

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elisangela das Dôres Carvalho

Olorum eke/povo de santo forte:

O Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves -
Goianá/MG

Juiz de Fora

2021

Elisangela das Dôres Carvalho

Olorum eke/povo de santo forte:

O Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves -
Goianá/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Dra. Maria Zélia Maia de Souza

Coorientadora: Dra. Marília Lopes de Campos

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho, Elisângela das Dôres .

Olorum eke/povo de santo forte: O Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves - Goianá/MG / Elisângela das Dôres Carvalho. -- 2021.

88 f.

Orientadora: Maria Zélia Maia de Souza

Coorientadora: Marília Lopes de Campos

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Escola do Campo. 2. Educação do Campo. 3. MST. 4. Assentamento Dênis Gonçalves. I. Souza, Maria Zélia Maia de , orient. II. Campos, Marília Lopes de , coorient. III. Título.

Elisangela das Dôres Carvalho

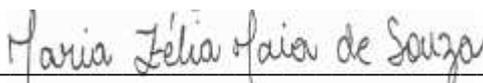
Olorum eke/povo de santo forte:

O Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves -
Goianá/MG

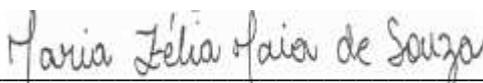
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 9 de abril de 2021.

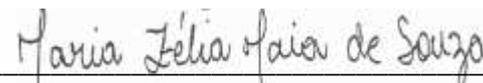
BANCA EXAMINADORA



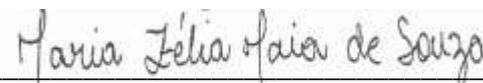
Dra. Maria Zélia Maia de Souza – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



P/ Dra. Marília Lopes de Campos - Coorientadora
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



P/ Dra. Simone da Silva Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora



P/ Dr. Edgard Leite de Oliveira
Universidade Federal de Viçosa

Dedico este singelo trabalho aos camponeses e camponesas que lutaram e lutam pela terra e pelo direito à educação, em especial aos camponeses do Assentamento Dênis Gonçalves.

Ao meu querido e eterno pai, “que só posso ver com o coração”, que me ensinou a importância da leitura de mundo.

AGRADECIMENTOS

Aos companheiros e companheiras que me deram a oportunidade de poder estar na Escola do Campo, de poder fazer parte desse sonho de construir possibilidades na busca de uma Educação no/do Campo. Gratidão ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que vem me ensinando cada vez mais que é preciso seguir lutando e resistindo na busca da Reforma Agrária Popular, que, mais que a divisão da terra, são as condições dignas para viver no campo com os direitos básicos garantidos.

A todos/as sujeitos envolvidos na Escola Estadual Carlos Henrique Ribeiro dos Santos. Muito obrigada por me permitirem o aprendizado constante. Pelas prosas, merenda, festas, mutirões e caminhada coletiva. Meu respeito às melhores ASB's da escola que muito me incentivaram na prática educativa: Marlene, Celma e Nega; bem como a diretora Carol e a todos os educadores e educadoras que passaram pela escola, meu muito obrigada.

Ao meu orientador, que foi e é para mim uma referência de educador comprometido com a práxis. O responsável direto por eu ter ingressado no mestrado. Que nos momentos mais difíceis dessa pesquisa não soltou a minha mão e se manteve ao meu lado. A você, Dileno Dustan, que foi mais do que orientador, foi um amigo e companheiro, gratidão sempre.

À amiga e companheira de luta e de vida Marília Campos, que aceitou coorientar este trabalho mesmo estando em um dos momentos difíceis de sua vida. Gratidão por ser um ser de luz, amável e solícita, sempre à disposição para construir uma sociedade onde todos/as tenham espaço.

À professora Maria Zélia, que no meio do caminho desse trabalho aceitou ser minha orientadora, cuidadosa e carinhosa com todas as questões postas. Gratidão, querida, por tudo.

A toda a banca que aceitou com carinho ler meu trabalho e contribuiu para seu avanço. Gratidão Simone Ribeiro, Edgard Leite, Daniel Cavalcanti e Antônio Claudio.

Aos meus amigos que fiz na caminhada para o mestrado e do grupo de pesquisa TRAME: Bia, Eré, Michele. Vocês foram fundamentais para a realização desse trabalho; às companheiras inseparáveis de estudo e de sonhos, essas vão

ficar para a vida: Patrícia, Deiviane e Conceição. Vocês me ensinaram, a saber, mais sobre mim. Valeu meninas poderosas.

Não poderia deixar de agradecer ao amigo e companheiro Dudu, que apesar da distância física me ajudou muito com a leitura do texto e com palavras amigas, antes e durante o processo de escrita. Valeu demais.

Tem figuras na nossa vida que só nos ilumina, obrigada amiga, companheira e parceira Lilian... como sempre você brilhou desde quando começamos juntas na escola do assentamento e seguimos até hoje. Sempre lutando e militando juntas por uma sociedade melhor. Gratidão por todo o carinho e pelas longas conversas de encorajamento e força.

Ao amigo querido, Humberto, que cuida e me anima sempre para eu não desistir de nada. E não foi diferente nesses momentos doídos da escrita. Obrigada amigo de todas as horas, literalmente.

Pela minha família, irmãs queridas, irmão, sobrinhos e sobrinhas e pela matriarca Geralda. Gratidão por fazer parte dessa família louca e animada, e que me incentiva e acredita em mim.

Ao meu companheiro de vida, que no meio de tanta loucura, me ajudou a cuidar da melhor parte de nós, nosso querido e amado filho Igor José. Obrigada Adilson, mesmo sem entender as ajudas no meio de tanta confusão na descoberta de ser mãe, companheira, estudante em meio a uma pandemia.

Enfim agradeço ao universo, ao Deus que acredito, a natureza e a tudo que me cerca... pelas minhas ancestralidades, por todos os axés recebidos para chegar no concretizar desse trabalho.

Agradeço também a CAPES pelo apoio financeiro na realização dessa pesquisa.

*Olorum Ekê – disse.
Olorum Ekê
Eu sou poeta do povo
Olorum Ekê
A minha bandeira
É de cor de sangue
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Da cor da revolução
Olorum Ekê
Meus avós foram escravos
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Eu ainda escravo sou
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Os meus filhos não serão
Olorum Ekê
OlorumEkê*

(Solano Trindade)

RESUMO

A presente pesquisa, que tem como título Olorum Eke/Povo de Santo Forte: O Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves- Goianá/MG, teve como objetivo geral investigar, sistematizar, identificar e refletir sobre os limites e avanços no que se refere ao processo político e pedagógico da Escola do Campo com base na discussão da Educação do Campo. A escola pesquisada encontra-se em um contexto de luta pela terra, pela reforma agrária, pois anterior à conquista da escola o local era a Antiga Fazenda Fortaleza de Sant'Anna, que foi território de pessoas escravizadas e exploração de trabalhadores/as, hoje um território de esperanças de uma terra livre desde que foi ocupado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no ano de 2010 e no ano de 2016 a conquista da Escola do Campo. Os procedimentos metodológicos que foram utilizados são essencialmente a observação e participação da pesquisadora nas ações da escola, pesquisa de documentos da escola, documentos do MST e estudos bibliográficos de natureza acadêmica acerca do tema da Educação do Campo. Contribuir e refletir sobre o PPP da Escola do Campo, e também pensar seus sujeitos inseridos numa realidade adversa, um campo em disputa, onde os processos educativos emancipatórios sempre estão sendo ameaçados pelo projeto proposto pelo sistema capitalista.

Palavras-Chave: Escola do Campo. Educação do Campo. MST. Assentamento Dênis Gonçalves.

RESUMEN

Esta investigación, titulada Olorum Eke / Povo de Santo Forte: El Proyecto Político-Pedagógico de la Escuela de Asentamiento de Dénis Gonçalves- Goianá / MG, tuvo como objetivo general investigar, sistematizar, identificar y reflexionar sobre los límites y avances en el que se refiere. al proceso político y pedagógico de la escuela rural a partir de la discusión de la Educación del campo. La escuela investigada se encuentra en un contexto de lucha por la tierra, por la reforma agraria, ya que antes de la conquista de la escuela, el lugar era la Ex Fazenda Fortaleza de Sant'Anna, que era territorio de esclavizados y explotación de los trabajadores, hoy un territorio de esperanzas por una tierra libre desde que fue ocupado por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en 2010 y en 2016 la conquista de la Escola do Campo. Los procedimientos metodológicos que se utilizaron son fundamentalmente la observación y participación del investigador en las acciones de la escuela, la búsqueda de documentos escolares, documentos MST y estudios bibliográficos de carácter académico sobre el tema de Educación Rural. Contribuir y reflexionar sobre el PPP de la Escola do Campo es pensar también en sus sujetos insertos en una realidad adversa, un campo en disputa, donde los procesos educativos emancipatorios están siempre amenazados por el proyecto propuesto por el sistema capitalista.

Palabras clave: Escuela del Campo. Educación del campo. MST. Asentamiento Dénis Gonçalves.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 QUEM É A ELIS?	10
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	14
1.3 A ESTRUTURA DA PESQUISA	20
2 CAPÍTULO - PENSANDO UMA OUTRA PROPOSTA EDUCACIONAL	22
2.1 O MST E A EDUCAÇÃO	22
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO	30
3 CAPÍTULO: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO DO ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES E DE SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	40
3.1 A LUTA CONTRA O LATIFÚNDIO	40
3.2 DO LATIFÚNDIO FORTALEZA DE SANT'ANNA AO ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES	43
3.3 O ASSENTAMENTO DENIS GONÇALVES E A ESCOLA DO CAMPO	51
4 CAPÍTULO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPADOR	56
4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	56
4.2 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO	56
4.3 – A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA FORMULAÇÃO DO PPP	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO:

Para iniciar este trabalho, apresento de forma breve a minha trajetória de vida e a minha conexão com as minhas raízes, meus pais, que me ensinaram o amor pela terra e pelo campo. Assim como, a importância da luta pela justiça e pela liberdade.

Destaco também, a minha formação política no movimento social do qual pertenço e a minha trajetória de vida e de militância que me fez chegar ao tema da Educação do Campo.

1.1 QUEM É A ELIS?

Sou filha de camponeses pobres nascidos em Minas Gerais que migraram para o Rio de Janeiro na década de 1960 em busca de um pedaço de terra. Ambos não tiveram acesso nem oportunidade ao direito à educação: minha mãe, Geralda, só estudou até a 4ª série primária e meu pai, Adir (*in memoriam*), fez o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, criado durante a ditadura civil militar no Brasil (1964 – 1985).

Com a idade já um pouco avançada, meu pai teve oportunidade de frequentar as turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA no assentamento. Por ter uma vida social e política na comunidade muito ativa, era muito resistente a ir para escola porque as pessoas não sabiam que ele não lia e nem escrevia. Diante disso, incentivado por mim e pela minha irmã Bia, com muito diálogo e afeto conseguimos, no ano de 2012, alfabetizá-lo com o método cubano de alfabetização “Sim Eu Posso”¹. Para meu pai, que já tinha uma leitura da vida e de mundo aprofundada e mal assinava o nome, ser alfabetizado foi uma descoberta no universo das letras e palavras. Embora sentisse muita vergonha, dizia sempre que “cavalo velho não aceitava freio”, fazendo referência a sua idade e seu aprendizado. Devido à vida na roça tinha as mãos muito calejadas, e ficava muito cansado, mas às vezes quando não estávamos perto ele pegava o caderninho e treinava seu nome para não esquecer. Ficou muito feliz por esse momento na sua vida e nós (as filhas)

¹ Método esse que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem utilizado para alfabetizar nas áreas de Reforma Agrária e em periferias.

também. Mesmo os meus pais tendo pouco estudo, sempre incentivaram todas as filhas/os a estudarem e a lutar por uma vida digna.

Para saber de onde começo a minha militância, é preciso entender a luta e percurso dos meus pais. Após a vinda deles para o RJ, com trabalho assalariado e com muitas dificuldades financeiras e sem moradia própria, o sonho de ter uma terra ainda estava muito longe. Foi só na década de 1980 que o meu pai soube pelos noticiários que ia “dar terra” em uma zona rural de Nova Iguaçu. E assim ele foi buscar mais informações e acabou se envolvendo na ocupação da Fazenda Campo Alegre (Nova Iguaçu – Baixada Fluminense – RJ) no ano de 1984, que foi organizada de forma ativa pela Pastoral Operária e Comissão Pastoral da Terra - CPT, ambas ligadas à Igreja Católica, com a presença de Dom Adriano Hipólito, o então Bispo da Diocese de Nova Iguaçu, que defendia a causa dos pobres marginalizados e a luta pela terra. Por conta desse posicionamento, foi perseguido e sofreu vários atentados.

Com o passar do tempo, meu pai foi se envolvendo nos processos organizativos do assentamento e logo depois, toda a família começou a participar também. Naquele contexto, a igreja, a associação e a cooperativa eram instrumentos de luta e de resistência da comunidade. A minha família era muito presente e se envolvia em todos esses processos e, a partir disso, começou o nosso engajamento político.

Importante trazer presente que o Assentamento Campo Alegre, cuja imagem do dia da ocupação se pode ver abaixo (Figura 1), representa a retomada da luta pela terra no estado do Rio de Janeiro e, mais precisamente, na Baixada Fluminense (ALENTEJANO, 2005, p. 62; MARTINS, 2013, p. 21; MEDEIROS, 2019).

Figura 1 - Acampamento em Campo Alegre (Regional Marapicu) - Queimados/Nova Iguaçu, 1984.



Fonte: Acervo Mariella (Maria Conceição Rosa) - EMATER – Rio.

A ocupação citada acima, não foi organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, pois nesse mesmo período no Sul do país, o mesmo estava sendo consolidado, embora haja relatos orais no assentamento, que no primeiro Encontro Nacional realizado pelo MST no ano de 1984 em Cascavel no Paraná², teve a participação de um assentado do RJ. Por volta dos anos 1990, o MST realizou de forma mais precisa o trabalho de organização dos assentados no Assentamento Campo Alegre feito por militantes de outras áreas.

No ano de 1997, já envolvida com a militância, principalmente da Igreja Católica, fui convidada a trabalhar em um projeto social com crianças carentes da comunidade pelo Padre Alcides, que na época era o coordenador de uma ONG chamada Associação Vida no Crescimento e na Solidariedade – AVICRES. Atuei como educadora rural realizando junto às crianças trabalhos de horticultura e de conscientização ambiental. Após oito anos, percebendo a necessidade de me formar e ampliar meus horizontes, deixei esse trabalho que tanto me inspirou na primeira experiência com crianças. Vivi momentos de descobertas e desafios que me provocaram muito, principalmente pelo fato de ainda não me sentir preparada profissionalmente. As crianças tinham direito a algo que eu sentia que não poderia dar para além do que eu já fazia.

Devido ao fato de já estar atuando com as crianças do assentamento, o Setor de Educação do MST me convidou para ajudar a organizá-las para participarem dos Encontros Sem Terrinha no Rio de Janeiro. Deste modo, me inseri

² Ver mais <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>

no Setor de Educação, do qual nunca mais saí. Importante lembrar que em momento anterior a esse processo, minha família também apresentava um pertencimento à luta através da igreja, associação de moradores e da cooperativa agrícola do assentamento. Esses três instrumentos foram os que me deram a base para eu estar na militância hoje.

Em 2005, o Movimento me indicou para fazer uma formação superior na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Passei por todo o processo seletivo para ingressar na universidade e naquele mesmo ano iniciei um novo processo na minha vida, cursando a Licenciatura em Educação do Campo. Após um tempo de tentativas fazendo vestibular, enfim, um novo momento. Fazer uma graduação me trouxe outras oportunidades de formação, de desafios de realizar um curso por alternância, de conviver com outros sujeitos de estados e organizações diferentes. Tudo isso só reforçou a importância do meu processo coletivo de formação.

Desde então, passei a fazer parte organicamente do MST no Rio de Janeiro, compondo o Setor de Educação. Naquele período, passo a compreender um pouco mais sobre a luta dos Sem Terra e a me dedicar à formação política e acadêmica. O Movimento é a organização que me fez ver o Campo de forma diferente, me ensinou a não separar o estudo da prática e veio me forjando na luta até o presente momento.

Assim segui com a minha trajetória de vida, e no ano de 2009 a vida do meu irmão mais velho foi interrompida, o que me abalou profundamente. Pensei em não seguir fazendo a graduação, porém, contei com a força de amigos imprescindíveis e de muitos companheiros e companheiras e segui em frente. Pensei: o sistema educacional no Brasil já é tão excludente e poucos têm acesso ao ensino superior, não seria pertinente abandonar uma graduação. No ano de 2010, com todos os limites e dificuldades pessoais, fui a segunda da família a me formar em uma universidade pública, para orgulho e alegria de todos/as.

Logo após me formar, passo a contribuir na primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ, no ano de 2011, em parceria com o PRONERA. Juntamente com as professoras Roberta Lobo e Marília Campos. Fiz parte da coordenação Política do curso enquanto representante do setor de Educação do MST do Rio de Janeiro.

Licenciada em Educação do Campo, segui com os estudos e em 2011 iniciei a especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, uma parceria do

MST com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz, concluindo-a em 2013, cuja pesquisa foi sobre o curso que coordenei da Licenciatura em Educação do Campo do RJ. Importante registrar que tanto a graduação como a especialização foram turmas organizadas pelo Movimento Sem Terra em parceria com universidades públicas e pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA/INCRA³.

Ao longo desse tempo dedicado à minha formação, segui atuando no Setor de Educação no Rio de Janeiro e assumi tarefas a nível estadual e nacional dentro do Movimento. Foi então que, em 2016, tomei a importante decisão de deixar o Rio de Janeiro para ser assentada com o meu companheiro no Assentamento Dênis Gonçalves, situado na cidade de Goianá, no estado de Minas Gerais. Nesse mesmo ano, fruto de muita luta, uma escola do campo é implementada nesse assentamento e eu assumo a tarefa de contribuir como supervisora. Devido ao trabalho na Escola comecei a me relacionar com professores das universidades da região e com a Superintendência Regional de Ensino. Nesse processo conheci o professor Dileno Dustan da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, que me incentivou a fazer o mestrado. Naquele momento, eu não me sentia preparada, por conhecer pouco sobre a realidade e estar me adaptando ainda, somente no ano seguinte tomei a decisão e fiz o processo de seleção na referida faculdade.

Em março de 2018, iniciei o mestrado em Educação na UFJF, propondo como projeto de pesquisa refletir sobre as experiências da escola do campo do Assentamento Dênis Gonçalves, mas trazendo também as minhas vivências dentro do Setor de Educação do MST.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Importante referência da luta política no Brasil, Frei Betto em sua leitura sobre a vida e obra de Paulo Freire ensina que “a cabeça pensa a onde os pés pisam” (BETTO, 1997, s/p). E assim é com este trabalho, pois, pelo fato de morar no Assentamento Dênis Gonçalves e estar muito envolvida na escola, resolvi pesquisar esse tema. Também é importante considerar a necessidade de registrar e refletir

³ O PRONERA, programa que tem seu início em 1998, propiciou que muitos trabalhadores/as do campo tivessem acesso à educação principalmente em níveis superiores.

sobre os processos vividos nas ações e nos projetos educativos fruto dos movimentos sociais e da luta da própria população, compreendendo sua especificidade e seu caráter diferenciado.

Partindo deste entendimento é que se propõe o registro da caminhada político-pedagógica da escola do assentamento, desde o início do sonho e da luta por sua conquista, até os dias atuais. O que se desejou foi trazer, através deste trabalho, a importância da formulação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para a Escola do Campo. Para tanto, fizemos este estudo a partir das peculiaridades, potencialidades e dificuldades de uma escola que vive em processo de luta e consolidação de uma Escola do Campo.

Desde a ocupação da Antiga Fazenda Fortaleza de Sant'Anna, no ano de 2010, é que as famílias Sem Terra realizam processos educativos e de formação. Com a conquista da terra no ano de 2013, as famílias começam a organizar o assentamento. Entendendo que a Reforma Agrária não é só a conquista da terra, iniciam a luta por escola e pela educação.

Quando a organização dos ST (Sem Terra) cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola. (MST, 2005, p. 11)

Com base legal no artigo 214 da Constituição Federal de 1998, no inciso “II – A universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 1988), entendendo este como direito de todas/os é que se fez a luta para a conquista da escola do campo, que se efetivou no ano de 2016. Para além do direito à escola, a luta foi para se ter uma Escola do Campo, considerando que a educação escolar do campo sempre foi tratada como periférica nos textos constitucionais (BRASIL, 2002).

Mesmo diante dos marcos legais da constituição, no que tange ao direito à educação, percebe-se a precarização das políticas públicas a nível nacional. E quando se refere às populações do campo o cenário é demarcado com uma educação atrasada e tratada ainda como educação rural. Entendendo que

Esta modalidade da educação transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho. Mas o vínculo com a terra, o meio de produção que não resulta do trabalho e que é essencial à produção de alimentos – e, portanto, essencial à vida –, coloca a educação rural no cerne da luta de classes, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e deste trabalhador para si, na condição de classe (RIBEIRO, 2012, p. 298).

Assim,

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra, organizados no movimento camponês, articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. (RIBEIRO, 2012, p.300)

De acordo então com Ribeiro (2012), a educação rural não se baseia na formação dos sujeitos, considerando seus modos de vida e de produção com a terra, diferente da Educação do Campo, que vai na contramão da lógica capitalista, na luta pela formação desses sujeitos, pautados em projeto popular e de forma coletiva.

Com a conjuntura nada favorável nos anos 1990, em que foi possível ver a consolidação do modelo neoliberal, resultando nas privatizações de estatais e desmantelamento dos serviços públicos, incluso a educação, pouca atenção foi dada às questões sociais. É nesse contexto, que a classe trabalhadora do campo vem se organizando e forjando o movimento intitulado Educação do Campo, que tem entre suas pautas a luta pelo direito de todos/as à educação no e do campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada, à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.26)

Um marco na história da luta pela educação e por escola foi o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 1997, que afirma no item 11 do seu manifesto realizado pelos educadores nesse encontro: “Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica dessas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra” (MST, 2017,p.44) E após esse encontro no ano de 2002, tem-se a institucionalização das Diretrizes Operacionais da Educação

Básica do Campo (BRASIL, 2002). Com essa movimentação passa-se então a se ter um outro olhar para a Educação no Campo.

Nesse contexto de luta dos movimentos sociais pelo direito da Educação do Campo, ainda que em um contexto nacional de precarização da educação pública, fechamentos de escolas e de negação desse direito, é que, em Minas Gerais, movimentos sociais, universidades e Secretaria de Educação constroem e aprovam no ano de 2015 as Diretrizes da Educação do Campo (MINAS GERAIS, 2015a).

Ressaltamos aqui, que a Escola do Campo do Assentamento é concebida então em um contexto favorável de discussão e avanço da Educação do Campo no estado de Minas Gerais. Esse fato possibilitou assim a pertinência dessa pesquisa e da importância de ser a primeira escola do campo criada após a aprovação das Diretrizes da Educação do Campo do estado. Porém, ressaltamos que a Escola nasce como um anexo da Escola Estadual Maria Ilydia Resende Andrade, localizada na cidade mineira de Juiz de Fora, em condições estruturais muito precárias e com muitas limitações pedagógicas.

Entendendo que a escola nasce no seio da luta pela reforma agrária e pela terra, por ser a primeira em área de assentamento, percebemos a sua importância para os camponeses do Assentamento Dênis Gonçalves, no campo da conquista de direitos e na possibilidade de uma construção coletiva. Fazendo tal observação, verificamos a importância e necessidade de sujeitos envolvidos nesta realidade pesquisarem esta temática.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral sistematizar, identificar e refletir sobre os limites e avanços do Projeto Político Pedagógico, bem como as questões estruturais da Escola. Já os objetivos específicos buscaram registrar o processo de construção da Escola do Campo considerando as práticas pedagógicas; a compreensão da importância, os limites e as possibilidades de uma Escola do Campo em área de reforma agrária organizada pelo MST.

Para dar conta dos objetivos propostos para a dissertação, uma série de procedimentos teórico-metodológicos foi adotada, sendo o primeiro passo a edificação do referencial teórico. Buscou-se fazer uma revisão da literatura sobre as temáticas da pesquisa, o que contribuiu para pensar as concepções de educação, escola e ensino em suas diversas realidades envolvidas, ou seja, em suas dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais, refletindo criticamente sobre essas relações, levando em consideração os projetos que possibilitem a discussão

para a constante luta e autonomia de um PPP crítico e participativo. Cabe ressaltar que este estudo permaneceu durante todo o decorrer do trabalho, a partir de leituras constantemente reanalisadas e repensadas. Desta forma, o que se procurou foi obter um aprofundamento acerca do tema.

Para dar conta da complexidade da pesquisa, optamos pela utilização de uma metodologia de abordagem qualitativa, tendo como referência central o estudo de caso. Entendemos ser essa uma ótima alternativa de trabalho sobre o impacto social de mudanças organizacionais, pois, além de levantar questões relevantes, favorece a aproximação entre os distintos sujeitos participantes da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), o estudo qualitativo é rico em dados descritivos, tem um plano aberto, dialético e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextual. Portanto, a preocupação principal ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão da representação fidedigna da realidade, o que só se torna possível pelo contato direto do pesquisador com a pesquisa, por ser também o local de vivência e de aprendizado. Busca-se, deste modo, desvelar os momentos de encontros e desencontros que permeiam o cotidiano da prática escolar, perceber as ações e representações dos distintos sujeitos envolvidos para poder compreender sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados a partir do cotidiano do seu fazer político pedagógico. Ou seja, o estudo de caso enquanto metodologia de entender e interagir com a prática escolar.

Por meio das técnicas de estudo de caso de observação interessada e de diálogos que se intensificam, deseja-se documentar o não documentado visando contribuir com o PPP da Escola do Campo. Para isso, a aproximação com a dimensão institucional é muito importante. Isso porque, de acordo com André (2012), ela age como um elo entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola. Assim, foi preciso manter um contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico-administrativo e com os docentes, e as maneiras escolhidas para tanto foram entrevistas coletivas, conversas informais, acompanhamento das reuniões e atividades da escola, além da análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o seu funcionamento.

O que se pretendeu com o aspecto metodológico adotado foi que ele contribuísse significativamente para a consolidação de um entendimento dos processos pedagógicos tanto formais quanto não formais da Escola do Campo do Assentamento. Dessa maneira, a pesquisa irá partir de uma contextualização sobre

PPP enquanto princípio educativo e as relações vivenciadas, sendo necessário, para tanto, acionar outros sujeitos, como os educandos e educandas da escola e as famílias do Dênis Gonçalves. A maneira escolhida para registro desta etapa foi o diário de campo, uma espécie de caderno com anotações importantes, ferramenta imprescindível em pesquisas nas quais o pesquisador está em contato direto com os sujeitos da pesquisa. O diário de campo foi anotações da pesquisadora, com registros e relatos dos sujeitos envolvidos na escola desde o seu início, ano de 2016 até o ano de 2020.

Como se pode perceber, a pesquisa qualitativa põe em evidência a relação direta da pesquisadora com os sujeitos pesquisados, estando a subjetividade muito presente nessa inter-relação. Para tanto, é preciso cuidar da objetivação, o que não constitui um processo simples, uma vez que, para existir, necessitará do controle constante do bias⁴, num trabalho contínuo de regulação dos preconceitos. Conforme referido, a fim de que tal situação seja possível, é preciso manter continuamente a produção teórico-metodológica em discussão. Assim, promove-se a exposição a críticas através de uma orientação coletiva e individual, para que os resultados obtidos sejam construídos e não inventados e para que o diálogo esteja sempre presente.

Por meio da aplicação da metodologia brevemente apresentada, intentou-se compreender o objeto sob várias perspectivas. Para isso, segundo Lüdke e André (1986), é preciso atenção permanente aos detalhes da realidade observada, a fim de descrever minuciosamente cada situação, cada momento e, assim, avançar nas análises. Todavia, compreendemos que nosso interesse como pesquisadores ao selecionar uma determinada metodologia não impede que estejamos atentos ao seu contexto em sua dinâmica e em suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dimensão como um processo, uma unidade articulada numa composição que envolva teoria-prática-teoria.

Nosso interesse é, portanto, contribuir não somente com a sistematização e o registro de informações sobre o tema proposto, como também experimentar estratégias de pesquisa que se adéquem ao estudo, pois reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo

⁴ Termo utilizado por Mirian Goldenberg (2004) significando parcialidade, preconceito. Goldenberg afirma que o pesquisador precisa buscar a objetivação num esforço de conter a subjetividade e prevenir ao máximo a sua interferência nas conclusões.

de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto (GOLDENBERG, 2004)

Quando nos referimos à metodologia, a entendemos como um processo amplo onde se articulam nossa visão teórica e política, definindo, deste modo, o sentido do processo educativo em um contexto específico. Ou seja, valorizar os conhecimentos e experiências entendendo que na definição de uma estratégia metodológica de atuação deve-se priorizar caminhos que articulem o desenvolvimento da pesquisa com a livre expressão dos participantes, além de permitir maior apropriação do contexto a qual os sujeitos encontram-se inseridos e contribuir para uma formação política e crítica.

Como as técnicas e instrumentos não são neutros, optou-se por aqueles que estivessem articulados a uma visão teórico-política que pressupõem as ações de formação fortalecedoras de um PPP participativo. Esta opção metodológica em que o pesquisador convive no campo da investigação junto aos sujeitos pesquisados busca detectar os problemas e as possíveis soluções, e até mesmo, em alguns momentos, intervir na realidade a fim de entender o que realmente acontece e como acontece. Isso porque essa pesquisa acredita que tais problemas devem ser compreendidos em seu dinamismo e que, para serem superados, precisam ser enfrentados como processos em curso, envolvendo os/as participantes.

Esse entendimento corrobora com o método de análise escolhido. A opção pelo materialismo dialético como base para a reflexão teórica deste trabalho considera que este tem uma importante contribuição a realizar no contexto da educação e da pesquisa nas Ciências Sociais em geral. Ou seja, para que se possa contribuir na construção de algo é necessária uma visão do processo de construção como um todo, isto é, aonde se pretende chegar, quais as condições nas quais se realiza este processo, o que já foi feito e o que há por fazer.

1.3 A ESTRUTURA DA PESQUISA

Por fim, diante de tudo o que foi exposto, estruturamos o presente trabalho da seguinte maneira: no Capítulo 1, intitulado *Pensando uma outra proposta educacional*, apresentamos e debatemos a perspectiva político-pedagógica diferenciada que foi sendo elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ao longo de anos e de práticas. No Capítulo 2, chamado *O processo de criação da*

escola do campo do Assentamento Dênis Gonçalves e de seu Projeto Político-Pedagógico, apresentamos os aspectos históricos do Assentamento e o processo de construção da Escola e de sua proposta; por último, o Capítulo 3 tem como título *Educação do Campo e o Projeto Político-Pedagógico Emancipador*, e nele apresentamos algumas análises e problematizamos algumas questões a respeito desse processo. Por fim, nas *Considerações Finais* retomamos os objetivos principais da pesquisa e apontamos alguns processos do projeto político-pedagógico e para onde aponta a pesquisa.

2 CAPÍTULO - PENSANDO UMA OUTRA PROPOSTA EDUCACIONAL

Neste capítulo iremos tratar da formação do MST e de como esse movimento de luta pela terra incorpora a bandeira da educação. Na sequência trazemos presente também a concepção da Educação do Campo e da Escola do Campo.

2.1 O MST E A EDUCAÇÃO

Contrariando as narrativas hegemônicas e as sistemáticas tentativas de silenciamento, a história do Brasil é marcada por intensas lutas de povos que resistiram e resistem aos ataques e a exploração de seus corpos e seus territórios e propõe a construção e um outro mundo possível.

No final dos anos 1970, movido pelas condições históricas do período, principalmente da modernização da agricultura e o êxodo rural, os camponeses precisaram decidir se iam para a cidade ou resistiam no campo fazendo a luta pela terra.

As ocupações das glebas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta no Rio Grande do Sul no ano de 1979, foram um marco na história para a conformação do MST nos anos seguintes. Além destas lutas, ocorreram em outros estados brasileiros, ocupações de terras pelos trabalhadores rurais. Porém no ano de 1981, outra luta teve um destaque nacional, a formação do Acampamento da Encruzilhada Natalino no RS.

Devido ao histórico de derrotas das lutas camponesas anteriores e do seu isolamento, os trabalhadores rurais sem terra percebem a necessidade de criação de uma organização nacional.

Foi com a troca de experiências, que a articulação nacional desses movimentos começou a ser construída resultando na organização de um movimento social com autonomia, unidade, objetivos comuns e de caráter nacional. Esse processo teve como resultado a fundação do MST em 1984. (MST, 2015, p. 32)

O MST nasce junto com a luta pela democracia, no final da ditadura empresarial-civil militar, momento de efervescência das massas, clima das “*Diretas Já*” e que a Reforma Agrária é retomada como pauta. Nesse mesmo período temos

o nascimento e a organização do Partido dos Trabalhadores – PT em 1982 e da Central Única dos Trabalhadores – CUT em 1983.

Como colocamos na introdução deste trabalho, o MST tem sua consolidação no I Encontro Nacional dos Sem Terra em Cascavel, Paraná, que contou com a participação de 80 trabalhadores rurais que organizavam ocupações de terra em 11 estados do Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia e Acre. Também contou com a participação da ABRA- Associação Brasileira de Reforma Agrária, da CUT, do CIMI – Conselho Indigenista Missionário e da Pastoral Operária- PO de São Paulo.

O MST tem em seus objetivos principais: 1) a luta pela terra; 2) pela reforma Agrária e 3) pela transformação da sociedade. Sendo na atualidade, uma das principais referências da luta política dos trabalhadores/as brasileiros, todavia, representa apenas uma parte da história da luta dos camponeses/as no país. Tornou-se, porém, um movimento cuja atividade coletiva tem se destacado porque assume uma enorme responsabilidade junto a famílias de camponeses/as que optam por compor o MST. Vindas do campo ou da cidade⁵, as famílias Sem Terra deverão seguir seu caminho de forma coletiva e o grupo deverá trabalhar no sentido de garantir não só a conquista de terra, mas também a alimentação, a educação, a saúde, a moradia e o trabalho digno para todos.

Ao longo de sua existência, mais precisamente no início do século XXI, o MST passa a defender a proposta da Reforma Agrária Popular.

No atual estágio do capitalismo, a agricultura se transformou num dos sistemas que formam o agronegócio. A agricultura é parte do conjunto de sistemas formados, principalmente, pelo capital financeiro, que controlam também sistemas industriais, tecnológicos, mercantis e ideológicos, como a grande mídia corporativa. Nesse contexto, a Reforma Agrária precisa extrapolar a simples distribuição de terra concebida pela Reforma Agrária clássica. É preciso um programa de mudanças que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar. Para isso, a Reforma Agrária Popular deverá organizar agroindústrias cooperativas, mudar a matriz tecnológica de produção para a agroecologia, democratizar o acesso à educação em todos os níveis e priorizar a produção de alimentos saudáveis. (FERNANDES, 2012, p. 499)

⁵ Hoje em dia grande parte dos integrantes do MST vêm da cidade, devido à crescente expulsão de homens e mulheres do campo pelo latifúndio.

Não é possível pensar que só a distribuição de terras resolverá a questão da Reforma Agrária no país. Hoje o que se vive no campo é a luta contra a hegemonia do capital, na figura emblemática do agronegócio, por parte dos movimentos sociais. Realizar e lutar pela Reforma Agrária Popular é fazer com que toda a sociedade tenha compreensão da sua importância. Nesse aspecto é preciso garantir o acesso à educação, para entender que projeto de sociedade está em disputa hoje.

Como um movimento político, o MST propõe a seus integrantes um conjunto de modificações na prática cotidiana que, de forma educativa, devem dar início à transformação de pequenos aspectos da vida dos indivíduos e de suas famílias. Ao ingressar nas fileiras do Movimento, os sujeitos vivenciam experiências que permitem não somente a formação e preparação para o trabalho coletivo e cooperativo, como também a reflexão sobre sua própria condição de Sem Terra, criando assim sua identidade. Caldart (2004), na coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 5, nos chama atenção para a formação da identidade Sem Terra

E este é de fato, um aprendizado humano essencial: olhar no espelho o que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento, de sua permanente construção e reconstrução. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidade; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura (CALDART, 2004, p.42).

A autora afirma assim, que a formação da identidade Sem Terra está relacionada aos processos educativos e formativos vivenciados por esses sujeitos em um movimento permanente de construção e reconstrução individual e coletiva. Assim percebemos a importância da existência desse movimento para os sujeitos Sem Terra.

Para compreender o surgimento do MST, é preciso compreender as características da formação social brasileira que se abdicou de realizar a Reforma Agrária, ainda que nos moldes capitalistas. Da mesma forma não se pode entender por que o MST realiza trabalho com educação e agrega a luta por educação escolar, sem ter presente além das características de sua luta, a realidade educacional de um país que não conseguiu universalizar o acesso de todas/os a educação básica.

Partindo de uma necessidade concreta, do cuidado pedagógico das crianças nas áreas de acampamento de luta pela terra, entendendo a escola e o acesso ao

conhecimento como um direito, é que surge o trabalho com a educação no movimento. Que está diretamente ligado ao percurso do Movimento como um todo.

Segundo Caldart (2004), ao longo das décadas de luta o Movimento teve avanços importantes no tocante à sua visão pedagógica, assim como o lugar que a educação ocupa hoje em sua estratégia política. De acordo com o Caderno de Educação nº 8, documento que trata dos princípios da educação do Movimento Sem Terra,

Não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada “consciência crítica”, que por mais que seja importante, é aquela onde as pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não consegue ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre determinado problema, já o estão solucionando. Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada “consciência organizativa” que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica a ação organizada de intervenção concreta na realidade (MST, 1996, p.7)

Dessa forma, o MST formula para a educação um projeto que está em sintonia com sua proposta política de transformação social. Todavia, durante os primeiros anos de existência do Movimento essa dimensão não era considerada um elemento estratégico nas suas ações políticas. O MST assume essa bandeira anos depois e em 1987 foi criado o Setor de Educação, responsável pela articulação e coordenação tanto das lutas como na formulação político-pedagógica do Movimento. Aos poucos, principalmente durante a década de 1990, inicia-se um processo de sistematização e organização das experiências educacionais ocorridas nos acampamentos e assentamentos. A prática pedagógica e a ação educativa passaram a ser contempladas de forma mais sistemática, tanto para o exercício e elaboração de sua proposta, como para formação de seus integrantes e militantes, como mostra Roseli Caldart (1997) em seu livro Educação em Movimento.

Com a formalização do Setor de Educação, planos de formação continuada são estabelecidos para o integrante do MST. Para aqueles que vivem em acampamentos, se organiza uma estrutura interna formada por núcleos⁶. Todo o

⁶ Núcleos de: higiene – orienta sobre a limpeza pessoal e do acampamento; trabalho – busca trabalho para os acampados; alimentação – distribui o alimento disponível de forma igualitária; saúde – oferece informações e cuidados básicos sobre saúde; educação – forma grupos de estudo e formação; segurança – preocupa-se com a segurança do acampamento.

processo dentro dos acampamentos - que variam muito de tamanho - busca reordenar o sentido da vida, dar perspectivas e sustentar esperanças. Aposta-se na força do coletivo como meio de alcançar soluções para o problema da terra e devido ao fato das barracas estarem próximas umas das outras há maior facilidade de contato, de trabalho educativo e de ações conjuntas.

Com a conquista da terra uma outra dinâmica social e espacial se configura. Para o assentado, se inicia uma nova caminhada com a construção da moradia, o trabalho no seu lote, a preocupação com o futuro da família e dos filhos. Para a organização que garantiu este direito, é necessário continuar alimentando a busca de novas terras para outros camponeses que ainda não tem onde viver e plantar. Os assentados também fazem parte desse processo, pois sua contribuição, inclusive material⁷, é importante para a sobrevivência do Movimento.

Nos assentamentos ocorre o processo de formação política que foi iniciada nos acampamentos, também aumenta a necessidade de garantir o acesso à educação aos assentados. Deste modo, ter uma escola é de fundamental importância não só para o ensino formal, quanto para a práxis militante. Em muitos casos, os lotes são grandes e as casas são construídas distantes umas das outras, cabendo a escola ser um local coletivo do assentamento. Todavia, é importante salientar que o espaço educativo produzido pelo MST não se restringe exclusivamente à escola. Todo o seu trabalho coletivo e organizativo pretende ser um processo formativo que, de maneira mais geral, se oferece como a base que nutre com ações e vivências as metas e práticas que são apropriadas por seus integrantes na medida em que participam das reuniões, dos mutirões, das lutas, das celebrações do Movimento.

Dessa forma, entendemos educação como um processo através do qual as pessoas se inserem em uma determinada sociedade transformando-se e transformando essa sociedade. Por isso a educação está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. Assim consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito da formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras. (MST, 1996, p. 5)

⁷ O MST estabelece que assentados contribuam com 3% sobre a produção. Tal contribuição é livre e se dá de acordo com o compromisso do assentado com o Movimento.

Ainda sobre a concepção de educação e sobre o processo educativo do MST, consta na página da internet da organização que:

Se a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, a educação é o outro instrumento fundamental para a continuidade da luta. Com isso, o Setor de Educação busca dar repostas às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. Os maiores objetivos é a erradicação do analfabetismo nas áreas, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, isso implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, a capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular.⁸

Exatamente porque a educação nacional se encontra cada vez mais debilitada é que se torna importante esta preocupação educativa do MST e sua proposta de escola. Ao avaliar a atual situação da educação no Brasil, Saviani (2011) afirma que a nova década se inicia com as estruturas educacionais extremamente fragilizadas. Comenta também o fato de que as evidentes contradições que marcam a organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não apenas conjunturais.

Na nova década em que já adentramos, com as estruturas educacionais extremamente fragilizadas (...). Portanto, para resolvê-las, é necessário alterar as próprias relações sociais que as determinam. E só a partir daí será possível resolver também os graves problemas educacionais que vêm afligindo os educadores e toda a população brasileira. Nas circunstâncias descritas, continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida mistificação ideológica. Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social (...) (SAVIANI, 2011, p.17)

Entende-se que a educação por si só não consegue superar as contradições sociais em que vivem milhões de brasileiros, mas ela é parte fundamental do processo de luta por justiça e equidade. Por isso é tão importante retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e

⁸ Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos>

condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadoras e educadores progressistas cumprir, dentro e fora das escolas. É tarefa para organizações não-governamentais, para sindicatos democráticos realizar. Já não é ingênuo esperar, porém, que o empresariado que se moderniza, com raízes urbanas, adira à reforma agrária. Seus interesses na expansão do mercado o fazem “progressista” em face da reação ruralista. O próprio comportamento progressista do empresariado que se moderniza, progressista em face da truculência retrógrada dos ruralistas, se esvazia de *humanismo* quando da confrontação entre os interesses humanos e os do mercado. (FREIRE, 1996, p. 99)

Corroborando com Freire (1996), o MST assume a tarefa de construir um outro projeto de educação para o Brasil, buscando desenvolver práticas educacionais libertadoras. O Movimento defende em seus princípios fundamentais uma proposta que articule a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver a capacidade de leitura crítica de todas as situações de vida, propondo mudanças. Ou seja, consideramos superada historicamente a visão de que a educação só se dá nas instituições de ensino e que escola é apenas um lugar de conhecimento teórico.

A escola tem estado associada aos valores do individualismo, da competição e da dependência, peculiares ao modo capitalista de produção que lhe define princípios e objetivos. Entretanto, é preciso considerar que as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e na configuração do Estado, de um lado, e as formas cooperativas de trabalho associadas às organizações comunitárias e aos Movimentos sociais populares, de outro, mostram uma sociedade em Movimento, na qual as possibilidades de mudança não estão dadas, mas vão sendo lentamente construídas (RIBEIRO, 2001, p. 36-37)

O MST acredita no importante papel da escola como parte de seu processo educativo, tanto que, para Caldart (2004), a escola foi “ocupada” pelo MST. Em seu livro intitulado *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (CALDART, 2004), a autora descreve o compromisso e a luta realizada por assentados e acampados para garantir o direito à educação. Segundo ela, o Movimento decidiu assumir a tarefa de organizar e produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas de suas áreas, e entender como esse processo ocorre na escola do campo conquistada no Assentamento Dênis Gonçalves é um dos interesses dessa pesquisa, que se dedica a contribuir na construção do PPP da referida Escola.

As escolas implementadas nos assentamentos do MST são, em geral, municipais ou estaduais e recebem - ou pelo menos deveriam receber - recursos dos governos para seu funcionamento. Os currículos seguidos são os oficiais, mas com adaptações à realidade local, o que de fato só é possível com o empenho dos sujeitos envolvidos, principalmente dos professores. Estes na maioria das vezes são indicados pelas comunidades e se mostram mais preparados para a tarefa, tendo sido os protagonistas de uma prática educacional empenhada em responder às necessidades do assentamento. Essa discussão será retomada mais adiante no trabalho. Por ora, é importante ressaltar que os processos educacionais ocorridos nas escolas do MST não ocorrem sem conflitos de valores, mas num processo lento e cuidadoso o Movimento tem produzido uma cultura escolarizada libertadora. Como afirma Caldart (2004), a construção de uma proposta específica de educação e de escola está em movimento, pois além do projeto e do sonho coletivos, há uma prática que, ao se propor a transformar a vida e a construir uma nova possibilidade de vir-a-ser, tece o cotidiano ponto a ponto e produz uma proposta pedagógica que está se tornando referência.

Nesse entendimento, o que se propõe é uma escola que tenha caráter participativo, democrático e dinâmico, trazendo uma construção crítica para os sujeitos aliado aos aprendizados de forma significativa e não uma escola de um sistema produtor alienante, na qual o planejamento educacional é um instrumento burocrático pensado tecnicamente a partir dos objetivos do mercado ou de uma avaliação que marginaliza, agride os conhecimentos dos sujeitos do campo, a partir de conteúdos que querem homogeneizar a formação do educando. Para o MST, o processo de educação formal deve fomentar um lugar privilegiado de práticas,

incorporando o trabalho como um valor fundante e a dimensão da transformação social como horizonte.

Deste modo, a luta do MST e de outros movimentos camponeses que a ela se somam, se alimenta do desejo de que a educação se estabeleça como uma ação participativa, emancipatória, orgânica vinculada à classe que vive do trabalho no campo. Nessa perspectiva, o processo educativo, escolarizado ou não, deve criar condições para que os camponeses se reconheçam enquanto sujeitos históricos a fim de que produzam uma leitura crítica da sua realidade, sendo esta uma das bases para a sua ação ativa na sociedade. Esse entendimento representa um salto na luta pela terra e se constitui uma base importante para as históricas mobilizações que colocaram em pauta a necessidade das escolas do campo, no campo. Aprofundar a compreensão na trajetória da Educação do Campo e em seus valores e princípios será feito na próxima seção.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO

Temos um contexto da educação brasileira que historicamente negou o acesso desse direito para a classe trabalhadora e que permanece até os dias atuais. Frigotto (2014) afirma que

O que espanta e causa estranheza para quem busque entender a sociedade brasileira é que chegamos à segunda década do século XXI situados entre as sete maiores economias, mas mantendo a reiterada negação ao direito à educação básica completa para a maioria, quando não na persistência da produção do analfabetismo. Esta negação incide justamente sobre a grande maioria de jovens e adultos que pelo seu trabalho de geração a geração produziu esta riqueza. Com efeito, em plena segunda década do século XXI a sétima economia do mundo em produção de riqueza mantém mais de 13 milhões de analfabetos absolutos. Também na educação infantil (de zero a cinco anos) permanece uma imensa dívida, especialmente com os filhos das frações mais pobres da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2014, p.53)

Como nos afirma o autor, a fração mais pobre da classe trabalhadora sempre sofreu e segue sofrendo com a negação do direito à educação. Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando tratamos dos povos do campo, que sempre tiveram uma educação secundarizada nos planos educacionais do país. As poucas iniciativas estavam sempre atreladas aos interesses das elites e oligarquias rurais,

se constituindo como uma extensão das escolas urbanas. Diante desse contexto, organizações sociais, dentre elas, o MST, se mobilizaram e propuseram uma modalidade educativa considerando as especificidades dos povos camponeses.

Na busca de incidir sobre a política de educação para os interesses sociais dos camponeses/as, é que trabalhadores/as do campo e organizações sociais, em preparação a esse novo paradigma educacional, construíram em meados dos anos 1990 o Movimento de Articulação “Por uma Educação Básica do Campo”, que travou importantes lutas pelo direito à educação aos povos do campo. Segundo Arroyo (2007)

O direito à educação não se torna realidade quando a sociedade nega aos educandos e aos educadores os direitos elementares, como direito a vida digna e justa. Os coletivos do Campo se organizam em lutas pelo direito à terra, território, vida digna, justiça e igualdade, e atrelam a essas lutas seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às identidades a história e a memória. (ARROYO, 2007, p.38).

A concepção acima citada e mais as simbologias, princípios e proposições legais foram elaboradas nos anos iniciais do processo de construção da Educação do Campo. As organizações sociais envolvidas no Movimento de Articulação pressionaram o Estado para a implementação de políticas públicas específicas, que substituíssem a concepção de uma educação rural fundada em um modelo de educação urbana, para pensar a educação dos povos do campo na “perspectiva do direito à educação, construída pelos sujeitos do campo e voltada à consideração da sua diversidade cultural” (OLIVEIRA; FILHO, 2011, p. 421).

Essa compreensão de educação apresentada por Oliveira e Filho (2011) vai na contramão do modelo de educação implementado no meio rural brasileiro, marcado ora pela ausência de políticas educacionais, ora pela implementação de pacotes urbanocêntricos com o objetivo de “modernizar” e levar o campo ao “progresso” pela educação. Nesse sentido, é importante diferenciar a Educação do Campo das propostas educativas implementadas no meio rural. De acordo com Carvalho (2013),

A educação para o campo, denominada em épocas passadas como “educação rural” [Sobral, 2009], historicamente, foi sempre concebida enquanto instrumento de dominação social, ou seja, uma educação embasada na lógica do sistema capitalista que escolariza os sujeitos populares do campo integrando-os de forma subordinada ao Capital. A Educação do Campo então surge para se contrapor ao modelo de educação rural que ainda hoje persiste no campo brasileiro na lógica do agronegócio que almeja o campo como um espaço sem gente, logo sem produção de vida. Contudo, a Educação do Campo é fruto das experiências de lutas pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico voltado para os interesses da classe trabalhadora, pensando na especificidade e na diversidade de povos do campo – indígenas, povos das florestas, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, camponeses familiares, assentados, acampados, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados. (CARVALHO, 2013, p.20)

O que os movimentos sociais há décadas reivindicam, portanto, é uma proposta de educação do campo e não para o campo, como historicamente aconteceu no Brasil. Um projeto de educação que nasça do território e que aconteça no lugar de moradia dos educandos, partindo das vivências, da cultura e das necessidades dos sujeitos nela envolvidos. Sobre isso, é importante dizer que bases legais para se avançar em tal proposta estavam sendo construídas. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) coloca a educação como um direito de todos os brasileiros e abre uma pequena brecha para outro caminho no processo educacional, ao considerar o respeito à diversidade étnica, cultural e regional. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) nos cumprimenta em seu artigo primeiro afirmando que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E ainda assegura que a educação escolar pode e/ou deverá vincular-se à prática social e às experiências comunitárias.

Essas possibilidades abertas com a legislação educacional e mais o avanço das reflexões em tona da Educação do Campo resultaram, em 1997, no 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em Brasília; e na realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, na cidade de Luziânia, no estado de Goiás. Nesses dois eventos nacionais, o MST esteve ativamente presente e contribuiu na ampla discussão sobre as necessidades e possibilidades da educação camponesa brasileira. Essa luta foi

ganhando corpo e visibilidade e, nesse contexto, foi conquistada a primeira política pública voltada para a Educação do Campo, o PRONERA, importante iniciativa que está ativa até os dias atuais

Além do PRONERA, as mobilizações em torno da Educação do Campo avançaram em algumas conquistas, tais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, publicada em 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), o resultado parcial de lutas históricas enfrentadas nacionalmente e pontualmente por pessoas e movimentos do campo. Esse documento orienta para a ótica do direito, do respeito à diversidade e da qualidade educacional oferecida aos brasileiros, e propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

Nos parágrafos destas diretrizes lê-se sobre o reconhecimento do poder público de gerir de forma diferenciada a escola do campo, reconhecendo a temporalidade e os saberes próprios dos estudantes destas áreas, dos movimentos sociais ligados à terra que buscam soluções para as questões das desigualdades do nosso país. Nesse sentido, as experiências e estudos são direcionados para o mundo do trabalho, bem como para um desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002).

O que se percebe, portanto, é que a Educação do Campo é um projeto educacional que se pauta na importância de se defender uma educação articulada à realidade e alicerçada no reconhecimento da luta e da resistência dos próprios trabalhadores/as de viver uma vida digna em seu território. Valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de transformação social e de desenvolvimento sustentável (CALDART, 2012).

Nesse contexto, pensamos, refletimos e valorizamos a Educação do Campo como uma proposta na qual o território e as relações de trabalho e educação sejam pensados de forma diferenciada e articulada, e colocadas como princípio educativo. Isso porque compreendemos que o trabalho se constitui como parte fundamental da construção do ser humano enquanto sujeito. Para Caldart (2008)

O debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no Campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino de trabalho. (...)Esta concepção nos aproxima e nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é dessa tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social (CALDART, 2008, p.77-78).

Durante o século XX, houve grandes transformações na maneira que se organizou o trabalho e a vida desses sujeitos. E foi durante esse período que se intensificou o processo de inserção do capital nas relações de produção no contexto do campo, através do processo denominado de modernização. Pensamos e lutamos diferentemente da perspectiva neoliberal: a nossa preocupação está a cargo não de gerar frutos e contribuir com ações capitalistas, mas sim para dar condições econômicas e de formação para que a Educação do Campo contribua com os povos do campo. Aliada a essas questões, temos ainda a preocupação de entender a Educação do Campo concomitante à realização do trabalho no campo como possível entendimento do trabalho como princípio educativo, que sua formação e seu trabalho estejam juntos, fazendo sentido e contribuindo para os sujeitos que vivem no campo.

Também entendemos que a Educação do Campo precisa estar vinculada às questões locais, à sua raiz, mas sempre articulada com as pautas nacionais e internacionais, para que haja uma compreensão não só do território em que a escola está inserida, mas também do todo social. Uma educação que não seja constituída sem os sujeitos do campo e que atenda aos interesses desse coletivo, sendo um meio pelo qual se construam relações sociais, de trabalho e cultura, tendo por base as características do campo.

Quando tratamos da Educação do Campo pensamos ainda em questões políticas, pedagógicas, éticas, culturais. Entendemos que esses pontos caminham juntos, um perpassando o outro. Assim, apontamos a política como algo que deva focar e garantir que os sujeitos do campo tenham condições suficientes para viver bem, que possam produzir e colher os seus frutos, onde haja o respeito pela sua

diversidade e cultura e que tenham uma educação libertadora⁹, unitária e omnilateral¹⁰.

Quando pensamos na questão ética, retomamos a valorização e a garantia das culturas, o respeito aos seus significados e às suas opiniões, aos conhecimentos e à sua formação enquanto ser social e à sua identidade. No aspecto pedagógico, acreditamos que a Educação do Campo deve criar condições para que os sujeitos nela envolvidos produzam uma leitura crítica da sua realidade e contribua para a formação libertadora dos homens e mulheres do campo como sujeitos ativos na sociedade. Nessa perspectiva, a luta dos movimentos sociais camponeses se alimenta do desejo de que a educação se estabeleça como uma ação emancipatória.

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. (FREIRE, 2002, p. 75)

Isso por considerarmos que a luta dos movimentos sociais camponeses se alimenta do desejo de que a educação se estabeleça como uma ação participativa, orgânica vinculada à classe que vive do trabalho no campo. Ou seja, entendemos que o caráter emancipatório dos espaços educativos vinculados a luta desses trabalhadores/as devem ser o ponto central na promoção de uma Educação do Campo, por isso deve ser construída a partir dos sujeitos do campo que pensam, constroem e representam um movimento educativo que reflete sobre a educação tendo em vista as problemáticas locais, suas organizações auto-gestoras e coletivas e conjunturais.

Uma educação comprometida com a luta e a transformação da sociedade compreendendo a forma de trabalho e sua organização no cotidiano em prol de uma intervenção que indique mudanças positivas dentro do contexto rural. Isso por entender que a Educação do Campo deve compreender a diversidade cultural, suas formas de socialização, relações de trabalho experienciadas pelos sujeitos do campo a fim de manter e preservar a sua identidade como fator essencial no seu processo formativo (MOLINA, 2006).

⁹ Para entender a educação libertadora, ver Freire (1996).

¹⁰ Para entender a educação unitária e omnilateral, ver Gramsci (1989).

A Educação do Campo, diante dessas considerações, ganha outro contorno, ou seja, se caracteriza como essência viva a partir da luta daqueles que pensam radicalmente em tornar possível uma educação libertadora e que, por direito, seja garantida pelo Estado. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser considerada um direito social capaz de despertar nos povos do campo a necessidade da luta contra a opressão, da mobilização crítica, justa, democrática, rigorosa, disciplinada, para, desta maneira, afirmar o sonho possível.

Nesse sentido, é preciso chamar a atenção para o importante papel articulador da escola entre os delineamentos político-educacionais da Educação do Campo, mesmo compreendendo que a aprendizagem se dá de diversas formas e nos diversos espaços. Dirá Vendramini (2007) que

As diversas ações sócio-educativas que se desenvolvem no interior de Movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos e outras organizações sociais têm apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, tem-se constituído num confronto a educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade. (VENDRAMINI, 2007, p.132).

Reforçamos que os processos educativos não podem estar exclusivamente baseados no domínio da escola e de conteúdos intelectuais, livrescos, mas nos infinitos espaços e metodologias que estimulem nos homens e mulheres as suas capacidades do pensar, refletir, filosofar. Porém, a escola é espaço privilegiado para as práticas educativas. Assim, partindo da questão prática, a Educação do Campo deve articular e cultivar princípios para a criação e fortalecimento de escolas do campo, que garantam uma formação escolar a partir da realidade dos sujeitos do campo.

Nesse sentido as Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002), apresenta alguns apontamentos sobre as escolas do campo. De acordo com o documento oficial,

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos Movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (BRASIL, 2002, p.37)

Nesse entendimento, a escola do campo deve se propor a articular e construir com todos os sujeitos envolvidos os saberes sistemáticos, bem como aqueles desenvolvidos historicamente em suas experiências de trabalho e sua forma de se relacionar com a natureza. Com relação às práticas, prioriza-se a produção coletiva que contribua em suas atividades e pesquisas, com a construção do conhecimento próprio e individual, enquanto educandos, e com a comunidade, como sujeitos que intervêm no espaço que vivem.

As atividades escolares nas experiências da Educação do Campo devem partir do trabalho como princípio educativo e assim garantir que a escolas do campo tenham práticas de trabalho e abordem temas e conteúdo que deem conta das necessidades dos educandos. Para o Movimento Sem Terra,

O trabalho educa formando a consciência das pessoas. Por consciência entendemos a visão de mundo das pessoas e seu jeito de se posicionar diante da realidade. Seu modo de pensar, suas crenças, seus gostos, seus valores éticos e culturais. Sabemos que a existência social que determina a consciência social de cada um de nós. Ou seja, nossa visão de mundo e depende das condições objetivas que vivemos. (...) O trabalho é uma dimensão tão forte para a vida das pessoas que muda a sua personalidade, o seu jeito de ser. (MST, 1994, p.91)

Busca-se então, nas escolas do campo, que o trabalho seja uma atividade criadora, que tenha caráter participativo, democrático e dinâmico, e que contribua na construção de uma consciência crítica para os sujeitos. Isso, é claro, aliado aos aprendizados das temáticas elencadas pelos documentos oficiais, que longe de quer homogeneizar a formação do educando, só faz sentido quando é feito de forma contextualizada. Cabe ressaltar que é sempre preciso denunciar todo processo de marginalização que os sujeitos do campo sofrem com um modelo de escola e um planejamento educacional urbanocêntrico, burocrático e pensado tecnicamente a partir dos objetivos do mercado ou de uma avaliação que marginaliza, agride os conhecimentos dos povos do campo.

As escolas do campo, portanto, precisam ser irradiadoras de conhecimentos úteis, de iniciativas comunitárias e de projetos educativos que tenham como princípio metodológico uma pedagogia vinculada às identidades e luta do campo, e o currículo deve dar conta de abarcar toda essa diversidade. Ou seja, o processo educativo tem que atender para o processo formação dos educandos de forma a extrapolar o período que ficam na escola e incorporar os conhecimentos e saberes produzidos no meio familiar, no trabalho nos espaços coletivos. Daí a ênfase na participação da comunidade e dos movimentos sociais na condução do projeto educativo, na gestão da escola do campo e na consolidação da sua base curricular (NOSELLA, 2007).

A relação da comunidade e do MST na organização, gestão e na elaboração do PPP da Escola será objeto de análise mais adiante no trabalho a partir da experiência da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves. Sobre o processo de conquista dessa área de assentamento e da Escola do Campo, será dedicado o próximo capítulo.

3 CAPÍTULO: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO DO ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES E DE SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

3.1 A LUTA CONTRA O LATIFÚNDIO

A história do Brasil é marcada pela exploração da natureza, dos indígenas, dos negros/as, dos trabalhadores/as e pelo latifúndio ao longo dos séculos. Transformada em mercadoria, a terra é alvo de concentração, com apenas poucos proprietários – que se apropriaram, expropriando (a Lei de Terras no Brasil é promulgada em 1850). Esse contexto despertou e desperta constantes conflitos sociais e enfrentamentos.

Podemos compreender que a história do Brasil foi marcada por muitas lutas e processos de resistência a essa transformação da terra em propriedade e pela sua apropriação/concentração em poucas mãos, tais como: Balaiada (Maranhão 1838 a 1841) Sabinada (Bahia 1837 a 1838), Cabanagem (Pará 1835 a 1840), Farroupilha (Rio Grande do Sul 1835 a 1845), Emboabas (Minas Gerais 1707 a 1709), Inconfidência Mineira (Minas Gerais 1750 a 1777), dentre outras. Foram intensas todas as lutas dos segmentos populares que marcaram cada momento da história do país. No caso do MST, a década de 1970 foi muito importante, pois era o momento da transição do fim da ditadura empresarial-militar para o processo chamado de redemocratização, Nova República. Naquele momento, os trabalhadores/as, de forma organizada, retomaram a luta pela terra e as organizações do campo ressurgiam. Uma delas foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que se consolidou nos anos 1980.

A década de 1980 foi apresentada por diversos pesquisadores como aquela que entrou para história brasileira como a “década perdida”. De fato, nossos índices de crescimento foram pífios, diminuimos nossa produtividade agrícola e industrial, e nossa competitividade tecnológica e essas perdas foram exaltadas devido à grande importância dada pelo Capital a essa produção que aumentava a sua reprodução. Mas não foram só os problemas econômicos que nos atingiram e nos levaram a uma crise sem precedentes: a sociedade também perdeu qualidade de vida, ampliando os índices de criminalidade devido à falta de trabalho, escola, lazer, saúde, cultura

etc. Outras expressões desse mesmo processo estão na relação predatória com o meio ambiente, as doenças infantis, epidemias. Esse cenário reaqueceu e deu novos contornos à luta política brasileira, que nunca deixou de ser travada, mesmo com os ataques e cerceamentos do período da ditadura.

Garantir o acesso aos direitos sociais básicos, cada vez mais atacados pelo projeto político adotado pela elite política e econômica brasileira, passou a ser o objetivo de muitos trabalhadores que passaram a participar de organizações populares, partidos políticos, comunidades de base, sindicatos e movimentos sociais, tal como o MST. O que se pode afirmar é que a luta avançou nos planos social e político, principalmente através dos territórios de moradia e das práticas cotidianas, o que contribuiu para que a mobilização popular tomasse novos contornos e forjasse caminhos alternativos.

A década de 1980 foi de muita luta. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para reivindicar eleições diretas, mesmo sabendo que as eleições não trariam grandes avanços sociais tal como está demonstrado atualmente; para reivindicar aumentos salariais com a presença das mais diversas categorias profissionais organizadas em sindicatos, associações e grupos de pressão que se mobilizaram em função de uma nova constituição que, depois de aprovada e chamada de “Cidadã”, poucos avanços trouxe para as camadas populares. Assim, podemos identificar que a década de 1980 não foi totalmente perdida se olharmos para alguns setores dos movimentos sociais que passam a se manifestar e a lutar cotidianamente, como é o caso do MST.

Nesse sentido, o MST é filho irmão siamês de muitas lutas. Assim em décadas de história, o MST vem sendo construído pelos trabalhadores/as rurais que se organizam para ocupar latifúndios improdutivos, enfrentar a voracidade do capitalismo agrário chamado de agronegócio e melhorar as condições de vida dos camponeses/as pelo acesso à terra. O Movimento se conforma como uma organização política cujo propósito é resgatar a condição de donos de um pedaço de terra que garanta a sobrevivência digna dos trabalhadores camponeses. Aqueles que com muita luta a conquistaram, devem continuar lutando para mantê-la e apoiando os que ainda estão acampados ou nem se descobriram Sem Terra ainda. O MST, neste sentido, está marcado pela ausência de uma territorialidade, representada no

próprio nome “Sem Terra” (CALDART, 2004) que unifica, em um gesto simbólico, o motivo e o objetivo da sua existência.

O objetivo do Movimento Sem Terra é realizar junto com a sociedade a Reforma Agrária Popular, buscando, assim, garantir que trabalhadores e trabalhadoras possam ter dignidade e condições de cultivar e de viver da terra, acessando todos os direitos sociais, dentre eles a educação. A dimensão educativa se torna fundamental ao MST porque são os povos do campo os que historicamente tiveram e tem o acesso a este direito negado e porque ela é condição estratégica e determinante para o fortalecimento do Movimento e sua elaboração de novas visões de mundo e, portanto, de novos sujeitos e de novas relações sociais. Nesse sentido, a luta pela Reforma Agrária Popular engloba a luta pela Educação do Campo também.

São milhares de assentamentos e acampamentos do MST espalhados pelo país e grande também é o número de escolas do campo em áreas de reforma agrária ligadas ao Movimento. Também o número de parceiros, articulações políticas e lutas travadas, o que faz com que o Movimento Sem Terra desponte tanto como referência política para alguns, quanto como organização que se deve combater para outros.

Diversos são os processos de criminalização pelo quais passa o MST. O militante e dirigente do movimento Gilmar Mauro, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo (TOSCANO, 2001), comenta a respeito. Ele diz

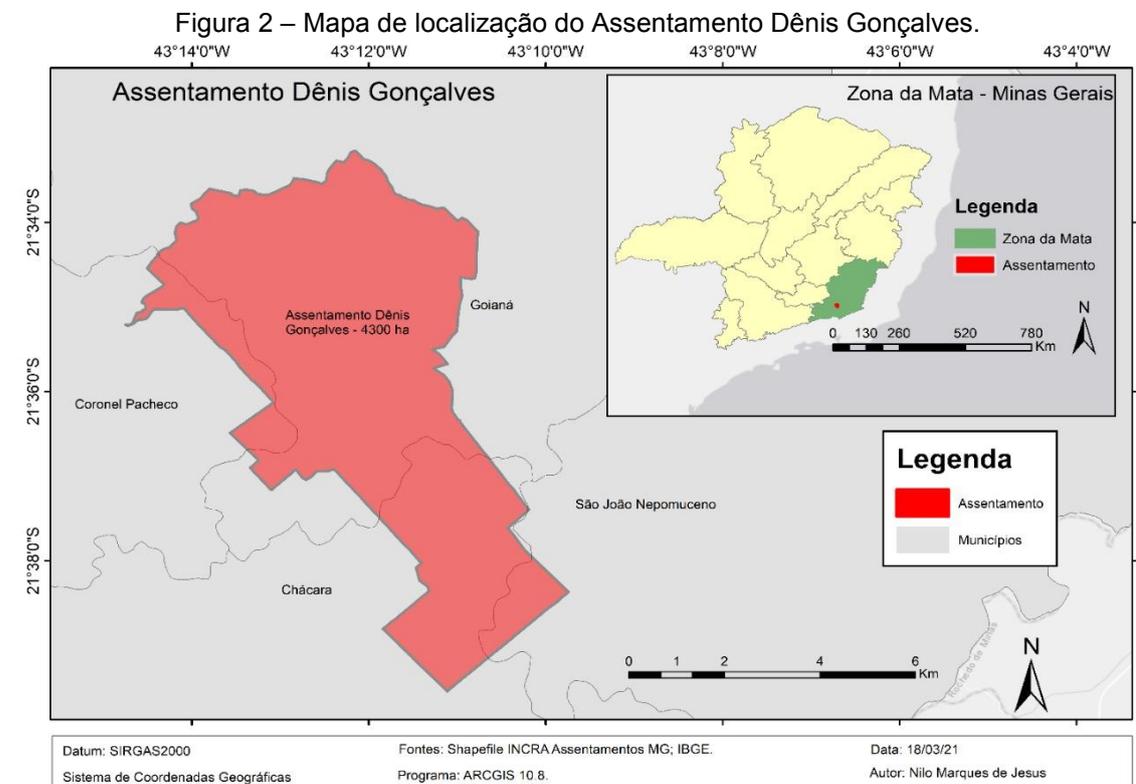
Eu acho que o MST é vítima de uma ofensiva muito grande por parte dos grandes meios de comunicação em geral, mas principalmente por parte do governo brasileiro e das elites. Peguei um jornal de mais de cem anos atrás [de 1863] e fui ver as notícias da época. Eram as seguintes: "Escravos fugitivos levam pânico à região de Tatuí", "Escravos matam boi e polícia está atrás deles". Se trocarmos escravos por sem-terra, a notícia continua bastante igual, preconceituosa. Acho que o MST é vítima disso. Alguns setores pretendem estigmatizá-lo, caracterizando-o como violento, porque a violência atinge a classe média em geral, e como corrupto. Então, embaralham as cartas do jogo. A elite brasileira não nos ataca porque invadimos terra, mas porque somos povo organizado. Na história desse país, os Movimentos que enfrentaram o poder dominante tiveram um ataque violento. O primeiro intento é o da cooptação. À medida em que não conseguem cooptar, não conseguem deter o seu funcionamento, usam o estigma, a difamação pública e a repressão (TOSCANO, 2001).

A fala acima colabora com a linda letra da poesia do Solano Trindade nos dando o verdadeiro sentido de como, historicamente, o povo vem sendo tratado ora no chicote, ora na bala ou enfiados nos presídios que foram pensados para trabalhadores e trabalhadoras. Mostra a força da organização, do estar junto.

Ante a crueldade do latifúndio que mancha de sangue e aprisionamento das terras brasileiras, os Sem Terra se espalham tal como sementes pelo estado de Minas Gerais na luta pela reforma agrária popular.

3.2 DO LATIFÚNDIO FORTALEZA DE SANT'ANNA AO ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES

No estado de Minas Gerais, uma das ações do Movimento no sentido de denunciar o latifúndio improdutivo e fazer valer os direitos conquistados pelo povo brasileiro, foi a ocupação do latifúndio Fortaleza de Sant'Anna, cuja sede estava localizada na cidade de Goianá¹¹ na Zona da Mata Mineira, mais precisamente na microrregião de Juiz de Fora.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

¹¹ Ver: AGASSIS, 2000.

A região da Zona da Mata é reconhecida por sua produção cafeeira durante o século XIX, e teve sua economia solidificada pelo suor e sangue da mão-de-obra escrava e, posteriormente substituída pelo trabalho de imigrantes. É sob a égide do sistema escravocrata e baseado na expansão violenta dos bandeirantes que situamos o latifúndio Fortaleza de Sant’Anna nas terras que hoje compreendem os municípios de Goianá, Coronel Pacheco, Chácara e São João Nepomuceno, outrora conhecidas como “Terras Proibidas”. De acordo com Silva (2007, p. 12):

[...] torna-se necessário relembrar os idos de 1784 ou 1786, “quando sob as ordens do Governador da Capitania de Minas Gerais, Luiz da Cunha Menezes, e sob o comando do Sargento Mor Pedro Afonso Galvão de São Martinho, foram realizadas as históricas diligências à esta região, até então conhecida como áreas proibidas dos sertões do leste”

A história do latifúndio Fortaleza de Sant’Anna começou no final do século XVIII, quando várias famílias se apropriam de grandes porções de terras na região dos vales dos rios Novo, Paraibuna e Pomba. Consta nos registros mais antigos sobre a localidade do latifúndio a Carta de Sesmaria passada em favor do Alferes José Pereira de Souza no ano de 1811, dando sua posse a família “Pereira de Souza”. Família esta que já estava instalada no local com seus engenho e lavouras consolidadas. Um dos marcos dessa Sesmaria, cuja imagem está abaixo (Figura 3), pode ser visto nas margens da estrada do assentamento que o liga a rodovia MG – 353.

Figura 3 – Marco de sesmaria no Assentamento Dênis Gonçalves.



Fonte: A autora, 2017

Esse marco representa o início do latifúndio no Brasil. Ele foi a primeira forma de marcação das terras capturadas pela Coroa Portuguesa e simboliza o roubo das terras indígenas e sua concentração em poucas mãos. No caso da área em questão, ela foi denominada em 1815 de Fazenda da Fortaleza de Rio Novo, pois em suas terras está a Serra da Babilônia, anteriormente chamada de Fortaleza.

Próximo ao ano de 1830, Maximiano José Pereira de Souza, Juiz de Paz do Povoado de Nossa Senhora da Conceição do Rio Novo, se trona proprietário das terras da Sesmaria por direito de herança. Posteriormente, o latifúndio foi adquirido pelo Capitão Mariano José Ferreira Armond, que investiu na produção de café. O latifúndio Fortaleza de Sant'Anna foi responsável, entre os séculos XIX e XX, pela maior parte da produção cafeeira da região, utilizando tecnologias avançadas para o seu tratamento vindas direto da Europa, representando um avanço na época. O tamanho da produção pode ser observado pelo Inventário de Partilha de Bens, chegando a 500 mil, o número de pés de café da propriedade.

Além das plantações, o latifúndio de Sant'Anna contava com diferentes instalações e dependências que o transformava em um conjunto complexo, vultuoso e em grande parte autossuficiente. Sua infraestrutura era composta por tanques e áreas para o preparo e o beneficiamento do produto, lavagem e secagem, máquinas de decorticação, triagem, as cocheiras, estrebarias, e oficinas diversas de carpintaria, ferraria e outras, além da casa sede que era a residência do proprietário e a senzala.

Em 1842, a matriarca da família Ferreira Lage, Dona Maria José de Sant'Anna, na ocasião, viúva de Mariano José Ferreira Armond, herda os bens do marido e, no período de 1842 a 1855, adquire outras sesmarias e posses que a cercavam. O número de escravos do latifúndio também chamava atenção e no ano da abolição da escravatura, promulgada em 1888, seus proprietários possuíam aproximadamente 150 escravos (SILVA, 2007, p. 22).

Com a morte da Baronesa de Sant'Anna, os herdeiros Mariano Procópio Ferreira Laje e sua irmã a baronesa do Pitangui se tornam, então, donos de um dos maiores latifúndios e contingente de negros e negras escravizados da época cafeeira, reforçando a necessidade de ocupar essas terras como forma de denunciar o latifúndio e as raízes históricas do racismo. Racismo este que está impregnado e ainda hoje sustenta a estrutura social, econômica e cultural do país.

Em 1872, morre Mariano Procópio Ferreira Laje, figura importante da elite econômica e política de Juiz de Fora e região. Seus filhos Frederico Ferreira Laje e Alfredo Ferreira Laje herdaram sua parte do latifúndio num período em que a produção do café, principal produto de exportação brasileiro, entra em declínio, sobretudo a partir da abolição da escravidão, uma vez que se elevaram os custos da produção final.

De acordo com Silva (2007), registros documentais mostram que dois meses após a abolição na folha de pagamento do latifúndio Fortaleza de Sant'Anna constavam 143 nomes de pessoas que foram escravizadas. Com a queda nos lucros, os fazendeiros criaram um sistema próprio de comércio que obrigava os trabalhadores a consumirem os produtos vendidos pelo latifúndio:

Do salário pago a estes funcionários, parte era retida na forma de descontos. Na folha de pagamento descontos com medicamentos e outros bens de consumo, que eram adquiridos pelo proprietário, geralmente em grandes quantidades, em lojas de atacado no Rio de Janeiro, Juiz de Fora e Rio Novo, sendo os mesmos vendidos aos empregados, terceirizando, assim, os produtos que o latifúndio não pudesse fornecer (SILVA, 2007, p. 24).

Além da exploração do trabalho, os fazendeiros capturavam de volta parte do pagamento de seus funcionários, mas mesmo com tamanha ganância não conseguiram evitar a falência. Contribuiu para o esgotamento do latifúndio a construção da Estrada União Indústria - que ligava Juiz de Fora à cidade de Petrópolis – RJ, e que anos antes foi custeada com parte dos lucros da produção de café pelo Comendador Mariano Procópio Ferreira Laje, herdeiro mais velho e responsável por administrar os bens da família. Somado a isso está a crise econômica mundial que estourou em 1929, que já se delineava anos antes, e fez com que boa parte da produção cafeeira brasileira não conseguisse mercado consumidor estrangeiro.

Fortaleza de Sant'Anna vai a leilão no início do século XX e é adquirida por Cândido Teixeira Tostes, ficando com a família Tostes até o desenrolar do conflito e da luta pela reforma agrária e conquista das terras em questão (COLOMBO E CORRÊA, 2014). A imagem abaixo mostra a casa sede da fazenda antes de ser destruída por um incêndio (Figura 4).

Figura 4 – Sede da Antiga Fazenda Fortaleza de Sant’Anna.



Fonte: Arquivo do MST

No dia 25 de março de 2010, cerca de cem famílias ocuparam este latifúndio que tem sua história marcada pela escravidão e exploração dos trabalhadores. Já na primeira mística realizada, iniciou-se a ressignificação daquele lugar que foi renomeado como Assentamento Dênis Gonçalves, em homenagem a um jovem lutador do MST.

Entretanto, a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na região não começou em 2010, e sim em 1997. Segundo o blog do Comitê Central Popular de Juiz de Fora (CCP, 2010), a primeira vez que o MST passou por aqui foi em 1997, durante a Marcha Nacional da Reforma Agrária. Na opinião dos militantes que o escrevem, este contato foi muito importante, pois:

várias sementes foram semeadas, elevando o grau de consciência de diversas organizações políticas, integrando e articulando essas diversas organizações e abrindo as portas da Universidade Federal de Juiz de Fora aos trabalhadores, rompendo as cercas do conhecimento. (CCP, 2010, s/p).

Desde então, professores da Universidade Federal de Juiz de Fora e organizações populares da microrregião buscaram estreitar seus laços com o Movimento através da realização de cursos de formação política, jornadas de lutas, debates e palestras. Em 2009, o MST iniciou o trabalho de base¹² que culminaria na ocupação do latifúndio Fortaleza de Sant’Anna, na madrugada do dia 25 de março de 2010. A imagem abaixo mostra o momento em que a liderança Sem Terra dialoga com a Polícia Militar (Figura 5).

¹² Trabalho de Base: forma que os militantes do MST utilizam para designar os processos organizativos anteriores a ocupação de uma terra.

Figura 5 – Ocupação da Fazenda Fortaleza de Sant’Anna.



Fonte: Comitê Central Popular, 2010

A justificativa apresentada pelos integrantes do MST para a ocupação foi o fato da fazenda ter sido um dos maiores latifúndios com trabalho escravo da região, que se encontrava improdutivo e degradada ambientalmente. De acordo com Daniel Mancio, da coordenação dos Sem Terra, entrevistado pelo Comitê Central Popular na época da chegada do MST,

[...] uma ocupação não surge sem motivos concretos. Ela vem da articulação política com outros movimentos sociais da cidade e do campo, que vão garantir as estruturas do acampamento e sua segurança. Há sempre o mapeamento da região, o reconhecimento da terra. Quando sai o laudo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) confirmando a improdutividade de algum latifúndio, essa terra torna-se legalmente passível de ocupação. E o Incra negocia e compra o latifúndio para destiná-lo a reforma agrária. (CCP, 2010, s/p.)

Quando as 150 pessoas organizadas pelo MST ocuparam a Fortaleza de Sant’Anna, havia cerca de 30 famílias de colonos vivendo no local. Essas pessoas ficaram assustadas no começo, mas aos poucos se inseriram nas novas dinâmicas de organização propostas pelo Movimento. Foram organizados setores para cuidar da saúde, segurança, alimentação, estrutura, além de espaços de formação política.

Com a demora nos trâmites legais pelo INCRA, quase um ano após a ocupação, os Tostes entraram com o pedido de reintegração de posse. Com o acampamento já consolidado, a justiça solicitou o despejo das famílias e os Sem Terra foram acampar nas margens da rodovia MG – 353, próximo ao Km 48. Permanecendo na luta pela desapropriação da fazenda, as 90 famílias resistiram a péssimas condições de vida na beira da estrada até que em 23 de dezembro de

2011, foi assinado o Decreto que “Declara de interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural denominado Fazenda Fortaleza de Santana” (BRASIL, 2011, s/p).

Entretanto, o Decreto não foi suficiente para o retorno a fazenda, pois somente em 2013 o Estado pagou seus antigos proprietários uma indenização de R\$11,5 milhões de reais e os Sem Terra puderam reocupar, agora a área de Reforma Agrária – Assentamento Dênis Gonçalves. A emissão de posse aos assentados ocorreu no dia 16 de maio, mas a volta à terra aconteceu no dia 03 de setembro (Figuras 6 e 7).

Figura 6 e 7 – Mapa de localização do Assentamento Dênis Gonçalves.



Fonte: Arquivo do MST

Conquistada a área, os Sem Terra trataram de trabalhar nos lotes. O laudo do Incra previa a capacidade para 121 famílias, mas como no acampamento da rodovia não tinha esse contingente, o MST organizou a vinda de pessoas que estavam acampadas em diversos lugares de Minas Gerais, sendo as regiões Sul e Rio Doce as maiores emissoras de famílias para o Dênis.

Atualmente os assentados estão em fase de mudança dos barracos para seus respectivos lotes e aguardando a chegada da energia elétrica. Eles se organizam em núcleos familiares de acordo com o lugar em que está localizado a sua terra. Cada núcleo possui uma coordenação, e esta compõe o coletivo gestor do Assentamento. Deste espaço são escolhidos os coordenadores gerais da área de Reforma Agrária, buscando sempre levar em conta a paridade. Os Sem Terra também se organizam em setores, tais como saúde, educação, comunicação, juventude, cultura e produção.

Com relação à produção, as famílias estão produzindo alimentos diversificados, em sua maioria, sem o uso de agrotóxicos. Leite, verduras, frutas, legumes, doces, queijos, produtos beneficiados artesanalmente, panificados e quitandas. No início os produtos eram comercializados em feiras populares, seja

promovida pelo Movimento em grandes centros como: Feira Nacional da Reforma Agrária em São Paulo, Festival de Arte e Cultura em Belo Horizonte, o Festival de Arte e Cultura em Juiz de Fora, seja nas feiras municipais em Goianá e Chácara ou em bairros de Juiz de Fora. Esse mercado foi ficando limitado e passando a não gerar a renda suficiente para que as famílias pudessem viver da sua própria produção. A partir disso então é que no ano de 2018, através do MST e da organização da COOPERARCA (Cooperativa Regional de Cooperação Agrícola da Zona da Mata), inicia-se as vendas das cestas agroecológicas do Assentamento Dênis Gonçalves em dois pontos na cidade de Juiz de Fora. Um início com bastante dificuldade, principalmente no que se refere ao transporte da produção, que era feito em carro próprio das famílias e com poucas pessoas envolvidas no processo organizativo. A entrega ocorria em alguns pontos na rua previamente combinado com os consumidores, nas praças e no estacionamento da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Importante ressaltar, que a partir das cestas têm ocorrido outras movimentações que fortalecem as ações coletivas. O que tem impulsionado os assentados/as a produzirem mais. Os produtores através da COOPERARCA fazem entrega do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) importante política de compra de merenda escolar direto da agricultura familiar. Construindo laços e significados entre escola e comunidade. A imagem abaixo mostra uma dessas feiras (Figura 8).



Fonte: Arquivo do MST, 2018.

Porém, tal como já foi discutido no capítulo anterior, a construção histórica do MST ensina que só a conquista da terra não basta. É necessário construir um espaço com a identidade dos sujeitos do campo e com qualidade de vida, de forma que os direitos básicos de moradia, saúde, educação, lazer, sejam respeitados. Pensando nisso, os assentados iniciaram uma nova luta em fevereiro de 2014: a ocupação do latifúndio do saber.

3.3 O ASSENTAMENTO DÊNIS GONÇALVES E A ESCOLA DO CAMPO

Partindo de todo o acúmulo de discussão teórica e de experiências em torno da Educação do Campo, e mais dos avanços na legislação, foi que o Movimento travou uma série de lutas para conseguir concretizar a Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves. Um dos documentos oficiais que orientou as negociações foi o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA. Seu artigo 12º aponta que

A Educação Básica do Campo será preferencialmente ofertada nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de Escolas e de deslocamento de estudantes para fora de sua comunidade de pertencimento. § 1º Para garantir o atendimento mais próximo às comunidades de pertencimento, as Escolas poderão adotar estratégias de oferta multisseriada, classes unidocentes ou ciclos por idade de formação (BRASIL, 2010, s/p).

A conquista da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves veio em junho de 2016. Inicialmente ela era uma iniciativa piloto da Secretaria Estadual de Educação, Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no ano de 2018 se torna independente e em 09 de outubro de 2020 é publicado no IOF passando a ser denominada Escola Estadual Carlos Henrique Ribeiro dos Santos. O nome da escola faz referência a um adolescente que vivia no Assentamento Dênis Gonçalves e era muito envolvido nas atividades do MST. Inserido no setor de educação, seu sonho era ver uma escola no Assentamento Dênis Gonçalves. Morreu sem ver a escola concretizada. Para manter viva sua memória, em assembleia no ano de 2018 a comunidade decidiu

homenageá-lo. Assim a escola do Assentamento passou a se chamar Carlos Henrique Ribeiro dos Santos.

A Escola começa como o 2º endereço da Escola Estadual Maria Ilydia Resende de Andrade, localizada em Juiz de Fora, sendo a primeira escola do campo aberta após publicação das Diretrizes da Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2015a). Segue o relato do caderno de campo da autora da aula inaugural:

No dia 20 de junho de 2016, todo o assentamento, juntamente com a direção e o corpo docente da escola, mais representantes da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora estavam presentes na aula inaugural. Esse momento trouxe reflexões de que a educação do campo é um direito e não esmola, e reforçou a importância de lutarmos por uma educação de qualidade que atenda de fato as necessidades dos sujeitos do campo.

A noite teve início com uma bonita a mística, com tijolos e simbologias da luta (ferramentas, chapéu, bandeira e muitos livros da Educação do Campo) dando o sentido da escola que queremos construir. A música cantares da educação do campo: “Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas que não tenha muro, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro...” (Gilvan Santos), trouxe presente a ideia principal da mística que é primar por uma escola onde todos possam ser construtores e que ela seja sempre pensada coletivamente. Por fim a mística trouxe presente também a importância da identidade camponesa, que se fez presente na poesia de Patativa do Assaré, poeta e cantador da roça...

“Eu nasci aqui no mato,
Vivi sempre a trabaia,
Neste meu pobre recato,
Eu não pude estudá.
No verdô de minha idade,
Só tive a felicidade
De dá um pequeno insaio
In dois livro de iscritô,

O famoso professô
Filisberto de Carvaio.”

Logo após a mística, Elisangela Carvalho, coordenadora da Escola do Campo, deu início às falas da noite, que começou com a apresentação da comunidade e dos educadores da escola.

Na sequência a dirigente do MST Tatiane falou da importância da escola e como foi a luta pela conquista da mesma. Logo após a Diretora Marinez falou do sonho desse projeto está se concretizando.

A noite foi marcada pela fala de Dona Marina, conhecida como Linda: “Não quero mais sujar meu dedo, quero aprender assinar meu nome, por isso vou aproveitar essa oportunidade da escola”, disse ela emocionada.

Na certeza de que “Sempre é tempo de aprender; Sempre é tempo de ensinar”, como nos ensina o trecho de uma música do CD Cantares da Educação do Campo, é que encerramos a noite com o compromisso de uma educação construída a partir dos saberes coletivos e que reafirme a identidade camponesa.

E assim a noite foi sendo encerrada com uma bonita celebração da conquista de mais uma escola no/do Campo com a partilha de uma deliciosa canjiquinha feita pelas cantineiras da escola. Momento de sonhos, partilhas e muita expectativa para o futuro. (Caderno de campo da autora, 2016)

A aula inaugural foi um marco no Assentamento, que após o dia 20 de junho de 2016, deu início às aulas, que na primeira semana trabalhou a acolhida e conhecimento dos educandos e das turmas.

Trabalhando por área de conhecimento, a Escola teve suas três primeiras turmas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, sendo uma de Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma de Ensino Fundamental Segundo Ciclo e outra de Ensino Médio, ambas multiseriadas. O processo de designação dos professores ocorreu baseado em resolução especial para as escolas do campo, que tinha a licenciatura e cursos voltados a Educação do Campo como aspectos prioritários para a escolha dos profissionais, seguidos da opção de serem moradores do assentamento. Isso representa um marco dos avanços políticos obtidos pelo MST e demais movimentos sociais.

Após o processo de escolha dos profissionais que iam trabalhar na escola, estes foram a Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, para realizar uma formação com o corpo docente do curso de Educação do Campo.

As imagens abaixo mostram a inauguração da escola (Figuras 9 e 10)

Figuras 9 e 10 – Inauguração da escola.



Fonte: A autora, 2016.

Mesmo com a vitória da Escola do Assentamento, suas condições materiais de existência ainda são precárias. Embora haja todo um esforço de realização de um bom trabalho, a estrutura acaba não contribuindo para o desenvolvimento pedagógico dos educandos. Aguarda-se a liberação dos recursos para a construção da sede e, enquanto isso, comunidade, educadores e educandos se acomodam em espaços precários, realizando mutirões de limpeza e organização do espaço

provisório. As imagens abaixo mostram a atual Escola em um dia de mutirão (Figuras 11 e 12).

Figuras 11 e 12 – Dia de mutirão na escola.



Fonte: A autora, 2016.

Por conta dessa situação, no início das atividades da Escola as turmas funcionaram durante três meses dividindo o mesmo espaço, sem a presença de qualquer divisória. Isso afetava todo o processo pedagógico, pois quase sempre os ruídos eram ouvidos por todos os presentes, tirando a atenção do conteúdo e dos debates da aula e comprometendo a autonomia para a realização do trabalho.

Além disso, a cantina funcionou durante muito tempo na cozinha coletiva do MST, que ficava localizada distante da Escola, exigindo que os educandos caminhassem para lanche. Caminhada esta que é apenas mais uma para os interessados em estudar, pois não há transporte que leve ou busque os alunos que moram mais longe. A Escola iniciou em um momento que as famílias estavam construindo suas moradias, saindo dos barracos para irem definitivamente para os lotes. Isso acabou influenciando na ida ou não para a aula, pois nota-se o cansaço de muitos devido ao trabalho na roça e da distância.

A garantia do transporte é uma importante luta que desde a inauguração da Escola é travada junto à Superintendência Regional de Ensino e a prefeitura da cidade de Goianá. Vale lembrar que a garantia de transporte está prevista em lei, por meio do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010). No âmbito do estado de Minas Gerais, Lei nº 21.777 de 2015 (MINAS GERAIS, 2015b), instituiu o Programa Estadual de Transporte Escolar e o transfere para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Consta no documento que

Caberá à Secretaria de Estado de Educação por meio do Programa Estadual de Transporte Escolar – PTE-MG, Lei nº 21777 de 29 de setembro de 2015, transferir recursos financeiros, de forma direta, aos municípios que realizam o transporte Escolar dos alunos da rede estadual de ensino, residentes em zona rural.

§ 1º Deverá ser criado procedimento de controle e monitoramento do transporte Escolar em cada município, em consonância com as Superintendências Regionais de Ensino – SRE e comunidades, com vistas ao melhor atendimento aos estudantes e considerando o tempo de deslocamento, a melhoria das condições do transporte, das vias de acesso e das rotas utilizadas.

§ 2º O transporte Escolar, quando necessário, deverá ser ofertado de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito (MINAS GERAIS, 2015b).

Além dessa dimensão da infraestrutura material, é fundamental entendermos que o MST, como Movimento, também luta pela emancipação do processo educativo, de forma que ele seja libertador e transformador, tendo os próprios sujeitos (educadores e educandos) como seus protagonistas a partir das suas situações vividas concretas e culturalmente contextualizadas.

É com essa preocupação que essa pesquisa assume seu objetivo de compreender a construção coletiva da educação a Escola do MST no Assentamento Dênis Gonçalves analisando os processos que dão forma ao trabalho pedagógico tendo como referência o PPP. O estudo foi desenvolvido na Escola do Assentamento e incluiu a observação das circunstâncias educativas informais que circunscreveram o Movimento e o conduzem até a escola formal através de uma proposta de trabalho educacional. Para tanto, parto da compreensão de que na experiência educativa vivida pelo MST residem aspectos importantes para a reflexão do papel da escola na transformação social cuja formulação está voltada para a educação como prática da liberdade. Mas, considero que são as experiências, as práticas políticas e educativas do MST, voltadas para as conquistas da terra e trabalho, que nutrem e estimulam o aprofundamento desta realização.

4 CAPÍTULO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EMANCIPADOR

4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A democratização da escola pública permeava os debates, com destaque para a necessidade da gestão democrática do ensino público, através da construção de espaços e instrumentos de participação da comunidade. Um desses instrumentos que reflete o princípio de gestão democrática do ensino público é o Projeto Político-Pedagógico – PPP. Esse instrumento possibilita uma mudança significativa, na medida em que procura construir e realizar de forma democrática, as ações da escola com a participação da comunidade escolar e local.

Compreendendo o Projeto Político Pedagógico como um importante momento em uma escola e na vida de uma comunidade, abordaremos nesse capítulo a construção do PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlos Henrique Ribeiro dos Santos. Para isso, trabalharemos particularmente com duas referências que nos guiarão: caderno 6 da educação do Campo - Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo (MST, 2008) e O Projeto Político-Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (SANTOS, 2008). Também traremos como referência, contribuições de trabalhadores/as que ajudaram a construir a escola, através de relatos e participações em momento de formação durante os anos de 2018 e 2019. Usaremos nomes fictícios a fim de preservar as identidades desses sujeitos para trazer suas vozes aos leitores dessa pesquisa.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO

A palavra Projeto nos remete a um plano para a realização de uma ação podendo significar também desígnio, intenção, esboço. Assim, um projeto pode representar muitas intenções de uma determinada preocupação pessoal ou coletiva. Político, essa palavra nos leva a pensar primeiramente em questões partidárias e é isso mesmo, porém ser político é uma ação social e ser partidário é tomar partido e não ser de um determinado partido político, ou seja, relativo ou pertencente à

política. E por fim, o Pedagógico, que se refere à pedagogia, ciência que se dedica ao processo de educação e estuda os problemas que se relacionam.

Construir o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves Carlos Henrique Ribeiro dos Santos é um grande desafio que deve ser realizado da forma mais coletiva possível. As reflexões e elaborações materializadas no documento precisam tratar das práticas escolares e destas sempre articuladas às necessidades e particularidades do Assentamento e às questões fundamentais do MST, que são a luta por terra e direitos.

Assim, resgatar os cadernos de formação, cartilhas e panfletos e ferramentas de formação elaborados pelo Movimento foi a tarefa inicial realizada logo que a Escola se emancipou e que contribuiu para a ampliação da visão do processo histórico de formação do MST e dos Sem Terra, e também para os primeiros passos de elaboração do PPP. De acordo com a educadora Rosa, da Escola do Assentamento,

Devemos pensar os processos de formação e a construção do PPP olhando para o que a gente tem construído, o que a gente está construindo, porque se a gente não faz processo de formação da Escola da realidade a gente não vai conseguir avançar. O Movimento pensando esse processo de como fazer essa metodologia, sempre pensou na teoria e na prática, [...] o Movimento foi avançando, foi construindo sua concepção de educação bebendo em algumas fontes, mas foi também construindo a partir de uma prática, o Movimento elaborou ao longo de sua existência, e continua elaborando a educação não só do MST, mas uma educação para além do Movimento, que ajudou a construir a proposta de Educação do Campo. É a partir da prática, pensando uma formação olhando para nós, que fica mais fácil da gente compreender, quando a gente vai falar a partir da nossa realidade. O currículo é o Assentamento. Então se a gente não conseguir olhar para essa realidade que a gente está inserida, a gente vai ter dificuldades, pensar esse processo de formação e de construção do PPP é muito importante para gente vir aqui dar aula sem trazer alguns elementos da realidade, sem refletir sobre isso sem teorizar também, porque a teoria também é importante, a gente não dá conta de ficar só na prática e no espontaneísmo. (Rosa, entrevista de campo, 2018)

Na fala percebemos que a construção do PPP da Escola do Campo ligada ao MST exige que sejam realizados espaços de formação para que o conjunto dos envolvidos na escola consigam se apropriar do conhecimento acumulado sobre a proposta de educação do Movimento, que envolve teoria e prática e parte da realidade dos assentamentos e acampamentos. Esse entendimento da professora

corroborar com a premissa inicial sobre a construção do Projeto Político Pedagógico destacada no Dossiê MST Escola (MST, 2005), que é a opção pelo caminho a ser trilhado.

De acordo com o documento, o PPP deve contemplar pelo menos, quatro dimensões, sendo a primeira delas a identidade da escola. Quem somos, quem queremos ser e qual escola e práticas educativas precisamos para formar homens e mulheres comprometidos com a transformação social, são algumas das questões que devem ser colocadas para a reflexão coletiva e que nos levam a segunda dimensão identificada no Dossiê, que se refere ao projeto de formação humana do Movimento. A terceira dimensão que se deve considerar é a concepção de escola. Sobre isso, o MST vem experimentando e elaborando há muito tempo, buscando cotidianamente pensar e desenvolver práticas pedagógicas articuladas com o projeto de educação e de sociedade que o Movimento deseja construir. Por fim, a quarta dimensão tem a ver com a presença efetiva do MST nas escolas do campo, com seus aportes teóricos, suas práticas e princípios, contribuindo com o método pedagógico.

Para o Movimento (MST, 2005, p.255), portanto, “um bom projeto é aquele que consegue amarrar e desdobrar de modo coerente a reflexão e a prática dessas quatro questões”. Neste entendimento, percebemos que a construção de uma escola no assentamento, e junto com ela o seu PPP, além de pensar a escolarização de crianças, jovens e adultos do campo, deve preocupar-se também em ser um espaço de referência educativa, capaz de desenvolver de forma integral os/as educandos/as, proporcionando experiências de trabalho e cooperação, formando lutadores e lutadoras que defendam a dignidade e a justiça social para todos/as.

Diante do tamanho desafio, elaborar um documento que sirva de base para o PPP de uma escola do campo em um assentamento do MST implica levar em consideração os princípios do Movimento e algumas condições essenciais para construção de seus espaços pedagógicos, como intencionalidade política e vinculação ao projeto de educação libertadora que direciona as práticas do MST.

Abordando principalmente aspectos da realidade e da coletividade do MST como fio condutor, o PPP deve ser fundamentado na concepção de democracia, princípio pedagógico responsável pela direção das Escolas e dos espaços coletivos de formação do Movimento. De acordo com o Dossiê MST Escola

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para democracia social. [...] A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar as decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a respeitar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito e a repartir os resultados (positivos e negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde de 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,).

O princípio democrático deve perpassar todos os espaços e instâncias do MST, garantindo a participação do maior número de pessoas na gestão e nas tomadas de decisão. Nessas experiências de construção e gestão coletiva, os indivíduos se formam enquanto sujeitos participantes e conscientes do seu papel na organização do Movimento, da sociedade e também da escola. Como todas as ações educativas, a gestão escolar também deve ser democrática, fazendo da escola um local de permanente troca de experiências e de ativa participação dos/as educandos/as nas tomadas de decisões, tendo o diálogo como mediador dos espaços coletivos.

Uma gestão democrática não acontece ao acaso, ela é fruto de um longo processo pedagógico, onde os sujeitos dialogam, refletem sobre suas práticas e interagem nos diferentes coletivos da Escola. Esta maneira de agir leva as pessoas a refletir sobre suas práticas e construir a gestão na própria ação (MST, 2004, p. 17).

Buscando a construção de um PPP que garanta a democracia como princípio, a participação de distintos sujeitos, cada um com suas experiências e conhecimentos, é fundamental. Para tanto, foram realizados encontros quinzenais de formação, troca de ideias e tomadas de decisão coletiva. Estes aconteceram no período de um ano e foram baseados em dois documentos do MST, são eles: Os Princípios da Educação do MST e Escola, trabalho e cooperação.

As reuniões contaram com a participação do Coletivo de Educação do MST Zona da Mata, professores da Escola, pesquisadores do Grupo TRAME - Trabalho,

Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo, vinculado a UFJF, e alguns convidados.

A primeira proposta de estudos coletivos foi organizada por área de conhecimento, nos referimos aqui às disciplinas organizadas por área de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Vida e da Natureza, Matemática) e mais uma formação técnica sobre as Ciências Agrárias. A organização dessa forma foi para facilitar a interação entre as professoras e professores, garantir a participação e aproximá-los da luta do MST, buscando refletir sobre o significado de uma Escola do Campo em área de Reforma Agrária. Logo no início desse percurso formativo nos deparamos com o desafio da participação. Grande parte das professoras/es não estavam presentes por falta de condições de deslocamento por morarem fora do Assentamento, tendo em vista a dificuldade com transporte. Mesmo sabendo que as discussões teriam de ser retomadas no próximo encontro, começamos o debate do documento intitulado Os Princípios da Educação do MST, que apresenta as concepções filosóficas do Movimento, que se relacionam ao entendimento da educação como base para a formação dos sujeitos e as concepções pedagógicas, que trazem o caminho do jeito de fazer e pensar a educação. Esses princípios foram a base principal das reflexões coletivas realizadas para a construção do PPP da Escola Estadual Carlos Henrique Ribeiro dos Santos e aqui serão destacados de forma resumida¹³.

No tocante aos princípios filosóficos que fundamentam o MST, consideramos a educação como um importante passo para a transformação social e entendemos que esta deve contemplar processos pedagógicos e políticos que cultivem valores humanistas e socialistas. Compreendemos a educação como um direito que deve ser defendido intransigentemente e buscamos como horizonte garantir uma educação massiva, classista e que seja organizada para construir a hegemonia do projeto político dos trabalhadores.

Também pretendemos construir uma proposta educativa vinculada à luta e à organicidade não só do MST, mas do conjunto dos Movimentos Sociais Populares. Ou seja, uma educação para a ação, para que os sujeitos se sintam capazes de intervir e transformar a realidade, alimentando o desenvolvimento da consciência crítica, coletiva e organizada. Por fim, queremos uma educação aberta para o novo e

¹³ Para saber mais ver: Dossiê MST Escola (MST, 2005)

que seja capaz de ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que surgem dos processos políticos e econômicos nos quais o MST está inserido política e ideologicamente.

No tocante ao processo de Educação para o Trabalho e a Cooperação o que defendemos é a relação necessária entre a escola e a educação com os desafios de seu tempo histórico. Se tratando das práticas educacionais da Educação do Campo, não podemos desconsiderar a luta pela Reforma Agrária Popular e as questões colocadas para a implementação de novas relações no campo e na cidade. O processo pedagógico da organização e de luta pela terra precisa contribuir para a organização da vida no meio rural de forma coletiva, tentando vencer a herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo. Nesse sentido, a cooperação é destacada como elemento estratégico para uma educação que vise às novas relações sociais.

Também a direção coletiva e a divisão de tarefas são aspectos importantes, assim como o respeito à autoridade que se constitui por meio das relações democráticas e de coerência ética e disciplina no trabalho, no estudo e na militância. Nessa perspectiva, deve-se considerar a força e a dureza necessária à militância política mesclada com a ternura e o respeito nas relações interpessoais no processo de construção da subjetividade de cada pessoa e do ser coletivo. Isso porque, para o MST a educação precisa contemplar as várias dimensões da pessoa humana tendo como base a realidade social.

Inspirados por Marx (1988), o Movimento busca construir uma educação que seja onilateral e não unilateral, que se preocupa só com um lado ou dimensão humana, pensando o conjunto das relações sociais. Assim, os Sem Terra corroboram com Paulo Freire, quando este importante e inspirador pensador afirma que

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2004, p. 44).

Dessa forma, a educação do MST busca assumir um caráter de dialogicidade e de onilateralidade, trabalhando em suas práticas várias dimensões, sendo algumas delas relacionadas à formação político-ideológica, organizativa, técnico-profissional, seu caráter ou moral, cultural e estético, e a formação afetiva e religiosa. Ou seja, o Movimento entende a educação como parte fundante da construção do novo homem e da nova mulher, rompendo com valores dominantes de uma sociedade que está centrada no lucro e no individualismo, pois insere em suas práticas relações outras, cultivando valores humanistas e socialistas.

Quanto aos valores, as práticas educativas devem enfatizar o sentimento de indignação diante das injustiças e de perda da dignidade, bem como o companheirismo e solidariedade a fim de se buscar a igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de sexualidade e de estilos pessoais de vida. Espera-se também um exercício permanente da crítica e autocrítica na superação dos próprios limites no cultivo do amor pelas causas do povo e o sentido internacionalista das lutas sociais, bem como o cultivo do afeto para se partilhar sonhos e meios de realizá-los.

O que entendemos, portanto, é que a educação deve ser um processo permanente na formação e transformação humana na certeza da sua capacidade de mudança, o que é a condição básica para a educação/formação. Deste modo, o MST corrobora com István Mészáros (2005) quando o filósofo afirma que

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e referida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, 2005, p.76).

Como diria Freire (2000), a educação deve ser um processo de despertar rebeldias revolucionárias. Para o autor,

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2000, p.81).

Para avançarmos nas tarefas que nos colocam Mészáros (2005) e Freire (2000), é preciso organizar espaços para a construção de novos valores e vivências que considerem a educação como processo intencionalmente planejado, provocado, e não espontâneo. Aí entram os princípios pedagógicos que referenciam a educação no MST.

Sobre os princípios pedagógicos, um primeiro entendimento importante é a distinção entre processos de ensino e processos de capacitação. A principal característica no ensino é que o momento do conhecimento vem antes da ação, o que se difere da capacitação, pois a ação antecede o conhecimento, ou seja, a luta e as experiências. Outra questão se refere ao ato de ensinar, que no processo de capacitação muda substancialmente. O educador não desaparece, mas quem capacita é uma atividade objetivada, ou seja, um tipo de situação que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria. Na lógica da capacitação, o que cabe ao educador é colocar o educando/a em relação com a atividade objetivada, provocar necessidades de aprendizagem. Nesse entendimento, o ensino resulta em saberes teóricos e a capacitação em saberes práticos.

A educação feita no MST procura sempre combinar os aspectos de ensino com os de capacitação, tentando dar um salto nos processos pedagógicos. Um desses saltos é a busca permanente da articulação entre teoria e prática, no sentido de educar os sujeitos para um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, para a ação transformadora. A visão de que a escola é lugar apenas de conhecimento teórico precisa ser superada e a prática social dos/das estudantes deve ser a base do processo formativo, a matéria-prima e o destino da educação

que fazemos. Este princípio tem como desafio metodológico o aprendizado de articular o maior número de saberes diante de situações da realidade, garantindo atitudes e habilidades de pesquisa que tenham como pressupostos construir coletivamente soluções para os diversos problemas a partir de um conhecimento e análise da realidade. Ou seja, nas escolas do MST a prática da pesquisa está relacionada diretamente com o diálogo entre teoria e prática devendo ser desenvolvida no âmbito do saber fazer e saber ser.

Esse entendimento leva a outro ponto que diz respeito à realidade como base do processo de conhecimento, que também se expressa num princípio muito popular nas escolas do MST definido como “partir da realidade”. Este princípio vem sendo entendido de maneiras diferentes ou equivocadas, e às vezes sua incorporação está simplificada em algumas práticas que iniciam na realidade, mas a ela não voltam mais. O que pretendemos quando assumimos este princípio é que o processo educativo deve partir das experiências concretas dos educandos e de seu território, da realidade que os cerca, mas também da realidade ampliada a outras escalas. Sabemos que não tem sentido conhecer o mundo sem conhecer e ter a capacidade de refletir sobre a vida no próprio assentamento, deste modo, a preocupação está em garantir que os educandos/as produzam conhecimento sobre a realidade e busquem meios para melhorar suas condições de vida.

Disso decorre a importante combinação de metodologias de educação/formação que o MST propõe e vem experimentando nos cursos formais, em especial no campo da educação de jovens e adultos. Entende-se que os sujeitos e realidades não são iguais, mesmo com convergências, e que nem tudo se aprende da mesma maneira, assim, as dimensões da educação não podem ser trabalhadas de forma igual ou com a mesma metodologia. É necessário adequar os percursos metodológicos aos envolvidos e aos objetivos que se tem em cada processo educativo.

Desse processo reflexivo e indagativo levantamos as possibilidades múltiplas do chamado “método de ensino através de temas geradores”, ao qual se integram conteúdos, didáticas e práticas concretas partindo da realidade dos educandos e educandas como um facilitador da aprendizagem. Através dos temas geradores elencamos os conteúdos, que são sínteses de conhecimentos que costumam aparecer divididos na educação escolar em disciplinas, em áreas de estudo ou dentro de eixos temáticos. Estes conteúdos escolhidos devem ser

formativos e socialmente úteis, se configurando como instrumentos para atingir os objetivos desejados. Por isso dependendo do que se pretende, deve-se selecionar os conteúdos com bastante atenção, pois não é qualquer um que nos serve.

O processo de escolha dos temas e conteúdos deve ser feito de forma mais coletiva possível e assim também a incorporação do trabalho no cotidiano educativo. O MST acredita numa educação para e pelo trabalho e, assim sendo, consideramos a escola como um local privilegiado de formação para o trabalho, através de conteúdos que sejam úteis a atividade produtiva que se desenvolve. Atividade fundante do ser social, o trabalho está no cerne da proposta de educação do Movimento porque é ele que gera riqueza, que nos identifica como classe e por isso é capaz de construir novas relações sociais e novas consciências coletivas e pessoais.

Outro fator relevante é o trabalho como método pedagógico, que envolve a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolver várias dimensões da proposta de educação do MST. As principais são: o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar o aprendizado; o trabalho como construtor de relações sociais, sendo um espaço de exercício de cooperação e da democracia; o trabalho como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos, de cultivo da mística e da formação da consciência de classe.

Nessa perspectiva, entendemos que no processo educativo a partir do trabalho estabelecemos um vínculo orgânico e incorporamos aspectos de formação mais amplos que envolvem a produção de bens materiais e simbólicos. Damos ênfase à relação intrínseca entre educação e cultura, pois compreendemos que os processos educativos em muito contribuem na construção/reconstrução de identidade cultural dos trabalhadores/as.

Também a gestão democrática é um importante princípio pedagógico significativo para se educar pela e para a democracia social, tendo como destaque a direção coletiva do processo escolar envolvendo a comunidade para além dos educadores e educandos. A participação ampla no processo de gestão e a auto-organização dos/das estudantes- significa ter tempos e espaços autônomos para encontro, debate e decisões coletivas. Assim, a criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras formam um verdadeiro princípio coletivo do trabalho pedagógico.

Os debates em torno dos Princípios da Educação do MST, aqui brevemente sintetizados, contribuíram fundamentalmente para formação dos educadores, da comunidade escolar envolvida e do próprio Setor de Educação do MST da Zona da Mata. Foram esses Princípios que nos forneceram o entendimento sobre os pontos fundamentais que um Projeto Político e Pedagógico de uma Escola do Movimento deve contemplar e a sequência que precisávamos para a compreensão da Escola do Campo que queremos. Sobre este processo, uma entrevistada relata

Então, pra mim assim, quando penso MST penso projeto de sociedade, projeto de campo, projeto de cidade, projeto de educação e aí concordo com a reivindicação de que temos que ter melhores escolas, melhores estruturas. É direito e um projeto também de uma filosofia que não é abstrata não, é cada um ter a sua filosofia, é uma filosofia da práxis, da transformação. Por isso que eu acho que é um projeto disso tudo, mas sobretudo, é um projeto de vida que visa essa transformação, que visa essa ruptura, essa superação dessas desigualdades que demarcam essa sociedade de classe. É isso que eu penso, estamos fazendo um desses aspectos em torno desse projeto, em torno dessa filosofia da práxis e em torno da educação pensando a questão da escola. (José, entrevista de campo, 2018)

A entrevistada fala a importância de pensar a Escola do Campo que se quer construir no Assentamento articulada com o projeto de campo, de educação e de sociedade pautado pelo MST e reconhece que é nesse caminho que devem apontar as práticas pedagógicas da escola. Todavia, antes do processo de formação realizado esse não era o entendimento de todos os envolvidos. Alguns deles não entendiam a luta do Movimento Sem Terra, nem as especificidades de uma Escola do Campo, sua vinculação com o MST e os porquês de ela ser pensada com e para aqueles assentados e não a mera reprodução de um modelo praticado na cidade. A esse respeito e mostrando a dificuldade da adaptação de professores “da rua” - professores que vivem nas cidades - com a Educação do Campo, a educadora Elizabeth diz:

Quem tem família que está no assentamento percebe um pouco do trabalho, porém precisa se apaixonar um pouco, precisa sentir aquele momento e não se sentir desvalorizado. A pessoa fica com medo, eu não vivo, eu não sou, se sente excluído. Posso dizer essa palavra pois já vivi isso no começo da minha vida no meio do MST. O pessoal brigava porque queriam gente da rua pra dar aula. É isso aí, há momentos que as pessoas trazem contextos que não estão preparados pra entender, então esse momento de estudo aqui é legal pois a pessoa vai se aproximando sem querer e depois ela está bem e fica entre família. É isso que penso, que as pessoa que chegam tem que ter esse olhar tranquilo sem ficar com medo da gente ou a gente ficar com medo dela, se ela errar a gente ajuda ela (Elizabeth, entrevista de campo, 2018)

Percebemos na fala da professora que a formação é ponto fundamental para superar algumas dificuldades com relação ao entendimento do projeto de educação que se constrói no Movimento. Nesse sentido, garantir um processo formativo contínuo não só para quem é do MST, mas para o conjunto dos envolvidos na escola é fundamental para que os princípios educativos do MST e todo o legado da Educação do Campo seja apropriado e vivenciado na Escola do Assentamento. Endossando a fala de Elizabeth, a professora Roseli pauta a necessidade da formação para a elaboração do PPP: A entrevistada afirma que

No sentido da formação para continuar falando sobre isso é de que nós temos que estar aberto e ter um comprometimento com isso. Se a gente não estudar não conseguimos fazer o que precisamos, é preciso ter o comprometimento com o PPP e fortalecer a escola do MST. (Roseli, entrevista de campo, 2018)

Os relatos reforçam a importância de que os sujeitos envolvidos na escola se convençam da importância da formação e da produção coletiva do conhecimento para que se apropriem da concepção de educação do MST e de seu processo educativo. Sobre a incorporação dos saberes e princípios do Movimento Sem Terra na Escola do Campo, o artigo ° 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) abre espaço para essa prática, visto que o documento prevê o currículo com uma parcela de conteúdos comuns e outra parte diversificada. De acordo com a Lei,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. (BRASIL, 2013)

Na parte diversificada, que deve contemplar as especificidades dos educandos e seus territórios, é que entra a educação do MST. Ou seja, abordar os temas caros ao Movimento na escola não se trata de desprezar o conhecimento que da base curricular que vem do Ministério da Educação. O nosso esforço é articular esse conteúdo para que dialoguem com as práticas e formulações dos Sem Terra, numa relação de práxis, na qual o que se faz é tão importante quanto o que se produz teoricamente, sem sobreposição de conhecimento.

A valorização dos distintos conhecimentos é outro ponto importante no processo de construção da educação pelo MST e se configura como um grande desafio, visto que a pesquisa mostrou que os próprios assentados sentem que os conhecimentos tradicionais não respondem a realidade. Para tentar avançar nessa discussão, durante um dos encontros de formação para a elaboração do PPP, Dileno Dustan do TRAME - UFJF contou uma experiência que vivenciou no Dênis Gonçalves que o despertou para a reflexão. O professor relata

Nós fomos na casa do Vanje e ele brincou comigo dizendo assim: “você vem pra cá e você tem muita sabedoria” e eu disse a ele que todo mundo tem a sua sabedoria e que, por exemplo, o que ele fazia ali eu não sabia fazer e ele teria que me ensinar, e tem coisas que eu faço e ele não faz, mas vou lhe ensinar. Precisamos estabelecer essa relação com os professores e professoras que vem para o assentamento, mas acho que isso não é um problema, as pessoas virem, é ótimo, precisamos convencer as pessoas que o assentamento tem um projeto. Não é só um projeto filosófico e pedagógico, é também, mas é um projeto de sociedade. Então, é esse projeto de sociedade que está colocado dentro de todas essas outras questões que estamos discutindo aqui, estamos discutindo fundamentalmente a parte filosóficas pedagógica, mas a questão social vai estar sempre colocada tanto que o Movimento se afirmar em uma perspectiva da sociedade onde as pessoas não sejam exploradas pelo capital e isso é uma concepção central. (Dileno Dustan, atividade de campo, 2018)

A fala do professor mostra uma reflexão que converge com as proposições da educação do MST, pautada na práxis e que se consolida nos Princípios do Movimento. Estes foram construídos ao longo da história do MST num processo dialético que compreende o ser e o fazer dos Sem Terra. Sobre esses princípios, enquanto um movimento da práxis, uma das professoras que é militante e assentada diz:

Precisamos entender que não se trata de um princípio que vem antes da prática. Apesar de ser chamado de princípio ele vem a partir de uma vivência daquilo que os militantes do Movimento conseguem captar nas suas experiências, por isso, quando avançarmos vamos entender que todo o processo que ocorre dentro do Movimento é um processo educativo desde a formação da massa, o trabalho de base, ocupação da terra e o assentamento (Rosa, entrevista de campo, 2018).

Os princípios pedagógicos do Movimento, que surgem dessas vivências dos Sem Terra e do próprio MST, são importantes para pensarmos a educação sempre levando em consideração a sua práxis. Assim, as experiências se tornam instrumentos de reflexão, uma vez que são fundamentais no processo de formação, assim corroboramos com o Movimento, quando em seu documento afirma que:

[...] a vivência refletida/teorizada de um processo formativo é a grande estratégia para a capacitação de pedagogos é reafirmar uma vez mais o primado da prática na formação do ser humano, mas não da prática em si mesma e nem de qualquer prática. A prática precisa ter uma força material que a projete como práxis: que exija a “exposição” real das pessoas ao processo, tornando-o uma “experiência” efetiva, a tal ponto que elas se disponham ao esforço de compreender teoricamente as transformações que esta prática está provocando; na realidade mais ampla e em si mesmas (MAZIN; ESTEVAM; STÉDILE, 2015, p. 32).

Como se pode perceber, o Movimento pensa que teoria e prática andam juntos na construção da sua proposta de educação e está é uma questão importante que deve ser contemplada no PPP. O documento necessita conduzir os processos pedagógicos através das vivências e das experiências do coletivo, e também das experiências individuais que possam ser lidas coletivamente e se tornar material de formação, somadas ao acúmulo teórico da humanidade.

Além dessa, outras questões foram identificadas pelas pessoas que participaram da formação e devem aparecer no PPP. Coletivamente destacamos os

seguintes aspectos fundamentais para uma proposta política-pedagógica: a gestão escolar democrática, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa e as práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas estão ligadas a intencionalidade e podem materializar todo o aprendizado construído na escola, se constituindo como parte fundamental da concepção de educação do Movimento que tem no processo de ação-reflexão-ação o aporte ao trabalho enquanto princípio educativo. Desta forma, a construção de diferentes experiências pedagógicas proporciona aos/as educandos/as a realizarem suas práticas em diferentes tempos e espaços, como é o caso da Pedagogia da Alternância e da Escola Itinerante.

Cabe ressaltar que apesar dos encontros para formação trabalharem em cima da construção de um documento orientador na construção do PPP, a regulamentação deste depende de outros fatores, como a aprovação em assembleia e apresentação para a comunidade escolar, ou seja, o PPP é um trabalho mais elaborado.

Nesse processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo alguns pontos merecem destaque, sendo um deles o currículo.

4.3 – A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA FORMULAÇÃO DO PPP

Partindo das reflexões suscitadas no processo de formação baseado nas formulações do MST, compreendendo que o PPP de uma Escola do Campo do Movimento Sem Terra precisa ser uma construção coletiva que tenha como horizonte a emancipação. Sobre isso, Santos (2008) afirma que

A luta pelo PPP emancipador está ancorada na construção da identidade pessoal e coletiva, processo este que tem a centralidade no conflito de ideias e de valores. No envolvimento acerca desse projeto, se faz necessário que seus membros – lideranças e acampados – consigam ampliar comportamentos crítico, autocrítico, democrático e emancipador no processo de construção de suas identidades. (SANTOS, 2008, p.138)

Dialogando com Santos (2008), entendemos que é preciso fazer a luta para garantir que o PPP seja elaborado e construído coletivamente pelos diversos sujeitos envolvidos. Assim também o currículo, que tendo como foco a emancipação,

precisa partir da realidade dos homens e mulheres inseridos na comunidade onde está o espaço escolar e não escolar.

Segundo Moreira (2007, p.19) o currículo se apresenta como o “verdadeiro coração da escola”, de forma a se tornar um instrumento essencial para constituição de uma educação de qualidade. Também é o responsável pelos desdobramentos das ações e práticas pedagógicas, guiando as mesmas. Dentre os estudos que versam sobre o significado do currículo, destacam-se duas compreensões, as “[...] que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem” (Moreira, 2007 p.06).

Moreira e Candau (2007), assim como as proposições da educação do MST, fazem a opção pela segunda corrente, cujo entendimento acerca do currículo se dá por meio de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18). Portanto, o currículo além de atender a uma base nacional comum como orienta a LDB (BRASIL, 1996), deve contemplar uma parte diversificada que abarque as características sociais, culturais, territoriais e econômicas dos educandos, tal como já foi discutido anteriormente.

Sugere-se assim que a construção do currículo escolar possa ser orientada, não somente, mas principalmente, pelos princípios a que trata o Art. 206 da Constituição da República de 1988, sendo um instrumento voltado para:

[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extra escolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1988).

Tanto a Constituição (BRASIL, 1988) quanto a LDB (BRASIL, 1996) apontam para um currículo não estagnado e pré-definido, mas sim para um currículo aberto, discutido a partir da realidade dos sujeitos de onde ele está inserido. Desta maneira, pensar o currículo de uma Escola do Campo nos coloca o desafio entender os saberes das comunidades tradicionais pensando um processo educativo que respeite a diversidade. Todavia, essa não é uma realidade da educação brasileira. Sobre isso, nos indaga Paulo Freire (1996)

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p.17)

Uma das questões levantadas por Freire (1996) e aprofundadas por Arroyo (2007, p. 26), diz respeito à necessidade de se repensar o currículo, que foi reduzido “a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência”. Desta forma, o currículo atrelado a tais concepções coloca o conhecimento em segundo plano e não considera seu caráter emancipador, pois está voltado apenas para o desenvolvimento de habilidades que atendam ao mercado e a manutenção do *status quo*. Ou seja, um currículo que busca manter a hegemonia do sistema dominante que se estrutura na exploração dos homens e mulheres.

Antônio Gramsci conceitua hegemonia como “um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe”. (GRAMSCI, apud NEVES, 2010, p. 24). Dentro do pensamento de Gramsciano, o conceito de hegemonia ocupa lugar de destaque e apesar do intelectual não ter sido o primeiro a falar sobre o tema, é ele o teórico que vai ampliar seu sentido.

Bebendo nas concepções desenvolvidas por Vladimir Ilyich Ulyanov - Lenin – líder da Revolução Russa que alcançará um dos maiores feitos com relação ao princípio teórico-prático da hegemonia, Gramsci afirma que

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no Campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1999, p. 103-104).

Refletindo sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, Gruppi (1978, p.03) afirma que o pensador militante o desenvolve pensando-o “como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer”. Nesse sentido, entendemos que o conceito de hegemonia perpassa também pelos intelectuais organizadores da cultura e da escola, onde muitas das vezes prevalecem a hegemonia dominante e o currículo vai claramente demonstrar isso, como nos chama atenção Arroyo (2007).

Ainda sobre as elaborações de Gramsci (1999), Neves (2010) reflete que o pensador italiano conseguiu mostrar como “a hegemonia burguesa veio paulatinamente sendo construída no decorrer do século XX e como, nesse processo, assumem importância estratégica os intelectuais disseminadores da visão de mundo e das práticas da classe dominante” (NEVES, 2010, p.28-29). Desta forma, a educação aparece como um processo de conformação e hegemonia, uma vez que cumpre um papel de transmissão de cultura, neste caso, da cultura dominante.

Apple (2006) acredita que as relações hegemônicas dominantes determinam três aspectos importantes da educação, são eles: a Escola como instituição, as formas de conhecimento e o próprio educador. Todavia, Neves (2010), tal como Gramsci, vão afirmar este processo como contraditório porque as ideias e grupos hegemônicos hoje podem não ser amanhã porque vivemos uma permanente luta de

classes, na qual os homens e mulheres com seus projetos societários se colocam em conflito.

Nesse entendimento, a escola se constitui enquanto espaço e instrumento de formação dos intelectuais, profissionais da cultura, capazes de conservar as relações sociais vigentes ou de transpô-las. Essa transposição da hegemonia dominante é o ponto alto do pensamento de Gramsci (1999), que volta suas ideias e utopias à capacidade de organização de uma nova cultura, que tem na classe trabalhadora e na atuação política-ideológica dos seus intelectuais orgânicos sua maior expressão. Para o autor,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializa-las" por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente e um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

A educação pelo seu caráter formativo de intelectuais orgânicos e por sua seletividade na escolha dos conteúdos curriculares, desempenha um papel forte e estratégico na consolidação e disseminação da hegemonia burguesa, que tem o capital como centro de suas relações. Porém, em uma comunidade organizada e com a presença e o projeto político dos movimentos sociais existe a probabilidade de organização dos sujeitos envolvidos no entendimento de criar hegemonias outras, que partem e afirmam a organização da classe trabalhadora.

Nesse entendimento, a neutralidade da educação é uma afirmação que não se sustenta. Para Apple (2006, p.42) "presumimos que nossa atividade é neutra e que, por não adotarmos uma postura política, estejamos sendo objetivos. Isso, contudo, é uma distorção significativa", pois a educação é uma instituição que tem a política no seu cerne, uma vez que seus agentes (educandos e educadores) estão radicados em ações políticas, consciente ou inconscientemente.

E se a educação é política, ela está em disputa e a escola também. Assim, nas Escolas do Campo ligadas ao MST todas as questões curriculares, os processos de ensino e aprendizagem e ações pedagógicas se voltam para criação de uma contra hegemonia à ordem burguesa. Para tanto, resgatamos os Princípios

do Movimento, que tem como referência o legado da pedagogia socialista e seus importantes intelectuais, como Nadejda Krupskaja, Moisés Pistrak e Anton Makarenko.

A partir dos Princípios do MST e suas influências é que se concebe o currículo da escola do Assentamento, que se baseia sempre na realidade da comunidade. Ou seja, tudo aquilo vivido e sentido na vida prática do educando, a sua relação com a terra e com o trabalho, as pessoas que o cercam, os problemas da vida pessoal e coletiva, é o ponto de partida de todo processo de ensino e aprendizagem dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Desta forma, a educação deve partir da vida prática e das necessidades concretas do estudante e da sua comunidade (MST, 1992. p. 02).

A escola deve, portanto, ter a preocupação permanente de respeitar os saberes, culturas e tradições de educandos/as, propondo um currículo que abarque as os conhecimentos e as experiências históricas de vida e de luta das diversas comunidades, articulando-as com o conhecimento teórico. Isso porque, diferente do que pensa a maioria, o currículo não é apenas o conjunto de conteúdos que deve ser desenvolvido pelo professor. De acordo com os princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST, o currículo, além dos conteúdos, “é um conjunto de práticas que são desenvolvidos de forma planejada pelo coletivo da Escola” (MST, 2005. p. 52).

A proposta pedagógica do MST rompe com a educação tradicional, que centra o currículo em torno dos conteúdos que são trabalhados sem nenhuma relação com a realidade dos educandos. A pedagogia do Movimento acredita que o aluno deve perceber que aquilo que ele aprende tem um sentido na prática do assentamento (MST, 2005. p. 52).

Corroboram com esse entendimento Arroyo e Apple (apud PINHEIRO, 2010. p. 198), quando indicam que além do currículo presente nos sistemas de ensino, existe um que circula fora dos muros das escolas, exercendo grande função na qualidade de vida dos sujeitos “e os tem impulsionado à conquista de políticas públicas de direitos outrora negados pelas elites dominantes brasileiras”. Essas conquistadas advêm, na maior parte, das lutas dos movimentos sociais. Assim, é justamente no âmago das lutas que se passa a entender o currículo como

o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas (ARROYO, 2007. p. 48).

Nessa compreensão e diante das leituras realizadas, entendemos que o currículo, e, sobretudo o currículo das Escolas do Campo, deve ter sua centralidade na realidade e nas práticas. Assim ampliamos a forma de se pensar o currículo com mais possibilidades de aprendizagem, pois diluímos a educação nas ações cotidianas e nos aproximamos dos saberes que os indivíduos já possuem. Também negamos o pensamento de que só existe aprendizado dentro de sala de aula, valorizando as diversas experiências de formação e aprendizagem que se dão a partir do trabalho. De acordo com o Caderno do MST nº 10 (2004)

É a partir do trabalho, da sua organização nos tempos e espaços da Escola, que é balizado o currículo [...]. Isso tudo, implica a superação da concepção curricular tradicional, que é a transmissão de saberes e a repetição de exercícios pela cópia e memorização mecânica. Nesta proposta metodológica o estudante é parte na ação concreta que constrói e reconstrói, todos os dias, o "trabalho como um princípio educativo" e tenta no dia a dia fazer o diálogo pedagógico entre a prática e a teoria, buscando conformá-la como verdadeira práxis (MST, 2004, p. 18).

O currículo, portanto, precisa estar articulado ao PPP e tem que garantir ao educando conhecimentos teóricos e experiências de trabalhos práticos com utilidades reais, deve oportunizar o aprendizado da organização, da tomada de decisões e soluções de problemas de maneira coletiva. (MST, 2005, p. 52).

Em observação realizada a partir de uma experiência concreta da Escola do Campo, podemos notar que muitos dos processos que ocorreram até a realização dessa pesquisa, estão em consonância com as discussões aqui apontadas. Percebe-se ainda alguns limites no que se refere a construção coletiva tanto do PPP quanto do currículo, porém é muito pertinente os avanços que a escola tem tido.

Observa-se que o currículo dessa escola não está só escrito, mas está oculto e tem contribuído com a emancipação dos sujeitos envolvidos e com a afirmação de sua identidade camponesa no entendimento de que a escola é fruto da luta. O educando/a se identifica com a escola por que ela o acolhe, faz a diferença

dentro da realidade a qual estão inseridos, resgatando simbologias do trabalho, da mística e da luta, de pertencimento.

No ano de 2018/2019, a Escola realizou um projeto pedagógico nas turmas de 4° e 5° ano do Ensino Regular na produção de poesias e desenhos. O trabalho mobilizou a direção da Escola, educandos/as e educadoras e o resultado foi a construção de um livro editado pela *Pisaligeiro Cartonera*¹⁴. A intencionalidade dessa atividade foi realizar discussões sobre a história e o lugar onde vivem para assim reforçar a identidade e pertença das crianças à Escola e ao Assentamento, bem como possibilitar o ensino aprendizagem de modo diferenciado, destacando a arte como meio de humanização desses sujeitos.

Segue algumas poesias construídas por essas turmas:

Poesia 1: Assentamento Onde vivo

“O assentamento onde vivo é muito divertido
 Tem casarão pra se esconder pé de fruta pra comer,
 Tem córrego pra brincar, tem cavalo pra andar
 Tem cana pra chupar, a criatividade que manda.
 Mas não é só brincar
 Tem escola pra estudar virar um bom doutor.
 Tem aula de violão que todo mundo tá ficando bão,
 Tem aula de pintura, todo mundo pinta que é uma belezaira
 Esse é meu assentamento
 Conquistado pelo povo.

Poesia 2: Somos os Sem Terra

“Somos os Sem Terra.
 Temos muitas terras
 Para plantar e semear,
 A semente que irá germinar
 Ao longo do seu tempo.
 Somos os Sem Terra,
 Fortes como um cacto.
 Somos os Sem Terras,
 Lutamos pela terra e pelos nossos direitos.”

Poesia 3: Assentamento Dênis Gonçalves

“No caminho da escola
 Tem muita bananeira.
 Tem cachorro, cavalo e cascalho.
 Tem árvore e cachoeira.
 Tem curral e caixa d'água.

¹⁴ Os livros cartoneros é um movimento que surgiu na Argentina no ano de 2003 e foi responsável pela população desempregada do país. Livros em formato cartonero é feito de forma artesanal com papelão. A partir desse projeto pedagógico foi criado a Pisaligeiro Cartonera.

A nossa escola é legal
 Tem aula de música
 Tenho orgulho de ser SEM TERRA.”

Poesia 4: “Semeamos a família
 Que cuida e, ama e ensina
 Estando lado a lado
 Quando mais se precisa.
 São os amigos, os Sem terra
 Que semeiam alegria com poesia
 Nesse caminho tem muita emoção
 Que quase não cabe no coração.
 Mesmo sem acreditar
 Tentamos até conseguir
 Somos rebeldia
 Sem Terra é ser resistência.
 Nossa resistência é construída de sonhos.
 Sonhos conquistados por nós
 A terra.”

O que podemos analisar a partir das poesias citadas são as diversas possibilidades de avanço para uma educação contextualizada com a sua realidade. Segue alguns apontamentos:

Poesia 1: A criança traz o lugar onde vive como local de pertencimento, trazendo sua história para o universo escolar, que não necessariamente precisa ser dentro da escola;

Poesia 2: Nesta poesia está a presença da identidade Sem Terra e a luta pela vida na terra como centralidade;

Poesia 3: A escola como uma extensão da vida no campo e como um espaço prazeroso de estar, tendo a arte como instrumento importante;

Poesia 4: A presença da coletividade, da solidariedade, dos valores humanos.

O currículo então entendido a partir do olhar dos sujeitos inseridos na escola e na comunidade traz através das poesias acima um recorte da realidade que essas crianças vivenciam. Sabemos que os fatores políticos, socioeconômicos e culturais contribuem para entendimento do que se ensina e se aprende na escola. Na Escola Carlos Henrique Ribeiro dos Santos existe um grande patrimônio histórico, social e cultural e ele deve estar no currículo. O fato da escola ser fruto da luta já a insere num currículo que não pode ser igual a uma escola da cidade, por exemplo. O que se constata através da pesquisa, é que se tem uma busca de um PPP que não está

finalizado, mas em constante construção. Ainda que com passos a serem dados, analisamos que essa Escola tem como foco essencial a dimensão humana que perpassa as cercas do espaço físico e tem como direcionamento a luta por uma Educação do Campo, onde os sujeitos são respeitados e se reconhecem na realidade em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar, identificar e refletir sobre a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo do Assentamento Dênis Gonçalves Carlos Henrique Ribeiro dos Santos localizada em Goianá - Minas Gerais. Trazendo presente uma carga histórica, social e política de suma importância, pois a escola da qual tratamos aqui é símbolo e fruto de resistência, em um local que representou a elite da burguesia agrária em MG no final do século XVIII, a Antiga Fazenda Fortaleza de Sant'Anna.

Hoje esse mesmo território é um local de produção e reprodução da vida. Lugar onde se pode sonhar com a liberdade e tecer novas trajetórias de vida. Sendo assim, entendemos a força e resistência de quem se encontrava na antiga fazenda e dos sujeitos que chegaram com o início da ocupação no ano de 2010 organizados pelo MST.

Lutar pela terra, pela reforma agrária e pela Transformação social são os principais objetivos do MST. Portanto a luta por escola e pela educação em áreas de Reforma Agrária é também a luta pela dignidade e pela legitimação de direitos de uma comunidade. Entendendo a Escola para além das cercas, uma escola viva, que faz parte da vida de um povo.

Percebemos assim, que o PPP da Escola do Campo Carlos Henrique Ribeiro dos Santos, tem sido uma construção coletiva, ainda que tenha apontado alguns limites. Um dos principais limites foi a inserção de diversos sujeitos na construção do PPP. Embora tenha ocorrido processos de formação e encontros, nota-se a fragilidade de momentos de elaboração mais coletiva. Outra análise importante é a constatação de que o PPP é comprometido com a formação dos sujeitos e tem enfatizado as ações educativas na busca teórica e prática (SANTOS, 2008).

Na coleção Por uma Educação do Campo nº 6 diz:

O processo de construção de um projeto político pedagógico é extremamente rico, enquanto aprendizado de novas relações sociais democráticas. À medida que é participativo, construído coletivamente, torna-se um momento em que os conflitos e contradições expressos nas concepções e práticas dos sujeitos vêm à tona e, ao serem discutidos, colocando todos os participantes no papel de sujeitos, tornam os fazeres educativos emancipatórios. Portanto, construir coletivamente significa adotar novos critérios de participação que rompem com o modelo tradicional de gestão e prática educativa. (PAIVA, 2008, p.71)

Em consonância com PAIVA, entendemos que se faz necessário seguirmos na construção do PPP sempre que necessário, avançando em mais participações para termos uma escola comprometida e inserida na realidade. Assim como nos mostra a letra da canção do poeta e cantador do MST Gilvan Santos do CD Cantares da Educação do Campo que diz:

Eu quero uma escola do campo
 Que tenha a ver com a vida com a gente
 Querida e organizada
 E conduzida coletivamente.
 Eu quero uma escola do campo
 Que não enxerga apenas equações
 Que tenha como chave mestra
 O trabalho e os mutirões.

REFRÃO

Eu quero uma escola do campo
 Que não tenha cercas que não tenha muros
 Onde iremos aprender
 A sermos construtores do futuro.
 Eu quero uma escola do campo
 Onde o saber não seja limitado
 Que a gente possa ver o todo
 E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
 Onde esteja o símbolo da nossa semente
 Que seja como a nossa casa
 Que não seja como a casa alheia.

Podemos constatar na letra da canção de Gilvan Santos o sentido da Escola do Campo que buscamos trazer nessa pesquisa. Uma Escola sem cercas e sem muros, aberta, envolvida com a comunidade, uma Escola construída coletivamente; que tenha o trabalho como princípio educativo. Podemos perceber essa escola na fala da professora Rosa:

A escola tem que ser um espaço agradável e bonito,...). Então eu penso que essas questões precisam ser colocadas(...) os conteúdos trabalhados com os educandos, eles merecem isso, que dialogue com a vida e com a realidade deles. Por que é muito interessante, o exemplo da dona (Neuza). A gente fica muito orgulhoso. No dia que ela foi receber a medalha Rosa Cabinda, muitas coisas que ela colocou, é perceptível na fala dela que foram coisas que ela se apropriou na escola, nesse universo da vida dela, da luta que também forma, por que não é só o espaço da escola que ela aprendeu. Foi muito bonito ver isso, e ela colocando a importância da escola nossa, mesmo com todas as deficiências que tem. Só pra colocar que a gente não pode ficar achando que a escola é ruim por que tem alguns probleminhas, ou não tem estrutura física adequada, mas quando a gente quer a gente deixa o espaço bonito, deixa o espaço colorido como ele está ficando. Isso significa que tem vida. Uma planta traz vida, o nosso sorriso, nossa alegria, nossa força traz vida. Agora as vezes as metodologias podem não estar muito acertada. Mas nós conseguimos e podemos fazer esse processo de transformação que também foi colocado aqui quando a gente também se transforma, por que eu acho que é a questão dialética aí. A gente precisa fazer esse exercício. (Rosa, entrevista de campo, 2019)

A professora Rosa traz em sua fala a importância de uma escola organizada, embelezada e valorizada pelos sujeitos que nela estão inseridos. Essa escola só é possível quando se tem projetos e fazeres coletivos. Portanto à margem de um sistema que vai na contramão de qualquer atividade conjunta, que fortalece e conscientiza os trabalhadores e trabalhadoras, ter uma escola organizada é sinal de resistência em áreas de assentamento. É perceptível que a Escola Carlos Henrique Ribeiro dos Santos é uma força viva na comunidade, pois é nela que muitos jovens e adultos puderam ter seus sonhos realizados e há dois anos se tem turmas de Anos Iniciais do Ensino Regular. Conseguimos visualizar essa importância durante essa pesquisa através dos diversos momentos que a Escola, através de seus sujeitos, incentivou e organizou. Alguns desses espaços foram as festas, os encontros de agroecologia e cursos; aulas passeios; mutirões; curso de formação, incentivo ao PNAE.

Percebe-se na pesquisa o quanto a Escola, através de seu avanço, tem provocado mais participação da comunidade. E quando se pensa em um PPP não podemos deixar de pensar que o direcionamento e orientações de uma escola precisa perpassar por decisões coletiva. Fazer com que todos e todas tenham acesso à educação é um direito constitucional, como já mencionamos na pesquisa, porém garantir que tal direito seja efetivado é um desafio. Por ter poucos alunos, como a escola que estamos tratando aqui, ela é constantemente ameaçada de ser fechada. Quando se sabe que não é tarefa fácil um adulto retornar à escola depois de um dia de trabalho árduo, ou por conta da idade já avançada, resultando na maioria das vezes em evasão. Tudo isso só mostra as fragilidades do sistema educacional no Brasil, ou seja, excludente. Estamos sempre na contramão de lutar por um direito que já deveria ser adquirido. É motivo de força e coragem ter uma escola do campo dentro do assentamento. É cativante ver a alegria dos educandos da EJA comemorando por que não “suja” mais o dedo para assinar; quando se escuta que “o que aprendi foi na luta e na escola”.

Sabemos que uma pesquisa somente é insuficiente para dar todas as respostas a cerca de um determinado tema. Por isso se faz necessário dar continuidade a essa pesquisa que aponta uma maior participação da comunidade em sua construção.

Importante ressaltar que esse trabalho se concluiu no pior momento vivido na história do Brasil, a crise sanitária com a pandemia da Covid 19. Período esse que atingiu a todos e todas. E com isso a escola, que é o espaço de sociabilidade e também de aprendizagens, foi extremamente afetada e substituída pelas aulas remotas, o que demonstra mais limites para aprendizagem da classe trabalhadora, já que nem todos e todas possuem tecnologias adequadas para estudarem nesse formato.

Assim percebemos que é um grande desafio escrever e concluir um trabalho de pesquisa, quando escutamos que a ciência está sendo negada e universidades sendo fechadas.

Contudo, apontamos nessa pesquisa a necessária luta do MST por escolas e pela educação pública e de qualidade. É importante seguir na busca de qual projeto educativo se quer e sua real necessidade para os sujeitos do campo e qual campo se almeja.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. R. R. A evolução do Espaço Agrário Fluminense. **GEOgraphia**, Niterói. a.7, n.13, p. 49-70, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13501>. Acesso: 15 jun. 2020.
- AGASSIS, J. L. R. **Viagem ao Brasil 1865-1866** / Luís Agassiz e Elizabeth CaryAgassiz; tradução e notas de Edgar Sússekind de Mendonça. – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. Educandos e educadores – seus direitos sobre o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs) **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BETTO, F. Paulo Frei: a leitura do mundo”. **Jornal Folha de São Paulo**, 03 de Maio de 1987.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso: 19 jan. 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso: 08 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, abr. 2002.
- BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Decreto de 23 de Dezembro de 2011. Declara de interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural denominado "Fazenda Fortaleza de Santana", situado nos Municípios de Goianá, Coronel Pacheco, Chácara e São João Nepomuceno, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/dsn/dsn13230.htm>. Acesso: 02 mai. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 18 mai. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo", 2002.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo". Brasília: Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção)

CARVALHO, E. D. **Educação do Campo e o 1º curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na perspectiva do MST**. 2013. Monografia (Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

CCP. COMITÊ CENTRAL POPULAR. **Mais uma cerca do latifúndio é rompida em Minas Gerais**. 31 mar. 2010. Disponível em: <<http://comitecentralpopular.blogspot.com.br/2010/03/>>. Acesso: 02 mai. 2017.

COLOMBO, A. V. CORRÊA, A. A. “Cavernas da Babilônia” Narrativas e Intervenções: Vestígios Funerários Pré-coloniais na Microrregião de Juiz de Fora. **Cadernos do Lepaarq.** v.XI, n.21. Pelotas, 2014.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Orgs.). **Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória: PPGE/ UFES, 2008. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 6).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2002, 32.^a edição

FRIGOTTO, G. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. **Educação Pública**, 07 de outubro de 2014. Disponível em: [https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/36/educacao-bsica-no-brasil-entre-o-direito-social-e-subjetivo-e-o-negocio#:~:text=O%20que%20espanta%20e%20causa,persist%C3%A2ncia%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20analfabetismo](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/36/educacao-bsica-no-brasil-entre-o-direito-social-e-subjetivo-e-o-negocio#:~:text=O%20que%20espanta%20e%20causa,persist%C3%A2ncia%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20do%20analfabetismo.). Acesso: 30 mar. 2020.

GOLDENBERG, Miriam. **Arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso: 21 ago. 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere – Vol. I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, S. F. **A educação na Escola Comunitária Linberg na retomada da luta pela conquista da terra em Campo Alegre - Baixada Fluminense/RJ**. Monografia (Licenciatura em educação do Campo) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. In MARX, K; ENGELS, F. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Ômega. 1998. V. 3, p. 208 - 2010.

MAZIN, A. D; ESTEVAM, D; STÉDILE, M. H. **A gente cultiva a terra e ela cultiva a gente História do MST**. Construção coletivo do Curso de História ITERRA/UFFS Turma Eduardo Galeano. Veranópolis: ITERRA, 2015.

MEDEIROS, L. S. **Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**. Verbete. In: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/Movimento-dos-trabalhadores-sem-terra-mst>. Acesso: 28 fev 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2015a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>>. Acesso: 19 jun. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Lei nº 21.777, de 2015** - Programa Estadual de Transporte Escolar – PTE/MG. Minas Gerais, 2015b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16997-transporte-escolar>. Acesso em: 31 mar 2020.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MST. **Caderno de Educação nº 1: Como fazer a Escola que queremos**. São Paulo. 1992.

MST. **Caderno de Educação nº 4: Escola Trabalho e Cooperação**. São Paulo: MST, 1994.

MST. **Caderno de Educação nº 8: Princípios da Educação do MST**. São Paulo. 1996.

MST. **Dossiê MST Escola**. Documentos e Estudos 1990-2001. Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MST. **Caderno de Educação nº 14. Educação no MST-Memória Documentos 1987-2015**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MST. **Curso Normal: Projeto Pedagógico**. Veranópolis/RS: ITERRA. 2004.

MST. **Intencionalidades na formação de educadores do Campo**. Veranópolis/RS: ITERRA. 2007.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.137-151. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>. Acesso: 04 abr. 2020.

OLIVEIRA, E.; FILHO, C. J. B. Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. In: **Inter-ação**, v.36, n.2, p.413-431, jul-dez 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/16714/10705>>. Acesso: 19 de jan. 2016.

PINHEIRO, M. S. D. A materialização do currículo na Escola multisseriada ribeirinha. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org) **Escola de Direito: Reinventando a Escola multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, mai-ago, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200003. Acesso em: 06 abr 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SANTOS, R. B. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Trajetória de Educadores e lideranças**. Campinas: Editora Komedi, 2008.

TOSCANO, C. MST é “movimento de massa, não de anjos”, diz Gilmar Mauro. **Jornal Folha de São Paulo**, 17 de junho de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/foha/brasil/ult96u21245.shtml>. Acesso: 23 de abr. de 2019.

VENDRAMINI, C. R. “Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo”. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.