento de Educação do Campo, na perspectiva de uma escola que busque de fato a objetivação da essência das contradições da luta de classe:

[...] o campo da educação das escolas do campo, [precisa] [...] buscar por dentro da institucionalidade, a escola pública que os camponeses precisam para desenvolverem-se enquanto seres, produtores da vida material, social e política; cultos, politizados, profissionalmente preparados para as atividades agrícolas, e preparados para ingressarem no ensino superior da escola pública nas áreas afins. [...] Esta escola precisa ser conquistada, com exigência, formulação política e lutas constantes. Para isto é necessário adquirir consciência do que significa a cultura, a profissão e quais devem ser as perspectivas políticas e sociais na ótica da classe camponesa (BOGO, 2013, p. 22).

Assim sendo, mesmo frente aos limites e desafios apresentados, no que diz respeito à concretização de seu Projeto de Educação, o MST em seus diferentes momentos históricos, tem feito diversas reflexões/ações acerca dessa Proposta. Nesse contexto, a organização assume como uma de suas bandeiras, a educação, pois acredita que ela pode contribuir com a libertação/emancipação dos sujeitos. Como afirma Freire (1979, p.78): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. O MST concebe que a escola pode contribuir com as mudanças significativas - tendo como horizonte o vínculo orgânico com os processos sociais que visam à transformação da sociedade - compreendendo que, mesmo com suas contradições era/é possível reconstruir e exercitar uma Proposta de Educação que busque se contrapor ao modelo e concepções de escola

instaurados e impostos pelo sistema capitalista. Em consonância com a luta por escola, o MST vai recompondo coletivamente uma nova Pedagogia. Como enfatiza Araujo:

Para o MST, o acesso ao conhecimento é tão importante quanto à conquista da terra. Diferente, portanto do contexto da sociedade capitalista que transforma o conhecimento em mercadoria. O acesso ao conhecimento não é aleatório, ele tem a função de contribuir com a emancipação humana. [Entende-se que] a escola tem o [compromisso] de socializar o conhecimento mais rico e pleno que a sociedade produziu (ARAUJO, 2011)³⁴.

Assim, nos processos educativos do MST percebemos a existência do vínculo orgânico entre educação e trabalho, tendo como princípio a *relação teoria e prática*. No entanto, em diversas atividades desenvolvidas no/pelo Movimento, seja na escola ou em outros espaços formativos, o trabalho como princípio educativo nem sempre tem sido discutido e aprofundado em sua dimensão ontológica³⁵, restringindo-se apenas ao cumprimento de tarefas, sem reflexão, debate e planejamento das ações.

Constatamos ainda que, em algumas escolas, nem mesmo a formação para o trabalho voltado para funções residuais na sociedade capitalista é praticada. Não há nenhum espaço de experimentação agrícola, como por exemplo, uma horta alimentícia ou medicinal, um jardim para que o coletivo da escola possa iniciar uma discussão, no sentido de aprofundar teorias, nos campos científico, filosófico, popular, estético, na perspectiva de experimentar, de vivenciar a práxis pedagógica no cotidiano das escolas/Assentamentos. Como afirma o educando do 2º ano, do Ensino fundamental, do prédio A³⁶:

³⁴ Palestras proferida no Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA), em 2011, com o tema: “A escola do MST no contexto de lutas: Desafios e possibilidades”, realizada no XXIII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária MST/ ES.

³⁵ Ontologia segundo o Dicionário Brasileiro Globo (1994) “tratado dos seres em geral; parte da metafísica que estuda o ser em geral e suas propriedades transcendentais”. No Dicionário Paulo Freire (2010, p. 292) ontologia se refere “a toda concepção, em qualquer campo do conhecimento humano, subjaz uma ontologia (teoria do saber) e uma epistemologia (teoria do conhecimento) e ambas se correspondem mutuamente. Ou seja, toda e qualquer teoria – científica, filisófica, estética, etc. – referencia-se em uma visão de mundo que, por sua vez, constrói-se a partir de uma teoria a respeito de tudo que existe e de uma teoria sobre a forma de conhecer o que existe. Em síntese, a cada ontologia corresponde uma epistemologia e vice-versa, e ambas fundamentam qualquer formulação conceptual ou estética de quem as assume em sua visão de mundo”.

³⁶ A EEEF “27 de Outubro” possuem dois prédios, o que estou denominando escola A, foi construída quando o Assentamento foi legalizado, é o espaço onde funciona as turmas de Ensino Fundamental, séries iniciais e o prédio B, foi construída pela comunidade em mutirões para funcionar o Ensino Fundamental, séries finais, é esse prédio que o educando está chamando de escola do 27.

Nossa escola tem que ser igual a do Assentamento do 27, tem que trabalhar, fazer horta, plantar para a gente aprender (Victor, EEEF “27 de Outubro”).

Eu queria que tivesse aula de agricultura pra gente saber mais um pouco como plantar, cuidar da terra. Fazer horta pra gente aprender. É..., queria também que a escola criasse galinha, porco, que tivesse um parquinho, uma biblioteca, aula de capoeira (Maíra, 4º ano, EEEF “Saturnino Ribeiro dos Santos”).

Nesses depoimentos os educandos/educandas expressam a necessidade de uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo, tal como previsto na Proposta de Educação do Movimento. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida como princípio educativo. “Vida que é luta e implica contradições” (FREITAS, 2011, p. 158).

Nessa direção, Marx e Engels, (apud NETTO, 2011) ressaltam ainda que:

O ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam outras superações (2011, p. 31).

Nessa linha de análise, é possível perceber que nem sempre ocorre uma articulação dos conteúdos formativos socialmente úteis estudados, com os processos educativos, havendo assim uma distância entre a proposta educacional do MST e sua efetivação. Nessa direção, um militante do Movimento Sem Terra chama a atenção para esse limite,

A proposta é excelente, bem elaborada, fundamentada dentro das estratégias do MST. Parece-me que não se tem dado muito valor às questões ambientais e em consequência à Agroecologia, a parte da agricultura/produção/cooperação, necessita ser aperfeiçoada. Ainda no momento de se colocar em prática há uma tendência de se primar mais pelos conteúdos soltos, descontextualizados da realidade, e não consigo realizar uma integralização de forma dialética com outras áreas do conhecimento humano dentro das comunidades Sem Terra (saúde, produção, cooperação, agricultura, juventude, gênero), provavelmente pelo despreparo dos educadores/conselho escolar (Roberto Toshio Tsukahara).

É relevante destacar que a dimensão ambiental - da agroecologia, da luta contra os transgênicos e o uso do agrotóxico - não está registrada na Proposta de Educação do Movimento Sem Terra, pois quando ela foi construída, na década de 1990, essa discussão ainda não estava na pauta de discussão do Movimento. Segundo Dalchiavon

(2010), a discussão sobre Agroecologia no MST é bastante antiga, porém, a decisão de desenvolver um novo sistema de produção nos Assentamentos ocorreu no IV Congresso Nacional do MST, em 2000. O que veio há ocorrer como marco (ao retomar esse diálogo) no ano 2007, no V Congresso Nacional do MST, onde os sujeitos Sem Terra firmaram os compromissos de: *defesa de sementes crioulas; lutar contra os produtos transgênicos; produção agroecológica para o mercado interno; defesa das nascentes de água doce como pertencentes a humanidade; plantio de árvores frutíferas e nativas; preservação das matas e do meio ambiente e lutar contra o aquecimento global* (MST, 2007b).

Pelo exposto, é fundamental que o MST atualize a Proposta de Educação incluindo tais temáticas, no sentido de ampliar e revitalizar esse debate para o conjunto da organização. Compreendemos que a dimensão da “agroecologia [...] é uma das mediações para a produção material da vida dos camponeses. A sua estruturação enquanto projeto político, terá que levar em conta as contradições que impulsionam os conflitos contra o capital [...]” (BOGO, 2013, p. 28).

Acentuando essa discussão no tocante aos conteúdos, é fundamental inferir a partir da pesquisa a convicção pedagógica do Movimento. Uma vez que o MST defende a ideia de que os conteúdos são instrumentos que precisam ser definidos de maneira sistemática, pois eles são “síntese de conhecimentos”, e esses saberes tanto populares quanto científicos precisam cumprir a função de cooperar com a emancipação e com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ou seja, é preciso analisar cada conteúdo a ser trabalhado, indagando se eles integram os princípios da educação do Movimento. Não se pode perder de vista que é importante partir dos conhecimentos que os/as educandos/educandas já têm e ir ligando com novas informações, estudos e discussões, chegando ao conhecimento mais pleno e elaborado que a humanidade produziu.

O Movimento considera também que não está ignorando ou desprezando os conteúdos, a teoria, a ciência, mas buscando utilizar esses instrumentos para a reconstrução do conhecimento da realidade, pois a teoria precisa cumprir a função de auxiliar a transformação da realidade, em um movimento constante prática-teoria-prática, tendo como preceito a formação e emancipação humana e a valorização da biodiversidade, da vida (MST, 2005a). Dalmagro reafirma a importância da ciência está intimamente ligada à ação no processo de transformação da realidade:

(...) a ciência é indispensável para o estudo da realidade e para a atuação nela. A ação só pode ser revolucionária se captar corretamente a realidade. A ciência, o conhecimento por si mesmo não muda o mundo, é preciso de ação, mas a ação insenta de conhecimento profundo e amplo é menos eficaz (DALMAGRO, 2010, p. 238).

Assim sendo, os sujeitos Sem Terra precisam ter clareza do papel da escola no fortalecimento da luta de classe. Para isso, é necessário aprofundar esse debate em todas as esferas do Movimento, para que haja clareza no desenvolvimento do currículo da escola, definir ações, conteúdos, metodologia. Diante desse contexto, é preciso ter convicção para desenvolver processos mais coletivos e amplos de discussão e de decisão porque elas são desafios fundamentais para implementação dos princípios da educação do Movimento.

Pode-se afirmar, a partir dos estudos realizados nesta pesquisa, que existe um currículo construído pelos sujeitos do processo educativo, específico para as escolas de Assentamentos do MST. No entanto, este currículo não tem sido discutido e analisado de forma mais profunda. Com isso, há educadores/educadoras que não têm clareza de sua importância, e às vezes desconsideram sua relevância ao definir os conteúdos que são/serão trabalhados a partir das demandas do Tema Gerador. Em outras situações observamos que os conteúdos são definidos pelo coletivo de docentes, porém, nem todos trabalham os referidos conteúdos didáticos, por considerarem mais fácil e menos trabalhoso. Diante desse contexto, o Movimento sente a necessidade da formação permanente dos educadores/educadoras tendo em vista a renovação dos quadros e a necessidade de rever os conteúdos da formação desses sujeitos.

Existem também escolas em que o coletivo de educadores/educadoras, mesmo com algumas dificuldades, trabalha conteúdos/ações planejadas como: produções artísticas (danças, músicas, poesias, teatros) e outras atividades culturais, seminários, mobilizações na escola e para além dela. No entanto, os livros didáticos que fazem uma leitura descolada da realidade são utilizados com mais frequência do que os materiais paradidáticos produzidos pelo próprio movimento, conforme foi possível observar em espaços distintos.



EMEIEF “Zumbi dos Palmares”

EEPEF “ 27 de Outubro

Figura 45: Utilização do livro didático
Foto: Dalva Mendes de França, 2013

Ao fazer o questionamento em relação ao planejamento, ao trabalho desenvolvido no cotidiano da escola, o educador relata:

Meu planejamento é orientado por um caderno criado por mim, onde está todo o conteúdo que considero mais relevante, com atividades extras. Uso

um método meio tradicional, mas uso também o laboratório de informática e algumas dinâmicas com TV e vídeo³⁷.

Diante do relato, percebemos que os conteúdos que se integram ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade - os quais os sujeitos têm o direito de ter acesso, nem sempre são valorizados e trabalhados na escola (principalmente na escola que estudam os sujeitos da classe trabalhadora). Mas como esse profissional proporcionará ao educando/educanda um contato direto com os conteúdos clássicos se ele teve uma formação fragmentada, carente de conteúdos clássicos? Concomitante a esse contexto, Camini (2009, p. 48) afirma que depois da formação dos docentes, eles

ficam esquecidos nas salas de aula, sem tempo para leituras e cursos de atualização, perdem a capacidade de analisar, de entender ou até de indignar-se frente aos reais motivos que levam a escola e a educação às condições em que se encontram.

Diante desse contexto, fica expresso que a dualidade da educação brasileira permanece quando se trata da formação das classes populares e da formação das elites (formação para o mercado/vestibular/ENEM e formação para a vida).

Nalva Araujo (2007a), em seus estudos desenvolvidos em escolas de Assentamentos da Bahia, revela que os conteúdos trabalhados, nem sempre estão vinculados à vida e às práticas sociais dos educandos/educandas. Menciona que, em alguns momentos observou

[um] sentido pragmatista, unitário dos conhecimentos trabalhados; entretanto, esse utilitarismo imediato tinha como finalidade conhecer para atender à coletividade. Desse modo, observou-se que o acesso ao conhecimento se apresentou como conquista de direitos, preparação para o mundo do trabalho, propósito de compreensão e transformação da realidade imediata, por outro lado, ainda percebe-se que falta vislumbrar o acesso ao conhecimento como elemento necessário à construção do horizonte histórico-socialista (ARAUJO, 2007a, p. 305).

Nas escolas pesquisadas ficou claro que os sujeitos manifestam suas ideias, opiniões, desenvolvem atividades com criatividade e têm convicção do que querem. Porém, há situações em que, tanto o educador/educadora quanto educando/educanda possuem dificuldade de exercitar com segurança conteúdos que exigem pesquisa, interpretação, aprofundamento científico/técnico, elaboração e

³⁷ Aldair José Cabral Ferreira, Educador de Matemática da EEEF “Margem do Itauninhas”.

sistematização de saberes produzidos pela humanidade, pois o conhecimento científico vem sendo dominado e controlado pela burguesia, e utiliza esses saberes para atender seus interesses. Porém, o MST compreende que a produção do saber nas relações sociais é de extrema importância para a luta, mas é preciso também oportunizar a classe trabalhadora acesso a ciência para que esses sujeitos possam a partir do saber popular, construir o saber científico, produzirem seu próprio conhecimento, sua própria ciência. Camini (2009), ao pesquisar as atividades pedagógicas desenvolvidas pela Escola Itinerante dos Acampamentos do MST, identifica que,

As crianças têm um conteúdo social latente para levar para a escola, dada a relação estreita entre seu cotidiano e a escola. O limite, porém, reside na condição real e capacidade do educador em problematizar e transformar esta realidade em conteúdos escolares, fazendo relações com processos mais complexos e conhecimentos historicamente acumulados, gerando novos conhecimentos. Olhar os fatos/problemas de forma imediatista e superficial, sem questionar e buscar elementos que subsidiem sua solução não condiz com a escola que queremos construir (CAMINI, 2009, p. 220).

A partir dessas reflexões é possível afirmar que no processo de formação desses sujeitos tanto no re-fazer políticopedagógico nos espaços/tempos de luta do MST quanto na escola/Assentamento, no trabalho realizado nos coletivos de educadores/educadoras, nos cursos formais/não formais, encontros e mobilizações, ainda persistem práticas educativas que não observam os princípios da educação do MST, uma vez que nos deparamos com as seguintes situações:

a) Trabalho restrito na sala de aula, sem tecer articulações com a realidade geral; b) utilização da avaliação como mecanismo de punição, controle e opressão; c) práticas autoritárias sem o exercício da direção coletiva; d) carteiras ainda são organizadas tradicionalmente em fileiras; e) limite na formação do educador/educadora, que por vezes apresenta-se com dificuldade de compreender os conteúdos e metodologia adequada ao processo educativo; f) limites da participação coletiva dos sujeitos na escola. g) pouca pertença ao Movimento Sem Terra e à luta social.

Vale ressaltar que o processo de formação desses educadores/educadoras acontece no decorrer de sua existência³⁸, e, o sistema educacional vigente vem

³⁸Para Freire o maior protagonismo pedagógico ao ato de aprender; o ato de ensinar fica-lhe subordinado e, em última análise, depende dos sujeitos em aprendizagem para se confirmar como

procurando moldar os sujeitos para reproduzir os interesses do capital. Porém, essas práticas são contrárias aos princípios que o Movimento defende, dificultando assim o exercício da práxis do MST em algumas áreas de Assentamentos de Reforma Agrária.

Constatamos também que isso ocorre em detrimento da fragmentação do sistema escolar que visa favorecer aos interesses da classe dominante, buscando reproduzir a divisão social do trabalho e a lógica do mercado (SAVIANI e DUARTE, 2012). Além disso, os cursos que são ofertados pela maioria das universidades possuem uma formação precária e fragmentada, sem conteúdos clássicos, com uma base teórica que na maioria das vezes não atende as especificidades desses sujeitos; isso quando eles têm acesso a uma universidade.

Dados da pesquisa de campo revelam que, dos 174 educadores/educadoras que trabalham nas escolas de Assentamentos do ES, apenas sessenta (34,5%) docentes participaram de cursos de graduação, realizados em parceria com Universidades, PRONERA, MST, seis (3,4%) estudaram na UFES, cinco (2,5%) ainda não iniciaram um curso superior e dos 102 educadores/educadoras, (59,5%) estudaram/estudam em faculdades particulares, sendo que a grande maioria na modalidade à distância, pois, foi a única oportunidade que encontraram para estudar e continuar trabalhando. Vale ressaltar que, mesmo para os educadores/educadoras que participaram de cursos de licenciatura específica do Movimento, como a Pedagogia da Terra, foi necessário fazer outros cursos semipresenciais ou a distância para trabalhar com as disciplinas específicas das séries finais, do Ensino Fundamental.

Sandra Dalmagro (2010), em pesquisa realizada em nível nacional, sobre a Proposta Escolar desenvolvida no MST, relata a fragilidade da formação dos educadores/educadoras que trabalham em áreas de Assentamento e Acampamentos, ao relatar que “é frequente identificar que [esses sujeitos] possuem uma frágil formação, tanto política como pedagógica; que desconhecem a Proposta de Educação do MST ou que, por possuírem pouco embasamento teórico, apreendem-na de forma superficial” (2010, p. 258).

ensino verdadeiro, como prática de ensinar-aprender. Retoma Freire: “não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou de refazer o ensinado (1996, p.25-26).

Entendemos que essas situações são frutos da reprodução da organização social capitalista, onde parte dos educadores/educadoras ainda não conseguiu compreender/superar essas práticas.

O MST tem a percepção de que, é necessário intensificar a formação dos sujeitos, e, em paralelo a essa formação, elaborar estratégias coletivas que provoquem os educadores/educadoras a participar ativamente dos processos de formação e luta no/do Movimento, como ilustra a dirigente do Setor de Educação: Maria de Fátima da C. Silva, no Encontro Regional de Educadores/Educadoras da Brigada Quilombo dos Palmares³⁹, em 2013:

Ainda é um desafio para todos nós conscientizarmos nossos companheiros e companheiras das equipes sobre a necessidade de fortalecer as discussões sobre a prática pedagógica desenvolvida em nossas escolas, pois na estratégia da luta de classe a escola tem um papel fundamental: o de reconhecer a realidade como ponto de partida para que possamos fazer uma reflexão e compreendermos as mudanças ocorridas na sociedade, na perspectiva de transformá-la (Maria de Fátima Silva, 2013).

Freire (1980) traz contribuições pertinentes neste sentido ao se reportar a conscientização como um teste de realidade, compromisso histórico, um processo que ocorre numa relação consciência-mundo. Tendo claro esse processo, Freire nos alerta que:

[...] [A] tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por está mesma razão a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

Retomando a temática dessa pesquisa que enfatiza as vivências da Pedagogia do MST, algumas relações emergem das análises no que tange ao papel das famílias assentadas e sua compreensão da Proposta Educativa desenvolvida em áreas de Reforma Agrária MST/ES. A forma de organização e composição dos Assentamentos e as dificuldades encontradas para produzir num modelo de

³⁹Região que envolve os Assentamentos dos municípios de São Mateus e Jaguaré, MST/ES.

agricultura capitalista tornam complexo o trabalho de militância e/ou de formação das famílias assentadas. Com isso, os sujeitos que trabalham em escolas de Assentamentos encontram dificuldades de colocar em prática a Proposta de Educação do Movimento. Mesmo buscando contribuir com a formação das famílias assentadas, a escola não tem dado conta dessa tarefa – que é ao final uma tarefa do coletivo do MST. À luz dessa reflexão, Araujo (2007a) trata dessa questão evidenciando que

O papel da educação, nesse contexto de confronto e negação do capital deve ser a luta contra os fenômenos e tradições negativas herdadas da sociedade capitalista. Isto constitui premissa fundamental para a superação do capitalismo e construção de outra sociedade no seio do capitalismo. Portanto, a relação entre as ações educativas e os Assentamentos e Acampamentos precisa ser de mão dupla, a saber, ao mesmo tempo em que os processos educativos propiciam experiências de emancipação do capital, elas precisam atingir o Assentamento, que por sua vez também impulsiona as ações da escola no confronto com o capital num movimento circular (ARAUJO, 2007a, p. 315).

Ainda nessa direção uma educadora afirma em seu depoimento que:

Em minha opinião, o assentamento Olinda II tem ficado no esquecimento. As pessoas estão muito individualizadas e infelizmente até a escola. O trabalho é difícil, pois as famílias não aceitam a organização (MST) ou desconhecem. Então as atividades que procura fortalecer o MST se torna mais interna na escola, ao mostrar sua existência, seu processo histórico, elementos que usamos durante as aulas e fatos atuais da luta dos trabalhadores (Mônica Aparecida Olegário de Souza, EEEF “Saturnino Ribeiro dos Santos”).

O trecho do depoimento acima nos possibilita pensar que essas famílias assentadas também sofrem influências do sistema capitalista, por isso são tensionadas pelos valores socialistas que se pretende construir e a convivência diária com o modo de produção capitalista. Nesse sentido, constitui como desafio para o Movimento construir coletivamente ações que possam ir superando tais contradições. Frigotto afirma que:

Para que a escola e outros processos educativos que se dão nas relações e práticas sociais tenham o germe do novo, implica a existência e identidade de classe que disputem, ao mesmo tempo, uma nova sociedade. Trata-se, então, de disputar a escola e os processos formativos e de conhecimento em seu interior, mas na perspectiva de superação da escola e da sociedade capitalista e seus valores (FRIGOTTO, 2011, p. 11).

Nesse contexto de projetar a nova sociedade em detrimento da velha, o MST tem desenvolvido uma série de atividades educativas escolares e não escolares no

sentido de fortalecer a luta. Gildete Rosa da Silva, uma das Coordenadoras do Setor de Educação MST/ES, reconhece o papel da escola no fortalecimento do Movimento Sem Terra e descreve algumas ideias que nos chamam a atenção:

A escola cumpre um papel muito importante no fortalecimento do MST quando mantém viva a chama da luta, projeta os lutadores e continuadores da organização, trabalha os valores, desenvolve práticas que desperta o amor a terra. Em relação à organicidade é fundamental a inserção dos educadores/educadoras, educandos/educandas nas instâncias e atividades do MST. A começar pelo Assentamento em que esses sujeitos residem.

Nessa ótica de análise, o depoimento da coordenadora Elizabeth Gomes da Silva afirma a importância da escola para o MST:

As escolas do MST contribuem com a formação humana e ajuda a construir nossa identidade Sem Terra. Temos uma escola comprometida com o Projeto da classe trabalhadora, com valores sociais e humanistas. Os conteúdos trabalhados estão relacionados à realidade do Assentamento, materializados nas ações cotidianas da luta de classe. Assim a escola vinculada ao MST não está sozinha e nem é uma ilha isolada, há uma estrutura organizativa, política e ideológica que nos motiva a sempre lutar pelos ideais da coletividade. Assim também acreditamos que a escola é um espaço de reflexões, provocações, mobilizações e de ações que vem provocando a pertença do conjunto do MST e que os sujeitos sintam parte da construção desse Movimento.

Diante dos estudos, “fica claro que precisamos entender a sociedade capitalista para entender a escola, porque foi construída na dinâmica do capital e vivem todas as [suas] contradições porque o tal sistema está dentro e ao redor dela” (CAMINI, 2009, p. 92). O depoimento de Maria Zelinda Gusson é expressivo nesse sentido:

Na minha visão a escola é fundamental, pois ela tem o papel de ajudar organizar a comunidade, ajudar o educando ver o mundo de outra maneira, ver o mundo de verdade, ter uma visão de uma nova sociedade. Mas isso precisa começar na base com os pequenos e depois com as famílias. A escola não tem atendido todas as expectativas do MST, mas ela contribui muito, porque hoje nós nos organizamos em nível de Brasil e muita coisa nos Assentamentos caiu [não existe mais], mas a escola continua refletindo, continua tendo propostas novas continuam buscando essa mudança. Penso que ela poderia ser até melhor [...] mas não é a situação da escola, do Assentamento, mas é a sociedade como está aí, o capitalismo que está aí, acabando com tudo. Porém, mesmo com tudo isso, mesmo assim, a comunidade está tendo força para não cair, a escola está tendo força para seguir em frente porque a Proposta de Educação do MST trabalha o ser humano, está preocupado com toda formação, mas não só a pessoa aprender ler e escrever, mas sim ser alguém consciente, com novos valores, alguém que amanhã possa ajudar mudar essa sociedade.

Dada essa importância da educação/escola, o Movimento, a partir de teorias e experiências políticopedagógicas já existentes, procura reconstruir uma escola que esteja pautada nos princípios da solidariedade, do trabalho coletivo, da auto-organização, da emancipação humana, do desenvolvimento onilateral⁴⁰ do ser humano. Uma escola voltada para a construção de um projeto de sociedade que aponta como horizonte a superação da concentração fundiária e da desigualdade social.

⁴⁰A palavra onilateral vem de Marx, que usa a expressão “desenvolvimento onilateral do ser humano”, para chamar a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma educação onilateral se opõe a uma educação unilateral, que sem preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; só o intelecto ou só as habilidades manuais, ou só os políticos. O que acontece quando a educação é unilateral é que geralmente ficam dimensões sem trabalhar; e também a pessoa fica [ignorante], ou seja, como trabalhador ou trabalhadora é de um jeito, como militante é de outro, como pai ou mãe de família é de outro jeito ainda (MST, 2005a, p. 163).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria realmente uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem os sujeitos de seu próprio movimento. Por isso mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros a serem sujeitos de sua própria busca, se instaura como uma situação violenta (FREIRE, 2004, p. 74).

Neste movimento de pesquisa, encontramos muitos desafios para chegarmos até aqui. Os caminhos trilhados nesta pesquisa foram longos, no entanto, percorremos trilhas importantes nesse movimento, pois muitos passos foram dados. No entanto, as observações e diálogos reflexivos com os sujeitos Sem Terra vêm sendo desbravados há vários anos, antes de iniciarmos o trabalho de pesquisa e sistematização desta dissertação.

A partir das observações vivenciadas no percurso da pesquisa em 14 escolas de Assentamentos, situadas no Norte do estado do Espírito Santo, dos estudos, reflexões e debates da práxis políticopedagógica do/no MST - é possível perceber que várias práticas educativas das escolas dialogam com a Pedagogia do MST, em movimento. Elas contribuem com a formação de protagonistas sociais, cooperam com o seu cultivo e reafirmam sua identidade, forjando novos valores, resgatando sua cultura, os saberes, tornando-os capazes de assumir sua autonomia, de autodecidir-se e estar simultaneamente mediando condições para a construção de uma sociedade digna de sua História. Os camponeses/camponesas procuram realizar esse processo formativo, através das diversas dimensões do ser humano, vivenciando experiências concretas que vão sendo interiorizadas e se transformando no jeito de ser e agir que os Sem Terra têm consolidado em sua formação e desenvolvimento.

Ao retomarmos o debate sobre o sentido da escola para o MST, percebemos que a escola de Assentamento do estado do Espírito Santo, mesmo diante dos desafios, se constitui como uma Proposta de Educação diferente dos modelos de escolas pautados pelo sistema capitalista, pois está vinculada a um movimento social que luta por transformações estruturais significativas na atual sociedade. Em face da

fertilidade desse contexto o Movimento sentiu/sente a necessidade de re-avaliar práticas exercitadas no seio dessas escolas. Como educadora militante e parte integrante dos educadores que atuam nessas escolas, assumi, nesta pesquisa, a tarefa de reavaliação das práticas. Daí porque não foi uma tarefa fácil investigar de *que maneira a Pedagogia do Movimento vem construindo práticas educativas ao longo do processo e como essas práticas expressam a Pedagogia do MST em escolas de Assentamentos no ES, compreendendo-a como Pedagogia em movimento.*

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que os desafios constatados no percurso da investigação se manifestam no cotidiano formativo do Movimento/escola e se fundamentam na práxis de formação dos sujeitos Sem Terra. Isso vem acontecendo à medida que esses sujeitos participam de mobilizações, encontros/cursos de formação promovidos pelo MST e/ ou por outras organizações sociais, quando realizam atividades formativas; ao exercitarem a pesquisa que demanda empenho no estudo, reflexão, compreensão e desenvolvimento do Projeto de Educação do Movimento; ao vivenciarem a mística – que revigora nossa esperança de continuarmos lutando, superando desafios e conquistando vitórias ao desenvolverem o trabalho coletivo, bem como o processo de auto-organização dos sujeitos da escola/Movimento, estabelecendo uma relação entre escola-família-comunidade. Esses desafios ainda se manifestam quando cultivam a importância da luta, da esperança, da solidariedade, do companheirismo, dos sonhos, do amor ao ser humano e da preservação da terra e do meio ambiente, da vida; na perspectiva de novos horizontes.

Os dados da pesquisa indicam também que, nesse encontro “dialógico” (FREIRE, 1996) entre o MST e a escola, a práxis educativa tem procurado experienciar ações da Pedagogia do Movimento, expressas no desenvolvimento do Tema Gerador, na formação e mística, na auto-organização de educandos/educandas, educadores/educadoras; na reconstrução coletiva do Projeto Político Pedagógico, na formação permanente dos sujeitos Sem Terra, no trabalho coletivo envolvendo a realização de mobilizações (Encontro dos Sem Terrinha, marchas, reuniões/negociações); na concretização de atividades que trabalham com vistas à formação humana, à valorização da cultura camponesa, do estudo/pesquisa, da

arte, da agroecologia, de uma relação com a natureza, dos valores socialistas, do respeito à vida, tendo como pressupostos os princípios da educação do Movimento.

Podemos afirmar ainda que o maior sentido que o Movimento atribui à escola é a sua contribuição no processo de transformação dos sujeitos e da sociedade. O MST batalha para que as escolas estejam vinculadas às lutas e anseios sociais, que elas desenvolvam processos educativos pautados nos princípios político-pedagógicos do Movimento e a seu Projeto de Educação e de sociedade, compreendendo, todavia que a educação escolar está suscetível a embates de classes e da correlação de forças da sociedade. Entendendo que, dialeticamente, a educação pode se configurar produtora de formações sociais distintas, assim, a educação no/do MST evidencia a luta de classes, da qual o Movimento também é parte.

Contudo, ao mesmo tempo em que o Movimento luta por escola como direito, como um espaço de formação e inserção social, ele luta para transformar a escola em um ambiente que possibilite contrapor propositivamente dentro do sistema capitalista e lutar pelos reais interesses dos trabalhadores/trabalhadoras. E para isso é imprescindível que os sujeitos da classe trabalhadora se apropriem também, de conhecimentos técnicos, científicos e clássicos, necessários para a uma atuação consciente nas discussões coletivas dos rumos da sociedade e das possibilidades de mudanças. O ideário do socialismo precisa ser retomado com urgência no imaginário social.

Todavia, nas atuais circunstâncias históricas, nos deparamos com limites, que precisam ser superados. Ao longo da investigação entendemos que ainda persiste certa distância entre a Proposta de Educação arquitetada pelo MST e práticas pedagógicas realizadas em algumas escolas de Assentamentos. Existem escolas e/ou docentes que permanecem tentando disciplinar, conformar e punir educandos/educandas.

Com as demandas imediatas das escolas, os profissionais que vão trabalhar nelas, nem sempre possuem formação que contemple as especificidades dos sujeitos do campo. Dessa forma, ainda reproduzem ações “educativas” que resultam de uma educação mercadológica e opressora, práticas que reforçam os interesses do capital. Além disso, a maioria dos que possuem cursos de graduação para trabalhar nas escolas, fizeram curso a distância, com uma formação precária e fragmentada,

geralmente sem conhecimentos aprofundados de saberes clássicos. Para contrapor a essas práticas, “os movimentos [sociais] (...) devem assumir [nas escolas e cursos de graduação, nos espaços/tempos de formação/luta] o papel de instrumento de classe para libertar os camponeses/camponesas da ignorância, do atraso cultural (...) a serviço da revolução social e cultural do país” (BOGO, 2011, p. 186).

Dessa forma, urge a necessidade do MST potencializar os espaços/tempos formativos para os sujeitos Sem Terra. “O movimento social (...) precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores [e educadoras] que ali estão o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2000, p.72). É de fundamental importância que esses sujeitos sociais contribuam com a releitura de suas próprias ações pedagógicas na perspectiva de transformar essa práxis em matéria prima para o re-fazer educativo da escola, pois além de saber que o MST contribui com o processo educativo dos sujeitos, é necessário saber como este processo acontece e como pode ser exercitado na escola de maneira consciente e articulada entre si.

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de assumir o “[...] método desenvolvido por Marx: apreender/cultivar os germes de futuro pela análise dos fatos [...] e as contradições impulsionadoras do movimento que se refere aos fatos materiais da produção, da luta social e das práticas educativas” (CALDART, 2012)⁴¹, vislumbrando dessa forma a luta por mudanças estruturais em nosso país. Assim sendo, é fundamental que os protagonistas – trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra - que vêm cooperando com a auto-organização, com processos de mudanças sociais e formação humana no âmbito das lutas do MST, sejam ousados, tenham voz ativa, e, sejam de fato sujeitos da história.

É perceptível que precisamos intensificar a articulação do cotidiano das escolas de Assentamentos com os princípios político-pedagógicos do MST, articulando as práticas organizativas, com o trabalho coletivo, com a inserção dos sujeitos educativos na luta, com o conhecimento socialmente sistematizado em um projeto educativo integral, coerente, que trabalha os valores humanistas e socialistas, a emancipação humana, convicções, visão de mundo, sentido pleno do ser humano.

⁴¹MST, Relatório-Síntese do Seminário “Educação Politécnica e Agricultura Camponesa, Veranópolis, RS (IEJC), março de 2012b, elaboração: Roseli Salette Caldart, da equipe de coordenação geral do Seminário.

Assim, é possível afirmar que esta pesquisa tem relevância para o Movimento. Acreditamos que o processo de construção e socialização dos seus resultados servirá de legado para o MST/ES, pois este trabalho materializou a sua Proposta de Educação, ressignificada a partir de diálogos reflexivos/críticos dos próprios sujeitos, que resultaram na sistematização das *Diretrizes das Escolas de Assentamentos/Acampamentos MST/ES*. Além disso, este estudo denuncia muitas mazelas do sistema, suplica por políticas públicas de educação no/do campo e por justiça, objetivando contribuir com o Projeto de Educação do Campo que vem sendo construído pelos camponeses/camponesas no estado do Espírito Santo.

Um dos grandes desafios que persistem para os Sujeitos educadores e militantes do campo é realizar ações que possam buscar a garantia de que as *Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos MST/ES* sejam aprovadas pela SEDU e experienciadas na prática. Mas para isso acontecer é necessário que o Estado, além de consubstanciar um amparo legal às Diretrizes, via Resolução, construa escolas no/do campo, com equipamentos pedagógicos, bibliotecas laboratórios de informática, espaço de lazer, cultura etc. Assim teremos condições materiais de “efetivar de fato a nossa Proposta de Educação - Pedagogia do MST- com a participação de todos os sujeitos envolvidos neste Movimento” (José Carlos Santos)⁴². Nessa perspectiva o coletivo pedagógico terá espaços/tempos para fortalecer e exercitar a Pedagogia em movimento, vivenciando-a com mais ousadia, clareza e determinação, dinamizando as tarefas que somos convocados/provocados a desenvolver com compromisso, no sentido de contribuir com a luta por uma formação humana onilateral, pela recuperação e preservação da biodiversidade, pelo fortalecimento do Movimento Sem Terra, tendo como perspectiva a superação da sociedade capitalista.

Para fortalecer esse Projeto educativo, cabe ao coletivo pedagógico do MST em sua prática a sistematização da teoria e da produção intelectual de uma educação libertadora, assumindo assim o compromisso de contribuir com a formação de seres humanos comprometidos com a luta. Nesse processo de formação é de fundamental importância problematizar qual têm sido a participação e intervenção políticopedagógica do educador/educadora, na transformação das pessoas e da sociedade. Freire (2011) destaca a necessidade do educador/educadora ter uma

⁴²Educador-militante e coordenador da EEEF “Assentamento União”, Conceição da Barra, 2013.

“relação entre clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça” (2011, p. 58). Nessa perspectiva, é pertinente que esses sujeitos assumam sua autonomia, de autodeterminar-se, de participar dos acontecimentos políticos, de provocar as pessoas a serem sujeitos dos processos pedagógicos e políticos.

Entendemos que é preciso avançar em direção à consolidação de uma educação do campo mais crítica, democrática e popular, que propicie uma elevação da consciência dos oprimidos, para que de fato, esses sujeitos atuem como seres humanos livres e conscientes de seu papel na sociedade, compreendendo “a educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, é perceptível que a pesquisa, está aberta a desbravar novas reflexões e análises, pois “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 1991, p. 81), mesmo porque, a Pedagogia do MST está sempre em movimento. Ao nos desafiar colaborar com a realização deste trabalho, acreditamos na possibilidade de conhecer com mais profundidade a realidade pesquisada na perspectiva de transformá-la. Contudo, o campo de pesquisa continua vasto e com possibilidades de continuar ocupando espaços nas universidades para ampliar esse debate rumo a intervenção nos contextos de pesquisa. Com isso, o Movimento convoca estudiosos, pesquisadores-militantes, sujeitos comprometidos com as mudanças sociais no país para “engrossar as fileiras” e fortalecer a luta dos movimentos sociais.

Assim sendo, assumimos o compromisso de socializar a produção inicial desta pesquisa no sentido de construí-la em movimento, por várias mãos, explicitando assim possíveis releituras coletivas dos dados, do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente tomamos como tarefa, socializar este trabalho com o coletivo do MST/ES, na perspectiva de comungar as análises dos dados para refletirmos sobre eles e compreender a essência das escolas de Assentamentos/Acampamentos, seus limites, contradições e desafios, para que juntos possamos buscar alternativas que impulsionem possibilidades de mudanças na educação no/do Movimento Sem Terra.

Entretanto, para reconstruirmos e vivenciarmos esse Projeto Educativo, rumo à justiça social, é urgente e necessário convocarmos os sujeitos do campo para juntos reconstruirmos uma Proposta de Educação que atenda as reais necessidades desses sujeitos. É preciso unificar as lutas do campo e da cidade em defesa de uma educação que coopere com o desenvolvimento do ser humano, uma educação emancipatória que cultive a vida e semeie a justiça, a liberdade, os valores humanistas e socialistas, a distribuição de renda e de riqueza e projete a realização de sonhos e de dignidade humana.

A pesquisa revela que, mesmo em condições materiais adversas vivenciadas pelo MST, a prática educativa desenvolvida no/pelo Movimento, alimenta em seu fazer pedagógico um Projeto de Educação alternativo que lança sementes rumo a germinação de ramificações fecundas. E nesse fecundar brota a esperança de um povo novo, socializando frutos que indique a possibilidade de ousar, de ultrapassar limites, de superar desafios e vislumbrar valores e práxis de uma Pedagogia Socialista.

7 REFERÊNCIAS

ABBGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**; Tradução Benedetti, Ivone Castilho. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ARAUJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado em Educação), Salvador. BA: UFBA, 2007a.

_____. A pesquisa nos cursos normal e médio e Pedagogia da Terra: uma parceria entre o MST/BA e a UNEB. In: Caderno do ITERRA, nº 14. **II Seminário Nacional – O MST e a Pesquisa**. Rio Grande do Sul, 2007b.

_____. Reconstruindo a trajetória das mobilizações e lutas pela educação escolar no MST Bahia na década de 1990, In: FIRMANO, Frederico daia e GONÇALVES, Moisés Augusto (Orgs.). **Horizontes da luta social – os sujeitos da política**. Belo Horizonte: Bookjuris Editora, Coleção Olhares do Dissenso, vol.II, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGO, A. A educação escolar e a formação política. In: **Desafios da formação**. São Paulo: Setor de Formação do MST, 2003.

_____. **Lições da Luta pela Terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

_____. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **Cartas de Amor**. 2ª Edição, São Paulo: MST, 2008b.

_____. **O MST e a Cultura**. Caderno de formação nº 34. ANCA: São Paulo, 2000.

_____. **Organização política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **A escola do campo em busca do campo para ser escola**. Bahia, 2013.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Pesquisa Participante**. Carlos Rodrigues Brandão (Org). São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

_____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, **Câmara de Educação Básica. Parecer 04/98 de janeiro de 1998**. Diretrizes Curriculares e Nacionais para o ensino fundamental. Conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, 15 de Abril de 1998, sec 1.

_____. **Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, 05 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Afabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília, setembro de 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: www.planalto.gov.br.

_____. **Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

_____. O MST e a escola: concepção e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (Org); **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. Por Uma Educação do Campo. **Educação do Campo: Indentidade e Políticas Públicas**. nº 04, Brasília, 2004.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. In: MST. Boletim da Educação nº. 08: **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento as Escolas**. São Paulo, 2001.

_____. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (Org.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por uma educação do campo, 2002a. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002 b.

_____. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César. **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção por uma educação básica do campo, nº 3, 2000.

_____. Sobre educação do campo. In FERNANDES, B. M. [et al.]; SANTOS, C. A. (Org). **Educação do Campo: Campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Articulação nacional Por uma educação do campo, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 7.

_____. **Educação em movimento: Formação de educadoras eeducadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Relatório-Síntese do Seminário “**Educação Politécnica e Agricultura Camponesa**”. Veranópolis, RS (IEJC), março de 2012b.

CAMPOS, M.; OLIVEIRA L. M. T. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASALI, D.; PIZETTA, A. J. A formação do campesinato e as mudanças recentes na agricultura capixaba, In: SOUZA, A. P.; PIZETTA, A. J. **A Reforma Agrária e o MST no ES: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!** Vitória/ES: MST, 2005.

CAMINI, I. **Escola Etinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CHEPTULIN, A. A Dialética Materialista. Categorias e leis da Dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

CHIZZOTTE, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez.1995.

CHRISTÓFFOLI, P. I. Elementos para a construção de um programa de pesquisa dos movimentos sociais do campo. In: Caderno do ITERRA, nº 14. **II Seminário Nacional – O MST e a Pesquisa**. Rio Grande do Sul, 2007.

COELHO, D. M. **Intervenção em grupo: construindo rodas de conversa**. 2007. Anais do XIV Encontro Nacional da Abrapso. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em www.abrapo.org.br Acesso em: 21 de ago. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 01 de 01 de fevereiro de 2006**: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008**: Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 07 de 07 de abril de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 09 de 30 de agosto de 2011**: Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução Nº 27/86 e Parecer Nº 70/86:** (aprova o funcionamento das escolas de 1º grau nas áreas de Assentamentos).

_____. **Resolução 56/92 e Parecer Nº 132/92:** (aprova a criação das turmas de 5ª a 8ª séries nas escolas de Assentamentos e o funcionamento da Pedagogia da Alternância).

COUTINHO, C. N. **Antonio Gramsci:** Cadernos do cárcere. Vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST, In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e Movimento social:** a experiência em curso no campo. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DALCHIAVON, F. **As perspectivas da agroecologia nos Assentamentos São Domingos, Eldorado e Bela Vista - MST/BA.** Monografia (Tecnologia em Agroecologia), UFPR/ELLA. Lapa: 2010.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto de lutas do MST.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

DUARTE, L. M. S.; RODRIGUES, M. J. C. **Resumo das Monografias dos Alunos da Pedagogia da Terra.** Vitória: Impressão Grafica Universitaria –UFES, 2003.

DUBET, F. **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa. SP: FCC, nº 119, jul, 2003.

ENGELS, F. **Anti-Dühring.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERNANDES, B. M.; OLIVEIRA, C. J.; SANTOS, C. A. (Org); DUART, C. S.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. **Educação do Campo:** campo-políticas públicas – educação. organizadora Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra, MDA, 2008.

_____. **MST: formação e territorialização.** São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: Articulação nacional Por uma educação do campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

_____. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G. e FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação nacional Por uma educação do campo, 1999a. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 2.

_____. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 – 1999).** Tese (Doutorado em Geografia Humana), SP: USP, 1999b.

_____. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Territórios da Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica.** 1975; (Mudanças Sociais no Brasil, 1960).

_____. **O que é Revolução.** São Paulo: Abril, 1984.

_____. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Universidade e talento. **Revista ADUSP**, n. 04, edição especial, outubro de 1995. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/04/r04a01.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.** Brasília: Fonec, agosto de 2010.

FRANÇA, D. M.; SILVA, G. R. **Processos Formativos de Educadores e educadoras da Reforma Agrária no MST/ES – Brasil (IX Seminário da Red Estrado – Chile).** Vitória/ES, 2012.

FRANÇA, D. M. **O MST como sujeito dos processos de formação dos Sem Terra** (Porto de Galinhas, PE: Pôster 35ª Anped). Vitória/ES, 2012.

FRANÇA, D. M.; OLIVEIRA, E. C.; VIEIRA, T. S. **Educação do Campo – ES/Brasil: Tensões e diálogos pela garantia de direitos.** (PEDAGOGIA 2013, Havana, Cuba). Vitória/ES, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários á prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidadania.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Dicionário Paulo Freire.** In: STRECK. Danilo R, REDIN, Euclides, ZITKOSKI Jaime José (Orgs.). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotte e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. Materialismo histórico dialético: pontos e contrapontos. In: Caderno do ITERRA, nº 14. **II Seminário Nacional – O MST e a Pesquisa.** Rio Grande do Sul, 2007b.

_____. **A Organização do Trabalho Pedagógico.** Revista de Estudos, 1991.a, 14(1) 10-18.

_____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S.; FETZNER, A. R. et al. **Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, G., professor da Universidade Federal Fluminense (RJ) em **entrevista cedida ao MST Boletim de Educação** nº 9, em agosto de 2004.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (Org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Prefácio In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e Movimento social: a experiência em curso no campo.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Entrevista - O Professor visto de perto. In: CIAVATA, M. (Org.). **Galdêncio Frigoto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GADAMER, H-G. **O problema da consciência histórica.** Tradução de Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, H. Aspectos da história econômica do Espírito Santo, In: SOUZA, A. P.; PIZETTA, A. J. **A Reforma Agrária eo MST no ES: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!** Vitória/ES: MST, 2005.

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Loyola, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HARNECKER, M. **Estratégia e tática**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2003.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. Tradução de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães, 1987.

IASE, M. L. **O Dilema de Hamlet**: o ser e o não ser da consciência. 1ª ed. São Paulo: Editora Viramundo, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo2010. Acesso em: 16 fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2007.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatística/economia/agropecuária/censoagro/brasil-censoagro2006.pdf

INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), **INAF BRASIL 2011**, Indicador de Alfabetismo Funcional: Principais resultados, Disponível em: www.ipm.org.br Acesso em: 31 julh. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Consultoria (UFRGS e UFPEl). **Pesquisa sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda nos Assentamentos de Reforma Agrária**, 2010. Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 31 julh. 2013.

INEP. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia** / Hilton Japiassú, Danilo Marcondes. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro, 1996.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Evolução da Taxa de Analfabetismo no Espírito Santo**. Vitória, ES, 2012.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo, identidade e políticas públicas**. Brasília, DF. Articulação nacional Por uma Educação do Campo 2002, (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

_____. VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. In: MST e Educação . *In*. CALDART, R. S. *et al* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis: o Pensamento de Marx no Século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **O que é dialética**. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LE BOTERF, G. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: Brandão, C. R. (org). **Repesando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, Cap. 3, p.51-81.

LEUDEMANN, C. S.; MAKARENKO, A. **Vida e Obra - a pedagogia na revolução**. São Paulo. Expressão Popular, 2002.

LIMA, A. R. **Análise da questão agrária no estado do Espírito Santo**. Monografia (Licenciatura e Bacharelado em Geografia), São Paulo: UNESP, 2011.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 19 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política, Livro I**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 26 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O manifesto comunista.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. **A ideologia alemã.** 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra. **Dossiê MST Escola:** Documentos e estudos 1990 – 2001, Rio Grande do Sul, 2005a.

_____. **Princípios da Educação do MST.** Caderno de Educação nº 08. São Paulo, 1996.

_____. Caderno do ITERRA, nº 14. **II Seminário Nacional – O MST e a Pesquisa.** Rio Grande do Sul, 2007a.

_____. **Carta do V Congresso Nacional do MST.** Brasília, 2007b.

_____. **Documento final do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos.** MST, ES, 1987.

_____. Setor de Formação. **O Funcionamento das Brigadas do MST.** São Paulo: Maxprint Editora e Gráfica LTDA, 2005b.

_____. **Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos MST/ES,** Setor de Educação do MST, 2013a.

_____. **Programa agrário do MST – Texto em construção para o VI Congresso Nacional.** São Paulo, 2013b.

_____. **Agenda Nacional do MST.** Brasília: MST, 2013c.

_____. Boletim da Educação nº. 08: **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** Acompanhamento as Escolas. São Paulo, 2001a.

_____. **Prá Solettrar a Liberdade nº 02. Somos Sem Terra.** São Paulo: ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2001b.

_____. **Caderno de debates nº 1:** Preparação para o VI Congresso Nacional - 2013. São Paulo: 2012.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, E. C. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos: A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação.** Revista: Educação, Porto Alegre, v. 34, 2011.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PIZETTA, A. J. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento: A experiência do MST no Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

_____. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento: O caso do MST no Espírito Santo.** Projeto de qualificação para a Dissertação do Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

_____. A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. Cadernos de estudos ENFF, Coletivo Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes. **A política de formação de quadros.** V. 01, Tradução: Miguel Makoto Cavalcanti Yoshinda, Geraldo Martins de Azevedo Filho. São Paulo, 2007.

_____. **Reflexões sobre a qualidade da educação brasileira: desafios do nosso tempo.** Vitória, 2012.

_____. A formação do campesinato e as mudanças recentes na agricultura capixaba, In: SOUZA, A. P.; PIZETTA, A. J. **A Reforma Agrária eo MST no ES: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!** Vitória/ES: MST, 2005.

POCHMANN, M. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** Campinas, vol. 25, 2004.

_____. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços e desafios no emprego e na distribuição dos rendimentos.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

SANCHEZ, D. **Resistência e Formação na Produção do Comum**: o curso de Pedagogia da Terra na UFES. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SAVIANI, D.; DUART N. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCARIM, P. C. Entrevista concedida ao Século Diário sobre: **a ocupação ilegal de terras no Espírito Santo**. 2007. Disponível em <http://br.dir.groups.yahoo.com/group/listageografia/message/44637>. Acesso em 20 de agosto de 2013.

_____. **Territorialidade em conflito na construção do espaço agrário capixaba: o desenvolvimento**. Tese de Doutorado. UFF: RJ, 2009.

SILVA, M. O. S. **Refletindo apesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA. G. R. **O Papel dos educadores (as) da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Margem do Itauninhas” na Formação de Militantes do MST: Conquistas e Desafios**. Monografia (Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento), Brasília: UnB, 2005.

SILVA, J. A. **Formação do educador e Educação Política**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

SILVEIRA, M. L. S. O esforço metodológico presente no curso “Teorias sociais e produção de conhecimento” – pequena sistematização. In: Caderno do ITERRA, nº 14. **II Seminário Nacional – O MST e a Pesquisa**. Rio Grande do Sul, 2007.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, A. P.; PIZETTA, A. J.; GOMES, H.; CASALI, D. **A Reforma Agrária eo MST no ES: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!** Vitória/ES: MST, 2005.

SPOSITO, M. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1993.

STÉDILE, J. P.; OLIVEIRA, A. U. **O agronegócio X agricultura familiar e a reforma agrária**. Brasília: Concrab, 2004.

_____. Questão Agrária. In. CALDART, R. S. et al **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, L. M. A proposta educacional do MST: concepções e objetivos. In: TEIXEIRA, L. M.; SILVA, R. M. L.; FERNANDES, H. R. **Educação e sociedade: compromisso com o humano**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

TSÉ-TUNG, M. **Sobre a prática e sobre a contradição**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

VARGAS, S. **Desdobramentos da Pedagogia da Terra. Educação no MST: Balanço 20 anos**, São Paulo, 2004.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org). **Escola e Movimento social: a experiência em curso no campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. O Sentido da pesquisa no MST. In: Caderno do ITERRA, nº 14. **II Seminário Nacional – O MST e a Pesquisa**. Rio Grande do Sul, 2007.

ZEN, E. T. **Pedagogia da Terra: Formação do Professor Sem Terra**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PESQUISA DE CAMPO

FICHA DE REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES		
Espaço de Pesquisa: _____		
Data: _____		
ASPECTOS IMPORTANTES PARA A PESQUISA	ANOTAÇÕES	COMENTÁRIOS RELEVANTES
Relação escola x família e comunidade;		
Relação teoria e prática;		
Instrumentos utilizados para a produção de conhecimentos;		
Organização e desenvolvimento do trabalho como princípio educativo;		
Participação dos educadores e educadoras nas atividades vinculadas aos processos de luta e organicidade do MST;		
Processos educativos vinculados (ou não) ao MST;		
Formação de educadores e educadoras e permanente;		

Auto-organização dos sujeitos do processo educativo (educandos, educadores e famílias);		
Inter-relação entre práticas educativas e o cotidiano/realidade do Assentamento;		
Contribuição da escola nos processos de formação dos sujeitos Sem Terra;		
Contribuição do MST no fortalecimento e ampliação dos níveis de escolarização dos sem Terra;		
Participação das famílias na gestão da escola.		

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS - 01**EDUCADORES/EDUCADORAS:**

Nome: _____

Formação/Curso: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Município: _____

Tempo que trabalha na escola: _____

- 1 – O que motivou você a trabalhar em escolas de Assentamentos?
- 2 – Qual sua origem? Relate um pouco de seu percurso formativo antes e depois de trabalhar em escola de Assentamento.
- 3 – Como acontece o planejamento? E o trabalho no cotidiano escolar?
- 4 – Existe auto-organização dos educadores e educadoras? Como acontece o desenvolvido desse processo?
- 5 – Há uma relação entre escola, família e comunidade? Por quê?
- 6 – Quais os outros espaços de formação no/do MST? A escola tem participado desses outros espaços? Por quê?
- 7 – Você contribui com os processos de formação /organização e de lutas do Movimento? Como?
- 8 – O MST tem ocupado a escola? Em que medida?
- 9 – A escola vem contribuindo com o fortalecimento do MST? De que forma?
- 10 – O aspecto cultural é desenvolvido na/pela escola? Quando? Com que finalidade?
- 11 – Quais valores são trabalhados e vivenciados na/pela escola?
- 12 – Quais ambientes/ espaços educativos que você considera essenciais na formação dos sujeitos? Por quê?
- 13 – Você fez/ faz algum curso formal ou informal promovido pelo MST? Por quê? Qual o tempo de militância no Movimento?
- 14 – Quais os principais avanços e desafios enfrentados no processo educativo?
- 15 – A escola desenvolve práticas que lhe permite sair do espaço escolar e ocupar o Assentamento? Justifique.
- 16 – Os princípios da Educação do MST são vivenciados na escola? Comente

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS - 02**EDUCANDOS/EDUCANDAS**

Nome: _____

Série/ano: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Município: _____

- 1 – Os educandos/educandas se organizam na escola? Como?
- 2 – A escola desenvolve atividades fora do espaço escolar? Quais?
- 3 – Como é o relacionamento entre educandos, educandas, educadores, educadoras e demais sujeitos da escola?
- 4 – Conhece a história de luta do MST? Participa dos processos de luta do MST? De que maneira?
- 5 – Qual o papel dos educandos/educandas no avanço e fortalecimento da educação em escolas de Assentamento?
- 6 – Qual o seu Projeto de futuro?
- 7 – Os educandos/educandas participam do processo de planejamento e realização das tarefas diárias da escola? De que forma?
- 8 – Quais os pontos positivos e os pontos negativos encontradas no dia a dia da escola?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS - 03**COORDENAÇÃO/SETOR DE EDUCAÇÃO MST/ES**

Nome: _____

Formação/Curso: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Município: _____

Tempo que trabalha na escola: _____

1 – Qual a importância da escola para o MST?

2 – Há diversos espaços de luta aonde o MST busca efetivar sua Pedagogia. A Pedagogia do MST vem sendo exercitada no cotidiano escolar? Como esse processo tem acontecido?

3 – Quando surgiu a necessidade de consolidar uma nova proposta de escola nos Assentamentos do Espírito Santo? Por quê?

4 – Qual o papel da escola no fortalecimento e organicidade do MST?

5 – O Projeto de Educação do Movimento tem ocupado a escola? De que forma?

6 – A escola tem respondido às expectativas do Movimento em relação a formação política e ideológica? Em que medida?

7 – Quais as alterações mais significativas expressas nas práticas político-pedagógicas das escolas de Assentamentos MST/ES que as diferenciam das escolas “tradicionais”?

8 – É possível afirmar que a luta por escola/ampliação dos níveis de escolarização no MST/ES, atualmente, tem sido mais intensa. Você concorda? Por quê?

9 – Que relações podem ser estabelecidas entre Movimento de Educação do Campo e a Proposta de Educação do MST?

10 – Como o Setor de Educação MST/ES se organiza/ funciona? Quais os principais avanços e desafios do Setor e da educação escolar no/do MST?

11– Como você vê a relação entre o poder público e o MST na implementação da Proposta de Educação do Movimento em escolas de Assentamentos?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS - 04**DIRIGENTES/MILITANTES DE MOVIMENTOS SOCIAIS/ ENTIDADES,
INTEGRANTES DE ASSOCIAÇÕES, CONSELHO DE ESCOLA, COORDENAÇÃO
DE ASSENTAMENTO**

Nome: _____

Endereço: _____

Município: _____

Movimentos: _____

Sociais/Entidades: _____

- 1 – Qual a sua função e há quanto tempo milita no Movimento Social ou entidade a qual você pertence?
- 2 – Como você avalia a atual realidade – momento histórico – que o MST tem vivenciado?
- 3 – Como tem sido a produção agropecuária nos Assentamentos? Quais as principais dificuldades e as principais lutas que os Movimentos Sociais do campo vêm fazendo para avançar na produção?
- 4 – Quais as principais mudanças que aconteceram nos últimos anos na organicidade interna do Assentamento/comunidade camponesa ou no/do MST?
- 5 – Quem são os sujeitos Sem Terra? Houve mudança no perfil desses sujeitos?
- 6 – Qual a função da educação escolar para o MST? Ela tem dado conta da formação política e ideológica dos camponeses e camponesas? Por quê?
- 7 – Como você avalia a Proposta de Educação do MST? Quais os pontos negativos e os pontos positivos?
- 8 – Quais os principais avanços e desafios observados na(s) escola(s) de Assentamentos que você conhece?
- 9 – Como você avalia a Educação do Campo no ES? Comente.
- 10 – O MST, em nível nacional, vem intensificando a luta por um Projeto de Educação do Campo. E no estado do Espírito Santo essa luta tem acontecido? Como você observa esse movimento?

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO 01

Eu _____,
residente _____, declaro, para
os devidos fins e efeitos legais de direito, que estarão disponíveis os
questionários/entrevistas realizadas por mim, na perspectiva de contribuir com a
Pesquisa de Mestrado desenvolvida na UFES – Centro de Educação, Programa de
Pós Graduação em Educação, intitulado: “Vivências da Pedagogia do Movimento em
Escolas de Assentamentos MST/ES”.

E que, para maior clareza, firmo o presente enquanto sujeito da Pesquisa,
responsabilizando-me por essa declaração.

_____ ES, ____/____/2013

Assinatura

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO 02

Eu _____,
residente _____, declaro, para
os devidos fins e efeitos legais de direito, que estarão disponíveis os
questionários/entrevistas realizadas por _____,
na perspectiva de contribuir com a Pesquisa de Mestrado desenvolvida na UFES –
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulado:
“Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de Assentamentos MST/ES”.

E que, para maior clareza, firmo o presente enquanto sujeito da Pesquisa,
responsabilizando-me por essa declaração.

_____ES, ____/____/2013

Assinatura do responsável

ANEXOS

ANEXO 01**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO****RESOLUÇÃO Nº 61/2008**

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias;

CONSIDERANDO o que consta do Processo nº 65.236/2008-78 – CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE).

CONSIDERANDO o Parecer da Comissão de Ensino de Graduação e Extensão;

CONSIDERANDO, ainda, a aprovação da Plenária, por unanimidade, na Sessão Ordinária realizada no dia 17 de dezembro de 2008,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Espírito Santo e na Bahia – Licenciatura Plena, do Centro de Educação desta Universidade, conforme anexo desta Resolução.

§ 1º Se houver necessidade administrativa, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) poderá alterar o código das disciplinas constantes deste Projeto Pedagógico, mantendo inalterados os créditos e a carga horária existentes.

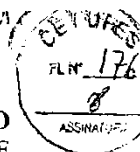
§ 2º A PROGRAD deverá comunicar ao Colegiado de Curso responsável, caso ocorra a alteração prevista no § anterior.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 17 de dezembro de 2008.

REINALDO CENTODUCATTE
NA PRESIDÊNCIA

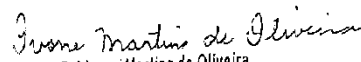
ANEXO 02

CONFERE COM
O ORIGINAL

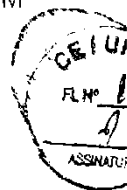
EXTRATO DE ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DEPARTAMENTAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, REALIZADA NO DIA VINTE E QUATRO DE OUTUBRO DE DOIS MIL E OITO, ÀS NOVE HORAS, PRESIDIDA PELA PROFESSORA MARIA APARECIDA SANTOS CORRÊA BARRETO, DIRETORA, E COM A PRESENÇA DOS SEGUINTE MEMBROS CONSELHEIROS: IVONE MARTINS DE OLIVEIRA, VICE-DIRETORA, CESAR PEREIRA COLA, CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO (DLCE), SÔNIA LOPES VICTOR, CHEFE DO DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO ENSINO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (DTEPE), JUÇARA LUZIA LEITE, CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E SOCIEDADE (DEPS), DENISE MEYRELLES DE JESUS, COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE), MARIA DO CARMO PAOLIELO, COORDENADORA DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA, MARIA JOSÉ SILVEIRA DA SILVA, REPRESENTANTE DOS SERVIDORES, SILVANA VENTORIM, REPRESENTANTE DO CE NO CEPE E CLAUDIA RIOS FONSECA, COORDENADORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE. AUSENTES COM JUSTIFICATIVA: MIRIAN DO AMARAL JONIS SILVA, REPRESENTANTE DO CE NO CEPE, JÚLIO FRANCELINO FERREIRA FILHO, COORDENADOR DO COLEGIADO ESPECIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MARTHA TRISTÃO, COORDENADORA DE PESQUISA.

Memo. n° 187/2008-DEPS/CE/UFES informando que o Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia / Licenciatura para educadores e educadoras da Reforma Agrária do Espírito Santo e da Bahia, com parecer favorável à aprovação emitido pela professora Janete Magalhães Carvalho. Discutido. Aprovado à unanimidade. **Memo. n° 188/2008-DEPS/CE/UFES** informando que o Departamento de Educação Política e Sociedade (DEPS) aprovou também a indicação do nome do professor João Assis Rodrigues como representante junto à Coordenação Geral do Curso de Pedagogia Licenciatura para educadores e educadoras da Reforma Agrária do Espírito Santo e da Bahia. **Memo. n° 157/2008-DTEPE/CE/UFES** informando que o Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/ Licenciatura para educadores e educadoras da Reforma Agrária do Espírito Santo e da Bahia, com parecer favorável à aprovação emitido pela professora Sonia Lopes Victor. A Sra. Chefe do referido Departamento informou também que não houve indicação de professor para a coordenação Geral do citado Curso. Discutido. Aprovado à unanimidade. **Memo. n° 158/2008-DLCE/CE/UFES** informando que o Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) aprovou o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, para Educadoras e Educadores da Reforma Agrária no Espírito Santo e Bahia, com parecer favorável à aprovação emitido pelo professor Erineu Foerste, com os seguintes condicionantes apresentado pelo mesmo: a) Explicitar as condições de funcionamento do Centro de Formação “Maria Olinda”, recomendando que o MST encaminhe ao Centro de Educação relatório descrevendo o espaço físico e estrutura pedagógica (salas de aula, biblioteca, laboratórios, disponibilidade de computadores em condições técnicas de funcionamento com acesso à Internet, data-show, TV e aparelho de DVD, aparelho de som, bem como listagem do acervo bibliográfico por disciplina, observando as normas da ABNT); b) solicitação de documento comprovando aprovação pelo INCRA das planilhas referentes ao custeio do


Lúcia Helena de Oliveira Silva
Matrícula SIAPE 295701
Secretária Geral do CEUFES

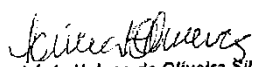

Profª Drª Ivone Martins de Oliveira
Vice-Diretora do Centro de Educação
UFES

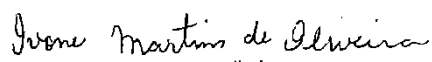
CONFERE COM
O ORIGINAL



curso, antes do início da oferta do referido Curso. Discutido. Aprovado à unanimidade. **Memo. nº 149/2008-DLCE/CE/UFES** informando que o Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) decidiu não indicar representante para assumir a Coordenação Geral do referido Curso. Discutido. Aprovado à unanimidade. Na ocasião, **foi colocado, então, em votação o nome do professor João Assis Rodrigues para assumir a citada coordenação.** Discutido. Aprovado à unanimidade.

Nada mais havendo a ser tratado a Sra. Presidente deu por encerrada a reunião e eu Lúcia Helena de Oliveira Silva, Secretária, lavrei a presente ata que após lida e aprovada será por mim e pelos presentes assinada.


Lúcia Helena de Oliveira Silva
Matrícula SIAPE 296701
Secretária Geral do CEI/UFES


Profª Drª Ivone Martins de Oliveira
Vice - Diretora do Centro de Educação
UFES