



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MÔNICA WALKER DOS SANTOS

**A SISTEMATIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA
EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES”:
CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES**

AMARGOSA - BA

2021

MÔNICA WALKER DOS SANTOS

**A SISTEMATIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA
EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES”:
CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada aos membros da banca examinadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosineide Pereira Mubarak Garcia

AMARGOSA - BA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S237s

Santos, Mônica Walker dos.

A Sistematização da organização do trabalho na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”: contradições, limites e possibilidades. / Mônica Walker dos Santos. – Amargosa, BA, 2021.

164 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2022.

Bibliografia: p. 161 - 164.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Movimentos sociais. 4. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. I. Garcia, Rosineide Pereira Mubarack. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

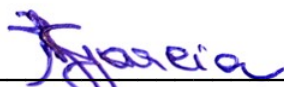
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MONICA WALKER DOS SANTOS

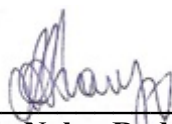
**SISTEMATIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS
PALMARES: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Amargosa, 25 de novembro de 2021.


Banca Examinadora da Defesa da Dissertação:



Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora



Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
Universidade Estadual da Bahia
Examinadora interna



Prof. Dr. Adelar João Pizetta
Universidade Federal do Espírito Santo
Examinador externo

Ao meu filho Miguel, por me apresentar o significado do amor puro e natural.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que é o nosso grande educador.

AGRADECIMENTOS

Agradecer faz parte da vida, pois sozinhos não chegamos a lugar nenhum.

Gostaria de iniciar os agradecimentos pela minha família, em especial, ao meu filho Miguel Walker da Paixão, a minha Mãe Marinete de Oliveira Walker, o meu pai Ailton Nunes dos Santos, as minhas irmãs Monieli e Meirieli, meu irmão Emanuel e ao meu companheiro Eduardo, que por qualquer lugar que eu esteja é meu esteio e minha morada.

Não poderia esquecer dos amigos(as) que estão presentes em minha vida por toda a minha trajetória. Agradeço aos meus amigos/as de infância e que estão comigo até hoje, aos amigos que conheci na escola, na Universidade e na vida. Gostaria de agradecer aos professores/as que passaram em minha vida, da escola até a Universidade.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por oportunizar os filhos e as filhas da classe trabalhadora adentrar à Universidade, um espaço que ainda é tão excludente. Aproveito a oportunidade para agradecer aos colegas e aos professores(as) do curso que no nosso caminhar compartilhamos momentos de estudo, de alegria e, também, de angústias. Aproveito a oportunidade para agradecer também a minha orientadora Rosineide Pereira Mubarack Garcia, uma grande educadora, humilde e sempre disposta a ajudar. Obrigada por todos os ensinamentos, contribuições na pesquisa, respeito e paciência que sempre teve.

Agradeço a Banca Examinadora do projeto de qualificação, Prof^ª. Dr^ª. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo e o Prof. Dr^º Adelar João Pizetta que contribuíram em nossa pesquisa, ao apontarem os caminhos que poderiam ser trilhados. Obrigada pela dedicação que tiveram ao avaliar o projeto e agora pesquisa de mestrado.

Agradeço a todos que fazem parte da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Assentamento “Zumbi dos Palmares”, educandos(as), educadores(as), famílias e comunidade, por me oportunizar vivenciar essa experiência desenvolvida pela escola como educadora e como pesquisadora. Obrigada por essa oportunidade de aprender tanto com todos/as que

tanto batalham para construir uma educação que trabalhe a formação do ser humano em todas as dimensões.

Agradeço ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), do qual sou egressa, pela formação na graduação e no mestrado pela oportunidade em realizar o Estágio de Docência no Ensino Superior.

E por fim, gostaria de encerrar os agradecimentos, de forma especial, a todas e todos os militantes do MST, que lutam incansavelmente por uma causa justa.

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. Examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar”.

(Bertold Brecht)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um estudo acerca da experiência educacional do MST desenvolvida pela EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, em São Mateus, Espírito Santo - Brasil. O objetivo principal é analisar a Organização do Trabalho da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, com ênfase nas contradições, nos limites e nas possibilidades da materialização dessa proposta de organização diante sua inserção na educação pública. Do ponto de vista metodológico esse trabalho realizou um estudo teórico a partir de autores como Stédile (2011), Caldart (2003), Dalmagro (2010), Freitas (1995) e nos documentos do MST (1996, 1999, 2005, 2012). E para a pesquisa de campo utilizou-se uma investigação documental, com documentos da escola supracitada, da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Os resultados indicam que a escola propõe uma forma de organização contra hegemônica, ou seja, contrária ao que é proposto pelo Estado. É um organização que prisma pela participação de todos na escola: educando(a), educador(a), família e comunidade; e sobretudo a vinculação com outros movimento sociais para o fortalecimento de sua proposta educativa. Destacamos alguns desafios, dentre eles a dificuldade em garantir a participação efetiva de todos os sujeitos no processo, considerando que não é somente a participação das atividades desenvolvidas pela escola e sim, um vínculo orgânico, participativo nas decisões tomadas pela escola. Dado isso, chega-se à reflexão de que essa forma de organização possibilita aos sujeitos que estão inseridos no espaço uma constante formação acerca do projeto societário defendido pelo MST, vivenciando os valores de uma nova forma de viver, que valorize a coletividade em detrimento do individualismo, sendo materializado no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Palavras-chaves: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação. Organização do Trabalho. Escolas Públicas.

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de un estudio sobre la experiencia educativa del MST desarrollado por la EMEIEF Asentamiento “Zumbi dos Palmares”, ubicado en el Asentamiento Zumbi dos Palmares, en São Mateus, Espírito Santo - Brasil. El objetivo principal es analizar la Organización del Trabajo del Asentamiento EMEIEF “Zumbi dos Palmares”, con énfasis en las contradicciones, los límites y las posibilidades de materializar esta propuesta de organización en vista de su inserción en la educación pública. Desde el punto de vista metodológico, este trabajo realizó un estudio teórico basado en autores como Stédile (2011), Caldart (2003), Dalmagro (2010), Freitas (1995) y en los documentos del MST (1996, 1999, 2005, 2012). Además de eso, para la investigación de campo se utilizó la pesquisa documental, con documentos de la mencionada escuela, el Departamento Municipal de Educación y el Consejo Municipal de Educación. Los resultados indican que la escuela propone una forma de organización contra lo hegemónico, contrario a lo propuesto por el Estado. Es una organización que se enfoca en la participación de todos en la escuela: educador, educando, familia y comunidad, y, sobre todo, el vínculo con otros movimientos sociales para fortalecer su propuesta educativa. Destacamos algunos desafíos, entre ellos la dificultad de asegurar la participación efectiva de todos los sujetos en el proceso, considerando que no se trata solo de la participación en las actividades desarrolladas por la escuela, sino de un vínculo orgánico, participativo en las decisiones que toma la escuela. Ante esto, se reflexiona que esta forma de organización permite a los sujetos que se insertan en el espacio realizar una formación constante sobre el proyecto social defendido por el MST, experimentando los valores de una nueva forma de vivir, que valora la colectividad sobre el individualismo, materializándose en el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela.

Palabras-clave: Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra. Educación. Organización del trabajo. Escuelas publicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Organização do acampamento na SEDU, em Vitória.....	105
Figura 02 - Ocupação do Palácio Anchieta, sede do poder executivo do Estado do Espírito Santo.....	107
Figura 03 - Educanda da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” segurando um cartaz com algumas das pautas dos manifestantes.....	114
Figura 04 - Os manifestantes em frente à prefeitura de São Mateus aguardando respostas do prefeito.....	115
Figura 05 - Emissão de posse do Assentamento Zumbi dos Palmares. Data: 13/12/1999.....	120
Figura 06 - Casarão/ sede do Assentamento, que dos anos de 2002 a 2016 funcionou a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”.....	124
Figura 07 - Sala de aula, no Casarão/ sede do Assentamento, que dos anos de 2002 a 2016 funcionou a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”.....	124
Figura 08 - Prédio escolar EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” em fase final de construção.....	126
Figura 09 - Mística de inauguração do novo prédio escolar da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares, em 2016.....	128
Figura 10 - Defesa Civil do município de São Mateus fazendo a interdição da escola.....	131
Figura 11 - Comunicado destinado às famílias e comunidade.....	132
Figura 12 - Assembleia dos educandos(as) no ano de 2020.....	139

Figura 13 - Ornamentação do dia da auto-organização.....	139
Figura 14 - Fundamentação teórica da auto organização e do tema da Campanha Nacional “Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis”.....	140
Figura 15 - Reunião dos Núcleos de Base.....	141
Figura 16 - Simbologia dos Núcleos de Base.....	145
Figura 17 - Ocupação da Prefeitura Municipal de São Mateus.....	150
Figura 18 - Visita às famílias.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Número de escolas de assentamentos no município de São Mateus.....	101
Quadro 02 - Especificidades das Escolas do Campo no município de São Mateus.....	111
Quadro 03 - Mapa conceitual dos Núcleos de Base de organização interna das famílias no Assentamento Zumbi dos Palmares”.....	121
Quadro 04 - Mapa Conceitual de organização dos Setores: Pedagógico, Administrativo e Agropecuário da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”.....	135
Quadro 05 - Tematização e Palavra de Ordem dos Núcleos de Base no ano de 2020.....	142
Quadro 06 - Auto-organização dos educandos(as).....	144
Quadro 07 - Organização do tempo da educadora da área de Ciências Agrárias: Agricultura e Zootecnia no ano de 2020.....	148
Quadro 08 - Instâncias de representatividade.....	154

LISTA DE SIGLAS

AEC	-	Associação Escola e Comunidade
CEBS	-	Comunidades Eclesiais de Base
CEFORMA	-	Centro de Formação Maria Olinda
CEIM	-	Centro Integrado de Educação Infantil
CEUNES	-	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CIDAP	-	Centro Integrado de Desenvolvimento de Assentados e Pequenos Produtores
CME	-	Conselho Municipal de Educação
COMEC	-	Comitê Estadual de Educação do Campo
COVID	-	Doença do coronavírus
CPT	-	Comissão Pastoral da Terra
CUT	-	Central Única dos Trabalhadores
ECORM	-	Escola Comunitária Rural Municipal
EEEF	-	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEPEF	-	Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental
EEUEF	-	Escola Estadual Unidocente de Ensino Fundamental
EFA	-	Escolas Família Agrícola
EFAV	-	Escola Família Agrícola de Vinhático

EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF -	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMPEF -	Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
FASE -	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FIOCRUZ -	Fundação Oswaldo Cruz
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MASTER -	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MMC -	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA -	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB -	Núcleo de Base
OMS -	Organização Mundial da Saúde
OTP -	Organização do Trabalho Pedagógico
PE -	Plano de Estudo
PLAFEC -	Plano de Fortalecimento da Educação do Campo
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PRONERA -	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDU -	Secretaria de Estado da Educação
SME -	Secretaria Municipal de Educação
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
- UDR - União Democrática Ruralista
- UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
- UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
- UMES - União Municipal de Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

1.	TESSITURAS INICIAIS	18
1.1	A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	18
1.2	APRESENTANDO A PESQUISA.....	22
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	28
2.	A LUTA PELA TERRA NO BRASIL	37
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA LUTA PELA TERRA.....	38
2.2	O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.....	46
2.3	A LUTA VAI PARA ALÉM DA TERRA.....	51
3.	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA.....	54
3.1	ALGUNS ELEMENTOS SOBRE A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO.....	55
3.2	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA CAPITALISTA.....	60
4.	O PROJETO EDUCATIVO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	75
4.1	OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR TAMBÉM NA EDUCAÇÃO.....	75
4.2	A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	81
4.3	OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO MST.....	86
5.	A SISTEMATIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES”: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES	95
5.1	ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MST NO ESPÍRITO SANTO.....	96
5.2	HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO DA FAZENDA RIO PRETO: GÊNESE DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES.....	116

5.3	A EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES”: UMA ESCOLA EM MOVIMENTO.....	123
5.4	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: ESTRUTURA ORGANIZATIVA E A GESTÃO DA ESCOLA.....	133
5.4.1	A organização do Coletivo de educandos(as).....	136
5.4.2	A organização do Coletivo de educadores(as).....	146
5.4.3	A organização do Coletivo das famílias e comunidade.....	149
5.4.4	Relação com os movimentos sociais.....	153
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	161

1. TESSITURAS INICIAIS

O presente capítulo tem como foco apresentar o objeto de pesquisa, a sua relevância, problematização e o contexto no qual ele está inserido, bem como, apresentar os objetivos de pesquisa, geral e os específicos, todavia, será essencial apresentar antes a história de vida e trajetória de formação da pesquisadora que se torna importante nesse trabalho, considerando que esse estudo se constitui a partir de uma experiência concreta na relação entre pesquisador e objeto.

1.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

A luta pela terra faz parte da trajetória da minha família. Meus pais e meus avós fazem parte do grupo de pessoas que historicamente ficaram as margens da sociedade nessa tão desigual distribuição de terras no Brasil. A escolha do objeto dessa pesquisa ocorre a partir da minha vivência enquanto sujeito Sem Terra. Não um sujeito individual, mas sim, um sujeito histórico, vinculado há um coletivo, que nesse caso luta pela terra, pela educação e pela transformação da sociedade. Nesse sentido, apresentarei brevemente a minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica e, em seguida, o objeto de pesquisa e os caminhos percorridos.

Nasci no dia 07 de abril de 1990, no município de Nova Venécia, Espírito Santo. Meus pais eram um jovem casal, filhos de camponeses que tinham em comum uma realidade, serem frutos de um projeto de Brasil em que o acesso à terra, para viver e trabalhar, não era um direito de todos. Meu pai era um jovem militante do MST e minha mãe uma jovem camponesa, filha de meeiros que a quase 3 (três) décadas prestavam serviços para um fazendeiro/ carvoeiro da região. Nasci então, num berço de lutas, resistências e conquistas.

Meus pais foram morar juntos logo após a notícia de que viria ao mundo. No período, foram viver no antigo Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo (CIDAP - ES), hoje, o Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA). Nesse espaço, minha mãe contribuiu trabalhando na cozinha do centro e meu pai na militância do Movimento, em especial, na área da produção. Após essa união a vida não foi fácil, um período de

muitas incertezas políticas, pobreza, miséria, enfrentaram todos os latifúndios possíveis, o latifúndio da terra, do saber, do pão, da cultura... em suma, tiveram negados todos os direitos, no entanto, lutaram bravamente para adquirir um pedaço da tão sonhada terra.

Meus pais foram assentados no Assentamento Córrego da Pratinha, que faz parte da primeira ocupação do MST no Espírito Santo. Além dos meus pais, foram assentados meu avô, meus tios e várias outras famílias, que sem dúvidas, a partir daquela ocupação, do dia 27 de outubro de 1985, mudaram para sempre o curso da história dos trabalhadores e trabalhadoras do campo do estado do Espírito Santo.

A minha primeira escola foi o MST. Nasci num Centro de Formação e era uma criança Sem Terrinha. Com isso, antes de ir para a escola formal, sempre participava com meu pai das atividades do movimento, na Ciranda Infantil¹. Toda a minha trajetória escolar foi em escolas localizadas no campo, porém apenas no Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio estudei em escolas que se reconheciam como Escolas do Campo. Primeiro na Escola Família Agrícola (EFA²) de Nestor Gomes, localizada no município de São Mateus – Espírito Santo e, posteriormente, na Escola Família Agrícola de Vinhático (EFAV), localizada no município de Montanha – Espírito Santo. Essas duas escolas adotam uma proposta pedagógica de acordo com os princípios da Educação do Campo e foram importantíssimas no meu processo de formação e pertencimento à luta da classe trabalhadora, em especial, os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Concluindo o ensino Médio/ Técnico em Agropecuária, iniciei o curso de Licenciatura em Geografia. Importante destacar esse período no meu percurso, pois mesmo estudando em escolas do campo e vivenciando as lutas do MST pela Educação, esse foi um período muito marcante, pois em 2010, no 3º (terceiro) período da Licenciatura em Geografia, ainda com 19 anos de idade, tive a oportunidade de atuar como educadora de uma Escola de Assentamento, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Assentamento

¹ De acordo com o verbete do Dicionário da Educação do Campo escrito por Rosseto e Silva (2012), a "Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil" (ROSSETO; SILVA, 2012, p. 125).

² "As Escolas famílias Agrícolas ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, são instituições filantrópicas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e em algumas localidades, até o Ensino Médio. O trabalho realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFA's, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, utilizam os princípios educativos com a formação baseada em distintos tempo caracterizados como: período escolar (tempo) que se alterna com períodos no meio familiar (tempo) (BALDOTTO, 2016, p. 14).

“Zumbi dos Palmares”³, que fica no Assentamento Zumbi dos Palmares, São Mateus Espírito Santo.

Nessa primeira experiência atuei como educadora da turma da Educação Infantil (04 anos) e com as disciplinas de Ciências, Agricultura, Zootecnia (coordenação agropecuária⁴). Essa necessidade da escola me fez refletir sobre a demanda de profissionais formados e habilitados na área da educação, em especial nas escolas localizadas no campo. No período, estava ligado a escassez de pessoas formadas, mas outra situação era que muitos educadores (as) não escolhiam as escolas do campo como primeira opção de trabalho, tinham como prioridade as escolas do meio urbano.

No ano seguinte atuei como educadora e, em 2012, iniciei a experiência como pedagoga (coordenação pedagógica⁵) da escola. Importante salientar, que o município de São Mateus tem um histórico de luta pela educação para os povos do campo desde a década de 1970, iniciada pelas EFAs e, a partir da década de 1980, pelas escolas de Assentamentos, organizados pelo MST.

A partir de 2010 amplia-se um importante movimento no município, com o objetivo de discutir o fortalecimento da Educação do Campo na rede pública de ensino. Esse movimento contribuiu para a criação do Comitê de Educação do

³ A EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, está localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, município de São Mateus-ES. A história do Assentamento inicia-se na organização dos trabalhadores (as) para ocupação da Fazenda Rio Preto, feita pelo trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Espírito Santo. A ocupação aconteceu no dia 20 de julho de 1998 e reuniu 317 famílias de vários municípios do Espírito Santo. A emissão de posse para as famílias acampadas deu-se em 08 de dezembro de 1999 e foram assentadas 149 famílias. Após a emissão de posse era o momento de iniciar um trabalho de estruturação do Assentamento “Zumbi dos Palmares”. Nessa estruturação as famílias incluíram a escola, que a princípio se chamava Escola Dandara. E a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino fundamental “Zumbi dos Palmares” foi formalizada através do Decreto Municipal nº 816/2002, de 24 de abril de 2002. Atualmente a escola atende aproximadamente a 150 educandos (as) da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), envolvendo além do assentamento outras comunidades da região (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018).

⁴ As escolas de assentamento no Espírito Santo têm em sua organicidade a composição de três grandes setores, que compõem a Coordenação Geral da escola, sendo eles: Coordenação Administrativa, Coordenação Pedagógica e Coordenação Agropecuária. Quem assume a Coordenação Agropecuária é o educador (a) contratado para lecionar com as disciplinas de agricultura e zootecnia. Tem por objetivo proporcionar o conhecimento baseado nos princípios da relação harmoniosa com a natureza em vista da realidade do campo de forma sustentável e solidária superando a dicotomia campo e cidade. Além disso, tem como função concretizar a reflexão para a realidade projetada através da sistematização da dinâmica da estadia nos aspectos do trabalho, vivência e estudo, colocando a ciência para a fundamentação da realidade; fomentando inovações tecnológicas e organizativas, como meio de desenvolvimento práticos das técnicas agroecológicas e de gerência através da auto-organização dos educandos e transição do trabalho individual para o coletivo (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

⁵ Quem assume a Coordenação Administrativa é a pessoa nomeada pela gestão pública municipal, indicada pela comunidade escolar para o cargo de Diretor Escolar. Tem por objetivo desenvolver o Plano de Educação da escola em consonância com a política de Educação do Campo assegurada pela proposta pedagógica das escolas de Assentamento, com vista na gestão participativa, democrática e autônoma. E tem como função garantir o funcionamento administrativo da unidade escolar, além de buscar e manter as relações institucionais entre comunidade, Secretaria Municipal de Educação, Setor de Educação das Escolas de Assentamento e entidades parceiras (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

Campo de São Mateus⁶, em 2011, contribuindo para uma grande mobilização acerca da Educação do Campo na rede pública de ensino e tendo grande participação das famílias e comunidade camponesas nesse processo. Foi um período fecundo na construção, materialização e fortalecimento da proposta de Educação do Campo em São Mateus (BALDOTTO, 2016).

Em 2013, num processo de enfrentamento político entre as famílias do Assentamento Zumbi dos Palmares e poder público municipal fui nomeada Diretora Escolar (coordenadora administrativa⁷), permanecendo até 2015 no cargo. As instâncias que compõe a organização da escola (as famílias, os educadores (as) os educandos (as) e o MST na região) compreendiam que a escolha do diretor não deveria ser sem consultar a comunidade escolar e, por isso, foi definido que seria necessário ocupar a prefeitura para que o prefeito nomeasse a pessoa definida coletivamente pela escola. Essa definição foi feita em assembleia, com a participação de todos. Foi um fato marcante na minha trajetória e contribuiu na escolha do objeto de pesquisa.

Em 2014, diante as angústias por um maior aprofundamento teórico acerca da Educação do Campo, e da área do conhecimento que atuo (Ciências Humanas e Sociais – Geografia e História), iniciei o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). A minha turma foi a primeira e, com isso, tivemos muitas dificuldades no decorrer do percurso. Os povos do campo têm acesso a escola a partir de muita luta e resistência e nesse curso não foi diferente. No início tivemos problemas de estrutura física (alojamento para dormirmos), na alimentação, no transporte, na organização dos materiais para

⁶ “O Comitê de Educação do Campo de São Mateus foi oficializado em 27 de agosto de 2011, no encerramento do Seminário Municipal de Educação do Campo, promovido pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo do Município de São Mateus – ES” (BALDOTTO, 2016, p. 75). O Comitê de Educação do Campo no município de São Mateus foi organizado com o objetivo de “fortalecer a Educação do Campo por meio da articulação entre entidades civis, movimentos sociais e os poderes públicos, levando em conta a diversidade do campo no município” (REGIMENTO COMUM DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE SÃO MATEUS, apud BALDOTTO, 2016, p. 75).

⁷ Quem assume a Coordenação Pedagógica são os pedagogos contratados ou efetivos da rede municipal. A função do Coordenador Pedagógico é bem ampla e tem por objetivo diagnosticar e refletir a realidade em vista da formação integral, garantindo os princípios da pedagogia da alternância dentro da escola de Assentamento. Além disso, deve proporcionar a execução do plano pedagógico da escola de Assentamento analisando e avaliando em todo seu processo, tanto em relação à formação dos educandos (as), como das famílias e educadores (as) (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

estudo. Enfim, os desafios foram grandes, mas a resistência, a motivação e a mística da turma Flávio Moreira⁸ foram maiores.

Todos esses elementos foram importantes para minha formação. E no decorrer desse processo enquanto criança, jovem e mulher Sem Terra, contribuindo na organização enquanto militante e educadora, algumas questões foram sendo construídas e essa pesquisa vem para contribuir na reflexão de alguns fenômenos da realidade, na perspectiva de encontrar formas de contribuir com o trabalho na escola e com a educação do Movimento, e conseqüentemente com a educação em sua totalidade.

Nesses 10 anos de experiência pude contribuir na construção e materialização da proposta pedagógica da escola. Importante destacar, a vinculação que a mesma tem com o MST e a dedicação e defesa que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos (as), educadores (as), famílias e comunidade) tem para a garantia desse projeto de educação.

1.2 APRESENTANDO A PESQUISA

As escolas do MST surgem com as primeiras ocupações de terra no Brasil. Desde o início o Movimento já tinha a compreensão que essa escola que surge a partir de uma demanda concreta das famílias deveria ser pública, considerando que o acesso à educação é um direito historicamente negado aos sujeitos do campo, e que o Estado deveria e deve cumprir com o seu papel. Dessa forma, a luta por escolas públicas nas áreas de assentamentos e acampamentos do MST é uma pauta desde a sua origem,

[...] é nossa marca de origem e um traço do projeto de Reforma Agrária do MST que ajudamos a desenhar. Quase ao mesmo tempo que começou a lutar por terra, o MST, através das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar também pelo acesso dos Sem Terra à escola pública; *agimos para provocar o Estado a agir*, construímos e pressionamos

⁸ Flávio Moreira era graduado em pedagogia, mestrado e doutorado em educação pela UFES, foi um dos primeiros professores contratados para atuar na Licenciatura em Educação do Campo no CEUNES/ UFES. Foi muito atuante na luta pela Educação do Campo no Espírito Santo e também em Tocantins, estado em que viveu por muitos anos. Ao retornar ao seu estado de origem, inicia o trabalho no CEUNES e tem sua vida ceifada por um trágico acidente de carro. Os educandos (as) da primeira turma do curso o homenageia colocando o nome de Turma Flávio Moreira.

políticas públicas para a população do campo [...] (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 14, 2017, p. 81).

A pauta educação surge a partir das circunstâncias históricas, depois passa a ser uma tarefa específica do Movimento, criando um setor específico que não lutaria apenas por escolas, mas também que discutisse a implementação de uma proposta pedagógica de educação para os trabalhadores e trabalhadoras, que valorizasse a luta pela terra e, para além disso, que fosse uma proposta de educação contra hegemônica ao modelo de educação vigente (MST, 2017), considerando que,

Como instituição, a escola é uma construção social e histórica. Na forma que a conhecemos hoje (de escola pública, em tese para todos) foi inventada nos séculos XVI-XVII. Ela não é apenas um efeito ou reflexo das relações sociais capitalistas; ela participou da construção da nova ordem urbana, burguesa, capitalista. Há uma estreita relação entre forma escolar, forma social e forma política. Seu percurso encarna/ reproduz as contradições sociais que nascem fora dela e ela vai sempre tender o polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção. E não haverá uma transformação social mais ampla, desde que feitas na perspectiva da formação dos construtores sujeitos deste processo (BOLETIM DA EDUCAÇÃO – NÚMERO 12, 2014, p. 103).

Portanto, a escola torna-se uma atividade estratégica para o movimento e passa a ser trabalhada em sintonia com o seu projeto histórico. Para isso, ela precisa ser transformada, já que ela não nasceu para educar a classe trabalhadora, nem tampouco para formar os trabalhadores (as) para transformar a sociedade e transformar-se em um ser humano emancipado. Ela precisa ser transformada em suas intencionalidades, principalmente em seu formato de relações sociais (o trabalho e a gestão) e também com a forma que trabalha com o conhecimento (MST, 2014).

É nesse contexto que os sujeitos organizados no movimento social discutem necessidade de se construir uma pedagogia. Pedagogia essa que está enraizada em uma coletividade forte, que põe as pessoas em movimento na luta por aquilo que historicamente lhes foram negados. Essa pedagogia é denominada Pedagogia do Movimento, que não cabe somente a escola, mas que a considera como uma dimensão importante “[...] exigindo dela que volte a olhar-se como lugar de formação de sujeitos humanos, em um processo educativo que fica mais rico quando se sabe que nem começa nem termina nele mesmo” (CALDART, 1999, p. 19).

Por conseguinte, a projeto educativo do MST, ancorado em outras pedagogias construídas pela classe trabalhadora, dentre elas a Pedagogia Socialista⁹ e a Pedagogia do Oprimido¹⁰, apresenta-se como uma proposta que vai para além da escola, mas que a considera importante. Partindo do pressuposto que os processos educacionais estão profundamente ligados aos processos sociais e políticos a escola torna-se um espaço fundamental de para os trabalhadores e trabalhadoras que buscam a transformação da sociedade.

Nessa trajetória do MST na luta pela educação muitas escolas foram construídas e ocupadas em acampamentos e assentamentos em vários estados do Brasil. São escolas públicas que buscam garantir o desenvolvimento de uma pedagogia que forme os sujeitos nas várias dimensões da vida. E para garantir que essa escola se efetive foi e é necessária muita resistência, pois o modelo de educação hegemônico é contrário a essa proposta de educação.

Para trabalhar com o projeto educativo do MST é necessário romper com a forma escolar atual e pensar a escola em sua totalidade, para além do currículo, outras questões como: a organização da escola, seu funcionamento geral e sua relação com a vida. Em contraponto a isto a escola capitalista busca se organizar apenas na sala de aula, na relação entre professor e aluno, e o que se propõe é pensar novos espaços e tempos educativos na escola, torná-la viva (MST, 2014).

Dado isso, uma forma fundamental de repensar a forma da escola é “[...] descentrá-la da sala de aula e especificamente do ensino: a escola toda, sua organização, seu ambiente, suas relações sociais, é que deve educar, ser pensada com intencionalidade educativa [...]” (BOLETIM DA EDUCAÇÃO – NÚMERO 12, 2014, p. 109). É a partir dessa descentralização, que será possível construir práticas que materialize a proposta educativa do MST de forma totalizadora.

⁹ A Pedagogia Socialista parte de uma elaboração teórica que busca sempre estar “[...] organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 561). Ainda segundo as autoras a Pedagogia Socialista vai além dos princípios metafísicos, que é necessário pensar de forma dialética “[...] os processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais que apontaram, ao longo do século XX, para processos de formação humana nos quais o *homem é a medida de todas as coisas* (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 561, grifos do autor). Nesse sentido, as autoras colocam que existem quatro experiências principais da Pedagogia Socialista, sendo elas: a experiência da pedagogia socialista russa, da pedagogia socialista cubana, da pedagogia socialista mexicana e a pedagogia socialista libertária espanhola (CIAVATTA; LOBO, 2012).

¹⁰ A Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão. Ao aproximar-se dessa concepção de educação – Pedagogia do Oprimido -, aprendemos que todo conhecimento, toda concepção, tem origem nas experiências sociais. Todo conhecimento sustenta práticas sociais que exigem ser explicitadas para sua inteligibilidade e para a ação política (ARROYO, 2012, p. 554).

Para o MST (2014), não é possível trabalhar a sua proposta educativa sem romper com essa forma escolar atual. Isso porque a escola capitalista foi constituída e se organiza para atender outras finalidades, que são contrárias ao que o Movimento propõe. O Movimento considera que é necessário discutir o currículo escolar, mas também é necessário que se pense em outras transformações no chão da escola, dentre elas a sua organização.

Outra questão fundamental na construção desse projeto educativo é a necessidade de compreender a importância da vinculação entre a escola e o trabalho. A escola capitalista buscou separar o aprender do fazer, por isso, ela tem a sala de aula como espaço de centralidade. O trabalho tem como finalidade possibilitar as pessoas a irem de encontro com aquilo que produz, e conseqüentemente, aprendendo a intervir na vida real. Os estudantes não devem ter o trabalho como um simples fazer de tarefas ou apenas cumprir um trabalho de forma alienada e sem reflexão. Nesse sentido, o que projeto educativo do MST propõe:

[...] é tornar o trabalho a base integradora do projeto formativo da escola, vinculando os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho, da produção, da cultura que o trabalho produz. Isto implica em rever as formas de organização do trabalho do conjunto da escola, dos educadores e dos educandos. Também implica em examinar as possibilidades de vínculo da escola com processos produtivos que acontecem em seu entorno, pensando especialmente no envolvimento da juventude e no desafio específico da formação para o trabalho, o que inclui uma crítica à sua forma alienada na sociedade capitalista, que será muito contundente se fundamentada na vivência prática de outras formas de relações de trabalho (BOLETIM DA EDUCAÇÃO – NÚMERO 12, 2014, p. 110).

Todavia tornar o trabalho um elemento vivo nas escolas dos acampamentos e assentamentos do MST tem sido um grande desafio, visto que para que isso aconteça é necessário que ocorra processos de transformações em seu interior, dentre eles pensar novas formas de organização e de gestão da vida escolar. A escola capitalista propõe uma forma de organização, no qual, educandos (as) e educadores (as) exerçam funções hierárquicas e pensar um novo formato exige mudanças na lógica de organização do trabalho. Desse modo, o que o projeto educativo do MST propõe é de construir formas mais participativas e coletivas, inserir educandos (as), educadores (as), famílias, as comunidades camponesas e os movimentos sociais na organização da escola.

Buscar inserir a escola e seus sujeitos na participação de organizações coletivas e das lutas sociais tem sido para o MST uma das dimensões fundamentais na realidade atual. Considerando que,

A relação instituição escola com o sistema escolar, com o Estado, pode ser pelo menos matizada pela relação dos sujeitos que fazem, notadamente estudantes e educadores, com as comunidades onde cada escola concreta se insere, suas formas organizativas, suas lutas e demandas específicas, bem como as organizações e movimentos sociais de que estas comunidades fazem parte (BOLETIM DA EDUCAÇÃO – NÚMERO 12, 2014, p. 112).

Por conseguinte, a relação entre movimento social e escola poderá gerar outros debates ampliando o projeto político pedagógico. Essa relação gera tensionamentos, pois, é contraditória, com demandas que são conflitantes, e o que é de interesse do movimento social pode ser contrário ao que o estado propõe para a escola. Tem sido um desafio permanente nas escolas de acampamentos e assentamentos do MST pensar formas de trabalhar com essa inserção, buscando refletir, principalmente, em como retirar dessa questão lições que poderão contribuir no processo formativo de educandos (as), educadores (as), famílias e comunidade em geral (MST,2014).

É nesse contexto que se insere a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, que está localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, em São Mateus, Espírito Santo. Essa escola faz parte do processo histórico de luta pela terra e acesso à educação no estado do Espírito Santo, que desde a década de 1980 inicia um trabalho com a educação nas escolas dos acampamentos e assentamentos organizados pelo MST.

A experiência de organização do trabalho na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” inicia desde o processo de ocupação da Fazenda Rio Preto, quando as famílias acampadas começam a organicidade do Acampamento e depois Assentamento Zumbi dos Palmares. A construção da escola teve sempre presente o projeto educativo do MST, seguindo os princípios pedagógicos e filosóficos propostos pelo movimento, buscando, dentro do possível, envolver todos os sujeitos da comunidade escolar (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018).

No entanto, ainda que a escola consiga garantir, em grande parte, a sua forma de organização do trabalho existem vários mecanismos utilizados pelo estado, que são contrários aos da escola. E, de acordo com que íamos construindo a proposta pedagógica, aprofundando a concepção de educação e de escola no MST, algumas dúvidas surgiam, em especial, com relação a forma de organização do trabalho adotado pela mesma, que gerava “estranhamento” aos gestores públicos, representados pela Secretaria de Educação, como por exemplo, a dificuldade em compreender que a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, amparada pela proposta de educação do MST, tem uma forma de organização do trabalho “diferente” (própria) das demais escolas do município.

Essa diferença está materializada dentro daquilo que o projeto educativo do MST propõe que é construir uma escola com novas formas de organização e de gestão da vida escolar, no qual, quebrassem a hierarquia proposta pela escola capitalista, promovendo a participação de todos nas decisões, organizando instâncias para que o coletivo de educandos (as), de educadores (as), de famílias, das comunidades e dos movimentos sociais estejam presentes na escola.

No chão da escola essa prática educativa enfrenta grandes desafios, pois há uma tensão entre aquilo que o Estado, que é capitalista propõe, e aquilo que a escola, amparada pelo projeto educativo do MST defende. Para continuar desenvolvendo a Pedagogia do Movimento a escola resistiu e continua resistindo, em todos os aspectos, na garantia do currículo, da infraestrutura, na sua forma de organização, enfim, tentando garantir a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, dentro de um estado que propõe a organização da escola centrada na sala de aula, tendo a hierarquia como forma de funcionamento.

O objeto deste estudo é a relação da escola do MST com o estado, tendo como recorte a Organização do Trabalho na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”. E as questões guias são: quais os mecanismos a escola, amparada pela concepção de educação e de escola do MST, utiliza para garantir sua proposta pedagógica de Organização do Trabalho? Diante dessa forma de Organização do Trabalho, como a escola enfrenta as contradições de sua vinculação na educação pública? Quais os limites e as possibilidades da materialização dessa proposta de Organização do Trabalho na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”?

Para contribuir na reflexão do objeto em questão, o **objetivo geral** definido é: analisar a Organização do Trabalho da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, com ênfase nas contradições, limites e possibilidades da materialização dessa proposta de organização diante sua inserção na educação pública.

E os **objetivos específicos** são:

- 1 Sistematizar a proposta de Organização do Trabalho da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, a partir dos documentos construídos pela escola;
- 2 Identificar as contradições existentes na Organização do Trabalho na escola do MST;
- 3 Analisar os limites dessa proposta diante sua inserção na educação pública;
- 4 Caracterizar as possibilidades de implementação da proposta de educação do MST na educação pública.

É importante aprofundar o estudo dessa temática pela importância histórica que tem o MST e sua proposta educativa para o Brasil e para o mundo, uma vez que além de questionar a sociedade atual, que tem na propriedade privada sua lógica de organização, propõe caminhos para a superação dessa forma de organizar a sociedade que já demonstrou de várias formas que não é sustentável. Além disso, é relevante também por trazer para o debate a experiência de educação do movimento no estado do Espírito Santo, que em nível nacional desenvolve um grande trabalho com a proposta educativa do MST desde a década de 1980. E esse trabalho propõe trazer alguns elementos atualizados acerca da organização do trabalho nas escolas do MST no Espírito Santo, mas especificamente na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresentaremos, aqui, os caminhos que foram percorridos para a realização dessa pesquisa, a fim de compreender o tipo de estudo, o referencial teórico, o método da pesquisa, as técnicas utilizadas e a análise de dados.

O objeto nas Ciências Sociais é histórico, tem consciência histórica e possui identidade entre sujeito e objeto. O objeto é histórico, pois cada sociedade se organiza a sua própria maneira, mas essa sociedade tem alguns traços comuns com outras sociedades que vivem no mesmo tempo histórico. Além disso, são pelas determinações históricas que uma sociedade é construída e construíram o seu futuro, “[...] numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo” (MINAYO, 2009, p.12).

O objeto de estudo nas ciências sociais tem consciência histórica, pois todos os seres humanos são capazes de dar sentido ao seu trabalho intelectual, no qual, as sociedades e os grupos conseguem dar significado a suas ações e aquilo que construíram. Os seres humanos são capazes de pensar os seus atos e planejar e projetar o seu futuro, e essa racionalidade que estão presentes nas ações humanas (MINAYO, 2009).

A autora ainda coloca que, o objeto nas ciências sociais tem uma identidade entre sujeito e objeto, pois a pesquisa nesse campo lida com seres humanos que, “[...] por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...]” (MINAYO, 2009, p.13).

Além disso, Minayo (2009) expõe que nenhuma ciência é neutra. Sendo assim, a escolha da metodologia acontece de acordo com “[...] interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores. [...]” (MINAYO, 2009, p.14). Por isso que na pesquisa social a relação entre o pesquisador e o campo de estudo está estabelecida.

Segundo Minayo (2009), metodologia é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (MINAYO, 2009, p. 14). Ainda segundo a autora a metodologia inclui o método, que é a teoria da abordagem, as técnicas utilizadas- que são os instrumentos de operacionalização do conhecimento e, também a criatividade do pesquisador.

A autora acrescenta que a metodologia tem centralidade dentro das teorias. Nesse sentido, Lenin (1965) dizia que “o método é a alma da teoria” (LENIN, *apud* MINAYO, 2009, p. 148), ao contrário do que muitas vezes é visto no processo do trabalho científico. E isso se manifesta quando é utilizado apenas as técnicas e os

instrumentos, sem levar em consideração o que irá fundamentar a pesquisa. A metodologia não são apenas as técnicas e os instrumentos, são necessárias também as concepções teóricas da abordagem, que se articulará “[...] com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre realidade” (MINAYO, 2009, p. 15).

Nesse sentido, para Minayo (2009),

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, interminavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2009, p. 15).

Para dar conta de compreender o objeto em sua totalidade, o método definido nessa pesquisa, ou seja, a teoria da abordagem foi o materialismo histórico dialético.

O materialismo histórico dialético foi um método criado por Karl Marx (1818-1883) que viveu no século 19, momento que a sociedade burguesa viveu seu pleno desenvolvimento, que representou,

[...] o resultado de um conjunto de transformações – econômicas, políticas, sociais, ideológicas, culturais – impulsionadas pela dinâmica do capital, que a levaram a se tornar plenamente madura, vale dizer, plenamente social. Essa maturidade significava que, nesse momento, a sociedade atingiu uma forma que a distinguiu claramente da natureza, embora mantendo sua vinculação insuperável com ela (TONET, 2009, p. 09).

E foi na busca pela compreensão dessa concepção de mundo, que mudou radicalmente a maneira como a sociedade se organizava, que o autor construiu o método, no qual, buscou uma nova forma de compreender a realidade social. Ressaltando que ele desbravou um terreno totalmente desconhecido, tanto que para o amadurecimento de seu método, fez uma transição de uma concepção idealista para uma materialista, quer dizer, um materialismo de caráter “histórico, social e dialético” (TONET, 2009, p. 11).

Para Marx a teoria e o conhecimento teórico são inseparáveis. No entanto, para ele o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, “[...] de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador [...]” (NETTO, 2011, p. 20). E a teoria é para Marx, “[...] a reprodução

ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa [...]” (NETTO, 2011, p. 21, grifo do autor). Dessa forma, quanto mais fiel o pesquisador for ao seu objeto, mais conseguirá produzir um conhecimento correto e verdadeiro.

Para Marx a teoria é o movimento real do objeto deslocada para o cérebro do pesquisador, ou seja, “[...] é o real reproduzido e interpretado no plano ideal [...]” (NETTO, 2011, p. 21, grifo do autor). Por conseguinte, para Marx o objeto de pesquisa independe do pesquisador para existir. O pesquisador deverá ir além da aparência empírica, buscando chegar na essência, que é a estrutura e a dinâmica do objeto (NETTO, 2011). Nesse sentido para Marx,

[...] como para todos os pensadores dialéticos, a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1974b, p. 939); mais ainda: “As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (MARX, *apud* NETTO, 2011, p. 22).

Assim, um objeto é o resultado de um longo processo histórico, não sendo possível compreendê-lo apenas pela sua aparência. Torna-se necessário compreender como o objeto se constitui e como ocorre sua movimentação real. E as categorias que no presente trabalho darão conta dessa investigação serão: a contradição, os limites e as possibilidades.

As técnicas, que são os instrumentos de operacionalização do conhecimento, que buscou-se utilizar nessa pesquisa foram: pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica então consiste no primeiro passo dessa pesquisa. Esse é o momento do aprofundamento teórico que dará base para esse trabalho. A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (GIL, 2002, p. 44). É uma forma de pesquisa utilizada em quase totalidade dos trabalhos acadêmicos, por isso, apresenta como vantagem,

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito disperso pelo espaço. Por exemplo, seria

impossível um investigador percorrer o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

Ainda, segundo o autor, é necessário cuidado na seleção dos materiais bibliográficos, pois em alguns casos podem apresentar dados coletados ou processados de forma inadequada e, conseqüentemente, o pesquisador ao utilizar esses materiais pode reproduzir esses erros.

É importante destacar o momento histórico em que essa pesquisa ocorreu e que condicionaram algumas mudanças na escolha do instrumento de coleta de dados. Desde a construção do projeto de pesquisa tinha-se em mente a realização da pesquisa de campo com o instrumento entrevista dos sujeitos inseridos na escola pesquisada, membros do MST e representantes da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus. Entramos com um processo no Comitê de Ética para a aprovação do projeto e a realização da pesquisa de campo. No entanto, vários fatores motivaram as mudanças do instrumento de coleta de dados.

No início de 2020 fomos surpreendidos com notícia de que um vírus mortal, denominado novo coronavírus¹¹/ COVID – 19, se alastrava de forma muito rápida, e o contágio era tão grande que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estarmos vivendo uma pandemia¹² (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ/ FIOCRUZ, 2020).

Essa situação pandêmica causou muito medo e incertezas nas pessoas, levou-se alguns meses para que as demandas das nossas vidas voltassem a funcionar, agora de uma forma diferente; e isso, também, se deu na realização desse trabalho. Esse retorno ocorreu de forma remota, uma nova realidade que excluiu ainda mais quem já era excluído. Foi necessário se adaptar mesmo que as condições concretas da vida não possibilitassem isso. No caso da pesquisadora as condições de estrutura (computador, internet e outros) não foi a maior problemática, e sim, outras questões. Estudar para a classe trabalhadora já um grande desafio,

¹¹ O novo vírus é originário de morcegos, assim como a maioria dos outros coronavírus. O vírus sofreu mutação e passou a infectar também humanos. As pesquisas nos permitem concluir que essa mutação foi um processo natural e não induzido pelo homem em laboratório (FIOCRUZ, 2020, atualizado em 2021).

¹² Segundo a Organização Mundial da Saúde, **pandemia** é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma **epidemia, surto** que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com **transmissão sustentada** de pessoa para pessoa (FIOCRUZ, 2021, grifos do autor).

considerando todos os limites que historicamente é imposto. No entanto, estudar em um período pandêmico, ser trabalhador e mulher é um ato revolucionário.

Outro aspecto que motivou mudanças nessa pesquisa, foi uma questão pessoal, mas importante pontuar, que foi a minha gestação. Mesmo não tendo sido planejada, foi um acontecimento que nos trouxe muita felicidade, porém estar grávida ocasiona grandes mudanças na vida das mulheres. Ainda mais quando se trata de uma pandemia, no qual, as gestantes estão inseridas no grupo de risco (FIOCRUZ, 2020).

Nesse sentido, após todas essas situações, foram necessárias algumas mudanças para a realização dessa pesquisa e para a coleta de dados foi adotada a pesquisa documental, com documentos da escola pesquisada, do MST e da Prefeitura Municipal de São Mateus; e a partir da vivência da pesquisadora como educadora da escola, a fim de buscar reflexões que contribuíssem com o objeto de estudo investigado. A pesquisa documental “[...] assemelha-se muito com a pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes [...]” (GIL, 2002, p. 45).

Esse tipo de pesquisa é fundamental neste trabalho, pois grande parte das fontes são documentos da escola pesquisada, do MST e da Secretaria Municipal de Educação da cidade mencionada anteriormente. Dentre os documentos pesquisados, os principais são: Dossiê MST Escola que é um conjunto de documentos sobre educação produzidos coletivamente pelo Movimento de 1990 a 2001; Boletins sobre o MST e a Educação; documentos da escola pesquisada; documentos da Prefeitura de São Mateus, da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus e do Conselho Municipal de Educação de São Mateus, dentre eles: leis, resoluções, portarias, decretos, etc.

Para a escolha dos documentos foram considerados alguns elementos que apresentassem como a escola está organizada, suas instâncias, coletivos, espaços, no qual representa e é representada. E por fim, conhecer a proposta de educação do MST na EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares”, a fim de responder as questões guias dessa pesquisa, no qual busca-se compreender as contradições, limites e possibilidades da materialização dessa proposta de organização diante sua inserção na educação pública.

Os documentos analisados foram:

- **Projeto Político Pedagógico (PPP):** O Projeto Político Pedagógico é um documento que passa por avaliação de tempo em tempo e, se necessário, são realizadas alterações nele. Nesse sentido, encontra-se algumas versões desse documento na escola. A versão utilizada pela pesquisadora foi a do ano de 2018. É um documento com bastante informações acerca do histórico da escola e principalmente de como é a organização do trabalho.

- **Documento dos setores administrativo, pedagógico e agropecuário:** o documento dos setores apresenta como está a proposta em relação à organização dos três grandes setores na escola. Nele encontrasse informações referentes aos subsetores trazendo quais são suas funções, sua abrangência sua integração e as suas orientações práticas.

- **Atas de Reuniões das famílias e comunidade:** as atas de reuniões são documentos desde o ano de 2006. Nela encontra-se muitas informações acerca da organização do trabalho desenvolvido pela escola, bem como o vínculo das famílias e da comunidade. Nessas atas encontra-se registros de assembleias, de reuniões de comissões, da Associação Escola Comunidade (AEC), de reuniões ordinárias e extraordinárias, dentre outros.

- **Atas de Reuniões da equipe de educadores(as) e demais funcionários:** Foi analisado também as atas das reuniões da equipe de educadores e dos demais funcionários. Nessas atas tem registros das reuniões realizadas coletivamente com todos os funcionários da escola que ocorrem ordinariamente quinzenalmente, e também extraordinariamente quando necessário. Além disso, também foi analisado um livro ata de reuniões pedagógicas, administrativa e agropecuária da equipe de educadores(as) do 4º ao 9º ano, que ficam em tempo integral na escola.

- **Conjunto de documento sobre a auto-organização dos educandos(as):** Esses documentos foram encontrados de forma avulsa, não estando em um espaço único. São registros da auto organização realizada pela escola nos últimos anos. Nesses registros encontra-se o planejamento da auto-organização, bem como os nomes pensados para os núcleos, palavras de ordens,

simbologias, etc. Além disso, também foram analisadas as tabelas de orientações para a vivência prática.

- **Plano Municipal de Educação de São Mateus/ ES:** Trata-se de um documento que institui e aprova o Plano Municipal de Educação por um período de 10 anos, por meio de Lei Complementar nº 104/2015. Importante ressaltar que a Educação do Campo e a Quilombola aparece no plano considerando toda sua dimensão pedagógica e suas especificidades.

- **Resolução Municipal da Educação do Campo:** A Resolução CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Nº 33 DE 21 DE DEZEMBRO DE 2018, estabelece e fixa as normas para a oferta de educação do campo na rede municipal de ensino de São Mateus/ ES. É um documento construído pelo Conselho Municipal de Educação de São Mateus, tendo como fundamentação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e a Lei Municipal nº 188, de 12 de dezembro de 2002, a Lei nº 694 de 27 de março de 2008 e do Parecer CME/CEB nº 07/07. Nesse documento encontramos a normatização da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no município de São Mateus (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

- **Lei Municipal da Educação do Campo:** A Lei 1.798 DE 20 de fevereiro de 2020 estabelece e fixa as normas para a oferta de Educação do Campo na rede Municipal de Ensino de São Mateus/ ES e dá outras providências. Essa lei normatiza a oferta de Educação do Campo no município de São Mateus (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES, 2020).

- **Materiais da pesquisadora/pedagoga da escola:** Outra fonte documental são os registros da pesquisadora que também exerce a função de pedagoga na Unidade Escolar, perpassando por outras funções desde o ano de 2010.

Como encontramos uma vasta quantidade de documentos, no primeiro momento foi realizado uma breve leitura com o objetivo de fazer o primeiro contato. Em seguida, realizou-se uma organização dos documentos por data, e que se aproximava da temática. Para essa parte da pesquisa, adotou-se como instrumento a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2014) trata-se de,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2014, p. 44).

Dado isso, na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2014), seguimos as fases, tendo três questões fundamentais, que foram: a Pré-análise, que buscou tornar os documentos operacionais e a sistematização das ideias iniciais. A fase exploratória do material, que buscou-se codificar e categorizar o material, e por fim, a fase de tratamento dados que buscou tornar os resultados válidos e significativos (BARDIN, 2014).

Para exposição do conteúdo da pesquisa, organizamos o trabalho em seis capítulos, sendo o Capítulo 1 as **Tessituras Iniciais**, já apresentadas.

O Capítulo 2, “**A luta pela terra no Brasil**”, aborda alguns elementos históricos da luta pela terra, a fim de compreender as determinações históricas que originaram o MST e de que forma o movimento é a continuidade do processo histórico de luta pela terra. A partir disso, apresenta-se, brevemente, a gênese do MST no Brasil e no Espírito Santo, elencando os objetivos, princípios e a perspectiva em que surge o Movimento. E por último, “A luta vai para além da terra”, apresenta como o movimento social, que surge na perspectiva de lutar pela reforma agrária, amplia suas discussões para outras pautas, dentre elas a educação. Os principais autores utilizados para esse capítulo foram: Souza; Pizetta; Gomes; Casali (2005), Stédile (2011), Stédile; Fernandes (2005) e Morissawa (2001).

O Capítulo 3, “**A organização do trabalho pedagógico na escola pública**”, apresenta a organização do trabalho pedagógico na escola pública, buscando analisar em que perspectiva surge a escola e sua estrutura organizacional. Ainda nesse capítulo, busca-se apresentar a organização do trabalho pedagógico na sociedade atual, que é capitalista, a fim de compreender como o capitalismo organiza a escola para atender a seus interesses de classe. Para esse capítulo os principais autores utilizados foram: Dalmagro (2010) e Freitas (1995, 2009, 2013).

O Capítulo 4, “**O projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**”, tem por objetivo apresentar o projeto educativo do MST. Nele discute-se a concepção de educação e de escola para o MST, a fim de apresentar alguns elementos históricos da educação do Movimento, seus objetivos e princípios filosóficos e pedagógicos. Além disso, busca-se dialogar sobre os elementos teóricos que fundamentam a escola do MST para compreender-se a materialização dessa proposta na escola. Os principais autores utilizados nesse capítulo foram: documentos do MST (2005) e Caldart (2004, 2005).

O Capítulo 5, **“A organização do trabalho pedagógico na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”**, tem por objetivo apresentar a materialização da proposta de educação do MST na EMEIEF assentamento “Zumbi dos Palmares”. Nesse capítulo, busca-se apresentar, brevemente, o contexto histórico da educação do MST no Espírito Santo, bem como no Assentamento Zumbi dos Palmares onde está localizada a escola pesquisada. Também pretende-se apresentar as questões guias dessa pesquisa, as contradições, os limites e as possibilidades existentes na organização do trabalho da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, diante da implementação da proposta de educação do MST na educação pública. Os principais autores utilizados foram: Baldotto (2016), Ribeiro (2020), Pereira (2019), Souza (2020), Documentos da escola (2010, 2012, 2013, 2016, 2018, 2020, 2021), a Lei Nº 1.798 (2020), Resolução CME/SME Nº 33 (2018).

Ao final, no Capítulo 7, **“Considerações finais”**, apresenta-se os resultados das análises efetuadas ao longo dessa pesquisa.

2 A LUTA PELA TERRA NO BRASIL

A realidade em que vivemos hoje é uma construção histórica. A forma como nos organizamos enquanto sociedade é fruto da forma de organização de outros povos, em outros tempos, por isso, para compreender alguns elementos da luta pela terra no Brasil faremos um breve histórico desses 521 anos. Estamos propondo um breve histórico, pois o objetivo não é discutir a luta pela terra em sua totalidade, e sim, os elementos que contribuíram na reflexão desse objeto de estudo. Será feito um quadro geral dessa temática, demarcando os momentos importantes desse processo.

Partindo disso, alguns elementos da questão agrária do Brasil tornam-se importantes para essa pesquisa. O termo questão agrária passou por algumas formulações desde que foi criado. Primeiro foi utilizado pelos estudiosos da economia política para analisar como o capitalismo se desenvolvia na agricultura. Segundo Stédile (2011), o conceito de questão agrária evoluiu, indo além da sua origem clássica. À vista disso, sobre o significado do termo questão agrária na atualidade pode se dizer que,

“[...] é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica, como cada sociedade organiza o uso, a posse e a propriedade da terra ao longo da história. Também estuda como as sociedades se organizam ao longo do tempo e de que forma produzem os bens originários da natureza, em especial os alimentos e a produção agrícola, para atender às suas necessidades (STÉDILE, 2011, p. 12).

A propriedade diz respeito a condição jurídica, que segundo o autor o “[...] capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza [...]” (STÉDILE, 2012, p. 641). Essa condição jurídica dá o direito a cercar a terra e dizer quem tem acesso a ela. Com isso, a terra é transformada em mercadoria, no qual, pode-se comprar e vender, tornando pessoas, empresas ou instituições seus donos absolutos.

A questão agrária em seu sentido mais amplo está relacionada aos problemas agrários de determinado país. Dessa forma, analisaremos a temática no Brasil a partir do momento em que os colonizadores chegaram nessas terras e começaram a explorá-la com a finalidade de acumular riquezas.

Desde os primórdios da colonização do Brasil, a forma como a terra foi distribuída e utilizada resultou em um grave problema agrário. O aumento da produção agropecuária não se constituiu em fator de progresso econômico, com distribuição de renda e justiça social. Ou seja, desde 1500 o uso da terra no Brasil beneficiou apenas uma minoria da sociedade – sua classe dominante -, impedindo que a maioria da população tivesse acesso à posse e ao usufruto desse bem da natureza (STÉDILE, 1997, p. 12-13).

Então, percebe-se que o campo brasileiro na atualidade é resultado de um processo de uso da terra que beneficiou apenas um grupo minoritário da sociedade, que gerou muitas desigualdades e, com isso, durante mais de cinco séculos manteve a concentração da terra nas mãos de poucos e conseqüentemente muita gente sem-terra e sem direitos. É partindo desse pressuposto que analisaremos alguns elementos da questão agrária no Brasil.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA LUTA PELA TERRA

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge a partir do processo histórico de luta pela terra no Brasil, que teve como consequência uma

distribuição tão desigual da terra. Teve início com a chegada dos primeiros colonizadores portugueses no século XVI, que foram financiados para expandir o nascente capitalismo comercial europeu, com objetivo de garantir a produção em grande escala, abastecer a Europa e, conseqüentemente gerar o lucro dos capitalistas. Para isso, foi adotado o modelo de produção, que estava amparado pelas leis do capitalismo, chamado modelo agroexportador (STÉDILE, 2011).

Esse modelo já estava em pleno desenvolvimento na Europa, no qual, tudo era transformado em mercadoria. Primeiro retiraram o ouro e todos os bens naturais e, quando esgotada essa possibilidade, iniciaram o processo de produção de itens agrícolas em grande escala para exportação. Esse modelo explorou de forma tão intensa essas terras que cerca de 80% do que era produzido nesse território ia para a Europa (STÉDILE, 2011).

Vale ressaltar, que essas terras já eram habitadas por outros povos que tinha sua própria forma de viver. Os colonizadores vieram com o objetivo de expandir o capitalismo, transformando esses povos e o seu território em dominados, tendo como principal objetivo atender os interesses da metrópole.

Em nível mundial outros países viam a necessidade de “descobrir” outras terras para aumentarem seu poder econômico. E isso, caracterizava um risco para Portugal, pois essas terras não tinha proteção nenhuma. Preocupados com a investida, Portugal envia para o Brasil pessoas que “cuidariam” desse território, no qual, é dividido e concedido uso para os donatários, que eram membros da alta aristocracia em Portugal e que estavam dispostas a virem para cá.

À vista disso, a primeira forma de distribuição de terras no Brasil foi o sistema de capitanias hereditárias, em que, o território era dividido em grandes extensões de terras que era destinada aos donatários. Eles tinham como obrigação explorá-la e protegê-la e, posteriormente, tinham o direito de passar as terras para seus herdeiros (STÉDILE, 2011). Conseqüentemente, esse sistema de colonização no Brasil é responsável pela origem do latifúndio¹³. Essa foi uma escolha que resultou

¹³ Medeiros (2012), conceitua latifúndio como um termo que designa a grandes extensões de terras. O autor acrescenta que na década de 1950 o termo latifúndio tornou-se símbolo de atraso, que deveria ser superado. Atualmente, após a progressiva modernização da agricultura o termo passou e ter um novo significado “Caindo em desuso por causa da perda progressiva de sua força política, o termo latifúndio tem sido cada vez mais substituído nos embates políticos por agronegócios, palavra mais abrangente, que remete à propriedade da terra, mas principalmente às complexas articulações agropecuária/ indústria que determinam hoje, inclusive, os parâmetros do funcionamento do mercado fundiário” (MEDEIROS, 2012, p. 450).

em séculos de concentração da terra e teve como sustentáculo a mão de obra escrava indígena e africana. Vivemos o reflexo desse sistema até hoje, com outras configurações, mas que impacta diretamente a vida das pessoas no campo e na cidade.

Naquele período o pensamento dos colonizadores foi que era necessário produzir algo, já que nessas terras tinham todas as condições para isso: o território era grande, a terra era fértil e o clima favorável para a produção de vários tipos de culturas. Essas condições favoreceram a produção da cana-de-açúcar, a principal forma de exploração desse período. Vale ressaltar, que existiram outras atividades econômicas, mas a cana teve um papel importantíssimo para a necessidade de mão de obra, pois se tratava de produção em grande escala para ser enviada à metrópole. O Brasil torna-se uma economia agroexportadora, que na divisão internacional do trabalho tem apenas a função de produzir matéria prima para a metrópole portuguesa (MORISSAWA, 2001).

O período colonial também foi caracterizado por muita resistência. Primeiro tentaram escravizar os povos indígenas, que não se sujeitaram a serem escravizados, com isso, foram os primeiros a sofrer a forte violência que os colonizadores estavam dispostos a impor. Como destaca Morissawa (2001), os enfrentamentos entre colonizadores e indígenas aconteceram em várias regiões deste território. Alguns exemplos da resistência indígena foram: Confederação dos Tamoios, a Guerra dos Bárbaros, Guerra dos Guaranis, comandada por Sepé Tiaraju, a Guerra dos Aimorés e outros.

Diante da resistência indígena, os colonizadores viram na escravidão dos africanos uma alternativa para seus problemas. Trazer eles para serem escravos aqui era viável economicamente, pois na África já existia um mercado que facilitava essa empreitada (MORISSAWA, 2001). Era mais fácil manter os africanos escravizados pelas condições que vinham da África para cá: amarrados, acorrentados, e quando chegavam aqui presos em seus cativeiros vigiados o tempo todo por seus algozes. Porém, eles também resistiram. Compreendiam ao que estavam sendo sujeitados, tanto que criaram formas de resistir, fugindo de seus feitores. O principal refúgio dos negros escravizados foram os Quilombos. Os quilombos refugiavam não só escravos foragidos, como também indígenas, pobres e prostitutas (MORISSAWA, 2001).

O Quilombo mais emblemático foi o de Palmares, que foi,

Considerado o maior do Brasil, Palmares foi na verdade uma junção de quilombos e chegou a reunir perto de 20 mil habitantes. Calcula-se que tenha se formado em 1629. Localizava-se numa serra situada entre Pernambuco e Alagoas, e era governada por um rei e por um conselho formado pelos chefes dos quilombos (MORISSAWA, 2001, p. 65).

Morissawa (2001) destaca que outras atividades econômicas foram se desenvolvendo, dentre elas: extração da mineração, pecuária, tabaco, etc. Toda essa produção tinha como objetivo principal a exportação e uma parte para o mercado interno. A mão-de-obra principal continua sendo a de escravos negros, a base da economia continua sendo a agricultura e ainda somos produtores primários. A metrópole que atravessava esses produtos para outros países europeus, e conseqüentemente, ficava com a maior parte dos lucros. E isso, foi criando uma insatisfação aos que aqui viviam e não concordavam com essa relação de domínio que a coroa tinha sobre a colônia. E o resultado foi às revoltas que exigiam a independência do Brasil. As principais que ocorreram foram: a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana, a Revolta Pernambucana, etc.

Em 1822, após muita pressão, principalmente das elites, o Brasil torna-se um país independente de Portugal e passa a ser comandado pela Coroa Brasileira. O período imperial vai de 1822 a 1889, e foi caracterizado por muitas revoltas populares que eram motivadas pela miséria na qual o povo vivia (MORISSAWA, 2001). Dessa forma, podemos observar que desde a chegada dos colonizadores até a Independência do Brasil poucas mudanças ocorreram, principalmente com relação ao uso terra, que nesse período, apesar de ainda não ser uma propriedade privada, era posse da coroa e seu uso era em grandes monocultivos que tinha como finalidade ser enviado para a metrópole.

Segundo Morissawa (2001), as principais revoltas desse período foram: a Cabanagem (1835-1840), a Sabinada (1837-1838), a Balaiada (1838-1841) e a Revolta da Praieira (1848-1850). O autor destaca ainda que no século XIX, o café tornou-se a principal riqueza do país e a mão-de-obra utilizada ainda era a escrava, apesar de grande parte das elites criticarem a escravidão. Ainda nesse período muitos europeus vieram para o Brasil, atraídos pela promessa de terras para trabalhar, principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país (MORISSAWA, 2001).

Nesse contexto, em 1850 Dom Pedro II cria a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, denominada “Primeira Lei de Terras”. Essa lei tinha com o objetivo constituir a propriedade privada da terra no Brasil. Ela dizia quem poderia legitimar a posse da terra, no entanto, atendeu somente aos interesses de quem já tinha alguma riqueza, deixando os pobres e os escravos libertos sem o direito de tornarem-se proprietários (STÉDILE, 2011).

[...] Por essa Lei só poderia ter terra quem comprasse ou legalizasse as áreas em uso nos cartórios, mediante o pagamento de uma taxa a Coroa. Por tanto a **Lei de Terras** significou o casamento do capital com a propriedade da terra. Com isso a terra foi transformada em uma mercadoria a qual somente os ricos poderiam ter acesso (MORISSAWA, 2001, p. 71, grifo de autor).

A partir do que diz Morissawa (2001), a Lei de Terras tinha uma intencionalidade, que era a manutenção e consolidação do latifúndio nas mãos de quem tinha posses. Mais uma vez, os pobres ficaram as margens da sociedade, pois o que interessava à elite daquele período era a manutenção dos seus privilégios. Aspecto que ainda prevalece na elite brasileira.

Em meados do século XIX, a luta pela libertação dos escravos já era uma realidade, e o Brasil se via pressionado a acabar com escravidão. Em 1888, ocorre a abolição da escravatura e, diante do cenário da Lei de Terras, muitos ex-escravos optam por migrar para os grandes centros urbanos, em vez de permanecer nas fazendas ou nas pequenas vilas. Essa situação é o que provoca a formação das grandes aglomerações de pessoas em condições precárias de vida, que hoje conhecemos como favelas (STÉDILE, 2011).

A Lei de Terras foi uma opção adotada para manter a propriedade da terra concentrada nas mãos de uma minoria. No entanto, toda ação gera uma reação e nos finais do século XIX e início do século XX, surgem movimentos camponeses que tinham como objetivo acessar a terra e buscar melhores condições de vida.

Em 1889 é proclamada a república, no qual, o Brasil passa a ser um país independente de Portugal. No entanto, o cenário agrário se mantém, e a terra continua concentrada nas mãos da elite agrária brasileira, que até esse período não teve interesse em dar condições melhores de vida para grande parte da população. E essa realidade se mantém no período da república velha, que também é caracterizado pela concentração da terra, pois todo processo político feito até então

era de acordo com os interesses das elites, em especial, das elites agrárias das regiões que tinha como interesse de manter a posse da terra (MORISSAWA, 2001).

Com isso, a partir 1888 até o golpe militar em 1964 é possível dividir a luta pela terra no Brasil em três tipos ou etapas. Sendo a primeira, as lutas messiânicas (Canudos e a Guerra do Contestado) de 1888-1930; a segunda, as lutas radicais localizadas e espontâneas (Os posseiros da rodovia Rio-Bahia, Grileiros & Governo contra posseiros, Trombas e Formoso: territórios livre, no norte e sudoeste do Paraná, Sudoeste do Maranhão, em terras fluminenses, São Paulo (Pontal e Santa Fé do Sul) de 1930-1954; e terceira, as lutas organizadas, com caráter ideológico e de alcance nacional, sendo as Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), de 1950 e 1964.

A década de 1960 foi muito importante na história da questão agrária no Brasil. Foi um momento de muitas tensões políticas, de fortalecimentos dos movimentos camponeses, e o tema da reforma agrária estava colocado para ser debatido pela sociedade. Diante de tanta luta pela terra viu-se em 1964 uma esperança na realização da reforma agrária. O presidente João Goulart prometeu realizar as reformas de base, dentre elas a reforma agrária. Jango acreditava na reforma agrária como uma forma de solucionar os problemas da economia brasileira, e isso fez com que a elite agrária se preocupasse, pois em todo mundo as revoluções socialistas estavam no auge, e tinham como princípio a distribuição dos bens comuns, no nosso caso, a terra. Dessa forma, além do medo do comunismo, manter a concentração da terra na mão da elite também era um objetivo (MORISSAWA, 2001). No entanto,

Em 13 de março de 1964 o presidente João Goulart assina o decreto que viabilizaria a desapropriação para fins de reforma agrária em terras às margens de rodovias, ferrovias e açudes federais, ao mesmo tempo em que solicitava do Congresso Nacional mudanças legais que viabilizassem a reforma agrária. Seu projeto de democratização da terra durou apenas 18 dias, quando seu posto como presidente foi tomado pelos militares e instalada no país um ditadura civil-militar (CUNHA, 2014, p. 53-5).

Os militares tomam o poder e perseguem as organizações sociais de luta pela terra, a ponto de serem eliminadas. Em 1964, no governo Castelo Branco, é decretada a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, a lei nº 4.504, que foi

denominada de Estatuto da Terra, documento que já vinha sendo redigido pelo governo de Goulart e era parte do seu plano de reforma agrária, mas que foi apropriado pela Ditadura Militar¹⁴ e transformado em seu conteúdo (MARTINS, 1984, apud CUNHA, 2014).

Por mais contraditório que pareça ser, mesmo tendo sido promulgada na Ditadura Militar, o Estatuto da Terra foi muito importante e considerado como uma conquista a partir da luta dos camponeses e de quem estava comprometido com a Reforma Agrária.

Os militares usaram essa lei como uma forma de evitar novas revoltas sociais. A intenção era acalmar os ânimos, diminuir os conflitos e entregar grandes quantidades de terras para grupos de comerciantes e industriais e empresas nacionais ou multinacionais, em especial na região norte do país (MORISSAWA, 2001). Nesse sentido, Stédile (2011), acrescenta que analisando a escolha dos militares podemos concluir que,

[...] o modelo adotado pelos governos desse período foi muito claro: estimular o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, baseando-se na grande propriedade latifundiária e atrelando-se aos interesses do capital estrangeiro, vinculado a um processo acelerado de industrialização na cidade, também baseado nos investimentos de empresas multinacionais (STÉDILE, 2011, p. 24).

A Ditadura Militar representou o silenciamento dos que lutavam por reforma agrária. Foram 21 anos em que para os pobres do campo e camponeses a única opção oferecida pelo governo era a migração para as cidades, trabalhar como mão de obra barata, ou irem para as regiões mais distantes do país, em especial a região Norte para ocupar aquelas terras ou construir grandes estradas.

Stédile (2011), coloca que a ditadura perseguiu as principais organizações camponesas e suas lideranças eram exiladas, presas ou assassinadas. Dessa forma, mais um período histórico no Brasil em que ocorrem muitas mudanças políticas, econômicas e sociais, mas a terra se manteve concentrada e em posse de uma elite que não teve interesse em distribuí-la.

¹⁴ A Ditadura Militar foi uma reação dos militares as reformas de base propostas pelo Governo Goulart e também uma medida para frear o comunismo no campo e na cidade. Os militares estavam preocupados com as revoluções socialistas na América Latina, pois os primeiros atos dos governos revolucionários eram a distribuição das terras aos camponeses. Por isso, os militares no Brasil prenderam, assassinaram e exilaram várias lideranças camponesas. Além disso, os militares fecharam todas as organizações de trabalhadores rurais. A ditadura militar durou 21 anos, de “1964 a 1984: uma longa noite escura” (MORISSAWA, 2001, p. 95).

Com o fim da ditadura militar inicia-se um novo período da luta pela reforma agrária nos meados da década de 1980. Ressurgem movimentos sociais dos camponeses que haviam sido silenciados e retomam as discussões políticas e intelectuais acerca da temática, dentre eles o MST (STÉDILE, 2011).

A questão agrária volta para o debate, no entanto, as propostas eram tímidas e os latifundiários resistiam a qualquer possibilidade de avanços acerca dessa pauta. Fortaleceram organizações, dentre elas a União Democrática Ruralista¹⁵ (UDR), que protegeriam seus interesses e contratavam jagunços para assassinar e perseguir os camponeses que desafiavam lutar por um pedaço de terra. Ainda nesse período, é importante destacar que a sociedade via na reforma agrária uma possibilidade de desenvolvimento para o país.

A década de 1990 representou um novo cenário para o campo brasileiro, como nos mostra Stédile (1997),

A partir da década de 1990, o capitalismo entra numa nova fase em todo o mundo, agora dominado pelo capital financeiro e por grandes corporações transnacionais. Essa fase ficou conhecida como neoliberalismo, e se impôs também na economia brasileira (STÉDILE, 2011, p. 27).

É nesse contexto que empresas transnacionais vem para Brasil e começam seus negócios, comprando agroindústrias de insumos, fabricas agrícolas e de alimentos. Tornaram-se donos e passaram a controlar as “comodities agrícolas”, que são os produtos agrícolas padronizáveis, como por exemplo: a soja, o milho, o arroz, trigo, açúcar, café, etc. (STÉDILE, 2011).

Além disso, esses grupos capitalistas iniciaram no Brasil o cultivo das sementes transgênicas, que além de modificar as sementes geneticamente, cria uma dependência a essas sementes, pois elas são estéreis, gerando grandes monopólios e oligopólios que controlam o que é produzido e consumido no país. A exemplo disso, basta olharmos a dieta dos brasileiros e veremos que os alimentos consumidos são basicamente os produtos agrícolas padronizáveis, as comodities.

Além desses negócios colocados acima Stédile (2011), coloca que essas empresas trouxeram também para o Brasil fabricas de celulose do Hemisfério Norte.

¹⁵ A União Democrática Ruralista (UDR) nasceu como reação organizada e violenta dos grandes proprietários de terras aos movimentos populares do campo que defendiam a reforma agrária nos anos 1960. De acordo com a professora Regina Bruno, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ), os integrantes da UDR têm perfil conservador, são contrários à garantia de direitos àqueles que divergem dos seus interesses e agem em sintonia com as bancadas da bala e da bíblia – que representam no Congresso, respectivamente, o lobby militarista e fundamentalista (BRASIL DE FATO, 2018).

A principal atividade dessas empresas eram as plantações industriais homogêneas de pinos e eucalipto para retirada da celulose, que tinha como finalidade ser exportada. Os impactos desses plantios são incalculáveis, pois destroem “[...] a biodiversidade, agridem o meio ambiente, exaurem a água e o solo e por isso, biologicamente, não podem ser chamadas de florestas” (STÉDILE, 2011, p. 28). Surge, com essa forma de organização o agronegócio, que substitui o atrasado latifúndio vendendo a falsa promessa de produzir comida para os brasileiros, mas que na verdade gera a concentração da terra e mais miséria.

Manter a terra concentrada nesses mais de cinco séculos de história do Brasil foi o principal objetivo da elite brasileira, amparada pelo modo de produção capitalista. Entretanto, este processo não aconteceu de forma consentida pela parte da população que era explorada e negada de todos os direitos, foram mais de 500 anos também de muitas lutas e resistências de vários movimentos camponeses que desejavam a liberdade da terra.

Ainda hoje vivemos as contradições provocadas por essa lógica de organização da sociedade brasileira que produziu e produz a exclusão e marginalização dos povos no campo e na cidade. O MST é a continuidade desse processo histórico e nasce como resultado das contradições provocadas pelo modo de produção capitalista, e a sua constituição deu-se a partir das experiências e do legado de outros movimentos camponeses que lutaram pela liberdade da terra (ARAÚJO, 2007).

2.2 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Fazendo uma breve retrospectiva da luta pela terra nesses últimos 520 anos, desde a chegada dos colonizadores portugueses, recordaremos dos Povos Indígenas, dos Quilombos, de Canudos, de Contestado, das Ligas Camponesas de vários outros grupos sociais que lutaram pela terra, até o momento em que o Brasil se viu numa escuridão, no qual, os que lutavam pela terra foram calados, dessa vez pela Ditadura Militar (MORISSAWA, 2001).

A gênese do MST dá-se no final da década de 1970 e início da década de 1980, período em que o país vivia as contradições geradas por esses mais de 500 anos de exploração e pelas consequências provocadas pelo modelo de desenvolvimento adotado pela Ditadura Militar, que reorganizou a sociedade na perspectiva de superar a crise cíclica do modelo de industrialização dependente adotado pelo do capitalismo nacional e internacional. O movimento social surge na Região Sul do Brasil, mas contradições, acima citadas, afetavam as famílias no país inteiro (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

Stédile e Fernandes (2005), destacam três aspectos na história do MST que muda a forma da luta pela terra no Brasil e que foram decisivos para o avanço do movimento: a ocupação, a produção e o movimento estar aberto. O primeiro aspecto que os autores abordam é a ocupação. O MST cria uma nova forma de se reivindicar no país. Ocupar o latifúndio improdutivo ganha um novo significado e passa influenciar outros movimentos, como por exemplo os quilombolas, os indígenas, os sem teto, entre outros. Como nos mostra Fernandes,

A ocupação é uma realidade determinadora, é espaço/tempo que estabelece uma cisão entre latifúndio e assentamento e entre o passado e o futuro. Nesse sentido, para os sem-terra a ocupação, como espaço de luta e resistência, representa a fronteira entre o sonho e a realidade, que é construída no enfrentamento cotidiano com os latifundiários e o Estado (FERNANDES, 1999, p. 8).

O segundo é a produção. Não obstante, o movimento mostra a necessidade de uma nova forma de produzir no campo, com homens, mulheres, crianças, no qual, todos estejam organizados para desenvolver o trabalho de forma coletiva nos assentamentos. E o terceiro é o fato de o movimento estar aberto. Segundo os autores, a abertura para agregar todos que necessitavam de um pedaço de terra e que estavam dispostos a isso foi decisivo para o surgimento do MST, pois possibilitou o rompimento com o isolamento que queriam colocá-lo. E fez com que o movimento se livrasse “[...] do sectarismo esquerdista, do dogmatismo intolerante, da rígida discriminação de quem pode e de quem não pode entrar nele. Deu-lhe um cunho, por assim dizer, macroecumênico” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 9 e 10).

O MST não surge porque uma meia dúzia de pessoas queria se organizar em movimento e ocupar terra. Para os autores existiram aspectos determinantes para

sua origem. O primeiro e principal foi aspecto socioeconômico das transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970, que José Graziano da Silva¹⁶ denominou de “modernização dolorosa” (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

Stédile e Fernandes (2005) destacam que a introdução da soja, o aumento da produção do trigo e a mecanização da agricultura em grande escala expulsou um grande contingente de pessoas do campo. Eram famílias inteiras que já não tinham como produzir em suas pequenas propriedades, pois com a mecanização já não necessitava de tanta mão-de-obra. Os autores destacam que esses contingentes de pessoas tinham duas opções: irem para o norte do país, influenciadas pela campanha de colonização, em especial para os estados do Pará, Rondônia e Mato Grosso ou irem para as cidades e trabalhar nas indústrias. Opções que não deram certo. A vocação da Região Norte era outra e não conseguiram reproduzir seu modo camponês de viver e de produzir alimentos. Além disso, nos finais da década de 1970 a indústria passa por uma crise que se prolongou por toda década de 1980, não restando opções para essas pessoas (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

E o resultado desse processo foi,

[...] os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso obrigou-os a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 17).

Dessa forma, no campo brasileiro existiam duas realidades que se contrastava, àquelas pequenas propriedades agrícolas, onde o trabalho era realizado de forma coletiva, por famílias numerosas, que foram sendo substituídas por um campo caracterizado pelo latifúndio, pela mecanização, pelo uso intensivo de agrotóxicos. E conseqüentemente, iam aumentando o número de pessoas sem terra, sem casa, sem emprego, enfim, sem as condições mínimas para a sobrevivência humana de forma digna. O movimento social surge na região Sul, mas

¹⁶ Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e autor do livro *A modernização dolorosa* (Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1982). Trata-se da análise do processo de desenvolvimento capitalista na agricultura brasileira nos anos 70, que modernizou as tecnologias, mas manteve a concentração da propriedade e a exclusão social (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 15).

esse país assolado pelas desigualdades sociais refletia por toda parte (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

O segundo aspecto que os autores destacam como fundamental para o surgimento do MST foi o ideológico feito pelas igrejas, em especial a católica e a luterana organizadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT)¹⁷.

Segundo os autores a CPT representava,

[...] uma autocrítica ao apoio da Igreja Católica ao golpe militar, sobretudo em relação aos camponeses. Com o surgimento da CPT, há um movimento de bispos, padres e agentes de pastoral, em plena ditadura militar, contra o modelo que estava sendo implantado no campo (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 20).

De acordo com Stédile e Fernandes (2005) a CPT representou na prática a Teologia da Libertação. “[...] A Igreja parou de fazer um trabalho messiânico e de dizer para o camponês: ‘Espera que tu terás terra no céu’. Pelo contrário, passou a dizer: ‘Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na Terra’ [...]” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 20). Com isso, dando outra compreensão para o povo sobre as palavras que estavam na bíblia. É importante destacar o fato de a CPT ter desenvolvido um trabalho a partir da religião, mas de forma ecumênica, e isso, fez com que aglutinasse forças e o movimento se ampliasse.

E o terceiro foi o que os autores chamam de a luta pela democratização da sociedade brasileira e contra a ditadura militar.

[...] que criou as condições necessárias para o surgimento do MST. Se a luta contra a ditadura militar não tivesse acontecido também na cidade, o MST não teria nascido. Não é possível isolar o surgimento do movimento, acreditando que ele é resultante apenas da vontade dos camponeses (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 23).

Sendo assim, a situação política que vivia o país foi também determinante para o surgimento do movimento, considerando que as pessoas que viviam na cidade queriam mudanças em todo o âmbito da sociedade, inclusive no campo (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

¹⁷ Segundo Canuto (2012), “[...] A Comissão Pastoral da Terra (CPT) é um organismo pastoral, ecumênico, vinculado à Igreja Católica e a outras igrejas cristãs, de modo particular à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, à Igreja Anglicana e a Igreja Metodista. Desenvolve sua ação junto dos homens e mulheres do campo em toda diversidade: pequenos proprietários, agricultores familiares, agricultores sem-terra, camponeses e camponeses de diversos matizes – quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e outros muitos -, trabalhadoras e trabalhadores rurais assalariados, com atenção especial para os submetidos a condições análogas ao trabalho escravo (CANUTO, 2012, p. 128).

A gênese do MST no Espírito Santo teve suas especificidades, no entanto, todos aqueles aspectos sociais e econômicos que Stédile e Fernandes (2005) apontaram como determinantes para o surgimento do Movimento naquele período também viviam os capixabas.

Souza, Pizetta, Gomes e Casali (2005), destacam uma questão peculiar no Espírito Santo que provoca mudanças na economia capixaba. A partir da década de 1970, os projetos florestais, com plantações de eucaliptos para papel e celulose e carvão, altera as relações sócios culturais. Essa atividade se desenvolve mais nas regiões litorâneas, próximo à divisa com a Bahia. E na Região Noroeste se intensifica a produção de Café Conilon. Dessa forma, podemos concluir que os projetos de florestamento foram determinantes no surgimento do MST no Espírito Santo.

Os projetos de florestamento vão contribuir para arrancar milhares de posseiros de suas terras que vão, depois, trabalhar nas mesmas terras como assalariados (bóias-fria), fazendo crescer o nº as margens da BR101 e se concentrando ao redor de São Mateus e Linhares uma enorme massa de trabalhadores bóias-frias, sem carteira assinada [...] (SOUZA; PIZETTA; GOMES; CASALI, 2005, p. 54).

Os autores acrescentam ainda a descoberta de petróleo em São Mateus que atraiu com ela muita gente, principalmente da Região Nordeste, que ao chegar se misturaram com os negros expulsos da terra, da região Sapé do Norte. Os autores relatam que ainda na década de 1970 organizações vão dando novos ares para a luta popular no Espírito Santo. Em 1972, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) nascem e dá uma nova orientação a Igreja Católica e em 1976, a CPT e a FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional) realizam um trabalho mais próximo dos camponeses destacando a importância da organização sindical. No trabalho realizado por essas organizações que o MST vai sendo gestado no Espírito Santo.

No início o objetivo era a luta sindical que,

[...] com a criação de grupinhos de trabalhadores nas comunidades que vão discutir o significado dos sindicatos dos trabalhadores rurais como ferramenta de luta para defender os trabalhadores rurais. Se estruturam a partir daí as oposições sindicais que vão dar origem ao novo sindicalismo e através de suas práticas, fortalecem o surgimento de outras organizações de trabalhadores, como será o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [...] (SOUZA; PIZETTA; GOMES; CASALI, 2005, p. 55).

Os grupinhos de trabalhadores nas comunidades organizados pela CEBs, CPT e FASE discutiam sobre a organização dos sindicatos, e a partir disso começaram a ampliar para outras pautas. Questões da vida cotidiana e com base no que estava na bíblia, comparando com a realidade que viviam, incentivavam a luta pela terra. Os autores colocam que desses grupinhos se formavam os primeiros grupos de Sem Terra no Espírito Santo (SOUZA; PIZETTA; GOMES; CASALI, 2005).

Como vimos, o movimento surge no sul do Brasil, porém as dificuldades econômicas, sociais e política das famílias era a realidade em todo canto do país, e isso, foi considerado um aspecto importante para o surgimento do MST. Durante esse processo de expansão para outros estados, as famílias que foram para os acampamentos e assentamentos tiveram outras demandas para além da terra. E essas demandas passaram a ser agregadas as pautas de discussões do movimento.

2.3 A LUTA VAI PARA ALÉM DA TERRA

Ter o acesso à terra já não era mais o suficiente para aquelas famílias que ousaram desafiar o latifúndio. Para elas era necessário mais que terra, era necessário agora que fosse garantido também o direito a educação, a saúde, o lazer, a cultura, enfim, aqueles direitos que durante séculos foram negados aos povos do campo no Brasil.

Dessa forma, passado o período de gestação, nascimento e ampliação do MST a nível nacional, é o momento de se consolidar enquanto movimento social. Segundo Stédile e Fernandes (2005), era necessário criar uma unidade nacional enquanto movimento social organizado.

Os autores colocam que o MST foi constituído a partir do legado histórico de outros movimentos sociais. E que sempre esteve aberto para aprender com os erros e acertos que esses movimentos sociais do Brasil e de outros países cometeram. Destacam ainda que uma grande contribuição desses movimentos para o MST, foi da necessidade de garantir os princípios organizativos, que esses princípios “[...] se

respeitados, iriam garantir a perenidade da organização [...]” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 39).

São os princípios organizativos que darão sentido as atividades desenvolvidas pelo MST nos assentamentos, acampamentos, atividades de mobilização, etc. E nesse processo percebe-se a necessidade de formação, para os agricultores assentados e acampados, se organizarem nas cooperativas, nas escolas e os demais espaços coletivos (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

Os princípios organizativos do MST são: direção coletiva, divisão de tarefas, disciplina, estudo, lutas de massas e vínculo com a base. A direção coletiva ou colegiado dirigente é um princípio organizativo, no qual, um coletivo de pessoas dá o direcionamento do movimento e não uma única pessoa, ou seja, um presidente. Para os autores um movimento social camponês ter um presidente é um risco, pois uma pessoa pode ser facilmente cooptada, ou se entregar as vaidades pessoais (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

A divisão de tarefas é um princípio no qual as pessoas têm a possibilidade de fazer dentro da organização aquilo que tem aptidão e habilidade. Segundo os autores as pessoas fazerem aquilo que elas se sentem bem contribui para o crescimento da organização e, fazer o que gosta numa organização social só é possível com a divisão de tarefas, pois uma “[...] organização centralizada na mão de uma pessoa ou de um pequeno grupo de pessoas não permite essa riqueza. Não abre espaço para receber todos os que querem contribuir com a luta [...]” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 41).

O princípio da disciplina é colocado pelos autores como um dos mais importantes para garantir a perenidade de uma organização. Não se trata de militarismo ou autoritarismo, se trata de uma forma de “[...] combater certos desvios basistas, que a democracia também exige normas ou regras para serem seguidas [...]” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 41). Nesse sentido, o princípio da disciplina busca garantir que as regras definidas pela organização sejam seguidas por todos, voluntariamente.

Outro princípio é o estudo. Segundo Stédile e Fernandes (2005), o estudo foi também um princípio dito por todos os líderes de movimentos sociais com experiência histórica. Estudar possibilita o movimento sair do voluntarismo, do fazer no chute e passar a fazer com clareza as ações da organização.

Os autores reforçam que o MST tem uma preocupação imensa com o princípio estudo, especificamente na formação de quadros. Que nenhuma organização terá futuro se não formar seus próprios quadros, que não deve esperar a formação dos seus militantes e dirigentes de fora do movimento.

O penúltimo princípio é a luta de massas. Os autores colocam que já havia um consenso no próprio Movimento de que a luta pela terra e pela Reforma Agrária só avançaria se houvesse luta de massas. Pois, mesmo estando escrito em lei as conquistas do povo trabalhador viria através da luta. Além disso, destacam que a cooptação é uma estratégia da burguesia para enfraquecer os movimentos sociais, eles cooptam lideranças fracas e cheias de vaidades. Nesse sentido, destaca Stédile e Fernandes (2005),

[...] O povo só conseguirá obter conquistas se fizer luta de massas. É isso que altera a correlação de forças políticas na sociedade. Senão o próprio status quo já resolvia o problema existente. Um problema social só se resolve com luta social. Ele está inserido na luta de uma classe contra a outra (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 43).

O vínculo com a base é um princípio muito importante para o Movimento. Os autores colocam que o dirigente pode ser o mais estudado, combativo e lutador, mas que se ele não tiver o vínculo com a base social não vai longe. A base social é importante para o Movimento e ouvi-la deve ser prática dos dirigentes, pois “[...] É preciso criar mecanismos para ouvir, consultar, se abastecer da força e da determinação do povo. Todos erram menos quando ouvem o povo” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 44).

Nesse sentido, os princípios organizativos são o que sustenta e dá força política ao Movimento. Stédile e Fernandes (2005) colocam que esses princípios não têm uma natureza partidária, e sim, de uma organização social e política que busca ter sustentação para alcançar objetivos futuros.

E para dar conta desses princípios organizativos era necessário que os Sem Terra se dispusessem a estudar.

[...] os sem-terra não conseguiriam avançar na sua luta se não se dedicassem a sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer cada vez mais, e uma realidade cada vez mais ampla. É por isso que o estudo foi incluído logo como um dos princípios organizativos do MST (CALDART, 2004, p. 215).

Com isso, segundo Caldart (2004), de acordo com o que o MST foi crescendo e ampliando, novas tarefas foram surgindo, dando aqueles sujeitos, novas responsabilidades de buscar mais conhecimento. A autora ainda coloca que não era necessário só conhecimento e habilidades, aqueles sujeitos precisavam ter “[...] a postura diante da realidade, as convicções, os valores, os comportamentos, a mística, o equilíbrio pessoal [...]” (CALDART, 2004, p. 216 e 217). Dessa forma, para o Movimento o estudo não é apenas a produção do conhecimento.

A luta do MST a princípio foi por terra e com o tempo foi se ampliando para outras pautas, como: educação, saúde, lazer, produção de alimentos saudáveis, etc. Nesse sentido, em seu III Congresso, em 1995, o MST tem claro os seus objetivos, que são:

1. Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital.
2. A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade.
3. Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas.
4. Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais.
5. Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais (MORISSAWA, 2001, p. 153).

Através dos objetivos definidos pelo movimento em 1995, percebe-se a ampliação das discussões do movimento, que vai além da conquista da terra: a busca pela transformação social. E essa afirmação é muito importante para o objeto desse estudo, pois para compreender as contradições entre escola (que é organizada pelo estado) e o movimento social é necessário compreender a filosofia desse movimento, sua visão de mundo e o que ele busca.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar alguns elementos sobre a escola e sua organização, buscando compreender como no decorrer da história da humanidade a classe dominante organizou a escola para atender os seus interesses e manter seus privilégios. Em vista disso, analisaremos, de forma breve, a história da instituição escola e sua função e organização até dos dias atuais. Em seguida,

apresentaremos a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, a fim de compreender como esse modo de produção pensa a escola, concebendo seus objetivos e seus mecanismos para garantir que essa escola atenda a seus interesses.

3.1 ALGUNS ELEMENTOS SOBRE A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO

A escola, tal qual conhecemos hoje, passou por várias transformações até chegar no formato atual. Desde o início sempre esteve para atender aos interesses de um determinado grupo. Entretanto, devemos sempre ter clareza que mesmo com essas observações, em todos os períodos históricos, a escola também garantiu a reflexão do grupo social que era dominado. Talvez não tenha garantido a formação de toda a parcela da população, mas aquele povo oprimido que acessou a escola, de certa forma, conseguiu retirar reflexões de algo que fosse de benéfico para a classe trabalhadora. Talvez tenha sido apenas no campo da análise ou até mesmo da ação, mas a escola, mesmo atendendo aos interesses de um determinado grupo, em cada tempo histórico também deixou algo de importante para os trabalhadores(as). E, é por isso, que a consideramos um espaço importante, embora compreendendo que a sua lógica é para garantir a gana de um determinado grupo e, que para superá-la é necessária uma transformação que vai além dela, que é a transformação da sociedade, pondo fim ao sistema capitalista.

Desde a sua origem a escola, de certa maneira, tem como função principal atender aos interesses da classe que detém o poder econômico, político e social. Nesse sentido, em todos os períodos históricos a sua função e organização foi pensada de acordo com os interesses das classes dominantes, pois “[...] As formas e os objetivos educacionais de qualquer sociedade se encontram sempre em relação íntima com o modo de vida de tal forma social e, portanto, com suas relações de produção e de trabalho [...]” (DALMAGRO, 2010, p. 68).

A escola não é exclusividade do capitalismo, no entanto, como instituição histórica e universal, da forma como conhecemos hoje, somente o capitalismo que pensou a sua forma de organização, seu sentido pedagógico e seus mecanismos de

formação para atender os interesses dessa sociedade que surge com o advento da modernidade. No entanto, para compreender então como o capitalismo pensou e colocou em prática a escola atual é importante analisarmos qual foi a função e organização em cada período histórico para, enfim, chegar até a função e a forma da escola hoje.

Nesse sentido, traremos, brevemente, a origem da escola, características e qual foi sua função e organização em cada tempo histórico.

Para Dalmagro (2010), é possível identificar em cada período histórico conexões, permitindo tirar sentidos comuns que foram herdadas da escola. A autora coloca que essa relação só é possível se analisarmos cada período histórico “[...] o desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação da vida social, a separação do espaço do fazer e do aprender a fazer e o desenvolvimento da escrita [...]” (DALMAGRO, 2010, p. 69). Dessa forma, a função da escola sempre esteve atrelada a produção e ao trabalho para atender as demandas das sociedades de cada período histórico; considerando sempre que, em cada época é formado o homem necessário, dentro daquilo que se pode aprender e ensinar.

Estamos propondo aqui, falar de forma breve, sem a intensão de trazer a história da educação nesse texto, mas de elencar alguns objetivos e formas da escola no decorrer da história da humanidade até o modo de produção que ainda organiza as nossas vidas, que é o capitalismo. Para isso, Dalmagro (2010) traz que as origens de um espaço educativo específico separado das demais esferas da vida é na Antiguidade, mas especificamente, no antigo Egito, por volta do século XXVII a. C. Surge, então, a partir da necessidade daquela sociedade em melhorar as técnicas de trabalho, como mostra a autora,

[...] “pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhe servem de base: a geometria para a medição dos campos, a astronomia para conhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é base de uma e de outra” (p. 10). E ainda pode-se pressupor “uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade” [...] (MANACORDA, *apud* DALMAGRO, 2010, p. 69).

A autora prossegue trazendo que Manacorda (2000) diz que não há provas de que existiram essas escolas nesses tempos mais antigos. No entanto, há provas de

que existia um espaço que era destinado a formação da classe dominante, ou seja, “[...] a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício de poder” (idem: *ibidem*), isto é, o ensino de comportamentos e da moral do poder necessários à sociedade antiga já dividida em classes (DALMAGRO, 2010, p. 69). E que a escola surgirá na transformação gradual da sabedoria em cultura (conhecimento erudito), no qual, é necessário fazer a transmissão e a assimilação, que ocorre no Médio Império, por volta de 2100 a 1800 a.C.

A autora coloca que a função, então, da escola nesse período era de formar as classes dominantes para a manutenção e a perpetuação do poder, uma escola que existia para a nobreza e os seus funcionários, exclusivamente. Os demais membros da sociedade, que não possuíam bens, uma profissão ou eram escravos, não acessavam à educação. Acrescenta que na Grécia Antiga existiram calorosos debates sobre o direito a estudar, se era apenas da nobreza ou também das classes populares. Porém, como é de se imaginar a nobreza não via com bons olhos essa ideia e a desprezava. A escola surge então como um espaço privilegiado de uma classe dominante, que não desempenha uma função material da vida, ou seja, de trabalho. A escola surge desvinculada do trabalho, é por isso que o próprio termo escola, como nos alerta Dalmagro (2010), surge expressando o que a mesma representava o ócio.

Com o fim da sociedade grega e o surgimento do Império Romano ocorre uma alteração na instituição escola. O primeiro é uma evolução da escola privada para a escola de Estado, que não atingirá apenas a crianças livres, como também os pobres e alguns escravos (pequena parcela). Outro aspecto é que a escola na Idade Antiga estava centrada na questão cultural e para esses novos tempos já exigia outras funções para a escola, dentre elas a de formar para a questão profissional (DALMAGRO, 2010).

Dalmagro (2010) coloca que a escola clássica dura até o século IV depois de Cristo, período em que desaparece a escola do Estado Romano, sendo substituída pelas escolas cristãs, acompanhadas e orientadas pela igreja, que tinha como objetivo formar o clero, mas que abrangerá também os filhos dos plebeus. Ou seja, terá entrada das classes populares na escola, mas para compreender é necessário ter em vista o contexto da Idade Média e das funções dos mosteiros, no qual, era bem definido o que deveria ser ensinado ao baixo clero e o que deveria ser ensinado

ao alto clero, demonstrando mais uma vez que o conhecimento sempre esteve restrito aos interesses de uma determinada classe para alcançar seus objetivos.

Sobre a educação na Idade Média, seus objetivos e o papel da igreja, Dalmagro (2010) prossegue,

Como indicam textos de história da educação, haverá uma profunda transformação: da escola grega para a escola dos conventos e mosteiros: nesse período posterior, a escola não se voltará ao desenvolvimento da cultura erudita, livre e desinteressada, mas ao ensino instrumental das letras e do cálculo, determinados pelas necessidades religiosas ou ao ensino prático dos ofícios. Vemos também que a entrada de parcela das classes populares na escola não se efetuava no intuito de torná-la culta, mas aculturá-la, doutriná-la segundo a religião católica em expansão ou para o aprendizado instrumental dos ofícios necessários ao modo de produção vigente (DALMAGRO, 2010, p. 73)

Á vista disso, a igreja desempenhou um papel principal na formação do homem feudal. Para as massas a formação estava voltada a doutrina da igreja cristã (ensino da crença e da fé) ou para o aprendizado de ofícios necessários naquele período. E para a nobreza o que mais interessava era a formação do nobre cavaleiro, que aprendiam o “modo de vida dos castelos e das cortes” (MANACORDA, 2010) e, além disso, se preparavam para atuarem na política e na guerra, cujo contexto a autora ressalta ser uma formação de instrução intelectual e física.

O fim do domínio da igreja católica na formação dá-se com a gênese do capitalismo. Nessa mudança de domínio também há uma alteração na função e organização da escola, que “[...] Em vez da filosofia especulativa que se ensinava nas escolas, fundada no mito e na fé, ou da aprendizagem espontânea e natural; toma lugar o conhecimento prático, objetivo, útil, sistematizado, enfim, o estudo de coisas de “provada utilidade” [...] (DALMAGRO, 2010, p. 73). E, ainda, a principal alteração que ocorre nessa transição é a relação do homem com a natureza.

Essas mudanças no domínio da formação (que antes era da igreja), a estatização e a gradativa universalização da escola só é possível de ser compreendida no contexto da Revolução Industrial, que eliminará a antiga sociedade feudal, dando lugar a uma nova classe dominante, a burguesia. Dalmagro (2010), coloca isso pois, essas mudanças estruturais provocadas pela Revolução Industrial influenciarão na função e na organização da escola dessa nova sociedade.

A Revolução Industrial representa uma mudança radical na forma da sociedade relacionar-se com a natureza. Muda-se a relação com o trabalho, e conseqüentemente as outras esferas da vida são transformadas, considerando que o trabalho é o que distingue o homem dos outros animais e é a partir dele que os homens produzem seu meio de vida e sua cultura.

Dando continuidade a essa reflexão Dalmagro (2010) coloca que,

A época moderna caracteriza-se por uma velocidade no intercâmbio entre os povos sem qualquer comparativo com a forma que a antecedeu. Se no período feudal a base da economia era a agricultura, cujas relações entre os homens ocorriam sob forte hierarquia atribuída à vontade divina e, portanto, imutável aos homens, com o advento da grande indústria tem-se uma mudança brutal. O ritmo da produção, do consumo, das relações, terá seu motor na fábrica. O poder divino é substituído pelo poder humano. A história na então sociedade nascente está para ser feita em condições de “liberdade e igualdade”. As formas de educação vigentes na Idade Média já não podem mais dar conta de formar o homem burguês. As exigências do processo produtivo e da dinâmica de vida urbana estão para além da aprendizagem manual e da filosofia especulativa que marcou o período medieval. Na antiguidade e na Idade Média, a escola existia para poucos, não era a forma predominante de educação. As grandes massas aprendiam a fazer fazendo, no próprio local de trabalho. A universalização da escola básica será uma tarefa posta pela Idade Moderna (DALMAGRO, 2010, p. 74).

As mudanças nas relações de trabalho influenciarão nas mudanças da função da escola. Antes no trabalho artesão ou, até mesmo nas manufaturas, as habilidades e a força do homem eram fundamentais. Já na Idade Moderna, a máquina torna-se o instrumento de trabalho determinante (DALMAGRO, 2010). E a escola passa por transformações visando atender as demandas dessa nova realidade, no qual, como já dissemos, é necessário formar o homem de cada período histórico para atender aos interesses de uma determinada classe social, que nesse caso é a burguesia.

A máquina vai substituindo a função que antes era do homem, passa a desempenhar o papel principal na fábrica, principalmente nos trabalhos que exigem maior habilidade. Nesse sentido, o homem torna-se um acessório da máquina, não desempenhando funções na totalidade da fábrica, e sim, funções parciais. Sendo assim, na fábrica não há mais a divisão manufatureira da técnica. “[...] A hierarquia dos trabalhadores especializados que a caracteriza é substituída, na fábrica automática, pela tendência de igualar ou nivelar os trabalhadores” (MARX, *apud* DALMAGRO, 2010, p. 480).

Adequar-se as necessidades da grande indústria será a nova função da escola e da instrução na Idade Moderna. Sendo assim, o trabalho é o condutor dessa nova pedagogia, ou seja, pensar formas de instruir o trabalho técnico e profissional passa a ser a questão imperante na pedagogia moderna. Para Dalmagro (2010), a Revolução Industrial, ao contrário das sociedades anteriores ao capitalismo, coloca que pela primeira vez o trabalho é o elemento principal da vida, já que para garantir sua forma de organização a burguesia necessita dele.

Dessa forma, a burguesia necessita se reorganizar para atender as demandas que surgiam, visto que com o surgimento do sistema de fábricas era necessário que os indivíduos dominassem novas técnicas de produção e, também, estivessem preparados para estar em constante aperfeiçoamento já que havia muitas mudanças na produção fabril. Logo, o ensino técnico surge para formar os indivíduos para atuarem nas fábricas, mas também para garantir que essa formação seja rápida e permanente (DALMAGRO, 2010).

Até aqui acompanhamos uma breve colocação da história da instituição escola. No qual ela surge em todos os períodos históricos para atender aos interesses de um grupo. Vimos também que as mudanças provocadas pela revolução industrial causaram grandes impactos na relação do homem com trabalho e isso refletiu na função da escola. Isto posto, agora vamos buscar compreender como o sistema capitalista organiza a escola para atender aos seus interesses, quais são os seus objetivos e quais mecanismos utiliza para garantir a materialização desses objetivos.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA CAPITALISTA

Na atual escola capitalista a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) costuma desenvolver-se predominantemente na sala de aula, tendo como protagonista principal o (a) professor (a). Essa escola tem como objetivo principal a aprendizagem de conteúdos elementares, ou seja, considera apenas a função cognitiva da escola, esquecendo-se que a mesma ensina em todos os seus aspectos [...] não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e,

principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior [...] (FREITAS, 2013, p. 75-76). E, também, é vista como a organização global do trabalho pedagógico da escola, no qual busca-se pensar a escola num macro ambiente escolar, por meio do seu projeto político pedagógico (FREITAS, 1995).

Para isso, Freitas (1995) coloca que existem categorias, que são provisórias, na escola capitalista e que para compreendê-las precisamos entender como estão organizadas. As duas categorias principais, que são dialéticas, na atual OTP da escola capitalista são: os objetivos gerais/ avaliação da escola e o conteúdo/ forma geral do trabalho (método).

Com relação a primeira categoria, o autor coloca que a escola capitalista foi/é pensada a partir dos seus objetivos, que é basicamente a função da escola, e em seguida foi/é organizada as avaliações que tem a intenção de controlar, e assim, garantir o que se propõe. A partir dessa avaliação e de seus resultados são utilizados mecanismos, dentre eles, a responsabilização pelo fracasso de todos os sujeitos que fazem parte da escola, seja o professor, o estudante, a família, o diretor. Portanto, todos, menos quem organiza dessa forma, que é o sistema capitalista.

É necessário analisar a função social da escola no sistema capitalista para compreendermos como os objetivos da escola e as práticas de avaliação passam a fazer parte da organização do trabalho pedagógico, o que nos leva a concluir que toda a OTP da escola é pensada para atender a função social nos marcos do sistema capitalista. Nesse sentido, Freitas (1995), coloca que ao analisarmos as partes sem compreender o todo, a verdadeira contradição da escola capitalista ficará encobrida, ou seja, é necessário compreender a principal contradição a nível dos objetivos da escola, que são as classes sociais antagônicas e que tem interesses distintos.

Segundo Freitas (1995), na escola capitalista ao mesmo tempo que é universalizado o acesso à escola é negado o conhecimento. Todos têm direito a estar na escola, mas nem todos tem as condições de aprender de fato. Ainda, segundo o autor, o objetivo da escola capitalista é esse mesmo, demonstrar que as contradições não existem, por isso a escola não considera a realidade.

E, nesse sentido, ele coloca que a centralidade está nos objetivos da escola (a função social seletiva) e não os objetivos pedagógicos das matérias escolares, pois ao analisar a partir apenas do conteúdo que estão sendo trabalhados em sala

de aula, deixando os objetivos, que são as funções da escola, encobre-se as contradições existentes, que são as classes sociais contrárias que tem interesses e experiências diferentes no interior da escola.

Freitas (1995) prossegue sua reflexão dizendo que a escola capitalista é elitista, ou seja, pertence à classe que no momento atual é a dominante e, todo o seu desenvolvimento é para atender aos interesses dessa classe. E quando essa classe dominante necessita de alguma maneira colocar os trabalhadores na escola é pensando uma proposta que prepare essa mão de obra para atendê-los ao mesmo tempo que não dê condições de proporcionar a esses trabalhadores a reflexão e aceitar o que é imposto.

Como nos mostra Mészáros (2005), sobre a função da escola na sociedade capitalista.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma “internacionalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Nesse sentido, Mészáros (2005) coloca que a escola não somente serviu para produzir mão de obra para o capital, como também para legitimar os interesses dominantes por meio de um quadro de valores que são gerados e transmitidos pela escola e, também, para criar uma subordinação hierárquica.

Partindo dessa análise Freitas (2010), coloca que nos últimos anos houve a inclusão dos pobres na escola, no entanto, destaca que essa não foi a função social mais relevante que a escola tem tido em sua atual forma. O acesso à escola pelos pobres vem aliado a subordinação, que é uma forma de adequar os estudantes ao poder escolar. Essa subordinação ao poder, na atual forma da escola, despersonaliza todo o trabalho escolar fazendo com que estudantes e professores estejam sujeitos a regras que estão acima deles, dentre elas a avaliação.

A forma da avaliação na escola está totalmente ligada a forma escolar construída pelo sistema capitalista a partir dos seus objetivos educacionais. Nesse sentido, para o autor somente uma mudança nos objetivos educacionais poderá produzir uma nova escola e uma nova forma de avaliação (FREITAS, 2010). Dessa forma, para Freitas (2010) na escola a avaliação,

[...] não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação. O processo de avaliação, não esqueçamos, autoriza o poder da escola e do professor (FREITAS, 2010, p. 94-95).

São os objetivos e a avaliação que orientam todo o processo na escola capitalista.

Os objetivos permanecem embutidos na situação de ensino-aprendizagem e na própria avaliação e terminam decidindo o destino do aluno, já que é a avaliação que define se ele terá ou não acesso a mais conteúdo e a qual conteúdo. É esta posição da avaliação como reguladora de quais estudantes poderão ter acesso aos novos conteúdos no futuro, que faz dela uma categoria central no processo pedagógico da escola atual. Este é o conceito de avaliação predominante na prática pedagógica, voltado para a classificação e seleção (FREITAS, 2009, p. 16).

Dessa forma, Freitas (2009) coloca que a avaliação assume centralidade na escola capitalista, e que é necessário analisá-la dessa forma para compreender como a escola está organizada. Além disso, o autor acrescenta que ela não é o final do processo na escola, mas que está presente em todos os momentos, seja de forma consciente ou não, e que quanto maior é o nível do ensino, maior é a presença e a intensidade da avaliação.

É importante compreender que não se trata somente da avaliação formal de provas e testes, mas também da avaliação informal que veremos a seguir o que o autor nos diz sobre cada uma. A avaliação formal como já colocado são aqueles instrumentos e técnicas de avaliação que apresentam resultados objetivos, sejam provas, testes, que tem como objetivo produzir uma nota. Já a avaliação informal o autor coloca que estão nos “[...] juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias” [...] (FREITAS, 2009, p. 27). Essa relação ocorre no contexto

escolar muitas vezes sem que o próprio educador (a) perceba que suas ações cria um juízo e avalia o educando (a) que deve ou não passar de ano.

Dessa forma, é na avaliação informal que ocorre os juízos de valor, no qual, há uma regulação entre a relação professor-aluno e aluno-professor. E, para ele isso poderá fazer com que os professores tomem decisões metodológicas a partir desse juízo de valor.

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres (FREITAS, 2009, p. 28).

O autor destaca que todo esse processo ocorre de forma encoberta, sem a necessidade da avaliação formal, é uma forma de avaliar o aluno sem que o sistema consiga acompanhar. Essa situação ocorre na relação direta entre educador (a) e educando (a), naquelas situações no qual o sistema não consegue chegar, seja ele representado pelo pedagogo, pelo diretor ou até mesmo pela secretaria de educação.

Para enfrentar a questão da avaliação na escola capitalista hoje, é necessário compreender que o problema não está na avaliação formal e sua técnica. O problema está na relação entre professor e aluno, no juízo de valor que o professor cria do aluno, pois é essa relação irá dizer quem será aprovado e quem será reprovado. Ressaltando que o problema não está no juízo de valor em si, mas de como o professor lida com esse juízo na avaliação do aluno. Nesse sentido, podemos nos perguntar, seria possível o professor utilizar o juízo de valor para produzir sucesso do aluno? Para o autor, não é uma questão tão simples, pois a avaliação em sala de aula também está envolvida com os objetivos gerais da escola. A forma como a escola se organiza impõe limites ao trabalho do professor. Por isso, é importante considerar a dimensão da organização do trabalho pedagógico que garantirá que as relações no interior da escola não se limitem apenas na interação entre professor e aluno.

Para superar a atual forma de avaliação Freitas (2009) sugere duas práticas positivas: a primeira seria a tomada de consciência de como ocorre o processo de

avaliação e suas relações com a organização do trabalho pedagógico, buscando compreender como a avaliação representa centralidade para a escola capitalista e como ela é utilizada para garantir que os objetivos dessa forma de organização da escola sejam materializados. A segunda seria desconstruir, no cotidiano da escola, a avaliação como uma forma de exclusão, considerando os limites que são impostos pela própria organização da escola e da sociedade atual.

Dando continuidade ao que Freitas (1995) coloca sobre a função da escola e pegando um fio sobre os elementos que Dalmagro (2010) aborda sobre a mesma na Idade Moderna vamos discutir sobre como o capitalismo organizou o conteúdo e a forma para atender aos interesses da classe dominante. Até aqui vimos que essa escola que conhecemos hoje surge a partir de uma demanda da classe dominante na Idade Moderna, que é a burguesia. No entanto, para garantir que essa escola atenda aos seus interesses foram e são necessários mecanismos para isso, no qual, toda a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista foi/ é pensada para atender a esses interesses. Recordando as categorias que apresentamos no início, que Freitas (1995) coloca como essenciais para compreender a escola em sua totalidade, daremos sequência apresentando o segundo par dialético, que é o conteúdo/ forma.

Com relação a categoria conteúdo/ forma geral do trabalho, existem três questões contraditórias, que são cruciais para compreender como essa categoria se materializa na escola capitalista, que são: a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo, a fragmentação do conhecimento e a gestão da escola. Que segundo Dalmagro (2010), a experiência escolar do MST também reflete essas questões para construção do seu projeto educativo.

A primeira questão contraditória que o autor coloca é a ausência do trabalho material socialmente útil como princípio educativo. Acima já discutimos um pouco sobre as alterações que o trabalho teve após a Revolução Industrial e sua influência sobre educação/ instrução. O objetivo nesse momento é trazer alguns elementos que Freitas (1995) coloca como contraditórios na atual organização do trabalho pedagógico na escola capitalista e que podem ser questões decisivas para a sua superação.

Com relação ao trabalho o autor coloca que de forma geral é a maneira como nos relacionamos com a natureza, transformando-a e adequando-a de acordo com

as nossas necessidades. É a partir do trabalho que o homem transforma a natureza e, é nessa relação, de transformação da natureza que ele adquire conhecimento sobre ela. Com relação ao trabalho no momento atual, Freitas (1995), coloca que,

Ao longo da história, o trabalho ganha características particulares, oriundas das várias formas como o homem organiza a produção de sua vida material. No presente momento histórico, o trabalho define-se pelo seu caráter assalariado (alienado). Isto significa que o homem vende sua força de trabalho a outro que possui os meios de produção, que possui o capital, por determinada quantia. No presente momento, portanto, o trabalho está em antagonismo com o capital, no sentido de que é a partir do trabalho que capital se valoriza cada vez mais, através da exploração da força de trabalho contratada. Este antagonismo básico faz com que os homens se apresentem iguais perante a natureza: o trabalho, neste tipo de sociedade, está dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. A apropriação do conhecimento (p. ex. a acumulação de tecnologia) constitui-se em momento importante para a continuidade da valorização e acumulação do capital, que condena grandes massas operárias a uma instrução limitada e a trabalhos mecânicos. Devemos destacar neste processo a expropriação da tecnologia e, para além dela, a organização social do poder que especifica as condições em que o trabalhador se reencontra com esta tecnologia, no seio da produção. Tal organização do poder visa disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital (FREITAS, 1995, p. 94).

O antagonismo entre capital e trabalho, que restringe a grande massa a uma formação limitada e a trabalhos mecânicos, também orienta a concepção de conhecimento. Diante disso, no atual momento histórico o sujeito está separado do objeto a se conhecer, a escola surge separada do mundo do trabalho. Portanto, na construção da organização curricular é pensada para que haja essa desvinculação entre a teoria e prática.

A escola não é uma ilha que está isolada da sociedade, portanto, a forma como a sociedade se organiza interfere na forma de organização da escola. À vista disso, a escola não está totalmente determinada pela organização da sociedade, mas também não está livre dela. Há uma necessidade de compreender os limites da escola no sistema que organiza a sociedade, pois a educação reproduz os antagonismos das classes sociais, um grupo passa pela escola destinado a apreender o trabalho manual, que são os trabalhadores, e o outro grupo, os dos proprietários, estão destinados empreender os meios de controlar essa outra população.

Nesse sentido, o autor coloca que a divisão do trabalho na sociedade atual reflete na organização do trabalho pedagógico da escola. O trabalho na escola capitalista é desvinculado da prática social mais ampla,

[...] seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde sua origem, seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares (FREITAS, 2012, p. 99).

Quando a organização do trabalho pedagógico e da sala de aula está dissociada do trabalho material só há possibilidade de se construir “[...] uma prática social artificial, que não é trabalho vivo” (FREITAS, 1995, p. 96). Então é o trabalho que possibilita a relação entre a teoria e a prática social e exige a interdisciplinaridade. Isso é justamente o que propõe a pedagogia socialista ao colocar o trabalho com categoria principal para a educação, e para isso não pode haver a separação entre teoria versus prática e nem de sujeito versus objeto.

Sendo assim, o autor coloca que a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento por meio do trabalho, mas um trabalho com valor social e não um faz de conta. Que possibilite uma relação dialética entre teoria e prática.

Freitas (1995) citando Pistrak alerta para os cuidados necessários ao inserir o trabalho como categoria na escola capitalista. Pois as relações que são da organização da sociedade reflete na escola. Ainda vivemos em uma sociedade capitalista e os valores dessa sociedade que está internalizado nas pessoas. Por isso, é necessário que o conjunto de toda a escola compreenda a finalidade que o trabalho tem para a formação, para não correr o risco de torná-lo um simples fazer de tarefas, ou até mesmo tornar a escola um espaço de exploração do trabalho infantil.

Nesse mesmo sentido, o autor alerta para os impactos relevantes que o trabalho vivo pode ter na organização do trabalho pedagógico da escola, pois através dele pode ser realizado várias transformações na escola capitalista, dentre elas na própria organização curricular “[...] O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental. O impacto do trabalho material, socialmente útil, não se faz

presente apenas no trato do conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola” (FREITAS, 1995, p. 97).

Para Freitas (1995) colocar a matéria (a sala de aula) como mediadora do processo, que explique a relação entre professor e aluno, é insuficiente para explicar a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista. Na escola capitalista a relação se dá entre aluno - professor - saber. O professor que faz a mediação entre o aluno e o conhecimento, no entanto, deveria ser uma mediação realizada pelo trabalho socialmente útil.

A representação que colocaria o trabalho como mediador do processo educativo, no qual aluno e professor, [...] juntos, apropriariam/ objetivariam o saber mediatizados pelo trabalho material socialmente útil [...] (FREITAS, 1995, p. 98). E essa relação seria professor/ aluno – trabalho material socialmente útil - saber. Uma relação que busca aproximar o par dialético que a escola capitalista buscou separar, a teoria e a prática.

Vivemos em uma sociedade dividida em classes e a relação com o saber é tratada de forma diferenciada. Quem domina o conhecimento, tem uma posição privilegiada. Nesse sentido, com o afastamento do trabalho material na escola capitalista o professor passou a representar essa posição. Isso ocorre, pois era necessário que o professor e o aluno fossem colocados em posições diferentes, o professor passa a representar a classe hegemônica na sala de aula. Com relação a isso o autor coloca que,

A possível razão da substituição do trabalho material pelo verbalismo do professor advém provavelmente do fato de que o professor, em uma sociedade de classes, deve ser amplificador dos interesses das classes dominantes. Tais classes não se relacionam com o trabalho material da mesma forma que as classes populares. A própria escola não pode ser uma escola voltada para o trabalho material. As classes dominantes (capitalistas e gestoras) não se preparam para o trabalho, mas sim para dirigir os que trabalham, “A escola reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho imperante na sociedade. A mais elementar destas formas, embora não a mais importante, é a sua própria divisão interna. A quase totalidade dos sistemas educacionais apresenta durante o período obrigatório algum tipo de divisão entre ensino acadêmico e profissional, planejados, grosso modo, para conduzir jovens, respectivamente, a postos de trabalho de gravata ou de macacão – de colarinho branco ou azul, se prefere” (FREITAS, 1995, p. 99).

A relação com o saber tendo a matéria como mediadora principal não deixa claro a relação de classe existente dentro da escola capitalista. O acesso ao

conhecimento não acontece da mesma forma para as classes que são antagônicas. A relação do entre o aluno proprietário/ professor/ saber não é a mesma relação do aluno trabalhador/ professor/ saber. A primeira forma de relação será predominante e a segunda secundária. Isso porque, se não houver questionamento/ resistência o professor assume os interesses dos alunos/ proprietários. Isso por que,

O próprio saber também está marcado pelas mesmas relações predominantes, o que não implica, necessariamente, negar todo o saber como “saber burguês” e apenas investir na criação de um “saber específico” das classes populares, pelas classes populares. A escola, entretanto, não foi feita para o aluno/ trabalhador. Esta perspectiva só pode existir na escola a partir da resistência. Os filhos dos trabalhadores, quando conseguem ir à escola, são eliminados dela progressivamente. Que tudo se dê no interior de contradições, não elimina esta realidade, apenas reforça (FREITAS, 1995, p. 100).

Na escola capitalista o trabalho é substituído pelo verbalismo do professor. Sendo então a forma e método de ensino adotado pela escola, uma maneira de garantir os interesses da classe que dirige, separando o trabalho manual do trabalho intelectual. O professor passa a ser o comandante desse processo, no qual, quando necessário recorre ao autoritarismo para garantir os interesses que ele representa na escola. A prática mais utilizada na atual escola capitalista para fortalecer essa relação de superioridade do professor perante o aluno são, como já vimos, os processos de avaliação (FREITAS, 1995).

Para Freitas (1995) a principal função do professor na escola capitalista é “[...] de alienar os alunos do trabalho material. Sua colocação, como mediador, está baseada na possibilidade de separar os alunos e o saber do trabalho – trabalho que é o verdadeiro e natural mediador das relações entre homem e natureza [...]” (FREITAS, 1995, p. 101). Nesse sentido, é necessário introduzir o trabalho material na escola, pois através dele a relação entre professor e aluno é fortalecida. Mas isso só será viável plenamente com a superação do aluno/ proprietário, chegando a um determinado momento em que todos sejam aluno/ trabalhador. Mas isso, é uma alteração que não ocorrerá dentro da escola, e sim, uma alteração na organização social, no entanto, a escola pode desempenhar um papel importante.

Só será possível uma relação democrática na escola quando professor e aluno não estiverem em uma relação antagônica, com interesses diferenciados. Para isso, o trabalho material precisa ser o mediador do processo e o papel a ser

desempenhando pelo professor será a sua autoridade de condutor mais experiente e dos alunos a disposição para aprender, motivados pelo que já sabem e por aquilo que podem aprender no final. Todavia, as contradições externas à escola são determinantes, sendo a principal a relação entre capital e trabalho, tornando as contradições da escola secundárias.

Outra questão que o autor destaca é que não se pode perder de vista uma advertência feita por Mészáros, no qual, o autor afirma que,

“Por outro lado, as tentativas dos “reformadores a varejo” de formularem suas opiniões de forma economia- institucional estão também condenadas à inutilidade, porque o reformador visa a uma melhoria dentro da estrutura dada, e por meios fornecidos pela mesma estrutura, estando, portanto, sujeito às mesmas contradições que pretende neutralizar” (MÉSZÁROS, *apud* FREITAS, 1995, p. 101).

Nesse sentido, para Freitas (1995) é impossível superar a atual escola tendo a sala de aula como a unidade básica. Para o autor falta um elemento externo, fora da estrutura da escola, que é o trabalho. Ao tentar superar a aula dentro da aula faz-se o aprisionamento da superação, transformando o trabalho, em trabalho não material (teórico), ou seja, separando o trabalho intelectual do trabalho material. Para isso, é necessário que mesmo dentro dessa escola atual é necessário encontrar meios de inserir o trabalho, pois a escola é um espaço estratégico para a classe trabalhadora.

O segundo elemento diz respeito a fragmentação do conhecimento. Como vimos a relação com o trabalho na escola é de acordo com a forma de organização que está presente na sociedade. Da mesma forma acontece com o conhecimento, que na atual organização do trabalho pedagógico está fragmentado, isso porque essa fragmentação representa um objetivo. Que é o que iremos apresentar a seguir.

Freitas (1995) citando Kelle (1981), fala sobre a evolução histórica das relações entre ciência e sociedade. O autor coloca que no começo a ciência estava separada das demais instâncias sociais. Essa foi a forma encontrada para manter a ciência distante de outras instâncias que eram mais fortes como a religião. E isso fez com que a ciência desenvolvesse uma concepção naturalista, no qual o cientista era neutro. Esse isolamento da ciência perante a sociedade, segundo Freitas (1995) foi facilitado pela própria forma de organização do processo de produção da sociedade feudal.

A relação do homem com a natureza, a sua transformação, os instrumentos de trabalho no período feudal, ainda estavam muito relacionados a força do homem. Os resultados do trabalho dependem da habilidade, tendo o trabalho artesanal como principal e, isso faz com que o trabalho manual ocupe uma posição privilegiada (FREITAS,1995).

Como vimos anteriormente, a Revolução Industrial foi o marco que alterou drasticamente a relação do homem com a natureza. Para Freitas (1995), com essa alteração, a relação entre ciência e sociedade também sofre mudanças, pois como vimos desde os primórdios a escola surge com o objetivo de facilitar as relações com o trabalho. Contudo, com a Revolução Industrial, a força do trabalho não está mais centrada no homem, e sim, na máquina, na força da natureza. A máquina passa a fazer o papel que até então era do homem. O homem passa a ser um acessório da máquina, não é necessário mais as habilidades, pois o resultado da produção depende da máquina.

Nesse sentido, a força do homem perde lugar para a força da natureza e, a ciência estará a serviço dessa construção. Com isso, ocorre a substituição de um grande contingente de força humana pela máquina, fazendo com que se crie um exército reserva. E a ciência torna-se parte do processo produtivo, contribuindo com essa mudança (FREITAS,1995).

Com relação ao processo produtivo no capitalismo monopolista Freitas (1995) coloca que,

[...] no capitalismo monopolista o processo produtivo foi submetido a uma fragmentação sem precedentes. Para maximizar o lucro era necessário expropriar o processo do trabalhador, separar o momento da concepção do momento da execução, e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para estabelecer o controle do ritmo e da qualidade. O trabalho é parcelado e sofre, com isso, profunda degradação. Tornando-se íntima aliada do processo produtivo, a própria ciência não poderia ter escapado de tal fragmentação (FREITAS, 1995, p. 103).

Com isso, a ciência foi sendo de forma progressiva colocada em acordo com os interesses do capital. E se o processo produtivo do capital é fragmentado a ciência também vai se desenvolver de forma fragmentada. Porém, o autor coloca que nem todas as ciências serão necessárias para esse processo produtivo. A ciência da natureza será a mais importante. No entanto, a ciência e a técnica desempenharam papéis diferentes. Há um grande contingente que ficará para

dominar as técnicas das forças produtivas e uma outra parte ficará com a parte da ciência que contribui na administração dos processos sociais (FREITAS,1995).

As ciências humanas foram sendo atrofiadas nesse processo, e possuem um menor grau de interdisciplinaridade, pois as ciências naturais, por estar vinculada ao processo produtivo tem um maior grau de interdisciplinaridade. E isso se dá a partir do interesse do próprio sistema capitalista em desenvolver determinada ciência, como nos mostra o autor,

[...] Seguindo os interesses da produção, aceleram-se algumas ciências e retem-se o desenvolvimento de outras. Tal situação dificulta a interdisciplinaridade entre as ciências naturais e as ciências sociais, bem como a interdisciplinaridade no próprio seio das ciências sociais, entre as quais situa-se a Pedagogia. Portanto, a questão do aumento da interdisciplinaridade não depende apenas da vontade deste ou daquele pesquisador, pois não pode se sobrepor aos vários fatores analisados até aqui (FREITAS, 1995, p. 105).

Isso porque nessa relação entre ciência e sociedade, a interdisciplinaridade está relacionada a utilidade que a mesma terá no processo produtivo. A utilização das ciências está ligada aos interesses do processo produtivo, então poderá acontecer de a complexificação das máquinas necessitar de novas formas de organização do trabalho e isso poderá demandar outras ciências, ou não (FREITAS,1995).

Outra questão que Freitas (1995), destaca como complicador da interdisciplinaridade são os interesses de classe do conhecimento que é produzido por essas ciências. Que segundo ele, “[...] As leis do desenvolvimento afetam interesses de classe. O conhecimento aí produzido não deve colocar em risco a hegemonia da classe dominante [...]” (FREITAS, 1995, p. 105). Nesse sentido, é melhor que não seja desenvolvida uma ciência social que possibilite a compreensão da vida social. Com esse afastamento da ciência social, quem produz o conhecimento não questiona a finalidade do que é produzido.

A terceira questão contraditória existente na escola capitalista é a gestão escolar, no que diz respeito a “[...] tensão entre a gestão autoritária da escola e a participação do coletivo escolar [...]” (FREITAS, 1995, p.108). A própria forma como a escola está organizada demonstra a contradição nas relações, no qual, os educandos são organizados em coletivos nas salas de aula e o professor e o diretor exercem seu poder individualmente. Nesse sentido, sobre a gestão/ participação o

autor coloca que estão em permanente tensão e disputa pelo aparato escolar, e que todas as relações na escola são relações de poder, a fim de controlar os objetivos da escola capitalista, que são fixos.

Na escola atual a participação de professores e alunos é impedida no processo de gestão. Não ocorre a participação de coletivos de professores e alunos na formulação do projeto político pedagógico da escola e de sua gestão. O autor chama a atenção para essa necessidade, considerando a importância do coletivo de alunos e professores nas instâncias decisórias da escola.

Outro elemento importante é a auto-organização dos alunos em coletivos para a organização da escola. Destacando que essa auto-organização perpassa outros espaços da escola para além da sala de aula, [...] em direção à organização da gestão e da escola e da sociedade, mostrando, novamente, a interação entre níveis – sala de aula, escola e sociedade [...] (FREITAS, 1995, p.108).

Freitas (1995), coloca que a auto-organização dos alunos busca garantir aos educandos (as) a participação em formas democráticas de trabalho, no qual, possam participar da condução da sala de aula, da escola e da sociedade. Porém, o autor acrescenta que é necessário estimular a auto-organização, mas ter sempre a noção de que a auto-organização dos alunos não é,

[...] cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Estas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá, sempre que se ter claro a função educativa da atividade. Quando uma atividade se torna rotineira perde a função educativa, não tem mais sentido. Pode vir a ser, até uma forma de explorar o trabalho infantil no interior da escola, face à precariedade dos investimentos em educação (FREITAS, 1995, p.108).

A organização do trabalho pedagógico na escola capitalista sofre as consequências da forma como a sociedade é organizada. Que na atualidade é baseada na propriedade privada dos meios de produção, que tem o trabalho assalariado (alienado) como base. Sobre o trabalho alienado Freitas (1995) citando Marx (1983), o coloca sob dois aspectos, sendo “[...] 1) relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho que o domina. (...) 2) relação do trabalho como ato de produção dentro do trabalho” (FREITAS, 1995, p.109).

Freitas (1995), prossegue colocando que para Marx (1983) a alienação não ocorre somente com o resultado da produção, mas também no processo de

produção desse produto. Acrescenta que tem outras duas formas de alienação. “Tal como o trabalho alienado: 1) aliena a natureza do homem e 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, assim também o aliena da espécie. Ele transforma a vida da espécie em uma forma de vida individual” (MARX, apud FREITAS, 1995, p.109).

Na escola, a alienação se manifesta de forma própria, devido ao trabalho na escola ter característica de trabalho não-material. Pelo fato do trabalho não-material ser teoricamente produzido e consumido ao mesmo tempo, acreditasse que na escola capitalista o aluno não esteja sendo alienado do produto escolar. No entanto, não há uma alienação do produto, mas ocorre uma alienação no processo do trabalho (FREITAS, 1995).

Por isso, a alienação na escola ocorre no processo do trabalho. Exemplos dessa alienação do processo são: [...] “Espaços transparentes, pátios de recreios vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula [...] (ENGUIITA, apud FREITAS, 1995, p.110). Toda essa forma de organização serve para lembrar aos alunos que estão sendo vigiados o tempo todo e que a escola não é um espaço deles, para falar e serem ouvidos. Que esse espaço tem limites e que para permanecer nele é necessário cumpri-los.

Para Freitas (1995), a avaliação é um constante exercício da alienação. Acrescenta que aluno e professor estão alienados a todos os processos da escola, não podendo participar das instâncias de decisão enquanto coletivo organizado, no que diz respeito aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar. Não participam da organização geral da escola e também não participam na sala de aula.

Somente uma nova forma de organização da sociedade poderá contribuir para com uma mudança nessas três categorias colocadas (ausência do trabalho socialmente útil, fragmentação do conhecimento e a gestão escolar). Nesse sentido, ao analisar qualquer elemento da escola, seja avaliação, gestão escola, conteúdos é necessário levar-se em conta a questão mais ampla, que é a organização do trabalho pedagógico.

Freitas (1995), coloca que é necessário resistir a forma de organização da escola atual, que nos quer isolados, sem organização coletiva. Contudo, acrescenta que a organização do trabalho pedagógico da escola sofre influências externas, que

estão presentes na organização da sociedade. De acordo com as necessidades do capitalismo a escola (no capitalismo) necessita se adequar a essas novas demandas.

4. O PROJETO EDUCATIVO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o projeto educativo do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nesse sentido, será colocado em quais perspectivas surge a educação, bem como a importância que a mesma tem para o Movimento. Também apresentaremos a Pedagogia do Movimento, bem como os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, no sentido de compreender a educação que é proposta para os Sem Terra.

4.1 OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR, TAMBÉM NA EDUCAÇÃO

O MST surge a partir do contexto que a sociedade brasileira vivia na década de 1970 e início de 1980, provocadas principalmente pelos anos de negação dos direitos e exploração de uma classe detentora dos meios de produção à uma classe sem direitos. E também, como vimos anteriormente, pelas consequências provocadas no campo brasileiro pelo modelo de desenvolvimento escolhido pela Ditadura Militar. Nesse sentido, nos aspectos que causaram a origem dos Sem Terra também estava a negação ao direito da educação, em especial para os povos do campo. O movimento surge a partir da questão agrária e agrícola, mas existiam outras contradições no campo brasileiro, dentre elas a realidade educacional. O mesmo modelo que gera os Sem Terra, também os exclui de outros direitos sociais. Como nos mostra Caldart (2004),

O Censo da Reforma Agrária, realizado pelo INCRA durante o ano de 1997, em parceria com algumas universidades brasileiras, apontou um índice de 29,5 % de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos, uma realidade que sabemos chegar a mais de 80% em algumas regiões, e uma escolaridade média não superior a 4 anos, sendo encontrado um índice inferior de 2 % de assentados com o ensino médio. Ou seja, de modo geral a realidade dos sem-terra repete e em alguns casos aprofunda os índices que caracterizam especialmente o meio rural brasileiro. Se observarmos

que esta pesquisa aconteceu depois de mais de uma década de trabalho do MST para promover a escolarização de sua base social, fica ainda mais clara a situação encontrada no início da luta (CALDART, 2004. p. 227-228).

Caldart (2004), coloca que de acordo com que o movimento realizava as ocupações de terra, famílias inteiras com crianças, jovens e adultos iam para os acampamentos. E grande parte desses sujeitos ainda eram analfabetos, pois a política educacional brasileira também tinha contradições no campo e na cidade.

Nesse sentido, a educação no MST surge a partir da necessidade concreta daquelas famílias, que até então tiveram o direito a escola negado. E que se o estado houvesse garantido esse acesso à escola, o Movimento “[...] não tivesse tomado a si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar. Ou pelo menos talvez tivesse demorado um pouco mais a perceber essa tarefa também como sua” (CALDART, 2004, p. 228).

Nesse sentido, a educação no MST surge a princípio como forma de solucionar um problema concreto que aquelas famílias que se desafiaram a lutar por um pedaço de terra carregavam historicamente. Visto que, os índices mostravam que o analfabetismo no campo era alarmante. Além disso, eles queriam uma oportunidade de educação para seus filhos.

Caldart (2004), ressalta que as primeiras indagações eram sobre o que fazer com as crianças em fase escolar. A princípio essa questão foi uma preocupação das mães e das professoras que foram para a ocupação. Depois tornou-se uma preocupação dos pais e das próprias crianças que passaram a compreender a importância da escola. E, com o passar do tempo foi se tornando uma pauta coletiva do movimento.

Trazer esses aspectos da gênese da proposta de educação do MST é importante para compreendermos como os Sem Terra veem a educação a partir do processo histórico que foi a luta para garantir as escolas em suas áreas. A origem da educação no MST foi um processo que nasceu junto com próprio movimento. Partindo desse pressuposto, o MST (2005) salienta que,

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. E quanto mais claro fica o projeto histórico do Movimento, mais importância os Sem Terra passam a dar para a educação (MST, 2005, p. 236).

Dessa forma, além da luta pela terra, a luta pela educação passa a ser uma pauta de luta para os sujeitos Sem Terra; que já compreendiam que não se tratava de qualquer escola, que era necessária uma escola que fosse de acordo com os ideais que o movimento defendia. Uma escola da classe trabalhadora (MST, 2005).

Caldart (2005), coloca que pelos menos cinco aspectos foram fundamentais para a origem da educação no MST. Sendo o primeiro o contexto social daquele período, que também refletia na situação educacional (como vimos acima). O segundo estava relacionado à preocupação por parte das famílias que foram para a ocupação com relação à educação dos seus filhos. O terceiro foi que a preocupação das mães e professoras que, pelas circunstâncias colocadas, começaram a organizar e propor atividades para as crianças em nível escolar e a pressionar a mobilização de todos na luta por escolas nos acampamentos e nos assentamentos do MST. E também, é o início das discussões acerca da preocupação de que a educação das crianças sem-terra deveria ser de um jeito diferente.

O quarto aspecto que autora coloca está relacionado às próprias características do MST que provocaram a necessidade de o movimento tomar a educação como uma tarefa. Essas características são: o caráter massivo, no qual ia para as ocupações famílias inteiras, com muitas crianças, e o caráter político, no qual definiu-se que a luta não seria apenas por terra, mas também por outras pautas, dentre elas a educação. O quinto e último aspecto está relacionado à importância que as pessoas que ajudaram a organizar o movimento, e foram as primeiras lideranças, davam ao estudo. Sendo assim, a autora coloca que este aspecto influenciou em dois sentidos,

Primeiro, na inclusão da luta por escola como tarefa do MST; segundo, na progressiva ruptura de um conceito mais tradicional de escola, buscando aproximá-la das discussões mais amplas do Movimento sobre formação humana, e especificamente sobre a formação dos membros de uma organização social de massas com objetivos e os princípios que têm o MST (CALDART, 2005, p. 236).

Dessa forma, discussões acerca da educação dos Sem Terra surgem desde as primeiras ocupações de terra. Contudo, Caldart (2004), coloca que o surgimento das escolas nos Acampamentos e Assentamentos não se deu da mesma forma. A autora aponta que na história do MST houve um processo de ocupação da escola. E

que esse processo se deu de formas diferentes em cada Assentamento ou Acampamento organizado pelo MST e que nem todas as famílias ocuparam a escola. Ou seja, a escola estava no assentamento, mas não foi ocupada pelas famílias.

Para a autora essa afirmação de que o MST ocupou a escola tem pelos três significados. O primeiro foi o fato das famílias sem-terra se mobilizarem para ocupar a escola. No início surgiu a preocupação pelas mães e pelas professoras, depois pelos pais e lideranças do movimento, e por fim, as crianças também começaram a buscar garantia de sua escola.

O segundo significado foi o fato do MST enquanto organização ter sido pressionado pelas famílias e professoras a assumir o processo de luta pela educação, ou “[...] assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores e educadoras [...]” (CALDART, 2004, p. 225).

E o terceiro significado do MST ocupar a escola é o fato de o movimento ter incorporado a luta pela escola em sua dinâmica de organização. E as escolas passaram a fazer parte da realidade de quase todos os Assentamentos e Acampamentos do MST. Nesse sentido autora acrescenta,

[...] tem que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer e a escola passou a ser vista como uma questão também política, que dizer, como uma parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações de seus sujeitos (CALDART, 2004, p. 225 e 226).

Como já vimos esse processo não se deu da mesma forma em todas as escolas dos Acampamentos e Assentamentos organizadas pelo MST. Existem escolas que não foi ocupada pelo movimento e que a pedagogia dessa escola não é a proposta do MST. Portanto, as escolas estarem em área de Reforma Agrária não significa que ela tenha a pedagogia do Movimento Sem Terra, pois para que isso ocorra é necessário que seja um processo envolvendo as famílias acampadas e assentadas, e principalmente, que elas queiram que a escola seja com a proposta do MST (CALDART, 2004).

Desde o surgimento das primeiras escolas, as professoras e famílias compreendiam que essa escola deveria ser diferente. A autora ressalta que aquelas

peças que participaram daquele processo de luta já não eram a mesma, que a luta muda as pessoas, e elas já não pensavam como antes. O outro aspecto é que queriam que seus filhos tivessem uma educação diferente da que tiveram, que pudessem escolher entre ficar no lote conquistado pela família ou em ir buscar condições de vida melhor na cidade. Além disso, aquelas famílias compreendiam também que a escola deveria contribuir para que seus filhos pudessem ter na escola uma oportunidade de ver a realidade concreta com mais facilidade e através dela fortalecer a luta (CALDART, 2004).

Nesse sentido, a partir da luta essas famílias foram construindo uma forma de fazer a educação, partindo daquilo que acreditavam ser o melhor para os seus filhos, buscando também orientações das pedagogias propostas para a classe trabalhadora no decorrer da história da humanidade.

De acordo com que novas ocupações iam acontecendo Brasil a fora, novas escolas iam surgindo. E as famílias diziam que essa escola deveria ser diferente. E para criar uma unidade na construção (o pedagógico) dessas escolas, os acampamentos e assentamentos criavam as equipes de educação que discutiam sobre como deveria ser essa escola diferente que as famílias Sem Terra propunham. Essas equipes locais começam a ser ampliadas para equipes estaduais. E um fato importante foi a criação de uma articulação nacional da educação do MST, que mais à frente passaria a ser chamado de Setor de Educação (CALDART, 2004).

Segundo Pizetta (1999), em 1987 aconteceu o I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, em São Mateus - Espírito Santo. Tanto Pizetta (1999) quanto Caldart (2004) colocam esse evento como marcante para a educação do MST, pois foi nele houve uma culminância das experiências que acontecia em vários cantos do país desde a década de 1980, além disso, após esse encontro o movimento inicia o processo de construção da sua "proposta de educação".

Dentre os aspectos discutidos nesse momento marcante para a educação do MST, Pizetta (1999) salienta que o Seminário teve como discussão,

[...] em torno de duas questões básicas: O que queremos com as escolas de assentamentos? E como fazer essa escola que queremos? A partir do lugar e do contexto histórico em que se dava o Seminário, essas duas perguntas 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 e que já se esboçava nos Estados, foi fundamental a troca de experiências, de iniciativas e de orientações para se avançar no como fazer essa escola (PIZZETA, 1999, p. 158).

A partir desse seminário foi constituído o Setor Educação do MST. Com isso, uma articulação nacional de professores e dirigentes do Movimento, discutem e criam a proposta de educação do movimento, a partir das experiências realizadas desde a década de 1990 e com a junção de outras pedagogias construídas ao longo da história da humanidade (MST, 2005).

4.2 A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A educação proposta aos sujeitos de nome Sem Terra é chamada de Pedagogia do Movimento, e para o MST a sua Pedagogia é mais que uma proposta, pois o movimento tem duas ideias centrais para pensar sua ação e reflexão na educação dos Sem Terra (CALDART, 2004). A primeira é de que o Movimento tem uma pedagogia, e que essa pedagogia é construída a partir das próprias ações dos sujeitos que estão inseridos nele. Nesse sentido, o princípio fundamental dessa pedagogia é o próprio movimento, e que para construir e avançar nas experiências de educação é necessário olhar para esse movimento, que é pedagógico.

A segunda é que é uma prática que está em movimento, acontecendo o tempo todo, em vários espaços, no qual, tiram as lições para pensar e repensar as propostas pedagógicas das escolas e até mesmo “[...] um projeto popular de educação” (MST, 2005, pg. 235). Dessa forma,

A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola. (MST, 2005, p. 235).

Para o MST (2005), são nas condições determinadas pela vida e na luta do movimento que vão sendo construídas as propostas de funcionamento das escolas,

dos cursos. A educação surge em conjunto com a luta do movimento. E nessa luta surge uma nova identidade que é o Sujeito Sem Terra.

O sujeito Sem Terra é “[...] bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; Sem Terra é uma identidade historicamente construída [...]” (MST, 2005, p. 235). Dessa forma, os filhos e filhas desses sujeitos que desafiaram a ocupar o latifúndio da terra e do saber já nascem com uma identidade de Criança Sem Terra ou Sem Terrinha (MST, 2005).

A Pedagogia é do Movimento, pois “[...] O MST é o grande educador dos Sem Terra. E o MST educa os Sem Terra inserindo-os no movimento da história. É este movimento que vem fazendo do trabalhador sem (a) terra um lutador do povo [...]” (MST, 2005, p. 235). A identidade Sem Terra não surge sem que as condições para isso estivessem dadas em determinado momento da história. O MST (2005), coloca que as condições do momento histórico fizeram com que os trabalhadores se desafiassem a assumir um jeito específico de fazer a luta. Foram as condições concretas da vida cotidiana que formou o sujeito Sem Terra em movimento.

Outro aspecto importante a destacar é a relação entre a Pedagogia do Movimento e a escola. O MST (2005), coloca que essa pedagogia do movimento faz parte de todos os processos educativos e não é exclusivo da escola, nesse sentido, “[...] A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento. E cabe ainda mais quando se deixa ocupar por ela [...]” (MST, 2005, p. 238). Nessa afirmação, percebe-se que para o movimento existem processos que educam o sujeito que jamais caberão na escola, porém a escola não deixa de ser um espaço importante para o movimento, assim como o movimento é importante para a escola. Sendo assim, para o MST,

... a escola ajuda os Sem Terra a perceber a importância do estudo, e os Sem Terra ajudam a escola a perceber que estudar é algo bem mais profundo do que estar na escola recebendo conteúdo sem muito sentido; a escola ajuda o MST a prestar mais atenção à infância Sem Terra, e o MST pressiona a escola a respeitar os Sem Terrinha como sujeitos, e com características, necessidades e experiências pedagógicas diferentes de outros educandos, e que devem ser consideradas; a escola ajuda o MST a olhar para a educação, e o Movimento ajuda a escola a repensar sua concepção de educação ... (MST, 2005, p. 239).

Para o movimento, essa escola deve ser uma escola em movimento. Ou seja, uma escola que não venha com receituários de como deve funcionar, e sim, uma escola que seja construída a partir da realidade dos sujeitos que a constrói. E isso não significa que a escola do MST não tenha uma proposta pedagógica, significa que essa proposta não está pronta, e sim, em constante construção, levando sempre em consideração os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST (MST, 2005).

Com isso, o movimento coloca três lições de sua Pedagogia. A primeira é “[...] a recuperação da dignidade de milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto [...]” (MST, 2005, p. 240). Ou seja, pessoas que viviam com seus direitos negados e passam a ter uma nova perspectiva enquanto sujeitos de direitos. Que reconhecem esses direitos e lutam por eles.

A segunda é que “[...] a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento [...]” (MST, 2005, p. 240). Dessa forma, inseridas no movimento os sujeitos adquirem uma identidade. Passam a ser sujeitos Sem Terra, com escolhas e não mais um sujeito de não direitos.

E a terceira lição dessa pedagogia é “[...] a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e capacitação de militantes [...]” (MST, 2005, p. 240). Sendo assim, a pedagogia do movimento é o processo educativo como um todo, em todos os espaços do movimento e para todas as pessoas que estão inseridas nele.

A Pedagogia do Movimento é então a forma como o movimento historicamente forma o sujeito social de nome Sem Terra. E se dá em todos os espaços e com todos os sujeitos inseridos no movimento. Na escola, quando ocupada pelo MST, essa pedagogia se dá a partir da relação entre a escola e os sujeitos que constroem o movimento cotidianamente, tendo como horizonte a construção de sujeitos mais humanos (MST, 2005).

A construção de uma proposta de educação para os Sujeitos Sem Terra contou com a participação de muitas pessoas e foi se dando a partir da relação desses sujeitos com a luta pela terra. Dessa forma, o movimento coloca que foi a partir dessa relação que foi sendo construída a Pedagogia do Movimento (MST, 2005).

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (MST, 2005, p. 201).

A partir disso percebe-se que é na luta que se constrói a proposta de educação do MST. Mas, o movimento coloca ainda que essa pedagogia surge a partir de outras pedagogias construídas pela humanidade. Nesse sentido, o movimento não optou por uma em específico, e sim, pela junção dessas pedagogias, ou na utilização de acordo com a necessidade de cada momento (MST, 2005).

Vamos tratar brevemente essas pedagogias que perpassa a proposta de educação do MST.

A **Pedagogia da luta social** é uma compreensão que o MST tem de que o movimento em luta educa os sujeitos. A pedagogia da luta desafia as pessoas a assumirem uma postura diante das situações cotidianas (MST, 2005). Dessa forma, para o movimento, “[...] a luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor [...]” (MST, 2005, p. 202). De provocar nos sujeitos uma nova forma de educar, que não seja para domesticação, e sim, uma forma de educar que pense uma nova ordem, com novos valores (MST, 2005).

A **Pedagogia da organização coletiva** surge desde quando o sujeito chega no acampamento e passa a criar raiz, ter uma identidade. Isso faz com que esse sujeito se sinta parte de uma grande família. Então aquele que antes era sujeito individual passe a ser um sujeito coletivo (MST, 2005).

Outra dimensão dessa pedagogia é a pedagogia da cooperação, que já é desenvolvida nos acampamentos e assentamentos e que propõe uma nova forma de viver e pensar o campo. Uma proposta que crie nas famílias o sentimento coletivo, rompendo com a ideia do individual e que é necessária uma nova perspectiva de divisão do trabalho, rompendo com os valores individualistas que estamos sujeitos na sociedade capitalista (MST, 2005).

A escola do MST deve ser organizada tendo a dimensão do coletivo como um princípio, pois os mesmos valores que são passados para as famílias assentadas e acampadas devem ser reproduzidos na escola (MST, 2005).

E quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o 'natural' seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo (MST, 2005, p. 202).

A **Pedagogia da terra** aborda a relação que os seres humanos têm com a terra. Se consideramos a terra como nossa mãe, nós também somos terra. É na terra que produzimos e reproduzimos a nossa vida, é nela que são produzidos os alimentos e cultuamos nossos mortos (MST, 2005).

Na escola a Pedagogia da Terra “[...] pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo [...]” (MST, 2005, p. 203). Além de proporcionar aos sujeitos discutir sobre a terra, o Movimento coloca que é necessário que eles tenham acesso em atividades de manuseio e cultivo da terra (MST, 2005).

A **Pedagogia do trabalho e da produção** surge da importância que tem o trabalho para a produção das condições concretas da vida e do que edifica os sujeitos Sem Terra como classe trabalhadora (MST, 2005).

De acordo com as relações de trabalho e produção da vida as pessoas se humanizam e desumanizam, se educam e deseducam. E no MST o trabalho no campo passa a ter um novo sentido, pensando na educação e humanização das pessoas desde o acampamento e depois em todos os espaços conquistados pelo movimento, dentre eles a escola (MST, 2005).

Na escola essa pedagogia se dá a partir da transformação do trabalho em uma dimensão pedagógica, ou seja, perceber que o vínculo que o trabalho tem com a cultura, com os valores e as posições políticas. Dessa forma, “[...] para o movimento a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho” (MST, 2005, p. 203).

A **Pedagogia da cultura** está relacionada ao modo de vida dos sujeitos que estão inseridos no movimento. Do jeito que os Sem Terra têm “[...] de ser e de viver

dos Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte [...]” (MST, 2005, p. 203).

A pedagogia da cultura tem como uma de suas dimensões a pedagogia do gesto. É através do manuseio das ferramentas produzidas ao longo dos anos que os seres humanos se educaram e se educam. São educados pelas relações com as pessoas e pelo exemplo. Através do exemplo as pessoas aprendem a fazer e a ser. E na escola o exemplo é o educador (a), pois para os educandos são as referências de modo de vida (MST, 2005).

Para o movimento é importante que na escola seja resgatado “[...] os símbolos, as ferramentas de trabalho e de luta, a mística do Movimento [...]” (MST, 2005, p. 204). Possibilitando aos educandos refletirem sempre sobre a vida e sua condição de sujeito Sem Terra (MST, 2005).

A **Pedagogia da escolha** surge a partir da condição que nós seres humanos somos colocados de fazer escolhas diante das situações de nossas vidas. Como por exemplo, “[...] Ser Sem Terra é uma escolha pessoal, pressionada por uma condição social objetiva e movida por valores que fazem esta pessoa não se conformar com a sua situação de miséria [...]” (MST, 2005, p. 204). E o sujeito estar em um movimento como o MST, ele está sujeito a fazer escolhas permanentemente, pois ele pode escolher também não ser mais parte do movimento (MST, 2005).

Outro aspecto importante dessa pedagogia é o fato de que a partir do momento que o sujeito pode fazer uma escolha ele passa a refletir sobre isso e não fazer algo de forma mecânica. E na escola essa pedagogia se dará na possibilidade de os sujeitos fazerem escolhas, de forma que possam cultivar valores e refletir sobre eles (MST, 2005).

A **Pedagogia da história** surge a partir da compreensão que é importante do cultivo da memória e de que a história não é apenas para resgatar significados, e sim, que os sujeitos fazem parte dela. E que para a construção de uma identidade é necessário ter uma memória coletiva (MST, 2005).

Para o movimento cultivar a memória é uma forma de fazer com que os sujeitos se sintam parte de um processo histórico. Quando nas representações feitas pelo movimento é contado a história da primeira ocupação, ou até mesmo, quando é lembrando um sem-terra que tombou na luta, tem como objetivo demonstrar para

os sujeitos que são parte desse processo e que estão ligados à um coletivo (MST, 2005).

Na escola para cultivar essa pedagogia é necessário que a história seja vista mais que uma disciplina, e sim, como uma dimensão educativa. E para dar conta dessa pedagogia é necessário “[...] compreender a história e seu movimento” (MST, 2005, p. 204).

A **Pedagogia da alternância** busca integrar família, escola e comunidade e surge a partir da experiência de outras escolas do campo. E para o movimento “[...] ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra” (MST, 2005, p. 204).

O movimento coloca a pedagogia da alternância como o regime de dois tempos, sendo eles: o tempo escola e o tempo comunidade. No tempo escola, os educandos desenvolvem as atividades, como aulas teóricas e práticas, se auto organizam, planejam e avaliam os processos (MST, 2005).

E no tempo comunidade é o momento em que o educando realiza a pesquisa da realidade. Vale ressaltar, que para o movimento esse momento deve ser acompanhado pela comunidade Sem Terra (MST, 2005).

4.3 OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO MST

A educação então passa a ter a intencionalidade na formação dos sujeitos Sem Terra, pois não queriam apenas uma escola que ensinasse a ler e escrever. Os Sem Terra queriam uma escola que possibilitasse uma perspectiva de transformação da sociedade atual e de acordo com os objetivos defendidos pelo movimento (MST, 2005).

Para o Movimento os princípios são o que dão a orientação da sua pedagogia, o caminho a ser seguido. É o que dará partida para as ações. E o que possibilitará uma unidade naquilo que o Movimento pensa para a educação em todas as áreas de Assentamentos e Acampamentos do Brasil. Isso com a clareza de

que são os princípios que surgiram das experiências, e não o contrário, quanto mais o MST avança nas experiências, mais clareza na formulação de sua pedagogia. Esses princípios são o que sustentam a base e que dão direção para as ações do Movimento (MST, 2005).

Dessa forma, os princípios filosóficos e pedagógicos são entendidos como:

Os **princípios filosóficos** dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST.

Os **princípios pedagógicos** se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão **metodológica** dos processos educativos, chamando a atenção de que pode haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos (MST, 2005, p.160, grifo do autor).

Portanto, os princípios filosóficos estão relacionados à visão de mundo, a concepção de pessoa e sociedade. De forma que os sujeitos compreendam qual o papel da educação, ou seja, de libertar ou alienar. E os princípios pedagógicos é o jeito de fazer e pensar a educação e em colocar em prática o que é proposto pelos filosóficos. Se a filosofia é de uma educação que considere a pessoa humana, não poderá ser colocada em prática uma proposta que forma somente para o mercado de trabalho (MST, 2005). A seguir abordaremos quais são os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST.

O primeiro princípio filosófico é a “**Educação para a transformação social**”. Que para o Movimento é o princípio que dá o caráter da educação. Uma educação que tenha como perspectiva a transformação da sociedade (MST, 2005). Nesse princípio são destacadas três características principais. A primeira é a luta de classes, que significa que a educação estará voltada para a formação na perspectiva de uma classe social, sendo ela, a classe trabalhadora. A segunda característica é a educação massiva, onde todos têm direito a aprender a ler e escrever, das crianças aos idosos. A terceira é que a educação esteja vinculada ao movimento social, que seja uma educação que vai para além dos muros da escola e esteja envolvida com as lutas do movimento e da classe trabalhadora.

A quarta característica é de uma educação aberta para o mundo, onde possa ver além das limitações do Assentamento, que possibilite aos sujeitos uma visão mais ampla do mundo, para que possam continuar rompendo outras cercas. A quinta é que a educação seja para a ação, ou seja, uma educação que forme sujeitos capazes de intervir e transformar a realidade, que de conta da consciência crítica e organizativa dos sujeitos, no qual, consigam passar da crítica a pensar ações organizadas de solução. A sexta e última característica desse princípio é uma educação aberta para o novo. Aberto as mudanças que os processos possibilitam e aberta também para trabalhar pedagogicamente as contradições provocadas por esses processos (MST, 2005).

O segundo princípio é a **“Educação para o trabalho e a cooperação”**. É a necessidade da escola e da educação está relacionada com os problemas reais da sociedade. Isso significa que a Reforma Agrária deve pensar novas relações de produção no campo, tendo o trabalho e o cooperativismo como uma alternativa para esses desafios (MST, 2005).

O terceiro princípio é a **“Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana”**. Que é colocado de forma mais curta como Educação Omnilateral¹⁸. Que é pensar uma educação que de conta de unir todas as dimensões da formação humana que o capitalismo, com seus valores, tenta separar. É uma educação que se preocupe não apenas com o aspecto intelectual, mas também com o aspecto manual, social, político e outros (MST, 2005).

Abaixo estão algumas dessas dimensões:

- a formação político-ideológica;
- a formação organizativa;
- a formação técnico-profissional;
- a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas);
- a formação cultural e estética;
- a formação afetiva;
- a formação religiosa... (MST, 2005, p. 180).

¹⁸ Educação Omnilateral De acordo com o verbete do Dicionário da Educação do Campo escrito por Frigotto (2012, p. 265), omnilateral é um termo que vem do latim, cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Nas palavras de Frigotto (2012, p. 265): Educação Omnilateral, significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

O quarto princípio é a “**Educação com/ para valores Humanistas e Socialistas**”. Nesse princípio o MST deixa claro que sua educação deve superar os valores dominantes que o sistema capitalista impõe (MST, 2005). A necessidade de uma formação em que o ser humano esteja no centro dos processos de formação, não como um sujeito isolado, e sim, coletivo, “[...] que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos [...]” (MST, 2005, p.164).

O quinto princípio filosófico da educação do MST é “**Educação como um processo permanente de formação e transformação humana**”. Nesse princípio, o MST (2005) coloca que todos educam e são educados e que esse processo ocorre em todas as fases da vida humana, e cada sujeito de forma diferente. Sendo assim, na educação do MST é necessário que o educador (a) acredite nessa forma de educar, senão, o processo educativo será em vão (MST, 2005).

Conhecemos os princípios filosóficos da educação do MST, que dá uma ideia de como o movimento vê o mundo e pensa a educação. Agora conheceremos os princípios pedagógicos, que é a forma como deve ser materializada essa educação a partir da visão de mundo do MST.

O primeiro princípio pedagógico da Educação do MST é a “**Relação entre prática e teoria**”. Esse princípio é um dos fundamentais para o movimento, pois ele é o que possibilitará envolver os aspectos teóricos com os práticos. O MST (2005), afirma que há a necessidade de superar a ideia de que só o conhecimento científico é importante. Dessa forma, a realidade do educando deverá ser à base do processo formativo. Tendo sempre claro que é partir da prática, mas somente ela não é suficiente, é necessário que se conheça a prática de forma aprofundada para a partir disso propor mudanças para a realidade (MST, 2005).

A “**Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação**” é princípio pedagógico que coloca a necessidade de considerar as várias formas de aprendizagem que os seres humanos possuem. Nesse princípio o MST coloca que a partir das experiências com jovens e adultos foi descobrindo e refletindo sobre as metodologias utilizadas de educação e formação (MST, 2005).

Foi experimentando que o movimento percebeu que nem todos aprendem da mesma maneira e com o mesmo tempo. A partir dessa discussão percebeu-se que

existem formas de produção do saber que são diferentes. E para isso, foi proposto a distinção entre ensino e processos de capacitação. O ensino tem como principal característica que o conhecimento vem antes da ação. Na capacitação ocorre justamente o contrário “[...] a ação antecede o conhecimento sobre ela” (MST, 2005, p. 166).

No ensino quem ensina é o educador, na capacitação quem ensina é a atividade objetivada, ou seja, “[...] um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria [...]” (MST, 2005, p. 166). Na capacitação tem a necessidade de criar situações para provocar necessidades de aprendizagens (MST, 2005).

O resultado do ensino são os saberes teóricos, ou simplesmente o SABER. A capacitação resulta em “[...] saberes práticos ou, como temos preferido chamar, em saber-fazer (habilidades capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos)” (MST, 2005, p. 167).

O princípio **“A realidade como base da produção do conhecimento”** demonstra que partir da realidade é um termo muito utilizado pela educação do Movimento. Porém, o que deve estar claro é que esse partir da realidade é estar em busca de novos conhecimentos para poder contribuir com as mudanças dessa realidade. “A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo [...]” (MST, 2005, p. 167). Dessa forma, para o movimento é necessário se preocupar em como os educandos produzem conhecimento. Esse conhecimento deve ser sobre a realidade, e essa realidade não é apenas o que nos cerca, e sim, o mundo. Conhecer o mundo, mas também conhecer o Assentamento, pois é nele que vivem os sujeitos e é para melhorar as condições da realidade que estudam (MST, 2005).

Os **“Conteúdos formativos socialmente úteis”** trabalhados precisam ser escolhidos adequadamente, pois são instrumentos importantes para atingir os objetivos no ensino e na capacitação. Dessa forma, esse princípio é muito importante para o MST, pois diz respeito que ao será trabalhado com os educandos (MST, 2005).

A humanidade já produziu muito conhecimento e para possibilitar que as pessoas aprendam foram organizadas disciplinas. Como são muitos conteúdos não dá para ensinar ou aprender tudo. Então, foram montados os currículos que são

enviados para as escolas, mas a escolha desses conteúdos não ocorre de forma neutra e nem todos são formativos ou socialmente úteis. Sendo assim, existem formas diferentes para estudar, como por exemplo, a história do Brasil. A classe dominante escolhe os conteúdos que entrarão nos currículos de acordo com os seus interesses (MST, 2005).

A “**Educação para o trabalho e pelo trabalho**” é um princípio que para o MST é uma condição para que os objetivos políticos e pedagógicos sejam efetivados (MST, 2005).

A vinculação do trabalho com a educação tem duas dimensões básicas e complementares. A primeira é de que a educação esteja ligada ao mundo do trabalho, ou seja, que os processos pedagógicos não podem ficar fora dos processos produtivos. E para que isso seja garantido deve relacionar conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção (MST, 2005).

E a outra dimensão é o trabalho como método pedagógico. Que é o trabalho como instrumento para desenvolver as várias dimensões da proposta de educação do MST. Sendo as principais: “[...] o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem [...]” (MST, 2005, p. 170). A outra dimensão seria “[...] o trabalho como construtor de relações sociais [...]” (MST, 2005, p. 170). E por último, a partir dessas relações sociais construir novos comportamentos pessoais e coletivos, cultivando novos valores (MST, 2005).

No princípio “**Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos**” o MST aborda o que são os processos políticos e como se vinculam com os processos educativos. Os processos políticos são a forma como se organiza/governa e dirige a vida social. São as relações que são estabelecidas tendo em vista conservar ou transformar o jeito como essa sociedade está organizada. Dessa forma, tudo que fazemos é político. Durante algum tempo foi colocado que educação e política não deveriam se misturar, porém para o movimento a educação é sempre uma prática política, pois de alguma forma ele está “[...] dentro de um projeto de transformação ou conservação social [...]” (MST, 2005, p. 170). Sendo assim, para o movimento vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos “[...] significa fazer a política atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. É bem mais, então, do que conversar sobre questões políticas [...]” (MST, 2005, p. 170).

O **“Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos”** é o princípio que aborda a relação entre a vida e as condições para produzi-la. Fazendo uma relação ao que a história (e Karl Marx) explica “[...] que são as relações econômicas (aquelas que as pessoas estabelecem entre si nos processos de produção, distribuição e consumo) as que movem as sociedades, transformam as pessoas” (MST, 2005, p. 170).

A ideia desse princípio é demonstrar como a educação tem relação com a economia e durante muito tempo se acreditou no oposto. Dessa forma, se a educação e a economia se misturam, a educação que temos fortalece e reproduz as características básicas do modelo econômico vigente, que são: a exploração, a dominação e a exclusão. E se o objetivo é a transformação desse modelo é necessário construir outros tipos de relações que rompa com a lógica capitalista (MST, 2005).

O princípio **“Vínculo orgânico entre educação e cultura”**, aborda a relação entre cultura e educação para o MST. A cultura é a expressão de um povo. Dessa forma, para o MST cultura é,

Entendemos por cultura tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação. São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano, os valores éticos... (MST, 2005, p.172).

E a educação pode ser considerada um meio de produzir e de socializar a cultura, e até mesmo ser um meio das pessoas ou grupo passar por uma transformação. Dessa forma, na educação do MST a cultura tem o papel de passar para as pessoas os valores, que são contrários ao que o sistema capitalista prega. De possibilitar o acesso a manifestações culturais que fazem parte do patrimônio da humanidade ou até mesmo para enfrentar os conflitos que o movimento tem cotidianamente (MST, 2005).

O princípio da **“Gestão democrática”**, diz respeito a necessidade do envolvimento de todos os sujeitos na tomada de decisões. É um princípio pedagógico, pois não basta os educandos apenas discutirem sobre as questões da escola, é necessário que eles também possam vivenciar uma experiência de gestão

e que suas opiniões sejam consideradas. Dessa forma, existem duas dimensões da gestão democrática. A primeira é a necessidade da “[...] direção coletiva de cada processo pedagógico [...]” (MST, 2005, p. 173). Essa dimensão diz respeito a necessidade de envolver além dos participantes diretos do processo educativo (educadores e educandos), garantir a participação também da comunidade, o conjunto de escolas de assentamentos e outros.

A outra dimensão é a “[...] participação de todos os envolvidos no processo de gestão [...]” (MST, 2005, p. 173). Essa dimensão diz respeito a necessidade de todos estarem envolvidos no processo, no qual é necessário que,

Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado (MST, 2005, p.173).

No princípio **“Auto-organização dos/das estudantes”** é abordado a importância que a organização dos estudantes tem para a proposta de educação que movimento defende. E tomando o termo de Pistrak, auto-organização para o MST é,

A expressão “auto-organização” estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas numa escola. Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola (MST, 2005, p.173).

A auto-organização vem como um princípio separado da gestão, pois há uma necessidade de chamar atenção para esse princípio pedagógico. Pode ser considerada uma dimensão da gestão democrática, mas a intenção é que esse princípio possa ser considerado “[...] como uma forma de acelerar o desenvolvimento da consciência organizativa dos/das estudantes [...]” (MST, 2005, p. 173-174).

O âmbito desse princípio é a formação onilateral, ou seja, a formação dos educandos em todos os níveis, pensar a formação do sujeito de forma integral. E a

auto-organização vem sendo uma forma de trabalhar nos estudantes as várias dimensões da pessoa.

A **“Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras”** é a necessidade de um coletivo de educadores (as) que coloquem em prática os princípios defendidos pela educação do MST. E para que tenham condições de colocar em prática é necessário que estejam organizados. Se os princípios propostos nasceram de um coletivo, é necessário que sua realização seja também da mesma forma (MST, 2005).

Os coletivos pedagógicos são importantes espaços de discussão permanente sobre as questões da educação do MST. Esses coletivos precisam estar constantemente em busca de conhecimento, pois “[...] quem educa também precisa se educar continuamente [...]” (MST, 2005, p. 175).

O princípio **“Atitude e habilidades de pesquisa”**, aparece, pois para o MST a pesquisa é um princípio pedagógico, uma forma de investigar (cientificamente) mais a fundo a realidade. Ela é necessária para conhecer e buscar meios de solucionar os problemas. Para ser pesquisador são necessárias atitudes e habilidades, pois ninguém nasce pesquisador, ninguém nasce sabendo pesquisar, é necessário criar o hábito da pesquisa (MST, 2005).

E para isso é necessário criar nos sujeitos,

[...] 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 idéia com outra, um problema com outro, o gosto pelo estudo histórico da realidade, a habilidade de fazer perguntas, de construir hipóteses, de registrar por escrito as coisas que ouve, pensa, faz, de refletir e discutir em grupo, de elaborar propostas... [...] (MST, 2005, p.175).

E por último, o princípio **“Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais”**, que diz respeito a relação entre as pessoas no processo educativo. Existem críticas de que na educação do MST se considera a dimensão do coletivo, deixando de lado a dimensão individual ou pessoal. Se opondo a essa crítica o Movimento coloca que em todos os princípios foi pensando e abordando a pessoa como centro de todos os processos, e não a pessoa isolada “[...], como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico, social” (MST, 2005, p. 175).

Esse princípio chama atenção para a necessidade de os coletivos lutarem contra os desvios mais comum entre os educadores (as), que é o paternalismo. E

para superar esse tipo de vício é necessário que o coletivo esteja aberto para a crítica e autocrítica, proporcionada pelas avaliações, coletivas ou individuais (MST, 2005).

Os princípios filosóficos e pedagógicos são importantes para compreendermos como o movimento pensa e propõe a educação. Como vimos, a construção da proposta de educação do movimento é uma ação coletiva e a partir das experiências que já existiam. Nesse sentido, a educação do movimento é construída a partir da luta pela terra, pois as experiências das escolas de Acampamentos e Assentamentos vão dando base para a construção da Pedagogia do Movimento.

5. A SISTEMATIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES”: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a sistematização da Organização do Trabalho na EMEIEF Assentamento “Zumbi do Palmares, a fim de elencar as contradições, limites e possibilidades dessa prática educativa amparada pelo projeto educativo do MST e como se dá sua relação diante da inserção da escola no sistema público de ensino. Nesse sentido, o capítulo apresenta elementos da trajetória da educação do MST no Espírito Santo, dando ênfase na proposta de organização do trabalho feita para essas escolas ainda na década de 1980 quando se constrói a primeira escola de assentamento no estado. Aborda ainda alguns aspectos históricos da educação do MST no município de São Mateus, localidade da escola pesquisada.

Além disso, propõe-se apresentar as principais lutas realizadas tanto a nível estadual quanto no município de São Mateus, a fim de compreender como está organizada a proposta educativa do MST nesses dois espaços, considerando que são regidos por sistemas de ensino diferentes (estado e município), conseqüentemente tendo alguns avanços e desafios distintos. Em seguida, abordaremos elementos da história do Assentamento Zumbi dos Palmares, no sentido de compreender como ocorreu o processo de luta pela terra para as famílias

do referido assentamento, buscando compreender como esse processo contribuiu e contribui para a forma como a escola foi e é organizada.

Apresentaremos, também, a escola e sua organização, que tem em sua proposta educativa o desenvolvimento da Pedagogia do Movimento, buscando observar e refletir as contradições, os limites e as possibilidades dessa forma de organização a partir dos documentos produzidos pela escola nesses 19 anos de existência.

Importante destacar que essa pesquisa se dá a partir da análise e da reflexão dos documentos produzidos pela escola, e, também, a partir da vivência e da inserção da pesquisadora no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e no Assentamento Zumbi dos Palmares, a partir da escola, desde o ano de 2010. Nesse período, atuando como professora, como diretora e como pedagoga; perpassando por todos os setores organizativos da escola que conheceremos no decorrer dessa pesquisa.

5.1. ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MST NO ESPÍRITO SANTO

Para iniciar qualquer discussão acerca da educação do MST no Espírito Santo é importante refletir sobre alguns elementos da origem, da ampliação e da consolidação dessa pauta no Estado.

Como já dito, neste trabalho, o Movimento surge a partir da organização de várias famílias, que negados de todos os direitos lutaram para conquistar um pedaço de terra e ter condições dignas de vida. No entanto, além da terra outra demanda que surge é a necessidade em se discutir a educação para aquelas crianças que foram para as ocupações e que estavam em fase escolar ou até mesmo os adultos e que não tiveram esse direito garantido em sua trajetória de vida.

Nesse sentido, para esse povo que diante de tantas condições adversas, ousaram romper as cercas da injustiça, a luta pela terra foi bem mais que apenas conquistar um pedaço de chão para trabalhar, queriam também a garantia de outros direitos, dentre eles a educação.

[...] ao conquistar a terra, conquista-se condições para desenvolver a produção; edifica-se a escola com uma pedagogia nova voltada para a realidade do campo, com uma filosofia, que busca compreender a realidade que necessita ser transformada pela ação de sujeitos cada vez mais conscientes do seu papel na história; busca-se um jeito de lidar com a terra que prioriza a agroecologia e a preservação, a recuperação ambiental; preocupa-se com a juventude, buscando alternativas dignas de vida, de trabalho, cultura e lazer nas próprias áreas conquistadas; busca permanentemente ampliar a participação das mulheres que, com sua ternura e rebeldia empurram barreiras para os sonhos passarem; e, busca desenvolver alternativas relacionadas à área da saúde preventiva e comunitária, recuperando e desenvolvendo saberes e práticas populares baseadas em remédios caseiros e ervas medicinais (PIZZETA; SOUZA, 2005, p. 73-74).

À vista disso, após a conquista do primeiro assentamento no Espírito Santo, o MST inicia as discussões acerca da organização da escola para as crianças e jovens em fase escolar. A primeira escola de assentamento do Espírito Santo foi no Assentamento Córrego de Areia¹⁹, no município de Jaguaré. E segundo Pizetta (1999), juntamente com a escola surge as seguintes perguntas: “[...] *Qual educação queremos para os nossos filhos? Como vamos educar nossos filhos?* ” (PIZZETTA, 1999, p. 149, 1999, grifo do autor).

Percebe-se que desde o início, antes mesmo da primeira ocupação, discutir a educação já era uma pauta para os Sem Terra, que ao romper ao latifúndio da terra também queriam romper o latifúndio do analfabetismo, pois naquela época o número de pessoas adultas analfabetas era grande.

É importante ressaltar, que nesse período o MST recebeu bastante contribuição pedagógica da EFA de Jaguaré que já desenvolvia uma experiência com os filhos e as filhas dos camponeses. A partir disso, buscando ouvir das famílias assentadas de como seria a escola que queriam para seus filhos(as), com as experiências concretas e do aprofundamento teórico foram surgindo os primeiros documentos e sistematizações da experiência educacional do MST no Espírito Santo (PIZZETTA; SOUZA, 2005).

A primeira sistematização da experiência e orientações para a continuidade do processo das escolas de assentamentos do Espírito Santo foi chamada de “[...] *Projeto da Escola Comunitária dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais*” (MST,

¹⁹ O Assentamento Córrego de Areia foi o primeiro conquistado a partir da organização das famílias na luta pela terra no Espírito Santo, no dia 13 de setembro de 1984. Na época da criação estava localizado no município de Jaguaré, e após a última redistribuição geográfica foi anexado ao município de São Mateus. A princípio foi assentado um grupo de 40 famílias oriundas principalmente do município de São Mateus. E, em 1985 foi dividido em dois grupos formando o Assentamento Córrego da Areia, com 31 famílias e o Assentamento Córrego da Onça, com 09 famílias. Um aspecto importante a ser destacado é que esse assentamento não surge a partir da ocupação da terra, e sim de negociações com o governo, através da desapropriação de terra (PIZZETTA; SOUZA, 2005).

apud PIZETTA; SOUZA, 2005, p. 78, grifo do autor). Por isso, que destacar esse documento torna-se importante nesse trabalho no sentido de compreender como se deu o processo de discussão das famílias acerca da Organização do Trabalho nas escolas do MST. Nesse sentido, vamos apresentar uma parte do documento que fala da estrutura organizativa da escola e, também, como naquele período se deu a relação com o Estado.

... II. ESTRUTURA ADMINISTRATIVA:

a) Conselho Administrativo: A escola será administrada por um conselho formado por: 1 representante dos alunos da 5ª turma, 1 representante dos pais de cada turma, 1 representante da Comissão Central da comunidade e a equipe de monitores. Todos serão eleitos na primeira assembléia do ano do assentamento, podendo continuar ou ser retirados da função, conforme verificação da assembléia.

b) A metodologia e as atividades internas do curso da escola serão administradas por uma equipe de monitores escolhidos pela assembléia do assentamento, em número conforme a necessidade do assentamento. Os mesmos trabalharão em equipe, tendo o sábado como dia de programação das atividades semanais da escola.

(**Obs.:** Cada assentamento deve discutir o número de monitores necessário àquele assentamento).

c) A coordenação: As escolas dos assentamentos da região norte serão coordenadas por pessoas liberadas, ligadas a um dos subnúcleos regionais, com a função de acompanhar e orientar a prática das escolas dos assentamentos, assessorar a formação dos monitores, atender às exigências burocráticas das escolas dos assentamentos.

d) Participação familiar e comunitária: A participação das famílias e comunidade na ação educativa da escola se dará da seguinte forma: **da família:** criar condições para os filhos que passaram do período de preparação, assumir tarefas junto à família e à comunidade, ajudar os filhos a desenvolver as tarefas escolares quando está com a família; participar das atividades ligadas à escola quando solicitada pelo Conselho Administrativo; **da comunidade:** atender aos alunos nas atividades escolares, apoiar o Conselho Administrativo diante das reivindicações e outras atividades.

III. MANUTENÇÃO:

Os monitores serão remunerados pela SEDU, conforme combinação entre SEDU e Conselho Administrativo da escola. Outras despesas de educação serão arcadas pelos projetos de campo da própria escola e reivindicações feitas à SEDU, à SEAG, à [Legião Brasileira de Assistência] (LBA), à Prefeitura, merenda escolar e pelas famílias juntamente com a comunidade [...] (MST, *apud* PIZETTA, 1999, p. 151).

Essa primeira sistematização serviu de base para as demais escolas de assentamentos naquele período. Esse foi um documento muito importante, pois nele deu-se um grande enfoque na participação das famílias assentadas, dos educadores(as), e dos educandos(as) e do MST em geral nas tomadas de decisões; formando assim o chamado Conselho Administrativo. Percebemos também que o

documento dava certa autonomia para as famílias, inclusive na escolha dos educadores(as) que desenvolveriam o trabalho com seus filhos e que no final do ano letivo passavam por um processo avaliativo para decidir se continuariam ou não trabalhando na escola (PIZETTA, 1999).

Ainda segundo o documento acima, a coordenação tinha como atribuição responder as questões burocráticas, ademais, a necessidade de estar vinculado a estrutura organizativa do MST, entretanto, esse aspecto tem se tornado um dos grandes desafios na atualidade, pois muitos educadores(as) ou outros funcionários que vão atuar nas escolas de assentamento não tem o sentimento de pertença por aquele espaço, e isso faz com que não participem das atividades que vão além da sala de aula. Ressaltando que não há uma exigência que para atuar em escola de assentamento tenha que ser do MST, mas é necessário que compreenda que há uma forma de trabalhar amparada por um projeto educativo, que está vinculado a um movimento social; e que para atuar nessa escola é necessário se adaptar a ela e não o contrário.

Com relação a participação das famílias e da comunidade, além de ter um representante no Conselho Administrativo tinham também como tarefa acompanhar no processo educativo desenvolvido pela escola e contribuir com as reivindicações e outras atividades desenvolvidas por ela (PIZETTA, 1999).

E por último, o documento destaca o papel do poder público, que deveria dar as condições para que a escola funcionasse, sendo a estrutura física, a merenda escolar, os materiais didáticos, a contratação dos funcionários, etc. Mesmo aparecendo como função do poder público no documento também incluía a importância da participação das famílias que poderiam contribuir, como por exemplo, na alimentação escolar.

Contudo, é importante observar que desde o início o MST defende que as escolas dos assentamentos deveriam ser públicas, financiadas pelo estado, no entanto, cabia ao estado também reconhecer o projeto educativo, incluindo a forma de organização. Frisando que a garantia dessa proposta não se deu de forma conciliada com o estado, foi necessário muita luta e resistência para conquistar essas especificidades nas escolas dos assentamentos, e sempre que ocorre mudança de governo é necessário resistir para continuar existindo.

Neste trabalho já foi citado que a criação do Setor de Educação ocorreu no Espírito Santo, a partir de um seminário realizado em julho de 1987. No entanto, torna-se necessário enfatizar a importância que isso representou para o avanço da educação do Movimento. Nesse seminário, ficou a reflexão de que a educação pode cumprir um papel muito importante perante a sociedade, e conseqüentemente, com os objetivos e as lutas do Movimento. Esse debate surge a partir da ausência de alguns representantes dos estados, que diante disso, para o grupo presente ficou a seguinte reflexão,

[...] sabemos que, se a classe dominante usa a escola como um dos principais meios de controle ideológico para manter a ordem atual e sustentar o sistema capitalista e se o Movimento Sem Terra quer contribuir para a transformação dessa realidade, não pode deixar de encarar como fundamental o trabalho de educação e investir com seriedade na formação de professores. Se eles ficarem à margem do processo de luta, continuarão passando os valores e servindo aos interesses da classe dominante. E estaremos dando força ao inimigo, deixando que ele cresça dentro do nosso próprio terreno (MST, *apud* PIZETTA, 1999, p. 159).

O desenvolvimento da pauta educação no Espírito Santo caminhou junto com os demais objetivos do MST, dentre eles a ocupação de terra. Fica nítido a importância que os Sem Terra davam para a temática e todo empenho para que essa proposta fosse implantada nas escolas de assentamentos, e que fosse inclusive, compreendida como importante pelos dirigentes do MST, pois havia também essa dificuldade internamente. Outra dificuldade foi na relação com o Estado, que ao longo dos anos ia criando mecanismos que dificultava o trabalho nas escolas, inclusive em reconhecer a proposta, em contratar os educadores (as) definidos pelas famílias, em garantir a estrutura, etc. (PIZETTA, 1999).

Neste trabalho não daremos conta de apresentar todos os desafios enfrentados pela proposta educativa do MST no Espírito Santo ao longo desses anos, mas faz-se importante frisar alguns aspectos que refletem na educação no Estado na atualidade.

Havia uma decisão no Movimento que, para manter a unidade, as escolas dos assentamentos seriam mantidas pelo Governo do Estado, a partir da proposta educativa do MST. No entanto, a partir da definição da comunidade e de outras situações conjunturais, a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” foi criada e mantida pela Rede Municipal de São Mateus, e em Mucurici, no Assentamento

Córrego da Lage, também foi criada uma escola municipal, denominada Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental (EMPEF) “Verino Sossai”, que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no turno matutino. Além disso, as turmas de Educação Infantil das áreas de Assentamentos são mantidas pelas redes municipais (BALDOTO, 2016). Mais à frente falaremos com mais detalhes os motivos que levaram a municipalização da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”.

No Estado do Espírito Santo, registra-se 26 escolas de Ensino Fundamental, sendo que em 10 unidades de ensino é ofertado o Ensino Fundamental Completo, e em, 13 unidades oferta-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além das 17 escolas de Educação Infantil ofertadas pelas redes municipais de ensino (BALDOTO, 2016).

No município de São Mateus tem 09 escolas de assentamentos, sendo que 01 encontra-se fechada. E 04 escolas são geridas pela da rede municipal e 04 pela estadual. Abaixo (quadro 1) apresenta o número de escolas de assentamentos no município, bem como o ano de criação, as modalidades que atende e o número de educandos(as).

Quadro 1 - Número de escolas de assentamentos no município de São Mateus

ESCOLA	RE DE	ANO DE CRIAÇÃO	MODALIDA DE QUE ATENDE	Nº DE EDUCAND OS(AS)
EEEF XIII de Setembro	Esta dual	1984	Ensino Fundamental (séries iniciais e finais)	94
Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) 27 de Outubro	Esta dual	1987	Ensino Fundamental (séries iniciais e finais)	93

Escola Estadual Unidocente de Ensino Fundamental (EEUEF) Padre Ezequiel	Estadual	1987	Ensino Fundamental (séries iniciais)	21
Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental (EEPEF) Vale da Vitória	Estadual	1987	Ensino Fundamental (séries iniciais)	53
EEPEF Dandara	Estadual	1999	Fechada	-
EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”	Municipal	2002	Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais e finais)	14
CEIM XIII de Setembro	Municipal	2007	Educação Infantil	13
CEIM Vale da Vitória	Municipal	2002	Educação Infantil	11
CEIM Georgina	Municipal	2005	Educação Infantil	13

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/ SEDU (2021); Secretaria Municipal de Educação do São Mateus, (2021), organizado pela autora.

E essas realidades, de escolas municipais e estaduais, refletem nos avanços e desafios enfrentados pela proposta educativa do Movimento no Espírito Santo na atualidade. A realidade vivenciada pelas escolas municipais, apesar de ter alguns aspectos comuns, apresentam algumas singularidades com relação à rede estadual.

Dessa forma, faremos um recorte a partir do ano o 2015, no qual, as escolas de assentamentos e as demais escolas do campo geridas pela rede estadual enfrentaram uma forte investida do governo Paulo Hartung, que segundo Pereira (2019), os três mandatos dele, de 2003 a 2010 e 2015 a 2018, foram a partir do avanço das políticas neoliberais, em especial na educação. Houve o desenvolvimento do projeto denominado: “Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025”, que foram pensados os objetivos e as metas para a educação Capixaba (PEREIRA, 2019).

Ao assumir seu terceiro mandato, em 2015, Paulo Hartung promete retirar a população capixaba do “buraco”, fazendo referência ao trabalho realizado pelo governo anterior. Foi a partir desse mandato que iniciaram as maiores investidas contra as escolas da rede estadual, em especial, as localizadas no campo. Realizou parcerias com os setores privados, e em contrapartida, as escolas do campo sofreram fechamento de turmas, de turnos e de escolas. A autora acrescenta que a ação mais emblemática desse período foi a criação do Projeto Escola Viva²⁰, que foi desenvolvido sem a participação da sociedade. Esse projeto torna-se prioridade do governo, e para garanti-lo realizasse várias mudanças no âmbito educacional, dentre elas o fechamento escolas do campo e dos conselhos escolares (PEREIRA, 2019).

Sobre o Governo Paulo Hartung, Ribeiro (2020) acrescenta que:

Ainda, a partir de 2016, o Governo do estado, através do secretário de Educação, introduziu em sua gestão o Banco Itaú e Bradesco para desenvolver uma série de mudanças pedagógicas e administrativas que vieram consolidando uma “nova” política educacional capixaba que se iniciou no seu segundo mandato, uma educação subordinada aos grupos empresariais e que afetou e afeta drasticamente a existências das escolas de Ensino Médio em detrimento da introdução do Programa “Escola Viva” (RIBEIRO, 2020, p. 69).

Essa política educacional adotada pelo Governo Paulo Hartung, constituída no Programa Escola Viva, expõe seus objetivos, que é a privatização do sistema público de ensino do Espírito Santo, por meio de um processo que não consulta os que tem interesse nessa pauta, de forma autoritária, gerando conflitos com toda a comunidade escolar (OLIVEIRA; LÍRIO, 2017).

²⁰ De acordo Oliveira e Lírio (2017) o projeto Escola Viva, de PH, tem como um de seus gestores a ONG empresarial Espírito Santo em Ação, que é parceira do governo na elaboração do Programa de Governo ES - 2030 e dirigida pela entidade de caráter privado Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que, entre outras funções, será responsável por coordenar a seleção de gestores e professores, retirando, desse modo, a autonomia do poder público nas decisões que envolvem a educação (PEREIRA, 2019, p. 49).

Ainda sobre esses desmontes na Educação do Estado, Ribeiro (2020) acrescenta que, segundo dados, em sua terceira gestão o Governo de Paulo Hartung fechou 42 escolas em três anos, de 2015 a 2018, no entanto, o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES)²¹, coloca que de 2016 a 2018 foram encerradas as atividades em 69 escolas. Esses dados comprovam os interesses em favorecer a política neoliberal no estado, não tendo a educação pública como objetivo principal (RIBEIRO, 2020).

Ribeiro (2020), ainda coloca que as principais ações que ocorreram contra a Educação do Campo foram “[...] fechamento de turmas, exoneração de secretarias, de coordenadores²² e o processo de municipalização das escolas do campo [...]”. Além disso, houve também o desmonte da Pedagogia da Alternância, que afetou diretamente as escolas, pois se trata do tempo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas alicerçadas na Pedagogia do Movimento, ou seja, o estado soube exatamente onde investir suas forças, principalmente contra as escolas de assentamento, mexendo na sua estrutura administrativa e no tempo dos educadores(as) e educandos(as) na escola.

Essa conjuntura do período foi muito desafiadora, no entanto, não se deu de forma consentida, houve por parte dos educadores(as), dos educandos(as), das famílias, das comunidades e dos movimentos sociais muita luta e resistência. Após as medidas tomadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), especialmente na Superintendência de São Mateus, com o fechamento de escolas em 2015, a redução do tempo dos educadores em 50% e conseqüentemente, o fim da proposta do tempo em alternância e em algumas escolas a junção de turmas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), motivou a ocupação da Superintendência Regional de São Mateus. No entanto, sem muito sucesso, pois a pessoa que respondia pela superintendência não tinha muitos elementos para o diálogo. Dado isso, as pessoas da ocupação, decidem em

²¹O Comitê de Educação do Campo é uma organização composta por movimentos sociais que tratam da Educação do Campo junto com representantes do poder público. O regimento interno destaca como finalidade dessa organização ser “um espaço permanente de articulação, deliberação e construção coletiva da Educação do Campo entre os movimentos sociais, entidades civis e o poder público para o fortalecimento da Educação do Campo” (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, apud BALDOTTO, 2016, p. 41).

²² Até esse período, as escolas da rede estadual mantinham a contratação de coordenadores para as escolas de assentamento como definido pelas famílias na construção das primeiras escolas de assentamento. No entanto, uma das mudanças da gestão Paulo Hartung foi a substituição do coordenador pelo pedagogo e diretor, tornando a estrutura administrativa das escolas de assentamento mais hierárquica (SETOR DE EDUCAÇÃO/ MST, 2021).

assembleia, a necessidade de irem a Vitória ocupar a SEDU central (RIBEIRO, 2020).

Essa ação foi muito importante para a luta pela Educação do Campo. A princípio foi puxada e organizada pelo MST; e depois foram sendo inseridas outras organizações sociais, sindicatos, estudantes e professores do campo e da cidade (MST, 2016). Importante ressaltar que essa ocupação, por durar dias, precisou de uma organicidade. Ribeiro (2020), coloca que esse acampamento (Figura 01) teve uma forma de organização parecida com a maneira como são organizados os assentamentos e as escolas, fazendo rodízio de participantes, onde

nam pessoas de vários assentamentos espalhados pelo Espírito Santo, inclusive de assentamentos que não tinham escolas ou que as escolas não são da rede estadual; mostrando que a luta pela educação para os Sem Terra é uma luta coletiva.

Figura 01 – Organização do acampamento na SEDU, em Vitória:



Fonte: INTERSINDICAL CENTRAL DA CLASSE TRABALHADORA, 2016).

Ainda sobre a organização do acampamento a autora coloca que foi pensada uma coordenação geral, núcleos e equipes de trabalhos. O acampamento recebia

visitas de diversas entidades e até mesmo de indivíduos que queriam compreender o motivo daquela ocupação. Dentre os visitantes estavam sindicalistas, estudantes, parlamentares, pastorais sociais, professores, etc. (RIBEIRO, 2020).

Contudo, o acampamento além das reivindicações também teve várias opções de formações e de evento culturais, dentre eles o plantio de árvores. Um dos atos que simbolizou a ocupação foi as pessoas cuidando do jardim da SEDU, arrancando matos e plantando flores, afinal, os camponeses estavam distantes daquilo que sabiam e deveriam estar fazendo, que é cuidar da terra e de produzir alimentos, mas que diante da situação necessitaram ir até Vitória para defender a educação de seus filhos.

Outro fato marcante e considerado positivo por quem participou daquela ocupação foi o convite das escolas urbanas e de outros espaços para que as pessoas do acampamento os visitassem e explicassem o motivo daquele ato. O acampamento também ofereceu oficinas, palestras, atividades culturais e outras atividades para a comunidade e para quem estava acampado e desejasse participar.

Sobre as negociações Ribeiro (2020) coloca que,

[...] foram intensas; primeiro o Secretário encaminhou uma equipe para saber o que os educadores queriam, depois foi realizada uma audiência com o Secretário Adjunto, que nos informou os processos que o Secretário pretendia, a pauta girava em torno da permanência da Pedagogia da Alternância com 40 horas semanais. Depois, iniciamos uma série de negociações com representantes dos pais e educadores junto ao Secretário de Educação Sr. Haroldo Rocha e sua equipe e a advogada da SEDU. Essas audiências não conseguiam avançar e diferentes foram os empecilhos para dar movimento aos trabalhos. Mais de vinte dias se haviam passado até que o Secretário convocou para uma reunião na Superintendência de Cariacica, onde fez o seguinte comunicado: Para os educadores que não fossem assinar os contratos ele iria fazer uma convocatória de novos educadores para assumir os lugares dos que abriam mão de trabalhar sem a alternância (RIBEIRO, 2020, p. 71).

Essa foi a estratégia adotada pelo governo para que o acampamento acabasse. Os próprios educadores(as), preocupados com sua situação, começaram a se articular para que fosse colocado fim no acampamento, tendo também aqueles que acreditavam que somente a partir da resistência e da manutenção do acampamento seria possível revogar alguma medida tomada pelo estado (RIBEIRO, 2020).

Com relação as pautas de lutas defendidas pelo grupo que estava no acampamento houve poucas conquistas, no entanto, como tudo que fazemos é pedagógico, o acampamento representou a luta e a resistência dos povos camponeses e que a educação para essa população sempre foi garantida a partir de muita luta, e isso demonstrava que mesmo depois de mais de 35 anos da primeira escola do MST no Espírito Santo, as famílias sem-terra ainda estavam dispostas a lutar por aquilo que é um direito.

Um ato simbólico e que marcou essa atividade foi a ocupação do prédio do governo, o Palácio Anchieta (Figura 2). Essa ação aconteceu no dia 08 de março de 2016, já nos últimos dias do acampamento. A pauta da ocupação do palácio foi mais ampla, pois incluiu além da educação outras pautas, como por exemplo a luta das mulheres, a luta dos camponeses contra o agronegócio, dentre outros. Participaram dessa ação, além do MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Fórum de Mulheres do Espírito Santo, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), entre outros.

Figura 02 – Ocupação do Palácio Anchieta, sede do poder executivo do Estado do Espírito Santo:



Fonte: MARTINS/ TV GAZETA, (2016).

Paulo Hartung governou o Espírito Santo até final de 2018, e em 2019 assumi Renato Casagrande. Segundo Ribeiro (2020), o projeto econômico de desenvolvimento pensado para o Espírito Santo desde 2003 por mais de 200 empresas em conjunto com o governo de Hartung transcende a esfera pública e se mistura com o privado. Dado isso, a autora coloca que Hartung entregou a gestão da SEDU a duas empresas privadas, sendo elas o Banco Itaú e o Banco Bradesco, que ficaram responsáveis de implantar uma educação com diminuição dos gastos e avanços na educação. Dentre essas medidas realizaram o fechamento de mais de 36 gerencias de educação, dentre elas a gerência da Educação do Campo.

Para Ribeiro (2020) ainda havia dúvidas sobre quais seriam os caminhos percorridos por Casagrande, de continuar o projeto dos empresários iniciado e desenvolvido pelo governo Hartung, ou se ele iria enfrentar e frear o desenvolvimento dessa agenda, considerando que essa política está de acordo com “[...] a política nacional e internacional de remodelar de acordo com os interesses do capital financeiro. Fortalecer a individualização, a privatização da educação” (FRIGOTTO, *apud* RIBEIRO, 2020, p. 75).

A cerca disso, a autora coloca que em seu programa de governo Casagrande demonstra interesse em atender às reivindicações dos movimentos sociais, sinalizando interesse em manter a Pedagogia da Alternância e em fortalecer a Educação do Campo. No entanto, passado o tempo percebe-se poucos avanços na Educação do Campo na gestão Casagrande. O que a autora coloca como positivo é o fato de que pelo menos nesse governo as organizações sociais conseguem fazer um diálogo com o governo, algo que no governo anterior não acontecia (RIBEIRO, 2020).

Além disso, no governo Casagrande retornou à gerência da Educação do Campo, não houve o fechamento de escolas, houve o aumento de uma carga horária de 05h:00min. semanais para cada educador desenvolver os elementos da Pedagogia da Alternância. No entanto, a principal pauta, depois do não fechamento das escolas do campo, realizada pelos movimentos sociais tem sido a aprovação das diretrizes, o que o governo não conseguiu avançar. Além disso, essa gestão não ouviu e implementou de forma autoritária um jeito das escolas se organizarem, que é por meio do diretor, do pedagogo e do coordenador, considerando que a proposta

das escolas de assentamentos é de um coordenador para cada escola. E nesse caminho vem também retomando os conselhos escolares, no entanto, percebe-se que esses conselhos não vêm dando autonomia as famílias, e sim, criando mecanismos burocráticos que dificultam o trabalho nas escolas (SETOR DE EDUCAÇÃO, 2021)²³.

No município de São Mateus (onde está localizada a escola pesquisada) pelo seu histórico de lutas pela terra, pela educação e por outras pautas, foram possíveis alguns avanços na garantia da proposta educativa do MST e dos outros territórios camponeses. Antes da criação das primeiras escolas dos assentamentos no município já havia uma prática educativa para a população do campo desenvolvida pela EFA de Nestor Gomes, criada em 1972, que atende o Ensino Fundamental anos finais (BALDOTTO, 2016).

Baldotto (2016) coloca que em 2001, por meio de uma articulação entre lideranças das comunidades camponesas da região de Nestor Gomes, que avaliaram a necessidade de discutir (e ampliar) uma proposta de educação específica para a população do campo em São Mateus (gerida pelo poder público). A partir daí começam as primeiras articulações para ampliação e consolidação da Educação do Campo no município.

Partindo dessas primeiras discussões, em 2010, cria-se a Comissão Municipal de Educação do Campo da Região de Nestor Gomes²⁴, que seria responsável pela discussão junto às comunidades com o poder público municipal. A partir de 2010 começam os primeiros avanços, dentre eles a criação da Escola Comunitária Rural Municipal (ECORM)²⁵ Região de Córrego Seco, e em meados de 2010, ocorre o fortalecimento da Pedagogia do Movimento na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, “[...] com implementação do tempo Sessão e Estadia por meio da contratação específica de educadores em tempo integral para atuar com essa proposta no Ensino Fundamental” (BALDOTTO, 2016, p. 73). A autora coloca, ainda, que a partir da concretização dessas primeiras experiências

²³ Informação verbal.

²⁴ A **Comissão Municipal de Educação do Campo da Região de Nestor Gomes**, envolvendo agricultores da região, os movimentos sociais, entre eles MST e MPA, os educadores das comunidades, com o objetivo de discutir com o poder público municipal a criação de escolas semelhantes as Escolas Famílias Agrícolas, pela rede municipal de ensino como já existia em outros municípios da região, entre eles Jaguaré (BALDOTTO, 2016, p. 73, grifo do autor).

²⁵ A **ECORM** Região de Córrego Seco foi criada em 2010 por meio da mobilização das famílias da região do Córrego Seco, juntamente com lideranças do Assentamento Zumbi dos Palmares e região de Nestor Gomes. Atualmente, atende aproximadamente 70 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, na região de Córrego Seco, envolvendo onze comunidades: Araribá, Córrego do Aterro, São Bento, Coroa Grande, São João Bosco, Córrego do Caboclo, Córrego da Areia, Córrego da Lagoa, Córrego do Timirim, Córrego Seco e Santa Rosa (BALDOTTO, 2016, p. 73, grifo do autor).

fez com que as Políticas Públicas Nacionais para a Educação do Campo entrassem na organização do Sistema Municipal de Educação de São Mateus²⁶.

Dado isso, torna-se importante destacar alguns fatos ocorridos em 2010. O primeiro foi a criação da disciplina de agricultura nas escolas multisseriadas e a articulação das comunidades camponesas para que as escolas multisseriadas não fossem fechadas após uma investida do município pelo fechamento. Esse fato fortaleceu o trabalho desenvolvido pelas comunidades e movimentos sociais e impulsionou a criação do Comitê Municipal de Educação do Campo, no ano de 2011.

O Comitê de Educação do Campo no município de São Mateus foi organizado com o objetivo de “fortalecer a Educação do Campo por meio da articulação entre entidades civis, movimentos sociais e os poderes públicos, levando em conta a diversidade do campo no município” (Regimento Comum do Comitê de Educação do Campo de São Mateus, 2011, p. 1).

Baldotto (2016), acrescenta que naquele período o Comitê Municipal de Educação do Campo teve como principal bandeira de luta,

[...] o “não fechamento das Escolas do Campo”, socializando as consequências históricas do fechamento de escolas do campo em outros municípios com as diversas lideranças comunitárias e educadores do campo, como: as dificuldades de reabertura das escolas após o fechamento, distância percorrida pelos estudantes no transporte escolar ultrapassando alta quilometragem, processo de aprendizagem descontextualizado, entre outras situações denunciadas pelos movimentos sociais e Comitê Estadual de Educação do Campo (BALDOTTO, 2016, p. 75).

Nesse sentido, o Comitê Municipal de Educação do Campo de São Mateus passou a ser uma voz importante para as comunidades camponesas do município, fazendo as lutas das pautas comuns de forma coletiva. A partir da criação do Comitê, a Educação do Campo passou a ter significativos avanços, no entanto, é importante ressaltar que isso não ocorreu de forma conciliada com a gestão pública, foi necessário também muita luta para conquistar direitos e também para garantir a manutenção de algumas conquistas, como veremos mais adiante.

Atualmente São Mateus tem 61 escolas do campo, localizadas em vários territórios camponeses e urbano, ressalta-se que algumas escolas estão localizadas,

²⁶ “[...] o município de São Mateus tornou-se Sistema Municipal de Ensino por meio da Lei 369/95” (BALDOTTO, 2016, p. 74).

em perímetro urbano, no entanto, os educandos(as) são das comunidades camponesas e, por isso, são consideradas escolas do campo.

No Quadro 2, podemos identificar as modalidades de ensino, os territórios e o número de escolas em cada território.

Quadro 2 – Especificidades das Escolas do Campo no município de São Mateus:



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Mateus (2021), organizado pela autora.

A partir desse grande movimento de luta pela Educação do Campo no município de São Mateus, Baldotto (2016) acrescenta outras conquistas, sendo elas: a garantia de uma sessão sobre a Educação do Campo no Regimento Comum das Escolas Municipais, a contemplação das metas e estratégias voltadas para a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de São Mateus, aprovado pela Lei Complementar nº 104/2015; levando em conta os encaminhamentos do Plano Nacional de Educação. A autora ainda coloca como conquista a inclusão de profissionais da Educação do Campo na Secretaria de Educação, criando assim um setor específico para acompanhar as 61 escolas do campo do município.

Além dessas conquistas importantes, a autora coloca que a partir de uma demanda concreta em avançar com os elementos da Pedagogia da Alternância nas escolas multisseriadas (Educação Infantil, Ensino Fundamental series iniciais e Educação de Jovens e Adultos), em 2012, foi criado o “Plano de Fortalecimento da Educação do Campo de São Mateus (PLAFEC/SM): **uma ação educativa contextualizada e integrada**” (BALDOTTO, 2016, p. 77, grifo do autor). O PLAFEC foi uma construção coletiva com os educadores (as) das escolas multisseriadas, cujo o objetivo é a formação integral dos sujeitos do campo de acordo com os princípios nacionais da Educação do Campo (BALDOTTO, 2016).

É importante frisar a aprovação da Lei 1.798/2020, que estabelece e fixa normas para a oferta de Educação do Campo na rede municipal de ensino de São Mateus/ES. É um documento importante, pois reconhece e normatiza o funcionamento das escolas do Campo de acordo com a Política Nacional de Educação do Campo (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS, 2020). Essa Lei é importante, pois é mais um mecanismo para que a política de Educação do Campo no município seja implantada. No entanto, a existência da Lei não significa que na prática todos os direitos sejam garantidos. É necessário também que haja a organização das comunidades, dos movimentos sociais, dos educadores(as) para sempre que necessário pressionar o sistema público para colocar na prática o que está no papel. E o comitê tem desempenhado essa tarefa de contribuir na articulação dessas comunidades e organizações sociais.

Para garantir esses avanços foram necessárias muitas lutas. Dessa forma, torna-se importante destacar as lutas realizadas pelas organizações sociais do município organizadas pelo Comitê, dentre elas o MST, uma grande ação realizada no ano de 2016. Nos documentos da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” está registrado que assim como nos anos anteriores a prefeitura tinha muitas dificuldades para iniciar o ano letivo, faltava professor, transporte escolar, merenda, dentre outras questões que são necessárias para o funcionamento da escola.

Dada essa conjuntura foi realizada uma grande assembleia das famílias da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, a fim de discutir as condições em que estava a escola e as dificuldades para iniciar o ano letivo. Além disso, colocada toda essa problemática, uma mãe destaca que: “todos os anos o município tem dificuldades de organização para iniciar as aulas. Entretanto, isso também é bom,

pois o povo só se reúne se organiza diante das dificuldades, para isso, é nos mobilizarmos e irmos para a luta” (ATA/ EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2016, p. 26). Outros presentes destacaram a importância da mobilização para conquista dos direitos, e foi nesse sentido que a assembleia definiu a necessidade de ir até a prefeitura exigir explicações ao prefeito sobre a situação da educação no município.

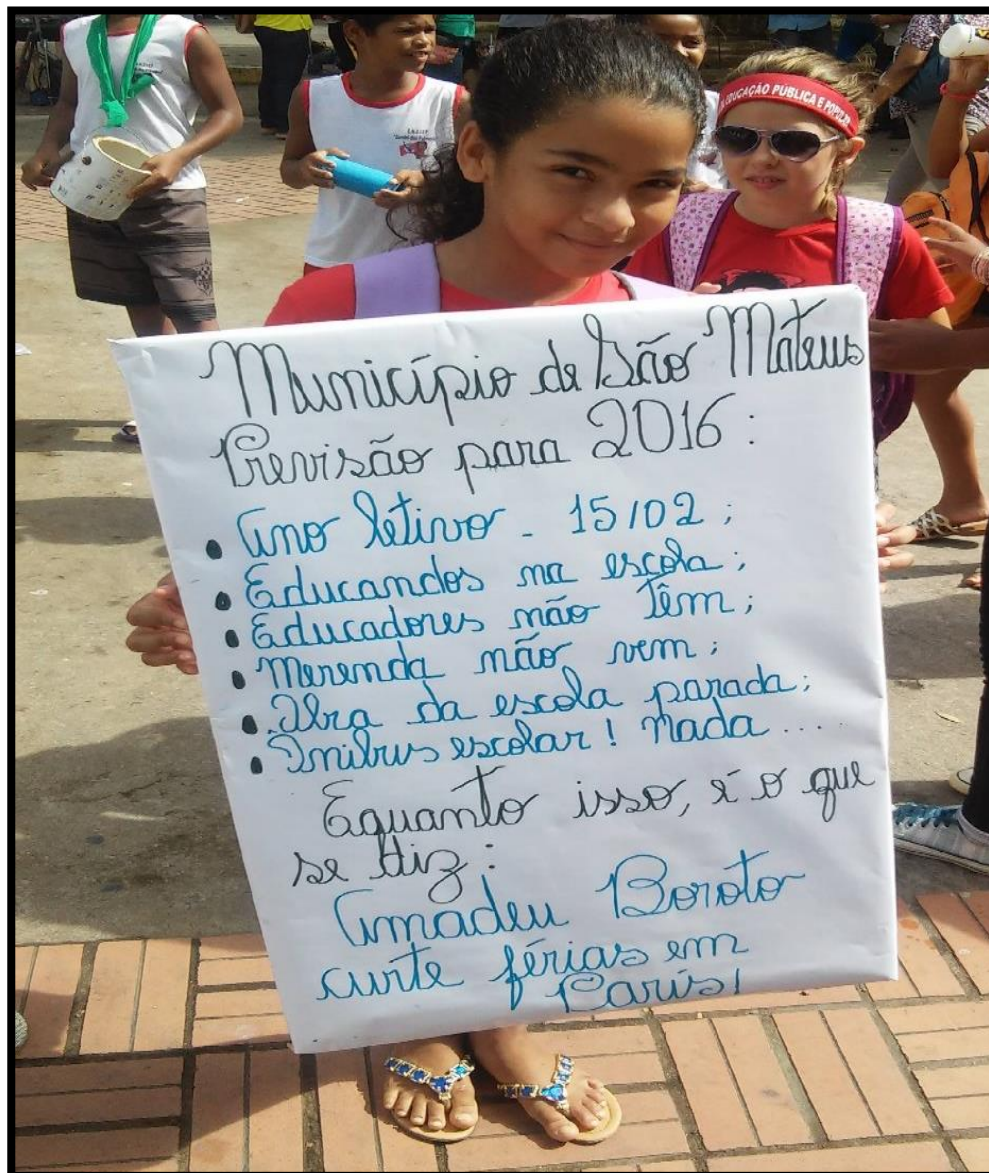
A assembleia definiu algumas questões importantes: a primeira foi de que seria necessário convidar outras organizações para a ação. Nesse sentido, foram convidados todos os professores(as) de rede municipal de ensino, independentemente de serem do campo ou da cidade, considerando que a realidade era a mesma. Dessa forma, foi encaminhado dois representantes da escola para uma reunião do sindicato que iria discutir justamente essa pauta. Além disso, foi encaminhado de se fazer a articulação com o Comitê Municipal de Educação do Campo para que participassem as famílias, os educadores (as), os educandos das comunidades camponesas e demais organizações sociais do campo de São Mateus (ATA/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

Os demais encaminhamentos foram acerca da organização, todavia, torna-se importante destacar esse aspecto, pois toda a organicidade dessa ação foi planejada pelas famílias. Definiram contratar dois ônibus e que o pagamento pelo frete seria de responsabilidade de cada participante. Propuseram encaminhar um bilhete para as famílias que não participaram da assembleia e, também, que cada participante deveria levar mais uma pessoa. Foi proposto também a confecção de cartazes e, ainda, levar as cadeiras e mesas para construir uma sala de aula simbólica em frente à prefeitura. E, por último, foi proposto que todos levassem o “kit Sem Terra”, que é composto por itens de necessidades básicas (garrafa de água, boné, prato, garfo, copo, protetor solar, etc.). Ao final da ata está registrado que se as outras organizações não confirmassem participar da ação, as famílias do assentamento fariam o ato no dia 22/02/2016, a partir das 07:00 (ATA/ EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

Como planejado o ato ocorreu no dia e hora marcado, contou com a participação de várias organizações vinculadas ao comitê e as outras entidades do meio urbano, e educandos(as), pais e outras pessoas que consideraram aquele momento importante.

Podemos ver, na Figura 3, algumas pautas dos manifestantes.

Figura 3 - Educanda da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” segurando um cartaz com algumas das pautas dos manifestantes:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2016.

Além da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares e o MST, participaram da ação as organizações que fazem parte do Comitê Municipal de Educação do Campo, mais os estudantes, professores (as), Associação de Moradores e a União Municipal de Estudantes Secundaristas (UMES) de São Mateus (UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS/UBES, 2016).

Figura 4 – Os manifestantes em frente à prefeitura de São Mateus aguardando respostas do prefeito:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2016.

Como vimos, a Figura 4, foi tirada à noite, momento de diálogo com as pessoas que se mantiveram firmes na manifestação, pois o prefeito não aceitou receber os manifestantes que decidiram dormir na prefeitura, caso não fossem ouvidos. Em determinado momento da noite, chegou à prefeitura o Conselho Escolar orientando que as crianças fossem retiradas do espaço, pois havia sido feita denúncia de que tinha menores de idade na manifestação. As famílias e os educadores (as) que estavam presentes na manifestação optaram, por encerrar e retornar para casa.

Apesar da demora para dialogar com os manifestantes, a prefeitura se comprometeu com alguns pontos, dentre eles: revitalizar as estradas do campo; reativação dos programas interrompidos; revisão do edital público da merenda escolar adequando-o a realidade da agricultura familiar; contratação emergencial dos professores(as) para iniciar o ano letivo, etc. (UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS/ UBES, 2016).

Como vimos tanto as escolas de assentamentos da rede estadual, quanto as da rede municipal (São Mateus), estão articuladas com outras organizações sociais do campo e da cidade, e sempre que necessário realizam enfrentamentos para que

a proposta educativa do MST seja garantida. No município de São Mateus é possível ver alguns avanços, que só ocorreram a partir da luta dos povos do campo, e sempre é necessário que haja resistência por parte das comunidades para que esse direito seja efetivado. Na rede estadual, a junção entre o público e o privado já vem mostrando grandes impactos para a educação pública, em especial para a Educação do Campo. É preciso estar sempre em alerta, pois essas políticas chegaram aos municípios, e, portanto, será necessário o enfrentamento.

É nesse contexto que está a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” que é gerida pela rede municipal de ensino de São Mateus. A seguir faremos uma breve apresentação do Assentamento Zumbi dos Palmares, onde a escola está localizada. Conhecer a história desse Assentamento é fundamental para compreender como a partir da luta e resistência daquelas famílias foi possível construir uma escola de assentamento dentro dos princípios da Pedagogia do Movimento.

5.2 HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO DA FAZENDA RIO PRETO²⁷: GÊNESE DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES

O Assentamento Zumbi dos Palmares se constitui a partir ocupação da Fazenda Rio Preto, que ocorreu no dia 20 de julho de 1998, sendo parte de um processo de várias ações que o Movimento vinha realizando no Espírito Santo. Foi um fato marcante e importante para o MST, pois representou a retomada da ocupação de terra em São Mateus, município em que foi realizada a primeira ocupação no estado. Além disso, outro aspecto relevante foi a participação significativa de filhos e filhas de assentados, sendo considerados a segunda geração dos Sem Terra (PIZETTA; SOUZA, 2005).

O acampamento chegou a reunir cerca de 317 famílias oriundas de vários municípios do estado, que tinham como objetivo realizar o sonho de conquistar um pedaço de terra para trabalhar e viver (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS

²⁷ Fazenda Rio Preto era o nome da fazenda no qual as fizeram a ocupação por não estar cumprindo seu papel social. Após a desapropriação da terra pelo INCRA a área passou a se chamar Assentamento Zumbi dos Palmares (PPP/ EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018).

PALMARES, 2018). Como está explícito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Conquistar a terra e fazê-la produzir, foi o principal objetivo daquelas famílias, para que no lugar do boi, pudesse pisar o homem. O que era coberto de capim, foi transformado – através do trabalho coletivo – numa terra coberta por alimentos: batata, aipim, feijão, café, pimenta, frutas etc., alimentos destinados à mesa daquelas famílias e o excedente para abastecer as pessoas da cidade [...] (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 8).

Segundo o PPP (2018), desde o princípio as famílias acampadas, em conjunto com a militância do MST, que participou daquele processo, compreendiam a importância que a organicidade tinha para a luta. Tanto que ao chegar no acampamento, aquelas 317 famílias foram organizadas em 14 grupos ou núcleos de base. Além disso, também foram definidas as coordenações de cada núcleo e as equipes do acampamento. As equipes constituídas foram: “[...] saúde, mística, formação, disciplina, educação, esporte, cultura e relações públicas (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 9).

A proposta era que todos participassem dessa organicidade. Para isso, cada núcleo de base definia uma ou mais pessoas que comporiam as equipes. Por exemplo, o núcleo de base 01 enviava uma pessoa para mística, uma para formação, e, assim também, para as demais equipes. A coordenação geral era constituída dessa forma, cada núcleo tinha um coordenador ou coordenadora, e essa pessoa representava o núcleo na coordenação geral do acampamento. Essa coordenação era eleita democraticamente, sendo definida a partir da opinião do coletivo. Além dessas instâncias de representação, é importante frisar que o acampamento recebia apoio e orientação dos militantes e dos dirigentes do MST no desenvolvimento dessa organicidade (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018).

A organização é um dos princípios do MST e no Acampamento Zumbi dos Palmares não foi diferente, uma vez que a militância que estava acampada se dispôs a construir uma estrutura organizativa que contribuísse com o desenvolvimento das atividades. Ainda sobre esse período de acampamento e sua organicidade, o PPP (2018) coloca que para garantir essa forma de organização foram necessárias muitas formações, tanto internamente, no acampamento, quanto

externamente, especialmente, no CEFORMA. O documento destaca um momento muito importante que foi chamado de Laboratório de Campo, no qual, os acampados estudavam e faziam debates abertos sobre várias temáticas, dentre elas: “[...] à luta pela terra, às lutas sociais, à pertença e à organicidade do MST, à cultura, à mística e à animação” (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 9).

As equipes foram muito importantes naquele período e o documento destaca o trabalho desenvolvido pela equipe de saúde, que segundo o PPP (2018), foi uma preocupação das famílias, e com isso, criaram no acampamento uma farmácia que fazia atendimento constante aos acampados(as), aferindo a pressão, distribuindo remédios e encaminhando ao hospital, quando necessário (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018).

A equipe de esporte também foi bastante ativa e possibilitava o lazer aos acampados. No acampamento foi criado um time de futebol que realizava jogos amistosos com as comunidades vizinhas, criando uma relação importante com essas comunidades (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018).

A educação para as crianças, os jovens e os adultos no período do acampamento não teve muito avanço, pois no estado do Espírito Santo não se desenvolveu a experiência de Escola itinerante²⁸. As crianças tinham apenas alguns momentos específicos de estudo, de leitura e de brincadeiras numa Ciranda Infantil, mas que não tinham rotina, e acontecia esporadicamente. Segundo Panni (2021)²⁹, as famílias que quiseram colocar os filhos em fase escolar na escola formal, deveriam encaminhá-los para a cidade de Nova Venécia. Ressaltando que segundo o PPP (2018), o número de crianças era expressivo, mas que não houve condições para garantir a escolas para elas.

Sobre a organicidade e de como ela contribuiu na formação dessas famílias o PPP (2018) coloca que:

²⁸ Segundo o Dicionário da Educação do Campo (2012), “Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-se ao projeto de transformação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Dessa forma, a escola itinerante, em seus objetivos gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que se altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente” (BAHNIUK; CAMINI, 2012).

²⁹ Informação Verbal.

A forma em que se encontra organizado um acampamento refletirá nos frutos a serem colhidos no processo organizativo do futuro assentamento. Portanto, trabalhar a formação política - ideológica, foi uma das maiores preocupações do MST (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 9).

A experiência de vida no acampamento é desafiadora para as pessoas por colocá-las em várias dificuldades que a lona preta impõe, no entanto, o “[...] processo de acampamento é importantíssimo, pois marcou a história de vida das famílias (assentadas ou não) que presenciaram a experiência de passar por um período significativo de luta pela terra” (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 9). Dessa forma, o fato de experienciar esse momento faz com que tenham um outro olhar sobre a vida, ou seja, sair de uma vida individualista, no qual, as dificuldades eram enfrentadas isoladamente ou apenas no núcleo familiar e passar a viver de forma coletiva; dividindo até mesmo o pouco que tinha é também pedagógico.

Obviamente que não estamos, aqui, romantizando o sofrimento, mas sim dizendo que essa nova realidade coletiva e organizada que se propôs no acampamento contribuiu na formação dos sujeitos que participaram desse processo, e conseqüentemente, na forma como iriam viver no novo assentamento que surgia e na escola que queriam para seus filhos.

Naquele início de muitas incertezas e de angústias as famílias foram obrigadas a desocupar a fazenda e passada algumas semanas retornaram, agora em definitivo, para fazer ali um assentamento. A emissão de posse foi dada no dia 13 de dezembro de 1999, um ano e cinco meses de acampamento, com todas as dificuldades que é viver embaixo da lona preta, no entanto, para aquelas famílias também foi de muita aprendizagem.

A luta foi árdua: um ano e meio de batalha, intensa ocupação, acampamento, despejos, reocupações e, finalmente, assentamento. A vitória só foi possível devido à persistência, teimosia, bravura das 151 famílias que se encontram atualmente assentadas e compõem o assentamento Zumbi dos Palmares (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 9).

Após a emissão de posse, as famílias comemoraram muito a conquista do pedaço de terra para trabalhar e para viver. Foi um momento de muita alegria, vieram pessoas das comunidades vizinhas, dos movimentos sociais, dos pastorais,

enfim, todos que de alguma forma se solidarizavam com essa luta e que também estavam felizes pela conquista daquelas famílias (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018).

Figura 05 - Emissão de posse do Assentamento Zumbi dos Palmares.

Data: 13/12/1999:



Fonte: Arquivo do Assentamento Zumbi dos Palmares (1999).

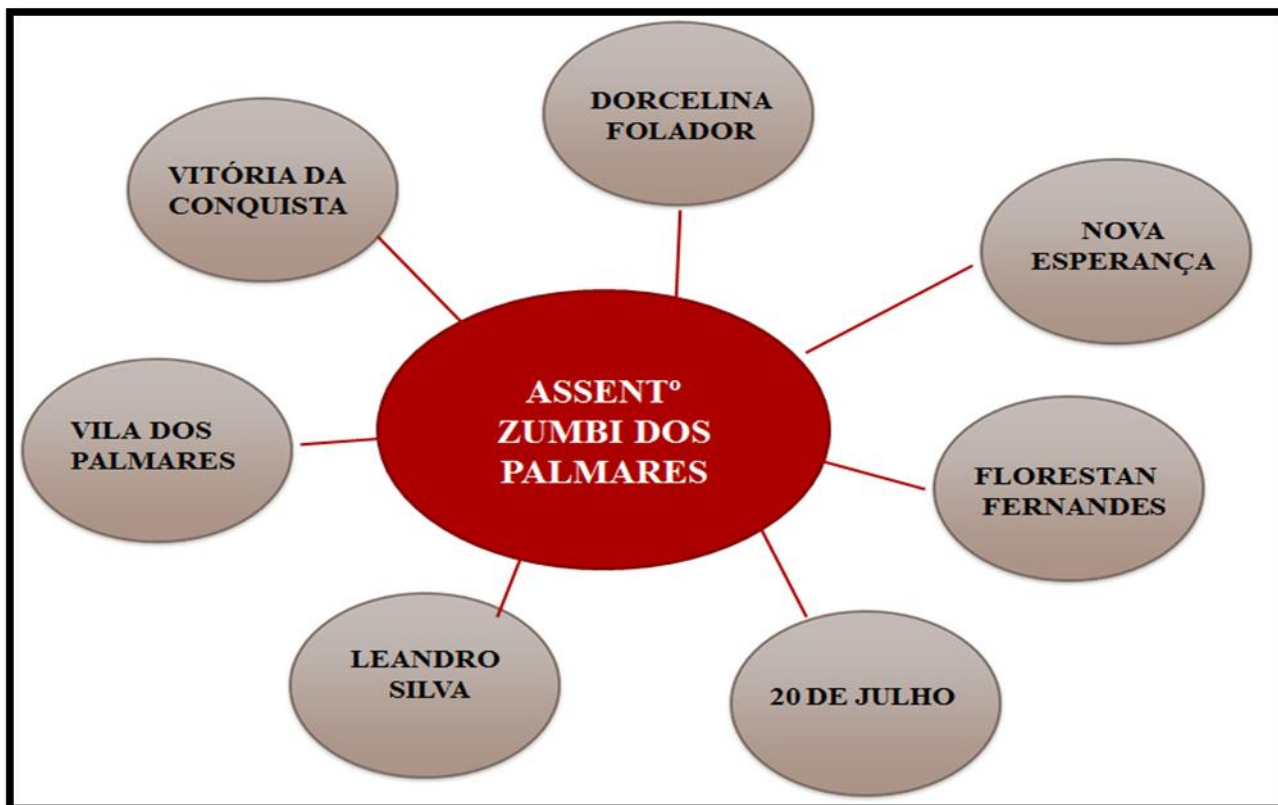
Passado o momento de comemorações, começa, então, a organização do agora Assentamento Zumbi dos Palmares,

[...] a luta em defesa da organização do novo assentamento estava apenas começando. Após a euforia, eis que chegava o momento de arregañar as mangas. Passado o período de resistência, da transição de acampamento para a situação de pré - assentamento, era a hora e a vez de se começar a organização interna. Eis a lógica de uma luta que não tem fim: o momento de sentir os desafios da organização da produção, do trabalho, da moradia, da educação, enfim, de uma comunidade de assentados conscientes, voltados para o coletivo e promoção do bem comum, sempre em defesa da construção de uma nova sociedade. Era o momento de iniciar um trabalho sério e profundo: estruturação e funcionamento do assentamento “Zumbi dos Palmares” (PPP/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 16).

Foi dada, então, a emissão de posse do maior assentamento organizado pelo MST no estado e que ao longo dos anos tornou-se referência no que tange à organização interna e na área da produção (PIZETTA; SOUZA, 2005). E essa importância que foi dada a organização do Acampamento e Assentamento Zumbi dos Palmares refletiu, também, sobre a forma como a escola se organiza.

Atualmente estão assentadas 151 famílias mais as que vieram viver no assentamento como agregados (ou que compraram lotes) e os filhos dos assentados que constituíram famílias e permaneceram na terra. Desde o período de acampamento vivenciaram o processo de organicidade, que como já vimos é um princípio do MST. Logo no início do assentamento foram estruturados os 07 núcleos de base, no qual, as famílias de cada núcleo iriam propor o nome, no sentido de identificar o local onde estavam. Essa escolha acontecia coletivamente, de forma que homenageasse algum companheiro ou alguma outra escolha que fosse importante para elas (SOUZA, 2020).

Quadro 03 - Mapa conceitual dos Núcleos de Base de organização interna das famílias no Assentamento Zumbi dos Palmares:



Fonte: Souza (2020).

É importante ressaltar que essa forma de organização do Assentamento Zumbi dos Palmares permanece até os dias atuais e tornou-se identidade para as famílias e uma referência para quem chega ao Assentamento ou mesmo para identificar o local de moradia dos educandos(as).

Souza (2020) coloca que após a luta pela terra foi necessário manter firmeza, pois foi preciso que as famílias se organizassem para fazerem as articulações e as lutas para garantir outras pautas que são fundamentais, dentre elas a produção, a moradia, a educação. E é nesse contexto que se amplia a discussão sobre a importância que a escola tinha para o assentamento; tendo em vista que essa escola não seria qualquer escola, e sim, a partir da proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A terra era o principal objetivo daquelas famílias, no entanto, para atender a demanda da escola para as crianças e os jovens e compreendendo que para o MST a reforma agrária é mais do que apenas ter a posse da terra. Então, após a emissão de posse foi construída, no ano 2000, a EEPEF Dandara, que foi reconhecida pela rede estadual e funcionou de forma provisória em um barracão até o ano de 2001. Além disso, Souza (2020), coloca que o fechamento dessa escola foi motivado pela falta de apoio da SEDU e pelo avanço do neoliberalismo na área da educação no estado.

Outro aspecto importante a ser frisando é que no ano 2001, o MST em nível nacional passava por um processo de discussão sobre o novo modelo de organização dos assentamentos. O Assentamento Zumbi dos Palmares inicia sua organicidade nesse período e agrega as propostas do Movimento na sua forma de organização. Nessa proposta, as famílias assentadas não iriam viver em apenas uma agrovila, e sim, em vários grupos habitacionais dentro do assentamento (PANNI, 2021)³⁰.

Nesse sentido, a escola também entrou nessa pauta, passando por uma reorganização e passando a ser gerida pela rede municipal. Isso também foi motivado pela realidade dada no período que era de nucleação das escolas do campo, a política do transporte escolar em levar as crianças, os jovens e os adultos do campo para estudar na cidade e, também pelo avanço no fechamento das escolas do campo pela rede estadual. Além disso, a comunidade optou também pela

³⁰ Informação Verbal.

mudança para que a escola atendesse da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental (PANNI, 2021³¹).

Dentro dessa perspectiva, a comunidade em conjunto com o Setor de Educação do MST realiza diálogos com a Secretaria de Educação de São Mateus e cria a partir do **“Decreto Municipal Nº 816/2002 de 24 de abril de 2002”** (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 17, grifo nosso), a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, atendendo da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. A princípio funcionando na sede do assentamento que foi cedida pelas famílias para o funcionamento da escola e com a promessa de construir o tão sonhado prédio escolar.

5.3A EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES”: UMA ESCOLA EM MOVIMENTO

Ao falar das escolas de assentamentos ou das escolas localizadas no campo sempre chegamos à reflexão sobre que cujas escolas estão ali, naquele território, a partir de muita luta e de resistência dos que acreditam na educação como um direito, também para os povos do campo. E isso não foi diferente na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, que tem em sua história um legado de luta para ser criada, existir e continuar existindo.

Após o ato criação, sem estrutura física oferecida pelo município, a escola passa a funcionar em um antigo casarão que pertencia aos donos da Fazenda Rio Preto. Ficou nesse espaço de 2002 a 2016, ano em que foi inaugurado o novo prédio escolar (SOUZA, 2020). Essa escola funciona no Casarão/sede do Assentamento, que antes abrigava apenas uma família e se torna um espaço tão importante para aquelas crianças, onde antes eram os quartos passou a ser as salas de aulas, torna aquele espaço (que não é ideal) importante, um símbolo de luta para todos os sujeitos que direta ou indiretamente faziam parte da escola.

³¹ Informação Verbal.

Figura 06: Casarão/ sede do Assentamento, que dos anos de 2002 à 2016 funcionou a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”:



Fonte: Arquivos da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares (2018).

Figura 07: Sala de aula, no Casarão/ sede do Assentamento, que dos anos de 2002 a 2016 funcionou a EMEIEF Zumbi dos Palmares:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares (2012).

O funcionamento nesse espaço improvisado fez com que nesses 14 anos a escola se fortalecesse com relação à participação das famílias, das comunidades e dos movimentos sociais, em especial o MST. Dessa forma, estavam sempre em articulação para que o prédio escolar fosse construído, e isso torna-se pedagógico, pois como já colocado, para o MST a luta educa, e nessa trajetória foi se formando educando(as), educadores(as), as famílias, a comunidade, enfim, todos os sujeitos que estavam, de alguma forma, inseridos na organicidade da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”. É importante ressaltar de acordo com o projeto educativo do MST, a escola é mais que uma estrutura física, a escola desde que foi criada sempre se manteve firme na garantia que a proposta educativa do Movimento se efetivasse (SOUZA, 2020).

No ano de 2016, após muita resistência e luta, é inaugurado o prédio escolar da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”. A luta pelo prédio se deu desde a criação da escola, todavia, a partir do ano 2008, com a ampliação das discussões acerca da educação do campo no município foi se intensificando e tornando-se pauta mais frequente nas reuniões, assembleia e demais espaços coletivos.

A promessa da construção da escola demorou anos para sair do papel. Para isso, foi necessário muito diálogo e pressão diante o poder público municipal. Se passaram três mandatos de prefeito e nada da construção da escola. As famílias criaram alguns mecanismos de cobrança ao poder público municipal, como: abaixo assinado, manifestações, cobrança as autoridades em momentos oportunos. Vale ressaltar, que o processo de construção passou por alguns entraves considerando que a obra parou por um período, mas as famílias estavam sempre acompanhando e a pauta era constante nas reuniões e nas assembleias (ATA/EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

Na Figura, 08 podemos ver o prédio escolar da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” na fase final de construção.

**Figura 08: Prédio escolar EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”
em fase final de construção:**



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2016.

A escola foi inaugurada no dia 26/11/2016, um momento memorável para os povos do campo, pois aquele foi um período em que as escolas do campo estavam sendo fechadas (MST, 2016). Após anos de luta daquelas famílias para que fosse garantida a estrutura física que tinham direito. E dentro dessa perspectiva foi planejada e realizada as comemorações da inauguração da escola. Um aspecto simbólico desse momento foi o fato de ter ocorrido no mês de novembro, mês da consciência negra e do Zumbi dos Palmares, nome escolhido por aquelas famílias para receber o nome do Assentamento e da escola. A homenagem a Zumbi, naquele ano, foi no sentido de demonstrar que a luta que ele realizou inspirou as famílias do Assentamento Zumbi dos Palmares e que teve frutos.

A seguir, apresentaremos um trecho da entrevista concedida ao MST, por um educando, uma educadora e uma pessoa da comunidade sobre o que significava a inauguração dessa escola.

Estudo aqui desde a educação infantil e essa escola pra mim e outros educandos é um sonho. A gente estudava no casarão e era muito desconfortável, chovia e molhava as salas, além do forte calor nos dias de

sol. Estamos muito felizes, relata o educando Nestor Pereira, do 6º ano (MST, 2016).

A nossa escola é pública, com a participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento. É uma escola que busca humanizar quem dela faz parte, pois nossa tarefa é formar seres humanos que tenham consciência de seus direitos, de sua dignidade, afirma a educadora Mônica Walker dos Santos (MST, 2016).

Para Sanuza Motta da Coordenação Estadual do MST, “a simbologia mais forte que fica para nós Sem Terra é a certeza da vitória através da persistência da luta sempre alicerçada nos princípios do MST. Foram 17 anos de intensa luta protagonizada pelos pais, educandos e educadores para garantir que num local onde foi o curral da antiga fazenda Rio Preto hoje é a nossa escola. Escola que é capaz de construir homens e mulheres com senso crítico e de luta. Este dia sempre será lembrado e escrito na história dos lutadores e lutadoras” (MST, 2016).

A inauguração do novo prédio escolar da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” foi o começo de um novo ciclo para aquela comunidade que por anos buscou formas de adequar um espaço que não era o ideal para funcionar uma escola.

Foi um momento muito bonito e emocionante para todos que participaram. A mística³² do momento foi em homenagem a Zumbi dos Palmares e a todos os povos que nesses mais de 500 anos lutaram e lutam pela liberdade da terra no Brasil. Lembrou-se da luta dos povos indígenas, do Quilombo dos Palmares, de Canudos, de Eldorado dos Carajás e outros. Isso demonstrando que aquela conquista fazia parte de um legado histórico deixado por quem veio antes (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

³² De acordo com o verbete do Dicionário da Educação do Campo escrito por Bogo (2012) Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro (BOGO, 2012, p. 475).

Figura 09 - Mística de inauguração do novo prédio escolar da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares, em 2016:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2016.

Além dos avanços acerca da estrutura física, a escola também avançou em seu projeto político pedagógico na totalidade. Primeiro pela compreensão das famílias e da comunidade em relação à importância que a escola tinha e que essa escola deveria ser de acordo com a Pedagogia do Movimento e, também, a partir do movimento pela educação do campo no município, uma articulação que contribuiu em vários aspectos: no trabalho pedagógico desenvolvido com os educandos(as); na formação dos educadores(as); na formação das famílias e das comunidades; na contratação dos profissionais da educação por meio de um edital específico; na criação de decretos; nas resoluções e nas leis que garantia a proposta educativa dos povos do campo.

Sobre a Pedagogia do Movimento encontra-se nos documentos pesquisados, em vários momentos a afirmação de que a escola é de assentamento e que o seu projeto educativo é de acordo com a proposta educativa do MST. Como vemos nesse trecho,

Temos uma cartilha que fala dos objetivos das escolas de assentamentos e nos ajuda a refletir sobre o que queremos com nossas escolas. Esses objetivos não é apenas a vontade de meia dúzia de pessoas, mas sim um processo sistematizado por um coletivo comprometido. Nossa escola tem um papel fundamental quando cantamos nosso hino, quando erguemos nossa bandeira, quando fazemos nossa mística, quando organizamos os sem terrinhas. Nossa escola tem que fazer a diferença na vida das pessoas para que possa retornar essa diferença na própria comunidade e sua própria vida (ATA/ REUNIÕES DA ASSOCIAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE, 2010 p. 19).

A partir dessa colocação podemos refletir sobre concepção de educação e de escola do MST, a escola tem como propósito fazer a diferença na vida das pessoas, de ser uma escola diferente e comprometida com aquela comunidade.

Atualmente a escola atende cerca de 145 educandos (as) do Assentamento Zumbi dos Palmares e comunidades vizinhas (Nova Verona, Tapuíá, São José, Córrego do Meio, Córrego Rio Preto, Fazenda Araújo, Terra Fresca e Escadinha) (EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, 2021).

No que tange às atividades pedagógicas, a escola utiliza o método do Plano de Estudo³³ como guia para as atividades que são desenvolvidas com os educandos (as), os educadores (as), as famílias e a comunidade e fundamenta-se nos princípios pedagógicos e filosóficos da Pedagogia do Movimento (SOUZA, 2020).

A partir do Plano de Estudo são desenvolvidas as demais atividades pedagógicas, dentre elas o Caderno da Realidade; o Caderno de s Acompanhamento; as Atividades Vivenciais (viagens e visitas de estudo, as oficinas, as palestras atividade de retorno); a avaliação coletiva; a avaliação semanal; a Avaliação de Habilidade e Convivência; a Experiência na escola e na família; a Avaliação Institucional; a Avaliação Final a auto organização dos educandos(as), entre outros (RESOLUÇÃO CME/SME Nº 33/ DE 21 DE DEZEMBRO DE 2018).

Nesses tempos de pandemia, proveniente da –COVID-19, a escola buscou manter o vínculo com a comunidade e dentro do possível realizando as atividades

³³ O Plano de Estudo é um “instrumento que permite ao estudante trazer para a escola os conhecimentos da cultura popular do jovem e levar para a sua comunidade as reflexões realizadas na escola acerca das questões da vida cotidiana de sua propriedade e/ou comunidade. Caderno da Realidade: instrumento para sistematização das pesquisas, das descobertas, das ações e reflexões realizadas pelos jovens. Colocação em Comum: momento em que os jovens expõem para o grupo os problemas observados em sua comunidade, relacionados à pesquisa orientada no Plano de Estudo. Visitas de Estudo: por meio dessas visitas, há uma complementação do tema em estudo, estabelecendo uma interface entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático e profissional da região. Intervenções externas: para esse momento, são organizadas palestras, cursos e seminários. Visitas às famílias: é momento em que o monitor tem a oportunidade de conhecer a situação familiar e/ou profissional dos jovens Projeto Profissional ou Projeto de Vida: por meio desse instrumento, o jovem inicia um processo de avaliação das potencialidades de empreendimento e de geração de renda de sua comunidade. A partir dessas análises, é possível ao jovem traçar metas e objetivos para a busca de implantação de empreendimentos que possam gerar emprego e renda para sua família e/ou comunidade” (BALDOTTO, 2016, p. 27). Vale ressaltar que na presente pesquisa não daremos conta de apresentar todos os elementos pedagógicos desenvolvidos pela escola a partir do Plano de Estudo.

sem perder de vista os princípios filosóficos e os pedagógicos da sua proposta educativa. No entanto, sabe-se dos limites que essa nova realidade coloca. A escola por estar localizada no campo não conseguiu desenvolver o trabalho por meio das plataformas digitais como proposto pelo município, pois os educandos(as) não tinham acesso à internet e aos equipamentos necessários, por isso, foi preciso que se pensasse outras alternativas.

Foi proposto que fosse realizado o planejamento das atividades pelos educadores(as) e enviadas aos educandos(as). Isso não substituiu a presença dos educandos (as) na escola, a relação das famílias e das comunidades, mas contribuiu para que não se perdesse o vínculo com a escola na pandemia. Essa prática, de enviar as atividades impressas às crianças foram realizadas por todas as escolas do campo do município de São Mateus.

Ao final desse trabalho, já temos o avanço da vacinação contra a COVID - 19, inclusive dos adolescentes a partir de 12 anos de idade. Com isso, as escolas das redes privadas e públicas municipais e estaduais já retornaram as aulas presenciais. No entanto, a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” não pôde retornar, pois a obra da escola, que foi construída depois de muita luta e resistência, foi interditada pela defesa civil do município e impedida de retornar com os educandos (as) presencialmente. Na Figura 10 podemos ver a Defesa Civil municipal fazendo a interdição do prédio escolar.

Nesse sentido, os trabalhos continuam de forma não presencial, funcionando apenas a parte administrativa da escola em um galpão cedido pelo assentamento. Diante dessa realidade, as famílias vêm buscando meios de dialogar com o poder público municipal para entender a real situação, pois para as famílias o motivo alegado pela defesa civil para interditar a escola é insuficiente para mantê-la fechada.

Figura 10 - Defesa Civil do município de São Mateus fazendo a interdição da escola.



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2021.


Preocupados com essa situação, as famílias começaram a questionar se seus filhos teriam escola para iniciar o ano letivo de 2022, considerando a morosidade do processo. Além disso, a escola passou também a ter a preocupação de as famílias, por seus filhos estarem a tanto tempo fora da escola, optarem por matriculá-los no município vizinho, em escolas urbanas.

Dada essa situação a escola organizou uma assembleia geral para informar as famílias sobre a situação, e propor encaminhamentos do que fazer. Como proposta foi criada uma comissão que buscou dialogar com o prefeito e com a Secretária Municipal de Educação para que pudessem pensar conjuntamente meios de resolver a problemática.


Após a solicitação da comunidade a Secretaria Municipal de Educação, Edna Rossim, esteve presente na comunidade para averiguar situação da obra. Como encaminhamento ficou definido que a mesma buscaria meios para avaliar se realmente aquela problemática necessitava de interdição de todo o prédio ou se

poderia retornar as aulas presenciais dentro da realidade em que o prédio se encontrava. Abaixo o comunicado destinado às famílias e às comunidades.

Figura 11 - Comunicado destinado às famílias e às comunidades



PREFEITURA DE SÃO MATEUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEIEF "ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES"






Prezadas famílias,

Hoje, 13/10/2021 recebemos a visita da Secretária de Educação do município de São Mateus, Edna Rossim, para discutir e encaminhar o retorno às aulas presenciais na EMEIEF "Assentamento Zumbi dos Palmares". Participaram da reunião representantes da equipe escolar, famílias e Coordenação do Assentamento.

Após olhar a real condição da estrutura do prédio da escola, ficou encaminhado pela secretária que na próxima semana será enviado uma equipe da secretaria de educação para ver as necessidades reais de reforma e a possibilidade de liberação do prédio escolar para o retorno às aulas presenciais ainda este ano.

A Secretária de Educação pediu prazo até a próxima semana para dar retorno concreto das discussões e encaminhamentos. Assim que tivermos mais informações, repassaremos a todos.

Equipe escolar 2021.

Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2021.

A Secretaria de Educação encaminhou a equipe à escola com um engenheiro e um assessor da Prefeitura Municipal de São Mateus, que visualizaram e analisaram a situação do prédio. E ficou definido o seguinte,

Aparentemente não há necessidade de manter a interdição do prédio escolar, pois os problemas encontrados não oferecem riscos de desabamento da estrutura. A engenheira irá fazer um laudo contestando e sugerindo a revogação da interdição do prédio escolar o mais rápido possível. O assessor irá encaminhar para o prefeito as demandas para resolver os problemas na estrutura do prédio da escola (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2021, INFORME ÀS FAMÍLIAS).

No presente momento, as famílias, os educandos(as), os educadores(as) e a comunidade aguardam a resposta para o retorno das atividades presenciais. Dada essa realidade, em que a escola se encontra, as atividades vem ocorrendo de forma remota, sendo feito o que é possível. Nesse sentido, a seguir apresentaremos a

organização do trabalho e a estrutura organizativa da escola a partir da realidade presencial, no sentido de compreender a materialização desses princípios na escola.

5.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: ESTRUTURA ORGANIZATIVA E A GESTÃO DA ESCOLA

A partir dos documentos pesquisados e da vivência da pesquisadora na escola podemos observar que a organização geral da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” se dá a partir de três grandes setores, sendo eles: o administrativo, o pedagógico e o agropecuário. A proposta é que todos os sujeitos que estão envolvidos de alguma forma na organização da escola estejam de alguma maneira inseridos nas tarefas desempenhadas por esses três setores, sejam eles educandos(as), educadores(as), demais funcionários, famílias e comunidade.

O Setor Administrativo tem como objetivo garantir a participação de todos os sujeitos nas tomadas de decisões da escola, em conjunto com os setores pedagógico e agropecuário. Deve buscar também desenvolver um plano de educação para a escola em consonância com o projeto de escola do campo e do MST. Dessa forma, ele deve zelar pelo funcionamento das questões administrativas e burocráticas da escola, bem como representar institucionalmente a escola na Secretaria de Educação e em outros espaços. O coordenador desse setor é o Diretor Escolar nomeado pelo prefeito, no entanto, a definição do nome deve passar pela assembleia das famílias e comunidade. (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

Dentro do setor administrativo temos 04 subsetores, sendo eles: Ambiente, Escolar, Secretaria, Finanças e Infraestrutura. A proposta é que todos os educadores(as), dentro do possível assumam tarefas nesses subsetores. No entanto, atualmente o tempo dos educadores(as) tem sido um limite para que isso ocorra, pois nem todos os educadores(as) tem tempo integral na escola, e conseqüentemente, somente os educadores(as) do 4º ao 9º ano conseguem assumir essas atribuições (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

O Setor Pedagógico tem como função garantir a efetivação do processo pedagógico da Pedagogia da Alternância, em consonância com a Pedagogia do Movimento. Segundo Souza (2020), esse setor deve contribuir para que sejam materializados os princípios pedagógicos e filosóficos da Pedagogia do Movimento

em todos os espaços da escola, garantindo, não somente a formação dos educandos(as), mas também a formação dos educadores(as), das famílias e da comunidade. A coordenação desse setor é de responsabilidade do pedagogo, que é contratado pela prefeitura para exercer essa função na escola. Atualmente, a coordenação do setor pedagógico é de responsabilidade de duas profissionais contratadas em designação temporária, uma em tempo integral e outra com um turno de trabalho (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

Dentro do setor pedagógico tem 03 subsetores, sendo eles: a Formação dos Educandos(as), a Formação dos Educadores(as) e a Formação da Famílias. Nesse setor, ocorre a participação de todos os sujeitos que estão envolvidos com a escola (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

O Setor Agropecuário deve ser visto com um espaço amplo de formação, de pesquisa e de experimentação tendo em vista o modelo de agricultura que é desejado pela escola. Nesse sentido, a proposta é que o setor desenvolva ações voltadas para o desenvolvimento de inovações tecnológicas que tenha a agroecologia como forma de cultivar a terra e cuidar dos animais. A coordenação do Setor Agropecuário é de responsabilidade dos educadores(as) da disciplina de agricultura e de zootecnia. Atualmente, na escola são dois educadores(as), no entanto, somente um é contratado em tempo integral, e os dois são em Designação Temporária (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

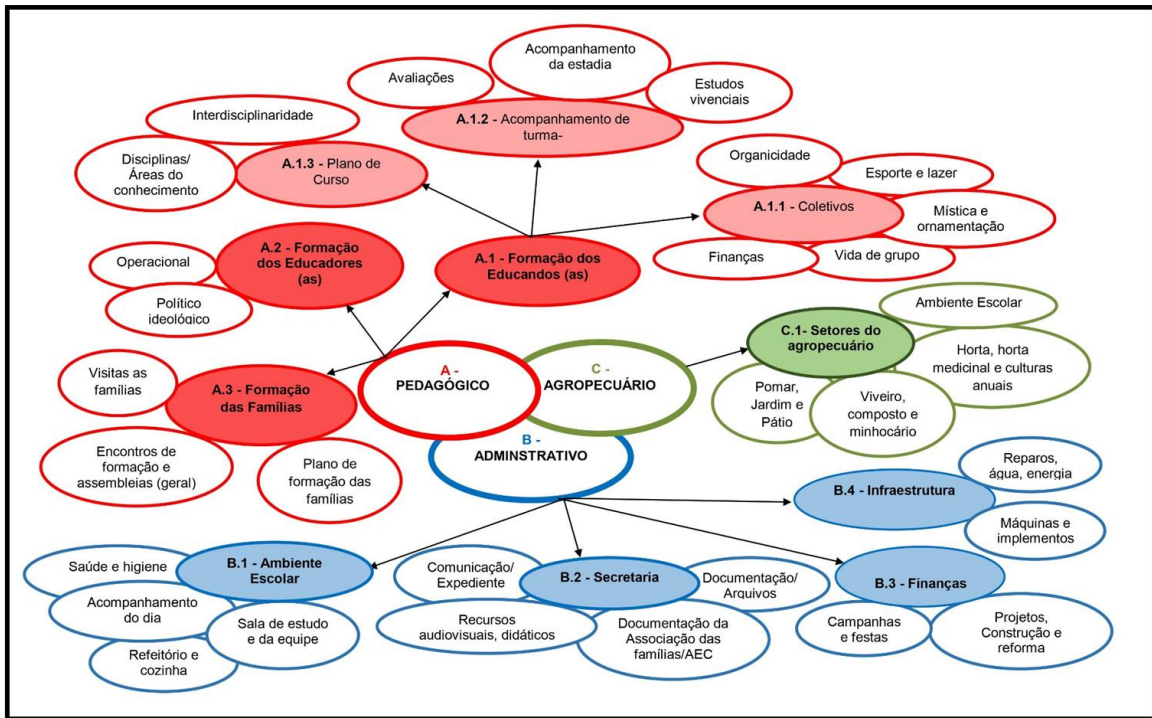
O Setor Agropecuário tem como subsetor os setores do agropecuário, que são: a Horta, a Horta Medicinal; as Culturas Anuais; o Ambiente Escolar; o Viveiro; o Composto e o Minhocário e o Pomar; o Jardim e o Pátio. Os educadores(as) do 4º ao 9º ano coordenam um subsetor do agropecuário, sendo um desafio para a escola inserir os demais educadores(as) nessa atividade desenvolvida pela escola por conta da carga horária (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

A coordenação do Setor Administrativo, do Setor Pedagógico e do Setor Agropecuário formam à Coordenação Geral da escola, que se reúne semanalmente para discutir as demandas dos setores, planejam e propõem o que é necessário para o coletivo. Além disso, essa coordenação geral também participa das reuniões da Associação da Escola, no sentido de alinhar os encaminhamentos a serem tomados (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

A Associação da Escola, chamada Associação Escola e Comunidade (AEC), tem representantes dos educadores (as), dos demais funcionários da escola e das famílias. É uma instituição jurídica, no qual, a escola recebe verbas dos governos municipal e federal e, também, em forma de doação de outras instituições. É por meio dela, também, que é feita a prestação de contas para essas instituições e para toda a comunidade escolar. Segundo o PPP (2018) da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, esta instância tem a função de “[...] encaminhar as decisões das assembleias, administrar os recursos Municipais e Federais para a manutenção da escola, além de discutir e propor soluções para os problemas de maior dimensão que afetam a escola” (PPP/ EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2018, p. 19).

Abaixo, temos o quadro de como está organizado esses três grandes setores. A partir dos documentos vimos que a organização de todos sujeitos da escola está presente na execução das diversas atividades.

Quadro 04 - Mapa Conceitual de organização dos Setores: Pedagógico, Administrativo e Agropecuário da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”.



Fonte: EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2015.

A Gestão democrática ou direção coletiva da escola é um dos pilares básicos da proposta educativa do MST. Considerar esse princípio pedagógico significa que para o MST não basta apenas estudar e discutir sobre a democracia na escola, ainda é necessário que ela seja vivenciada pelos sujeitos. E não basta ser

vivenciada somente pelos educandos(as) e pelos educadores(as) é necessário, também, o vínculo das famílias e da comunidade nessa gestão da escola, e para além disso estar ligada ao MST e aos demais coletivos que lutam pela Educação e pela Educação do Campo (MST, 2005).

Nesse sentido, na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” esse princípio está materializado a partir da organização dos seguintes coletivos: coletivo de educandos(as), coletivo de educadores, coletivo das famílias e comunidade e a participação em outros coletivos externos à escola, dentre eles: o Setor de Educação do MST, a Coordenação do Assentamento, o Comitê Municipal de Educação do Campo, a Comissão das Escolas em Alternância e a Direção Regional do MST.

A seguir, abordaremos como esses coletivos estão organizados, bem como a função e importância que eles têm para a proposta educativa do MST e conseqüentemente para a escola.

5.4.1 A organização do Coletivo de educandos(as)

A organização dos educandos(as) em coletivos faz parte da proposta de organização da escola pensada pelo MST. Nesse sentido, para que esse coletivo esteja organizado é realizada a auto-organização dos educandos(as), que por ser uma dimensão tão importante para o MST aparece como um dos princípios pedagógicos da Pedagogia do Movimento.

É importante destacar que na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” não são todas as turmas vivenciam todos os elementos da auto-organização, pois o tempo na escola é diferenciado de acordo com cada ciclo. As turmas da Educação Infantil (Pré I e Pré II) ao 3º ano ficam apenas um turno na escola (vespertino) e não conseguem vivenciar na totalidade. As turmas do 4º ao 9º ano ficam tempo integral na escola e participam de todo o processo. As turmas do 4º ao 9º ano estão organizadas em alternância de ciclo, no qual, as turmas do 4º e 5º ano estudam todos os dias pela manhã e ficam dois dias à tarde na escola, e as turmas do 6º ao 9º ano estudam todos os dias pela manhã e ficam um dia à tarde na escola (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2021).

Na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” desde sua origem realiza a auto-organização dos educandos(as). No entanto, a partir de 2010, a escola buscou

fazer um maior aprofundamento da temática e houve avanços significativos. Com isso, todos os anos é realizado um momento específico para esse momento com uma grande assembleia dos educandos(as).

Toda a escola se organiza para colaborar com essa assembleia dos educandos(as). Nesse sentido, apresentaremos a auto-organização dos educandos(as) a partir do desenvolvimento dessa atividade em 2020, dias antes do fechamento das escolas, motivada pela pandemia do coronavírus. As informações a seguir foram coletadas a partir de análise dos documentos, e também pela vivência da pesquisadora que também é pedagoga da escola.

Para esse ano supracitado a temática definida foi: Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis³⁴. Esse é o tema de um Plano realizado pelo MST para o plantio de 100 milhões de árvores em 10 anos. Todo o planejamento da atividade foi a partir do método do Plano de Estudo, que é utilizado pela escola para a realização de todas as atividades pedagógicas.

Abaixo temos o planejamento, a partir do método do Plano de Estudo, do ano de 2020,

Planejamento da Auto organização dos educandos (as) 2020

Tema: Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis

Enfoque

Motivação: O Programa Agrário do MST, denominado Reforma Agrária Popular busca mudanças estruturais na forma de usar os bens da natureza, na organização da produção e nas relações sociais no campo. Nesse sentido, a água e as florestas nativas são bens da natureza e eles devem ser tratados como um direito de todos os trabalhadores. Eles não podem ser tratados como mercadorias nem ser objeto de apropriação privada (MST, 2020):

- a) assegurar e preservar as águas e florestas como um bem público, acessível a todos/ as;
- b) combater o desmatamento e o comércio clandestino e ilegal de madeiras;
- c) Reflorestar as áreas degradadas com ampla biodiversidade de árvores nativas e frutíferas, assegurando a preservação ambiental.

Hipótese: A crise do capitalismo afeta a economia, o povo, as condições de vida, o meio ambiente e o futuro da humanidade (MST, 2020).

Conteúdos: as nossas plantas, os nossos animais, o nosso ar, a nossa água e o nosso solo.

³⁴ O Plano Nacional "Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis", foi lançado pelo MST no início de 2020. Tem a meta de plantar 100 milhões de árvores em 10 anos, em territórios da reforma agrária e na cidade. Tem por objetivo denunciar as ações destrutivas do capital através do agronegócio e na mineração que quer aumentar a exploração e a privatização dos bens comuns da natureza. Em contraponto o plano reafirma a construção da reforma agrária popular a partir da produção de alimentos saudáveis e do cuidado com os bens comuns, nossa água, o solo, os minérios, a biodiversidade. Com o plantio de árvores nativas e frutíferas, as famílias Sem Terra irão recuperar áreas degradadas, beira de rios, nascentes, cuidar das reservas legais junto com a produção de alimentos saudáveis assegurando a soberania alimentar e a geração de renda (MST, 2020, site).

Abrangência: Educandos (as), educadores (as) e famílias da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2020).

Esse primeiro planejamento é feito pela equipe de educadores(as), que também passou por uma formação sobre a temática do Plano Nacional “Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis”. Nesse caso antes da auto-organização dos educandos(as) a escola convida alguém ou até mesmo um educador ou educadora da escola para fazer esse momento.

Após a motivação, foi feito o planejamento do dia da auto-organização pelos educadores(as), no sentido de pensar a divisão de tarefas, e como iria ocorrer todas as atividades desse dia. A seguir, temos a programação do dia da auto-organização dos educandos(as).

Programação do dia da Auto Organização

Tema: “Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis”

Dia: 13/03/2020

Horário: 13:00 às 17:00

Público: Educandos (as) do Pré I ao 9º ano e os educadores (as);

13:00 às 13:20 – Mística (Plantar árvores, produzir alimentos saudáveis);

13:20 às 13:50 – Fundamentação da auto organização;

13:50 às 14:10 – Fundamentação do Tema Gerador: plantar árvores, produzir alimentos saudáveis;

14:10 às 14:20 – Orientações para a reunião dos núcleos;

14:20 às 15:00 – Reunião nos núcleos: definir nome, palavra de ordem, simbologia e os coletivos;

15:00 às 15:20 – Lanche;

15:20 às 16:20 – Continua reunião nos núcleos: definir nome, palavra de ordem, simbologia e os coletivos;

16:20 às 17:00 – Socialização

(EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES, 2020).

A assembleia dos educandos(as), como podemos ver na Figura 12 e 13, inicia com a mística, no qual, a temática é relacionada a auto organização e/ou ao tema gerador definido naquele ano. No segundo momento, ocorre a fundamentação teórica da auto-organização para os educandos(as), “[...] com o objetivo de refletir sobre a origem e os sentidos da auto-organização enquanto uma prática e um princípio da escola” (SOUZA, 2020, p. 80).

Figura 12 - Assembleia dos educandos(as) no ano de 2020:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2020.

Figura - 13 Ornamentação do dia da auto-organização:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2020.

Em seguida, é apresentado e fundamentado o tema gerador daquele ano, que poderá estar relacionado com alguma questão concreta vivenciada pelos educandos(as), ou algo mais amplo. Como por exemplo, nos anos de 2018 e 2019 os temas estiveram relacionados a Campanha da Fraternidade³⁵, puxados pela igreja católica.

Na Figura 14, podemos observar uma educadora fazendo a fundamentação teórica do momento e os educandos(as) atentos ao momento.

Figura 14 - Fundamentação teórica da auto organização e do tema da Campanha Nacional “Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2020.

Após esse momento de mística e fundamentação da temática, os educandos(as) são divididos em Núcleos de Base³⁶. Cada núcleo de base tem a representação de um número de educandos(as) por turma (isso depende de quanto educandos(as) tem na turma). Esses núcleos de base também têm representantes

³⁵ A Campanha da Fraternidade A Campanha da Fraternidade nasceu por iniciativa de Dom Eugênio de Araújo Sales, em Nísia Floresta, Arquidiocese de Natal, RN, como expressão da caridade e da solidariedade em favor da dignidade da pessoa humana, dos filhos e filhas de Deus. Assumida pelas Igrejas Particulares da Igreja no Brasil, a Campanha da Fraternidade tornou-se expressão de comunhão, conversão e partilha. Comunhão na busca de construir uma verdadeira fraternidade; conversão na tentativa de deixar-se transformar pela vida fecundada pelo Evangelho; partilha como visibilização do Reino de Deus que recorda a ação da fé, o esforço do amor, a constância na esperança em Cristo Jesus (Cf. 1Ts 1,3). No ano de 2018 o tema foi: Fraternidade e Superação da Violência, e em 2019 o tema foi: Fraternidade e Políticas Públicas (CAMPANHA DA FRATERNIDADE/CNBB, 2021).

³⁶ A organização dos educandos nos núcleos de base tem como objetivo ser um espaço de convivência e auto-organização, além de lugar de estudo, diálogo, decisões e cooperação entre os educandos na escola, no sentido de fortalecer a coletividade, realizando o planejamento do trabalho, bem como as demais tarefas coletivas (SOUZA, 2020).

de educadores(as) que vão fundamentar o tema do núcleo, e a partir dessa fundamentação definirão a identidade coletiva com o nome, a palavra de ordem e a simbologia do núcleo (SOUZA, 2020).

Na Figura 15, os educandos(as) estão organizados no núcleo de base acompanhados pela educadora que contribui na mediação da atividade, possibilitando aos educandos(as) protagonismo nesse momento.

Figura 15 – Reunião dos Núcleos de Base:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2020.

Cada núcleo ficou com a seguinte temática: as nossas plantas, os nossos animais, o nosso ar, a nossa água e o nosso solo. Importante ressaltar que após se reunirem nos núcleos eles tematizaram esse tema, como podemos ver no Quadro 05.

Quadro 05 - Tematização e Palavra de Ordem dos Núcleos de Base no ano de 2020:

Tema geral	Nome do Núcleo tematizado	Palavra de ordem
As nossas plantas	Sementes do amanhã	Sementes do amanhã, vamos cultivar, para em nossa mesa os alimentos não faltar.
Os nossos animais	Preservação da fauna e flora	Floresta, floresta, vamos preservar para o animais em extinção não entrar.
O nosso ar	Ar fresco	Plantar árvore, para preservar, e o nosso ar fresco nunca acabar.
A nossa água	Água é vida	A água é de todos, vamos proteger, para a futura humanidade ter o que beber.
O nosso solo	Terra nosso direito	Terra é vida, também nosso direito, na luta coletiva conquistamos o respeito.

Fonte: EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2020, organizado pela autora.

Além dos núcleos de base os educandos estão também organizados nos coletivos/ setores. Esses coletivos/ setores são: organicidade, mística e ornamentação, esporte e lazer, vida de grupo e finanças. A definição de qual coletivo cada educando(a) e educador (a) ficará é feita na reunião da equipe. Segundo Souza (2020), essas instâncias têm a função de “[...] dividir melhor as tarefas e funções que perpassam o núcleo para que todos participem de todos os processos” (SOUZA, 2020, p. 86).

O setor de organicidade é responsável por pensar toda a distribuição das tarefas, no sentido de fortalecer a autonomia dos educandos(as) através do trabalho. Esse setor é responsável pela tarefa de organizar a tarefas da semana, definindo quem coordenará e as responsabilidades de cada núcleo (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

A função do setor de mística e ornamentação é planejar e propor a organização da mística e ornamentação, a fim de possibilitar a os educandos(as)

expressem através das pessoas e dos símbolos as lutas e conquistas do povo do campo (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

A função do setor de esporte e lazer é planejar e propor atividades de socialização entre os educandos(as) desenvolvendo elementos da auto-organização, no qual, todos participem das atividades, bem como contribui com o zelo dos materiais coletivos. Além disso, esse setor é responsável em organizar os materiais áudio visuais (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

A função do setor de vida de grupo é “perceber e encaminhar as dificuldades de convívio, disciplina, execução de tarefas e desempenho dos estudos durante a semana”, para isso o setor planeja propõe a Avaliação Semanal (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012), que segundo Souza (2020), a Avaliação Semanal se materializa na escola da seguinte forma,

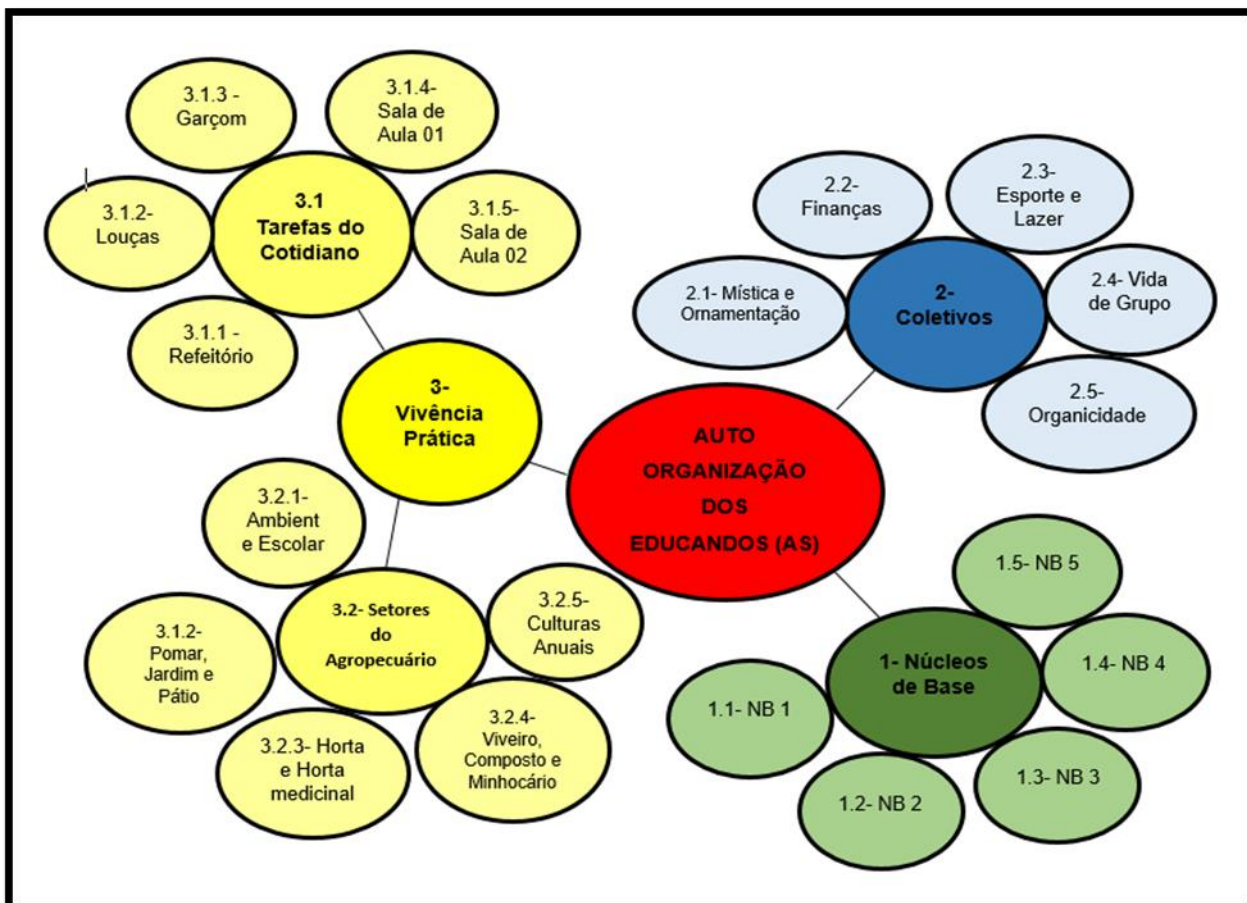
[...] deve ser um processo constante, participativo e democrático. Desta forma, refletir e avaliar os processos educativos desenvolvidos no cotidiano da escola é uma das tarefas fundamentais da proposta educativa. Neste sentido, o instrumento pedagógico da Avaliação Semanal tem um papel fundamental para provocar reflexões e fortalecer a construção da coletividade, em que o coletivo de educandos elenca os pontos positivos e negativos que marcaram a escola na semana, bem como sugestões e propostas para resolução dos conflitos que aparecem no cotidiano (SOUZA, 2020, p. 87).

O setor de finanças é responsável pela organização da questão econômica do coletivo, visando proporcionar a cooperação entre os educandos(as) “desenvolvendo a habilidade de gestão administrativa, decisão e colaboração coletiva”. O setor planeja e propõe atividades para levantar recursos para a realização de atividades, como por exemplo atividades de lazer, viagens, comemorações, etc. (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

Para a realização das atividades de trabalho na escola os educandos(as) se auto organizam a partir dos núcleos de base. As atividades de Vivência Prática ocorrem em dois momentos, que são as atividades de tarefas cotidianas e as atividades do Setor Agropecuário (Horta, Horta Medicinal; Culturas Anuais; Ambiente Escolar; Viveiro, Composto e Minhocário e o Pomar, Jardim e Pátio). As atividades de tarefas cotidianas são: louça, sala da aula 1, sala de aula 2, refeitório, garçom. Cada Núcleo de Base fica responsável por uma tarefa. Além disso, cada semana é definido entre os educandos (as) os coordenadores da semana, no qual, leva-se em consideração o gênero, sendo um menino e uma menina, quando possível (EMEIEF

ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012). No Quadro 04 temos um mapa que representa os espaços em que os educandos(as) se auto organizam.

Quadro 06 – Mapa conceitual Auto-organização dos educandos(as):



Fonte: EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2021, organizado pela autora.

Devido a pandemia do coronavírus as aulas foram interrompidas logo após o momento da assembleia de auto-organização, e a simbologia dos núcleos não foram feitas. As simbologias dos núcleos são construídas pelos educandos(as) em um outro dia, no qual, os educadores(as) fazem o acompanhamento, mas é dada autonomia para fazerem da forma como foi pensado pelos componentes do Núcleo de Base. Essa simbologia também é uma forma de criar uma identidade ao núcleo.

A seguir vamos apresentar uma simbologia, no sentido de ajudar a compreender como é a materialização desse elemento na auto organização.

Figura 16 – Simbologia dos Núcleos de Base:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2019.

Esses núcleos acompanham os educandos(as) em todas as atividades que serão desenvolvidas pela escola, seja na sala de aula, na forma como estão organizadas as cadeiras e mesas, na entrada e saída, no refeitório, no desenvolvimento das atividades das disciplinas e áreas do conhecimento, nas atividades externas, visitas e viagens, nos Encontro das Crianças Sem Terrinhas, nas manifestações, entre outros. Enfim, a proposta é que os educandos (as) vivenciem essa organização em todos os espaços.

5.4.2 A organização do Coletivo de educadores(as)

Atualmente a escola tem em seu quadro de 26 funcionários, sendo professores, pedagogos, diretor escolar, auxiliar de serviços gerais, secretária escolar, vigias e estagiárias remuneradas. Todos são contratados pelo município, tendo vínculos efetivos e em designação temporária (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2020).

Assim como os educandos (as) os educadores (as) e demais funcionários também estão organizados coletivamente. Como nos mostra Souza (2020):

A auto-organização é do coletivo da escola, ou seja, dos educandos, educadores, das famílias e do Movimento. Desta maneira, os educadores e educadoras da escola também compõem o coletivo e se auto-organizam no planejamento, no cumprimento das tarefas e outros. Além das funções inerentes ao seu cargo, os educadores (as) tem outras tarefas na escola, a partir do trabalho com os princípios da Pedagogia do Movimento e da Pedagogia da Alternância, no acompanhamento de diversos espaços pedagógicos e seus instrumentos, como os momentos (SOUZA, 2020, p. 88).

Os educadores(as) desempenham diversas atribuições dentro da organização posposta pela escola que vão além das disciplinas e áreas do conhecimento. O mapa conceitual que apresenta a organização global da escola nos três grandes setores ilustra as atribuições dos educadores(as) e demais funcionários, que busca dentro do possível perpassar por todos. Vale ressaltar, que os servidores administrativos (auxiliar de serviços gerais, vigias, secretária escolar e as estagiárias) assumem atribuições apenas no setor administrativo, não deixando de participar dos encaminhamentos dos demais setores (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2020).

O coletivo de educadores(as) e demais funcionários da escola reúnem-se quinzenalmente às segundas feiras, às 17h:00min. para planejar, avaliar e realizar estudos coletivos. Além disso, os educadores(as) do 4º ao 9º ano, que tem carga horária integral na escola reúnem-se semanalmente às sextas feiras para planejar questões referentes a proposta pedagógica dos educandos(as) que estudam em Alternância de Ciclo (SOUZA, 2020).

Além disso, dentro do possível, a escola busca garantir que seja realizado planejamentos pedagógicos entre os educadores(as) e a pedagoga, e também

planejamento entre os educadores(as) de acordo com sua área do conhecimento ou atribuição que assumi na escola. Como por exemplo, quando estão sendo trabalhadas temáticas em que as áreas se aproximam busca-se meios de garantir que façam esse planejamento coletivamente.

Entre as atribuições dos educadores estão: o desenvolvimento das aulas das disciplinas e demais atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola, Acompanhamento do dia³⁷, Acompanhamento de turma³⁸, Acompanhamento do Setor Agropecuário, Acompanhamento dos Núcleos de Base, Acompanhamento dos setores/ coletivos, Participação das atividades desenvolvidas pelos movimentos sociais, das reuniões na Secretaria Municipal de Educação, dentre outras.

Para exemplificar vamos apresentar a organização do tempo da educadora de Ciências Agrárias, que coordena o Setor Agropecuário, e tem outras atribuições. Essa educadora acompanha o setor de organicidade, acompanha as turmas do 7º e 9º ano, leciona com as disciplinas de Agricultura, Zootecnia e Plano de Estudo, acompanha p desenvolvimentos das atividades Avaliação Semanal e Caderno de Acompanhamento, acompanha o setor de horta e culturas anuais, representa a escola no Comitê Municipal de Educação do Campo de São Mateus, é dirigente estadual do MST.

A escola organiza, para facilitar a compreensão das pessoas, um quadro com a organização do trabalho dos educadores(as), como veremos abaixo a organização do tempo da educadora de Ciências Agrárias ano de 2020, antes da pandemia.

³⁷ Cada dia da semana uma dupla ou um trio de educadores(as) são responsáveis pelo Acompanhamento do Dia. Nessa atribuição do educador(a) deve recepcionar os educandos(as) e demais visitas que chegam à escola, devem acompanhar o desenvolvimento da auto organização (no estudo, na chegada, intervalos, almoço e a saída), bem como as demandas individuais e coletivas dos educandos(as) e demais educadores(as) (ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

³⁸ Na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” todas as turmas têm o “Acompanhante de Turma”. Nas turmas da Educação infantil (Pré I e Pré II), os acompanhantes são os educadores(as) regentes. Nas turmas do 4º ao 9º ano, cada turma tem dois acompanhantes. Nessa atribuição o educador(a) deve acompanhar todo o desenvolvimento das atividades pedagógicas das turmas, tanto na sessão (tempo em que estão na escola, quanto na estadia (tempo em que estão com a família). Deve estar atento ao desenvolvimento do Plano de Estudo e das atividades vivencias, acompanhar o convívio da turma, a fim de fazer intervenções com toda equipe escolar ou com as famílias. Acompanhar e orienta a auto-organização dos educandos(as), sempre tendo em vista o desenvolvimento dos princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia do Movimento (ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

Quadro 07 - Organização do tempo da educadora da área de Ciências Agrárias: Agricultura e Zootecnia no ano de 2020:

ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO INDIVIDUAL: CIÊNCIAS AGRÁRIAS						
TURNO	HORARIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
MANHÃ	07:00 AS 07:50	AULA	*****	AULA	PLANEJ. INDIVIDUAL COM PEDAGOGA (MÔNICA)	AULA
	07:50 AS 08:40	AULA		AULA	AULA	AULA
	08:40 AS 9:30	AULA		AULA	PLANEJ. INDIVIDUAL	AULA
	09:30 AS 09:50	LANCHE				
	09:50 AS 10:40	PL SETOR AGR. VIVEIRO, COMP. E MINHOCÁRIO C/ LINDOMAR	*****	PLANEJ SETOR AGROPECUÁRIO	PLANEJ. INDIVIDUAL	C.A/ REUNIÃO DOS SETORES/ COLETIVO.
	10:40 AS 11:30	AULA		PLANEJ SETOR AGROPECUÁRIO	AULA	AV. SEMANAL
	11:30 AS 12:30	ALMOÇO				
TARDE	12:30 AS 13:20	PL ACOMPANHAMENTO DE TURMA - P.E (9º ANO) C/ FRANCIANE	PL ACOMPANHAMENTO DE TURMA - P.E (9º ANO) C/ FRANCIANE	*****	PL SETOR AGRO. POMAR, JARDIM E PÁTIO COM OTONIEL	PLANEJAMENTO COLETIVO
	13:20 AS 14:10	PL ACOMPANHAMENTO DE TURMA - P.E (7º ANO) C/ FRANCIANE	ACOMPANHAMENTO DE TURMA - P.E (7º ANO)		ACOMPANHAMENTO DE TURMA - P.E (9º ANO)	
	14:10 AS 15:00	PL ACOMPANHAMENTO DE TURMA - P.E (7º ANO) C/ FRANCIANE	ACOMPANHAMENTO DE TURMA - P.E (7º ANO)		ACOMPANHAMENTO DE TURMA - P.E (9º ANO)	
	15:00 AS 15:20	LANCHE				
	15:20 AS 16:10	VIVENCIA PRATICA	VIVÊNCIA PRÁTICA	*****	VIVÊNCIA PRATICA	PLANEJAMENTO COLETIVO
	16:10 AS 17:00	PL COLETIVO ORGANICIDADE COM DIRLENE	REUNIÃO DA COORD. GERAL/ ESPORTE ORIENTADO		ESPORTE ORIENTADO	

Fonte: EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2020.

Nos documentos da escola encontramos também orientações acerca da formação dos educadores(as), no qual, apresentam-se a Formação Operacional e a Formação Política-ideológica. Na Formação Operacional propõe-se formações aos educadores acerca dos elementos da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Movimento, no sentido de contribuir na prática e na qualidade da operacionalização das atividades.

A Formação Política- ideológica busca “Articula momentos que possibilitem aos educadores reflexões no campo político ideológico, no sentido de garantir o entendimento da relação do processo educativo com a estrutura da sociedade”

(EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES, 2012, p. 22). Importante ressaltar que o documento coloca que a formação política- ideológica busca também desenvolver a consciência crítica e organizativa, a fim de contribuir com a metodologia trabalhada nas escolas de assentamentos.

Todo esse processo de organização dos educadores(as) passa por momentos avaliativos. As avaliações ocorrem cotidianamente nos momentos coletivos e ao final das atividades realizadas. A proposta é que todo ano letivo seja realizada pelo menos dois momentos de avaliação da equipe, no sentido de se fazer a crítica e autocrítica do trabalho realizado. Para esse momento busca-se envolver as famílias e comunidades (EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES, 2020).

5.4.3 A organização do coletivo das famílias e comunidade

Desde o início da escola buscou uma relação próxima com as famílias do Assentamento Zumbi dos Palmares e das comunidades vizinhas, compreendendo a importância da participação, defesa e cuidado das famílias com a escola. Isso por que é fundamental a inserção das famílias e comunidades nas escolas do campo, no sentido de contribuir com fortalecimento do vínculo entre escolas e comunidade, e também para garantir a existência dessas escolas (SOUZA, 2020).

A EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” está localizada em uma área de Assentamento da Reforma Agrária e rodeada de comunidades camponesas que tem seus filhos estudando nessa escola. Algumas dessas famílias participam de organizações e movimentos sociais, como: o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Comunidades Religiosas e Pastorais, Associações de Agricultores e outros. E além dessas famílias que são assentadas ou pequenos agricultores, a escola tem famílias que são meeiras, assalariados rurais, assalariados urbanos, diaristas e outros (SOUZA, 2020).

Encontramos nos documentos pesquisados a presença do Coletivo de Famílias e Comunidade protagonizando as lutas realizadas para a garantia da estrutura física e pedagógica da escola. Esse coletivo é formado por pessoas que

tem filhos na escola, e para além disso, é formado também por pessoas das comunidades que consideram a escola um espaço importante (SOUZA, 2020).

Desde o início da escola as famílias estiveram presentes em vários momentos. Em alguns deles para garantir a contratação dos professores e demais funcionários, para a construção da escola, para a garantia da proposta educativa do MST, enfim, sempre que ocorre algum enfrentamento com o sistema público de ensino, enxerga-se a presença das famílias e comunidades como protagonistas das ações.

A exemplo disso, temos o ano de 2013 em que o prefeito não quis reconhecer a estrutura organizativa da escola e tentou nomear o diretor escolar de sua vontade. As famílias não concordaram, pois era necessário diálogo com elas para definição de quem seria o diretor da escola. Com isso, articulou um grande ato em frente à prefeitura para que o prefeito voltasse atrás de sua decisão e indicasse alguém da que passasse pelo crivo das famílias e comunidade (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2013).

Abaixo temos, a Figura 17. a ocupação realizada pelas famílias e comunidades, educandos(as) e educadores(as) e demais funcionários.

Figura 17 - Ocupação da Prefeitura Municipal de São Mateus em 2013:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares (2013).

Como já colocado a AEC é um espaço importante de discussão das famílias. Dele participa membros da Equipe Escolar e das Famílias e Comunidade. A função dessa Associação é “deliberativa, consultiva e fiscalizadora no âmbito da escola” (SOUZA, 2020, p. 90). As reuniões ocorrem sempre quando necessária para avaliar a execução de recursos ou quando a escola tem pautas a serem discutidas por um grupo além da equipe de educadores(as) e demais funcionários.

Além disso, ordinariamente, a escola realiza duas assembleias das famílias anuais, sendo uma no início do ano letivo, com o objetivo de apresentar a equipe escolar, apresentar o calendário anual de atividades a serem desenvolvidas pela escola (festas, jornadas de lutas, campanhas, etc.) e outras pautas. E a outra assembleia ocorre no final do ano letivo, no sentido de avaliar as atividades desenvolvidas durante o ano e outras pautas. Além disso, ocorre o encerramento do ano letivo, no qual, a escola prepara um momento festivo para encerrar o ciclo de cada turma, tendo uma atenção especial aos educandos(as) que concluem a Educação Infantil (Pré II), o Ensino Fundamental anos iniciais (5º ano) e o Ensino Fundamental anos finais (9º ano).

Um mecanismo utilizado pela escola que contribui com o vínculo entre escola e família é a Formação das Famílias. Ela aparece na organização global da escola como uma atribuição do setor pedagógico. A sua função é de fortalecer a relação entre educando(a), educador(a) e famílias, considerando que a proposta da escola é que todos os sujeitos passem pelo processo de formação. Para isso, são utilizadas algumas atividades, como: encontros de formação com temáticas diversas, dentre elas a conjuntura atual do país, sobre a Educação do Campo, dos elementos da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Movimento, etc. A escola também convida as famílias a participarem de Manifestações que são organizadas pelos movimentos sociais, como por exemplo o 8 de março, dia da Mulheres (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

Dentro dessa proposta de formação tem as visitas às famílias, que ocorrem uma vez ao ano com o objetivo de dialogar com as famílias e educandos(as) e conhecer a realidade em que estão inseridos, possibilitando um conhecimento mútuo, a fim de estimular a maior participação das famílias na escola, e dialogando principalmente sobre as questões pedagógicas e as dificuldades encontradas por

elas no acompanhamento dos educandos(as) (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2012).

Figura 18 - Visita às famílias:



Fonte: Arquivo da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, 2018.

As principais dificuldades encontradas na participação das famílias na escola, a partir da percepção da pesquisadora enquanto pedagoga da escola, são:

Apesar da escola existir na comunidade desde o início do Assentamento, algumas famílias optaram por matricular seus filhos na escola urbana. Os motivos

alegados são que na cidade o ensino é melhor, tem mais estrutura, etc. E para fortalecer essa posição das famílias há um incentivo para essa situação, pois dentro da comunidade tem transporte escolar que leva até a cidade mais próxima.

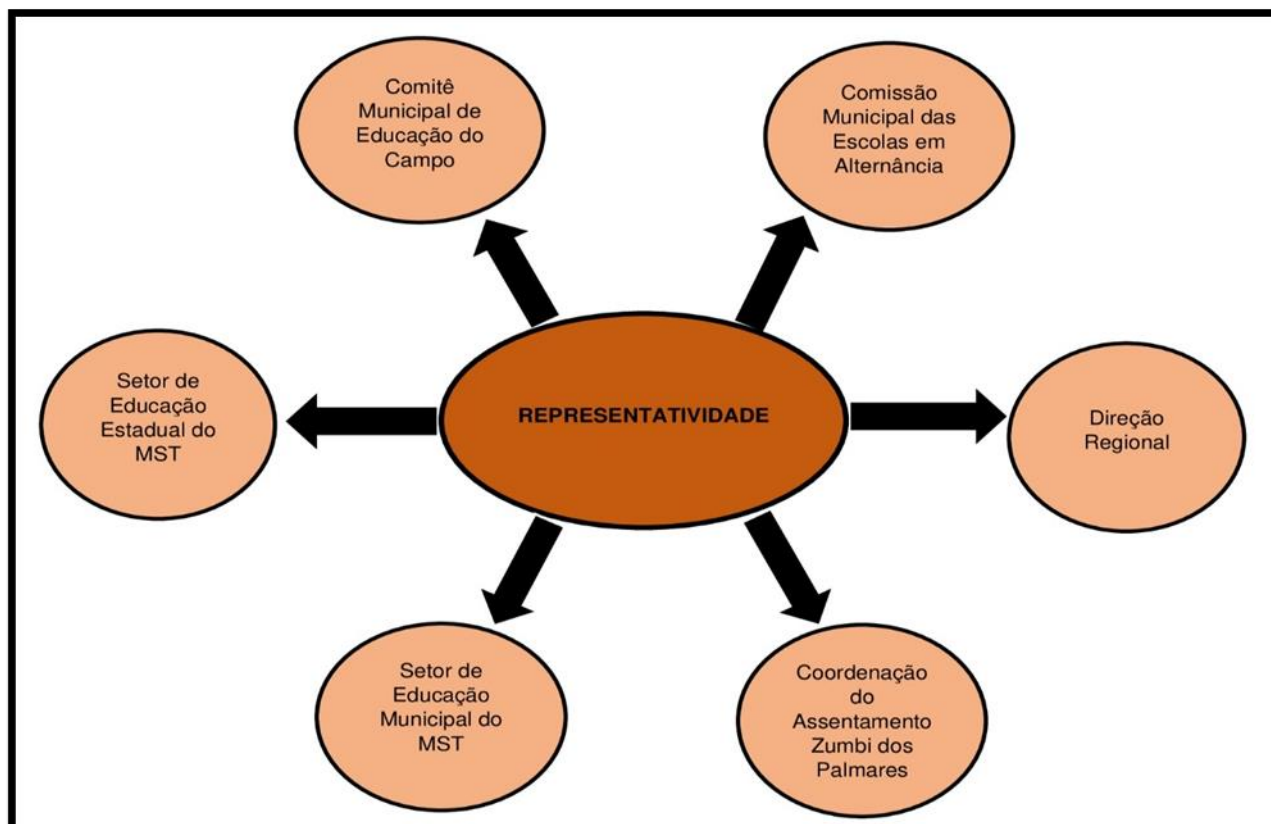
Outro aspecto que podemos observar, sem condições de fazer uma análise mais profunda, é que algumas famílias das comunidades vizinhas apresentam resistência em matricular ou manter seus filhos na escola. Para essa situação temos algumas hipóteses a partir de diálogos com as famílias, que são: pelo fato de o ensino na cidade ser melhor, ter mais estrutura, e por não quererem que seus filhos estudem em escola de assentamento, por uma questão ideológica.

Podemos observar também que mesmo diante de situações que afetam a escola, e conseqüentemente os educandos(as), algumas famílias não comparecem quando são chamadas para contribuir na busca por solução. Não daremos conta de analisar as motivações para essa problemática, no entanto, compreendemos que isso significa que a organização da escola não abrange todas as famílias de educandos (as).

5.4.4 Relação com os movimentos sociais

E para assegurar e fortalecer sua proposta pedagógica, filosófica, e conseqüentemente a organização dos coletivos dentro da escola e contribuir em outras lutas acerca da Educação do Campo e do MST, a escola se organiza em alguns espaços, que no presente trabalho chamaremos de instâncias de representatividade, como mostra o Quadro 07 a seguir:

Quadro 08 - Instâncias de representatividade:



Fonte: EMEIEF ASSENTAMENTO “ZUMBI DOS PALMARES”, 2021. Organizado por mim.

A **Coordenação do Assentamento** faz parte da organicidade do Assentamento Zumbi dos Palmares, no qual, cada Núcleo de Base do Assentamento define dois nomes (um homem e uma mulher) que em conjunto com os outros representantes dos outros núcleos formam a coordenação do Assentamento. A escola também envia um representante para essa instância, podendo ser um educador (a) ou outro funcionário da escola. O objetivo dessa coordenação é realizar reuniões ordinárias e extraordinárias para discutir demandas do Assentamento, inclusive sobre a escola. Além disso, a partir dessa coordenação do Assentamento é enviado representantes que em conjunto com outros assentamentos formarão a direção regional do MST (ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, 2021).

Essa instância além de discutir também encaminha e articula ações em conjunto com a comunidade e com outros movimentos sociais. É uma instância muito importante para a escola, pois fortalece o vínculo entre escola e comunidade.

O **Setor de Educação do MST** é uma instância fundamental na organicidade da escola, pois está articulada com as demais escolas de assentamentos do município, do estado e do país, contribuindo com um alinhamento nas ações tomadas (SOUZA, 2020). A escola encaminha dois representantes para essa instância, sempre que possível um homem e uma mulher.

Ainda sobre o Setor de Educação Souza (2020) coloca,

Os sujeitos que compõem o Setor de Educação se reúnem para estudar, refletir e encaminhar questões relacionadas ao cotidiano escolar, planejar e desenvolver as atividades definidas no Projeto Político Pedagógico das Escolas, planejando também atividade de formação e troca de experiências como os Encontros Regionais e Estaduais de educadores e educadoras da Reforma Agrária (SOUZA, 2020, p. 90).

A **Comissão das Escolas do Campo** é constituída por representantes das escolas, da comunidade local e da AEC. Essa comissão tem várias atribuições, dentre elas “Acompanha o plano de trabalho da Educação do Campo de São Mateus junto ao Comitê Municipal de Educação do Campo de São Mateus ((RESOLUÇÃO CME/SME Nº 33/ DE 21 DE DEZEMBRO DE 2018, p. 25). Ademais garantir a unidade pedagógica das escolas, contribuindo no planejamento, execução e avaliação dos setores pedagógicos, administrativo e agropecuário.

Dentre as atribuições dessa comissão é importante destacar que ela tem o papel de acompanhar a gestão pública quanto a garantia do Projeto Político Pedagógico das escolas do Campo. E quando isso não ocorre é função dessa comissão “intervir e intermediar junto à gestão pública, quando necessário, em situações que não estão de acordo com o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo (RESOLUÇÃO CME/SME Nº 33/ DE 21 DE DEZEMBRO DE 2018).

No presente trabalho já abordamos algumas questões referentes ao **Comitê de Educação do Campo de São Mateus**. No entanto, é importante reafirmar que esse é um espaço importante para a escola, e de dois em dois anos é indicada um membro da equipe de educadores (as) ou da comunidade para representar a escola nessa instância.

A **Direção Regional do MST** faz parte da organicidade do MST. Também é denominada brigada, no qual, a brigada ou direção regional em que a escola está localizada chama-se Quilombo dos Palmares. Nesse espaço discute-se questões gerais do MST nos assentamentos da região de São Mateus, e isso insere as

escolas de assentamento. Nesse sentido, a EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” encaminha representantes para esse espaço.

A **Gestão da Educação do Campo na rede municipal de São Mateus**, ocorre a partir da articulação entre o **Setor de Educação do Campo** da Secretaria Municipal de Educação com as escolas e comunidades. O Setor de Educação do Campo é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, mas há alguns aspectos que na criação e manutenção desse setor deve ser levado em conta. O primeiro é que para a escolha dos profissionais que atuarão nesse setor deverá levar em conta alguns critérios, como conhecer as especificidades da Educação do Campo no município e está integrado com os sujeitos e os movimentos sociais do campo (LEI Nº 1.798/2020, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020).

Ainda sobre o Setor de Educação do Campo, a Lei Nº 1.798/2020 (2020), coloca que,

O Setor de Educação do Campo deverá fazer a gestão das políticas educacionais por meio do diálogo constante envolvendo representações organizadas existentes no município, tais como o Comitê Municipal de Educação do Campo, o Conselho Municipal de Educação, a Comissão Municipal das Escolas em Alternância, o Movimento Quilombola, as representações das diversas comunidades e movimentos sociais camponeses (LEI Nº 1.798/2020, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020, p. 27).

Todas essas instâncias têm sido espaços importantes de reflexão, articulação e ação acerca da Educação do Campo e a garantia da efetivação da Pedagogia do Movimento na escola. Mesmo diante de algumas conquistas já destacadas, as resoluções, decretos e leis, em alguns momentos é necessário fazer o enfrentamento para que essas políticas sejam garantidas na escola. Como vimos é histórico iniciar o ano letivo faltando questões básicas para uma escola funcionar, educador(a), transporte escolar, merenda, entre outros. E estar articulado com esses espaços possibilita o fortalecimento para a luta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAS

“Seguir trabalhando pela Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras”. (Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA – 2015).

Sem a intenção de esgotar qualquer discussão sobre, esse trabalho é um documento provisório acerca da relação da escola do MST com o Estado, tendo como recorte a materialização da Organização do Trabalho da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, considerando a Pedagogia do Movimento, bem como os seus princípios filosóficos e pedagógicos, no sentido analisar como ocorre a Organização do Trabalho da EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, com ênfase nas contradições, limites e possibilidades da materialização dessa proposta de organização diante sua inserção na educação pública.

A motivação para a realização desse estudo na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares” se dá a partir da experiência da pesquisadora nessa escola, que no trabalho desenvolvido gerou muitas inquietações e questionamentos acerca dessa temática ao perpassar pelas coordenações administrativa, pedagógica e agropecuária. Nos caminhos percorridos desta pesquisa foram realizados estudos bibliográficos e documentais, no qual, buscou-se uma maior aproximação do objeto de estudo. A pesquisa documental esteve presente em grande parte, considerando o grande volume de documentos construídos pelo MST e pela escola

Dado que o projeto educativo do MST é contra hegemônico, essa inserção em escolas públicas tem sido uma forma de enfrentamento e disputa política, pois ao mesmo tempo que ocorre a luta pela terra, o Movimento realiza também outras lutas em suas áreas conquistadas, que estão de acordo com o projeto societário defendido, dentre eles a Educação. Dessa forma, ao organizar o acampamento, o assentamento e a escola está materializando os objetivos mais gerais defendidos pelo MST.

Existem contradições na relação da escola do MST com o poder público, compreendendo que essa relação é conflitante, pois ambas as partes têm com a escola objetivos diferentes, e propõe projetos políticos pedagógicos diferentes. O Estado, que é capitalista, tem em “suas mãos” o controle das instituições, e isso faz com que ele determine as políticas e projetos a serem desenvolvidos pela escola. No entanto, do outro lado estão as organizações sociais, entre elas o MST, que faz essa contra hegemonia, e por meio da luta e da concretização de experiências consegue a garantia de suas propostas nos espaços públicos. Nesse sentido, podemos observar que a luta e constante mobilização vem garantindo a existência e manutenção desses direitos.

Assim, foi e é necessário se unir a outras organizações e movimentos sociais, não querendo descaracterizar a luta dos outros movimentos, mas no sentido de fortalecer a luta das pautas que são comuns. E isso podemos evidenciar na experiência desenvolvida na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”, que em sua organicidade está inserida em outros espaços de debates, reflexões e avaliações. E para além disso, esses espaços têm função de articulação para a mobilização e garantia daquilo que é de direito dos povos do campo.

Dado isso, em seus documentos o MST reconhece a importância que a escola, mesmo nesses moldes, tem para a classe trabalhadora. Formar o homem e a mulher da nova sociedade é tarefa da escola hoje. Não devemos aguardar a mudança de sistema para se construir novas formas de educar, de conviver e de viver. É necessário que o novo seja construído nas entranhas do velho.

Outro elemento fundamental e, que também se apresenta como um limite, é que experiência organizativa proposta pelo MST para os assentamentos tem reflexo na forma como o assentamento propõe a estrutura organizativa da escola. No entanto, as famílias e os educandos (as) que chegaram depois no assentamento, ou que são de outras comunidades e não participaram do processo de acampamento, estruturação do assentamento e construção da escola tem mais dificuldade em conceber essa forma de organização da escola. E isso reflete na ausência de algumas famílias nas atividades desenvolvidas e para superar essa dificuldade a escola realiza constantemente a formação política e ideológica das famílias e da comunidade. Reforçamos aqui que essa participação não é apenas das atividades desenvolvidas pela escola, e sim, uma participação efetiva na coordenação da escola, nas tomadas de decisões.

Para o fortalecimento dessa participação das famílias e da comunidade torna-se evidente a necessidade de um trabalho de base para que esse vínculo ocorra de forma efetiva. É necessário que as pessoas compreendam a força que a organização social representa, e como isso tem sido uma forma de pressionar o Estado a garantir as reivindicações dos movimentos sociais. Nesse mesmo sentido, torna-se importante refletir sobre as formas para garantir que as pautas conquistadas a partir dos processos de luta se mantenham independentemente de interesses de determinado governo.

Além disso, se o assentamento não mantém sua forma de organização constantemente com o tempo algumas práticas desenvolvidas no início do assentamento vão deixando de existir. E pode observar, por meio dos documentos, que a escola passou a ser também um espaço importante de articulação das famílias, para além disso a escola se tornou um espaço cultural da comunidade.

No campo das possibilidades pode-se constatar que foram vários os avanços obtidos pelas escolas do campo no município de São Mateus por meio da luta e da organização dos movimentos sociais. Além disso, conquistas importantes que estão materializadas nas experiências das escolas e, também, nas leis, nas resoluções e nos decretos municipais. No entanto, mesmo tendo êxito nessas experiências e nessas garantias por lei, esses direitos muitas vezes são negados e é necessário a articulação e a mobilização com as comunidades e os movimentos sociais. E isso é algo que fica evidente na EMEIEF Assentamento “Zumbi dos Palmares”. As famílias sempre estão presentes para que se tenha novas conquistas, ou apenas para assegurar que um direito não seja perdido.

Assim, a organização do trabalho na escola, onde se considera os princípios organizativos do MST e se propõe uma forma de organização baseada na coletividade torna-se uma importante forma de possibilitar aos sujeitos, aos filhos e as filhas da classe trabalhadora, a experimentação de novas relações, em que possam avaliar e propor sobre os mais diversos temas discutidos no espaço da escola, inserido em seu projeto político pedagógico.

Isso pode ser evidenciado na presença dos princípios pedagógicos e filosóficos do MST nos elementos desenvolvidos pela escola, em especial no que diz respeito à organização do trabalho, que buscar inserir todos os sujeitos da escola em sua organicidade, por meio dos coletivos dos educandos(as), dos educadores(as), das famílias e da comunidade, bem como pela relação com outros movimentos sociais ou organizações que lutam pela educação do campo, como por exemplo, o Comitê de Educação do Campo, a Comissão das Escolas do Campo entre outros.

A luta pela garantia do projeto educativo do MST é contínua. Por isso, é necessário que todos estejam inseridos na organicidade da escola: os educandos (as), os educadores (as), as famílias e a comunidade e os movimentos sociais. Quem participou desse processo desde o início defende esse espaço pelo

pertencimento a ele. Quem não participou passará a defendê-lo a partir da formação e da participação da luta (a luta educa). Entendendo que aquele território, com aquela escola, existe porque homens e mulheres ousaram a desafiar o latifúndio da terra e romperam as cercas também da educação.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete, FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, 2007.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Educação do Campo em Movimento: dos Planos à Ação Pedagógica em Escolas Multisseriadas e Anos Iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Dissertação (mestrado). São Mateus, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2016.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPELO, Lilian. O que é a UDR e quem é Nabhan Garcia, cotado para ser ministro de Bolsonaro? **Brasil de Fato**, Belém (PA), 23 out. 2018. Disponível em: O que é a UDR e quem é Nabhan Garcia, cotado para ser | Política (brasildefato.com.br). Acesso em: 05 nov. de 2021.

CNBB. Campanha da Fraternidade, **CNBB Campanhas**. Disponível em: Campanha da Fraternidade (cnbb.org.br). Acesso em: 15 nov. 2021.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS. **Regimento Comum do Comitê de Educação do Campo de São Mateus**. São Mateus/ES: Agosto/2011.

DALMAGRO, Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 f. Tese (Programa de Pós-Graduação da UFSC, Centro de Ciências da Educação, Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2010.

EM SÃO MATEUS (ES), ano letivo começa com lutas e vitórias na educação. **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas**, São Mateus, 24 fev. 2016. Mundo. Disponível em: Em São Mateus (ES), ano letivo começa com lutas e vitórias na educação | Ubes - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Acesso em: 20 out. de 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES. **Ata das Reuniões da Equipe**. São Mateus/ES: Assentamento Zumbi dos Palmares.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES. **Ata das Reuniões das Associação Escola e Comunidade**. São Mateus/ES: Assentamento Zumbi dos Palmares.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES. **Caderno do Setor Pedagógico**. São Mateus/ES: Assentamento Zumbi dos Palmares/2012.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES. **Caderno do Setor Administrativo**. São Mateus/ES: Assentamento Zumbi dos Palmares/2012.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES. **Caderno do Setor Agropecuário**. São Mateus/ES: Assentamento Zumbi dos Palmares/2012.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES. **Projeto Político e Pedagógico da EMEIEF São Mateus/ES**: Assentamento Zumbi dos Palmares, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuições ao estudo do campesinato brasileiro, formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST (1979-1999)**, Tese- São Paulo: 1999 – Tese.

FIOCRUZ. O risco de COVID-19 para gestantes. **FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ**. Disponível em: O risco de COVID-19 para gestantes - Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz): Ciência e tecnologia em saúde para a população brasileira. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREITAS, Luís Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo, Papirus, 11 edição, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MOTTA, Mariana. MST inaugura escola e homenageia a resistência negra no ES. **MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**, 26 nov. 2016. Disponível em: MST inaugura escola e homenageia a resistência negra no ES - MST. Acesso em: 15 out. 2021.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA**. São Paulo, 2014. (Boletim da Educação, nº 12).
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A Educação no MST Memória - Documentos 1987-2015**. São Paulo, 2017. (Caderno de Educação, nº 14).
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê - MST Escola - Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação. n. 13 - edição especial. Veranópolis: Iterra, 2005.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PEREIRA, Edinéia Rosa da Silva. **Gestão das escolas de ensino básico em áreas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST) na região norte Capixaba (2003-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), São Mateus – ES, 2020.
- PIZETTA, Adelar João. **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.
- RIBEIRO, Maria de Fátima Miguel. **A resistência inventiva da escola do campo frente a ofensiva do Estado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES, 2020.

SÃO MATEUS. Lei Complementar nº 104, de 29 de junho de 2015. **Institui e aprova o Plano de Educação no Município de São Mateus e dá outras providências**, São Mateus, 29 jun. 2015.

SÃO MATEUS. Resolução CME/SME nº 33/2018, de 21 de dezembro de 2018. **Estabelece e fixa normas para a oferta de Educação do Campo na rede municipal de ensino de São Mateus/ ES e dá outras providências**, São Mateus, 21 dez. 2018.

SÃO MATEUS. Lei nº 1.798/2020, de 20 de fevereiro de 2020. **Estabelece e fixa normas para a oferta de Educação do Campo na rede municipal de ensino de São Mateus/ ES e dá outras providências**, São Mateus, 20 fev. 2020.

SOUZA, A. P., PIZETTA, A. J., GOMES, H., & CASALI, D. (2005). **A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquista de dignidade!** Vitória: Gráfica - Gráfica e Editora Ltda.

SOUZA, Neruza Mariana Motta. **A Pedagogia do Movimento e as contribuições da Auto-Organização no processo formativo dos educandos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa – BA, 2020.

STEDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasil**. 11. ed. rev. e atual. – São Paulo: Atual, 2011.

STEDILE, João Pedro, & FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.