



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ERIVAN HILÁRIO DOS SANTOS

**AUTO-ORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS:
A INCIDÊNCIA DO MST NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

**CAMPINAS/SP
2016**

ERIVAN HILÁRIO DOS SANTOS

**AUTO-ORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS:
A INCIDÊNCIA DO MST NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

**CAMPINAS/SP
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Sa59a Santos, Erivan Hilário dos, 1984-
Auto-organização de escolas públicas : a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico / Erivan Hilário dos Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Luiz Carlos de Freitas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - Educação. 2. Escolas públicas - Organização e administração. 3. Auto-organização. 4. Organização do trabalho pedagógico. I. Freitas, Luiz Carlos de, 1947-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The pedagogy of the landless workers' movement and the self-organization of public schools in Brazil

Palavras-chave em inglês:

Movement of Landless Rural Workers - Education

Public Schools - Organization and administration

Self-organization

Organization of pedagogical work

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Luiz Carlos de Freitas [Orientador]

Sandra Luciana Dalmagro

Mara Regina Leme de Sordi

Data de defesa: 25-02-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AUTO-ORGANIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS:
A INCIDÊNCIA DO MST NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Autor: Erivan Hilário dos Santos

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (Orientador)

Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

Profa. Dra. Sandra Luciana Dalmagro

2016

*Dedico este trabalho à **Martinha Severina**,
minha mãe, que em meio às adversidades do
mundo, se fez e se faz uma mulher-militante
da vida!*

AGRADECIMENTOS

Nem sempre encontramos as palavras certas para **EXPRESSAR** nossa imensa **GRATIDÃO** para aqueles e para aquelas que, de uma maneira ou de outra, marcam as nossas vidas. Por isso, fazemos o uso do que temos de mais belo na **POESIA** que é **VIDA**, de **CORA CORALINA**. Esta poetisa que versa sobre o **MUNDO** nos deixou um recado: *“Não te deixes destruir... Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas. Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça. Faz de tua vida mesquinha um poema. E viverás no coração dos jovens e na memória das gerações que hão de vir. Esta fonte é para uso de todos os sedentos. Toma a tua parte. Vem a estas páginas e não entres seu uso aos que têm sede.”*

As páginas que se seguem só tornaram-se realidade pelo companheirismo, compreensão, solidariedade e crítica de muitos que, direta ou indiretamente, são parte deste trabalho. Assim, somos gratos:

Ao **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**, pelo aprendizado permanente e por ser parte incondicional na nossa formação enquanto militante social e educador;

À **Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF**, pelos momentos mais fecundo na nossa reflexão teórico-prático;

Ao professor **Luiz Carlos de Freitas**, pela orientação;

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo apoio financeiro sem o qual esta pesquisa não seria possível; Aos camaradas do **Laboratório de Estudos Descritivo – LOED**, pelos bons e oportunos momentos de debate e reflexão;

Às professoras **Mara De Sordi**, **Sandra Dalmagro**, **Adriana Varani** e nossa querida companheira **Sílvia Adoue**, por nos darem a honra de contar com a presença das mesmas na banca final de defesa deste trabalho;

À **Ana Saldanha**, a pessoa que nos deu o impulso necessário no momento mais frágil e difícil da tarefa de escrever;

À **Camila Rodrigues**, pela amizade e a cumplicidade acadêmica;

À **Lizandra Guedes**, uma camarada e amiga de todas as horas, pelas leituras críticas, mas, sobretudo pelo incentivo e a acolhida nos momentos mais difíceis;

À **Joseline Almeida(Line)**, com todo o carinho, pelas interrogações que nos fez, pelos aprendizados na convivência;

À **Maria Gorete**, que em tempos difíceis aprendemos a dar boas gargalhadas, aprendemos a sermos cúmplices um do outro na tarefa árdua, mas necessária, que é o estudo;

Aos **educadores e educadoras das áreas de assentamentos do MST**, em Santa Maria da Boa Vista, pelas entrevistas cedidas, pelos diálogos, sem os quais essa pesquisa não se concretizaria;

À **Elizangela Gomes**, por sua disposição e solidariedade, por cada ligação (e não foram poucas) atendida e pelas prosas fundamentais para este trabalho;

À **Edna Rodrigues**, pela força e aprendizados mútuos na caminhada;

Ao **Coletivo Regional e Estadual de Educação do MST**, pelos anos de militância e convivência;

A **Alessandro Mariano**, pessoa com quem aprendemos todos os dias, por nossa amizade e pelas conspirações que nos oxigena;

Ao querido **Rodrigo Almeida**, por sua singela e mais vital contribuição no apagar das luzes;

A **Alexandre Leandro (Limão)**, pela solidariedade na reta final de organização dos dados da pesquisa;

À **Estela Zeferino**, pela morada de gargalhadas e por nossas histórias de vida;

A **Talles Reis**, por contribuir na construção das figuras, em especial, do mapa da Estrada da Reforma Agrária;

A **Miguel Yoshida** e à **Cecília Luedemann**, pela singela – mas fundamental – contribuição na revisão do texto;

À **Ana Terra Reis**, por todos os momentos que passamos juntos: na militância e na tarefa de escrever que também faz parte da luta e da vida;

À **Carol Bahniuk**, pela disposição e solidariedade de sempre, obrigado!

A **Monfredini Junior** e à **Téia Corsi**, pela força, amizade e boas prosas sobre nós e a vida.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de um estudo acerca da experiência educacional do MST em Santa Maria da Boa Vista – PE, por meio do Coletivo de Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária. O objetivo central consiste na descrição e análise da prática político-pedagógica do Coletivo de Escolas, a fim de perceber as contradições, limites e possibilidades de construção de uma organização de um trabalho pedagógico em sintonia com o projeto educativo do MST. Do ponto de vista metodológico, este trabalho conjugou uma pesquisa de campo, composta de: observação, entrevistas e análise documental, e com um estudo teórico a partir de autores como Caldart (2003), Dalmagro (2010), Freitas (2011), Pistrak (2000) e Paro (2012). Os resultados indicam que, de fato, o MST incide na Organização do Trabalho da escola pública, a partir de tal experiência, sobretudo nos aspectos da gestão, com ênfase na construção dos coletivos pedagógicos, nos quais estes coletivos e sujeitos realizam, nos limites de cada território, um trabalho coletivo e aos poucos qualificam o sentido da escola pública na medida em que tomam o Projeto Político Pedagógico como práxis. Por outro lado – apesar das iniciativas desenvolvidas –, destacamos que dois grandes desafios ainda estão postos no que tange à Organização do Trabalho Pedagógico: a) a articulação do conhecimento humano-histórico com a vida; e b) a construção de coletivos de estudantes, sujeitos estes que são a finalidade principal do trabalho educativo.

Palavras-chaves: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – Educação. Escolas públicas - Organização e administração. Auto-organização. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This essay is the result of a study about the educational experience of MST in Santa Maria da Boa Vista - PE through the Collective Settlements Schools of Agrarian Reform. The main objective is the description and analysis of the political-pedagogical practice of Schools Collective in order to realize the contradictions, limits and possibilities of building an organization of educational work in harmony with the educational project of the MST. Methodologically, this work has combined field research (observation, interviews, document analysis) with a theoretical study from authors like Caldart (2003), Dalmagro (2010), Freitas (2011), Pistrak (2000) and Paro (2012). The results indicate that, indeed, the MST influences on the public school Labour Organization, from this experience, particularly in the aspects of management, with emphasis on the construction of pedagogical collective, which as subjects, perform within the limits of each territory; a collective and gradually work qualify the meaning of public schools since they take the Pedagogical Political Project as praxis. On the other hand - despite the initiatives - two major challenges are still posts regarding the pedagogical work organization: a) the articulation of human-historical knowledge with life b) the construction of collective of students, subjects these being the main purpose of the educational work.

Passwords: Movement of Landless Rural Workers – Education. Public Schools - Organization and administration. Self-organization. Organization of pedagogical work

FIGURAS

FIGURA 1	Localização do município de Santa Maria da Boa Vista
FIGURA 2	Localização dos assentamentos na Rodovia PE 517
FIGURAS 3-4	Colheita da melancia e do feijão – Assentamento Safra
FIGURAS 5-6	Protesto dos professores na rodovia 428
FIGURAS 7-8	Sede da SME após protestos das crianças
FIGURA 9	Composição do Coletivo de Escolas de Assentamentos
FIGURAS 10-11	Atividade organizada pelas escolas de assentamentos na sede do município
FIGURA 12	Tempo recreio Escola Municipal Catalunha
FIGURA 13	Chegada das crianças à Escola Municipal Catalunha
FIGURA 14	Temática do tempo “formação” da EMC
FIGURA 15	Tempo formação EMAC
FIGURA 16	Mapeamento da realidade
FIGURA 17	Função das equipes de trabalho
FIGURA 18	Falas dos profissionais da EMAC no processo avaliativo
FIGURA 19	Falas da comunidade sobre o processo avaliação da EMAC

GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1	Estabelecimentos de ensino público municipal em SMBV por localização
GRÁFICO 2	Área de atuação no Ensino Fundamental das escolas de assentamentos
GRÁFICO 3	Quantidade de escolas em que atua
GRÁFICO 4	Quadro de profissionais da Escola Municipal Catalunha
GRÁFICO 5	Tempo de atuação na Escola Municipal Catalunha
GRÁFICO 6	Tempo de atuação na Escola Municipal Antônio Conselheiro
TABELA 1	Projetos de Assentamentos do MST em Santa Maria da Boa Vista – PE
TABELA 2	Culturas agrícolas dos assentamentos SMBV
TABELA 3	Dados gerais das escolas
TABELA 4	Percurso histórico da Educação no MST em SMBV (1995-2014)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
DER/PE	Departamento de Estradas de Rodagem do Estado de Pernambuco
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAC	Escola Municipal Antônio Conselheiro
EMC	Escola Municipal Catalunha
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
SMBV	Santa Maria da Boa Vista
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – ITINERÁRIO DA PESQUISA	18
1.1 Premissas iniciais	18
1.2 Geografia do objeto de pesquisa	21
1.2.1 A “Estrada da Reforma Agrária”	22
1.3 Sujeitos e atores da pesquisa: as lutas de 2014	27
1.4 O que é o Coletivo de Escolas?.....	31
1.5 Instrumentos de coleta e tratamentos dos dados	37
CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: CONFRONTO DE PROJETOS.....	43
2.1 Breves apontamentos sobre escola: sua lógica e estrutura	43
2.2 A luta do MST e a construção do seu projeto educativo	48
2.3 A organização do Trabalho Pedagógico e o princípio da organização coletiva.....	57
CAPÍTULO III – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MST EM SANTA MARIA DA BOA VISTA: DE UMA ESCOLA DE ACAMPAMENTO A UM COLETIVO DE ESCOLAS.....	66
3.1 Territorialização do MST em Santa Maria da Boa Vista: da ocupação da Fazenda Safra à ocupação de escolas	66
3.2 A criação do Coletivo de Educação do MST, a formação e a inserção dos educadores.....	70
3.3 Acompanhamento político-pedagógico: o enraizamento da pedagogia do MST na escola .75	
3.3.1 O acompanhamento em lócus (1995-2004).....	76
3.3.2 O acompanhamento integrado: o coletivo de escolas (2006 até o presente).....	79
CAPÍTULO 4 – A PEDAGOGIA EM MOVIMENTO NA ESCOLA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTO DO PROJETO EDUCATIVO DO MST.....	84
4.1 Imersão nas escolas públicas de assentamentos: Escola Municipal Catalunha e Escola Municipal Antônio Conselheiro	84
4.1.1 Ambiente educativo da Escola Catalunha.	84
4.1.2 Ambiente educativo da Escola Municipal Antônio Conselheiro e “novos estudantes”.87	

4.2 A Pedagogia em sala de aula	91
4.2.2 A unidade pedagógica aula	96
4.3 A Pedagogia na escola: a construção dos coletivos pedagógicos.	106
4.3.1 O Coletivo de gestores	106
4.3.2 O coletivo de educadores	118
4.3.3 Os desafios de construção do coletivo estudantil	126
4.5 A relação com a Secretaria Municipal de Educação.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

A luta por uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada e protagonizada pelos Movimentos Sociais representa, para além do acesso à educação, uma luta de resistência a projetos que conformam a ordem social vigente. Isso ocorre na medida em que a escola – historicamente constituída – assume papel fundamental na formação da juventude, tratando de colocá-la a serviço das necessidades do modo de produção capitalista.

Apesar de sua aparência de neutralidade, as funções sociais da escola para os filhos dos trabalhadores estão articuladas à sua subsunção ao projeto burguês, em que a formação por ela realizada responde economicamente à exploração do trabalho demandada pelo campo produtivo; e, politicamente, à inculcação da ideologia burguesa sob a aparência de integração democrática.

Na modernidade, a ciência é a forma dominante de entender o real. Assim, à escola coube ser o espaço que, de acordo com Freitas (2010), “aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro das salas de aula”, passando a ser o espaço-tempo da atualização histórica por meio da distribuição de determinados conhecimentos aos indivíduos de acordo com os interesses dominantes. Daí, o lugar que deveria ocupar a escola como instituição que “monopolizasse e hegemonizasse a formação da juventude, colocando-a em sintonia com a sociedade que a cerca – como consumidores e como força de trabalho, submetidos à lógica do capital” (FREITAS, 2010, p. 155).

Contudo, as contradições provocadas pelo próprio capitalismo fazem da escola uma instituição em disputa que pode ser articulada aos interesses dos trabalhadores. No entanto, ela precisa ser acionada pelos próprios trabalhadores para que possa contribuir nessa direção. Por isso, para o MST, a luta pela terra e a luta pela educação caminham lado a lado, figurando como duas questões muito caras ao Movimento, dado o contexto das desigualdades sociais no qual estamos submersos. A educação vai configurar-se no interior do MST como uma dimensão estratégica importante na formação das crianças e jovens e está diretamente articulada com o projeto societário historicamente defendido pelos trabalhadores.

Pensar uma educação estreitamente vinculada com os processos de lutas mais amplas – na qual a mesma educação desempenha papel fundamental na construção de novas relações sociais, sendo impulsionada pela própria materialidade da ofensiva dos

trabalhadores contra a lógica imperativa do capital – significa a luta contra o próprio capital na medida em que esta “ajude a realizar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias” (MÉZSARÓS, 2005, p.10). Apesar de reconhecer que a escola, por si só, não é capaz de transformar as relações sociais, em sua totalidade.

A estratégia de disputa do ideário educativo no chão da escola pública realizada pelos movimentos de luta social implica em um confronto direto com a forma escolar historicamente constituída. Conforme observa Freitas (2014), “não basta criticar a pedagogia, é preciso questionar também a sua engenharia.”¹ Não se trata de travar a luta tão somente em torno da didática de ensino, sobre as ferramentas mais adequadas para socializar o conhecimento, trata-se, sobretudo, de um movimento constante de identificar a natureza da escola, explicitando as suas bases constituintes e finalidades educativas. Ainda de acordo com Freitas (2014), “a escola tem funções sociais que são aprendidas na escola e exercitadas no mundo real. Subordina-se na escola para que o aluno possa ser docilmente subordinado na vida.”² Ou seja, isto ocorre porque objetivos educacionais estão ligados a objetivos sociais.

A edificação de uma escola pública popular alinhada com as lutas por emancipação é um longo caminho em construção. Realizada por diversos movimentos sociais da classe trabalhadora que fazem a crítica à forma escolar existente, mas não ficam apenas na crítica, eles constroem desde o presente, a partir dos seus territórios de resistência. Afinal, sabe-se que não se constrói algo novo que não tenha seu embrião nascido nas entranhas do velho. Isso nos faz lembrar o discurso proferido por Karl Marx ao Conselho Geral da Primeira Internacional em agosto de 1869, onde foi categórico ao afirmar: “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual” (MARX, 2004, p. 107).

Ao afirmar isso, Marx (2004) evidencia que o ponto de partida é a própria realidade, as formas e processos produzidos pelo próprio homem. Neste sentido, partir da escola existente significa debruçar-se a investigar o que faz desta ser o que ela é na atual formação histórica. Entender as relações travadas fora e no interior da escola que apontam para sua manutenção ou mudança. Assim, ousa o MST incidir sobre as escolas

¹ Palestra proferida pelo Professor Luiz Carlos de Freitas sobre “Transformação da forma escolar e projeto educativo da classe trabalhadora” durante a Reunião do Coletivo Nacional de Educação do MST, em 20 de janeiro de 2014, na Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, em Guararema/SP.

² Idem.

situadas em seus territórios, produzindo diversas experiências que aos poucos vão ficando como um legado educacional da classe trabalhadora.

Entre estas iniciativas, encontra-se a prática educacional que tomamos como objeto de investigação. Referimo-nos à prática político-pedagógica de um conjunto de escolas públicas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no município de Santa Maria da Boa Vista, localizado no sertão de Pernambuco, aqui por nós, enquanto sujeito pesquisador, compreendido como *Coletivo de Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária*.

O objetivo do presente trabalho consiste na descrição e análise da prática político-pedagógica do Coletivo de Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária, em Santa Maria da Boa Vista – PE. Além disso, buscamos também perceber as contradições, limites e possibilidades de construção de uma organização do trabalho pedagógico em sintonia com o projeto educativo do MST.

O *Coletivo de Escolas* é uma instância auto-organizada das escolas públicas localizadas nos assentamentos do MST, em Pernambuco, que compreende nove unidades escolares, as quais fazem parte do sistema municipal de ensino, atendendo à Educação Infantil, Ensino Fundamental e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo dados do censo escolar 2014, esse conjunto de escolas tem uma matrícula total de 2.146 estudantes, 156 trabalhadores da educação, desde professores, atuando no ensino, aos auxiliares de serviços gerais.

O processo de encontro entre escolas públicas é uma forma importante de construção de diálogos e práticas para a criação das condições de concretização da função social da escola. Daí a importância da organização de coletivos pedagógicos e da participação direta da comunidade no sentido de ajudar nos rumos da escola.

Nesse sentido, o presente texto está organizado em quatro capítulos: o primeiro, *Itinerário da pesquisa*, trata dos caminhos metodológicos escolhidos. O segundo, *A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Pública: confronto de projetos*, diz respeito às reflexões em torno da escola pública e confronto de lógicas entre o projeto hegemônico e o projeto educativo do MST; o terceiro, *Trajetória da educação no MST, em Santa Maria da Boa Vista*, trata da retomada do processo histórico e constituição da questão escolar na experiência educacional do MST no referido município; o quarto e último capítulo, *A Pedagogia em movimento na escola: aproximações e distanciamento do projeto educativo do MST*, refere-se às dimensões de incidência do MST nas escolas.

CAPÍTULO I – ITINERÁRIO DA PESQUISA

O presente capítulo tem por finalidade discorrer sobre os caminhos da pesquisa, a fim de favorecer uma visão geral do percurso realizado na produção e organização de conhecimento a partir da conjugação de um estudo teórico com uma pesquisa de campo.

1.1 Premissas iniciais

A metodologia de pesquisa não deve ser uma escolha aleatória que pretende apenas dar conta das exigências acadêmicas. É sempre uma opção política anteriormente definida pelo investigador numa relação permanente com o objeto a ser pesquisado.

Consideramos que não há neutralidade no processo de investigação, pois o pesquisador é um sujeito histórico, situado em uma dada realidade. Portanto, possui uma visão de mundo, no dia a dia, toma partido e não fica indiferente frente aos acontecimentos da sociedade. A neutralidade científica é um posicionamento a ser questionado: “Esta forma de apresentar ou de demonstrar a ciência é típica do método positivista, para o qual a neutralidade é essencial para que o pesquisador consiga demonstrar a realidade tal qual ela é, sem preconceitos ou parcialidade” (FREITAS, 2011, p.2).

Nesta mesma direção, Minayo (2013) corrobora explicitando que

Não existe uma ciência neutra. Toda ciência – embora mais intensamente as Ciências Sociais – passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores. [...] Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo processo de conhecimento desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação (MINAYO, 2013, p.14).

Afirmar não ser possível a neutralidade no processo de conhecimento não significa afirmar a ausência de rigor científico. Para conhecer um objeto determinado, devemos partir do pressuposto de que este já possui uma existência concreta: “para além das representações e das significações que o ser humano constrói, há um mundo de acontecimentos que é passível de ser conhecido e estudado” (FREITAS, 2007, p. 52).

Esta práxis da pesquisa requer, por parte do investigador, o domínio de uma bibliografia que lhe forneça meios e instrumentos para capturar a natureza (essência) do objeto, o qual, na vida real se encontra em movimento (não é, por isso, um dado estático)³. Daí a síntese fundamental que expressa a indissociabilidade sujeito/objeto no processo de investigação:

Sujeito e objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade” (NETTO, 2011, p. 23).

O papel do sujeito se dá de maneira ativa no sentido de buscar apreender a natureza do objeto, ou seja, a sua essência, o que para Netto (2011), fazendo referência a Marx, diz respeito à “sua estrutura e sua dinâmica (mais exatamente: apreendê-lo como processo)” (p. 23). Este processo irá exigir, cada vez mais, conhecimento e capacidade investigativa por parte do sujeito. Em suma, “o sujeito deve ser capaz de mobilizar uma série de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e ser dotado de criatividade e imaginação”. (Ibidem, p. 25).

A existência de um determinado objeto é, sem dúvida, resultado de um largo processo histórico, não sendo possível entendê-lo apenas a partir de sua manifestação aparente. Destaca-se como uma dimensão de fundo, durante o processo de investigação, que sejam consideradas as bases constituintes e a própria manifestação material do objeto, o que, para Cheptulin (1982), “supõe a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a luta dos contrários” (p.228). Portanto, a contradição é uma das categorias centrais que perpassa todo o processo de investigação.

Assim, não podemos tomar um fenômeno social como uma expressão de si mesmo, sendo fundamental submetê-lo à crítica e à localização das relações e dos

³ “(...) em meu estudo, tudo assumia a forma acientífica do dogmatismo matemático, no qual o espírito gira em torno da coisa, tangenciando-a aqui e ali, sem que a coisa possa desdobrar ela mesma em algo rico e vivo, mas se apresentando de antemão como um obstáculo para compreender a verdade. O triângulo deixa que o matemático o construa e o demonstre como uma mera reprodução dentro do espaço, sem chegar a desenvolver-se sob outras formas, pois, para que adquirisse outras posições, seria necessário relacioná-lo com outras coisas, e então veríamos como isso traz distintos resultados com relação ao já exposto e assume diferentes relações e verdades, mas na expressão concreta de um mundo de pensamentos vivos como o são o Direito, o Estado, a Natureza, toda a filosofia. É necessário se deter para escutar atentamente o próprio objeto em seu desenvolvimento, sem se empenhar em imputar-lhes classificações arbitrárias, e sim deixando que a própria razão da coisa siga seu curso contraditório e encontre em si mesma a sua própria unidade” (MARX, 2012, p. 297).

processos que o configuram como fenômeno determinado.

A presente pesquisa teve como ponto de partida o questionamento da incidência dos movimentos sociais na educação pública. Surgiram, então, as seguintes problemáticas: Como, de fato, o MST incide, com seu projeto educativo, na organização do trabalho pedagógico da escola pública? Quais as contradições emergentes desta experiência? Tal experiência se configura como uma educação da classe trabalhadora numa perspectiva emancipatória no bojo do Estado capitalista?

No decorrer de nossa pesquisa, fomos percebendo a necessidade de reformular essas questões para melhor evidenciar o próprio objeto de estudo. Aquelas, apesar de constituírem as problemáticas gerais que guiam esse trabalho, foram, gradualmente, sendo delimitadas.

Vale lembrar que as questões inicialmente orientadoras deste trabalho têm origem na prática cotidiana de exercício docente e de militância política, pelo que a pesquisa não começa, nem tampouco termina, com nossa passagem pela universidade. A pós-graduação, contudo, nos possibilitou explorar a realidade a fim de melhor a conhecer. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa não é somente uma prática teórica, uma vez que vincula pensamento e ação. Logo, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (Minayo, 2010, p. 16).

Neste refletir sobre o fenômeno em questão, fomos alinhando e reformulando as problemáticas de pesquisa iniciais e os objetivos pretendidos. De forma a entender a incidência do MST na organização do trabalho pedagógico da escola pública, optamos por centrar a nossa pesquisa na experiência do Coletivo de Escolas em Santa Maria da Boa Vista (SMBV), Pernambuco. Elegemos como objetivo central a descrição e análise da prática político-pedagógica do Coletivo de Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária a fim de perceber as contradições, limites e possibilidades de construção de uma organização do trabalho pedagógico em sintonia com o projeto educativo do MST. Os objetivos específicos foram assim definidos:

- a) Sintetizar os pressupostos teórico-políticos que fundamentam o projeto de educação e de escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- b) sistematizar o percurso histórico e o funcionamento do Coletivo de Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária e como este se insere no contexto dos enfrentamentos do MST na luta pela terra e por escola pública no sertão de Pernambuco;

- c) c) identificar e analisar as principais ações discutidas e planejadas no Coletivo de Escolas de Assentamentos;
- d) identificar, caracterizar e analisar quais os campos de incidência do MST na organização do trabalho pedagógico da escola pública a partir do Coletivo de Escolas de Assentamentos.

1.2 Geografia do objeto de pesquisa

O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy-Strauss (1975) o denomina “ama de leite” de toda a pesquisa social. (Minayo, 2010).

O trabalho de campo, em Santa Maria da Boa Vista (SMBV), iniciou-se no dia 10 de maio de 2014, com a duração de 20 dias. Neste período, estivemos em contato direto com docentes, gestores, lideranças e diferentes escolas.

Para tal, deslocamo-nos de São Paulo – Guarulhos, via aérea, até à cidade de Petrolina, município com o aeroporto mais próximo de SMBV. O território que circunda SMBV é marcado pela paisagem natural de predominância do bioma caatinga, o qual se estende até as margens do rio São Francisco.

Para se chegar à SMBV é necessário atravessar as cidades de Petrolina e Lagoa Grande. Ambas fazem parte da história de SMBV, uma vez que pertenceram à matriarca do submédio São Francisco: Santa Maria da Boa Vista.

O cenário não nos era alheio, pois parte da nossa infância e militância política se fez nestas terras de natureza exuberante, marcada por muitos conflitos de interesses em pleno sertão. Petrolina ocupa lugar de destaque no cenário regional tanto política quanto economicamente, deixando na contramão do “desenvolvimento” municípios como SMBV. O título de capital do sertão não lhe foi dada por acaso. Petrolina tem 119 anos de emancipação política, possui 293.962 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), e é hoje a principal referência nacional no agronegócio no que concerne à fruticultura irrigada. Desempenha papel estratégico na exportação, possuindo, junto com Juazeiro da Bahia (cidade vizinha), um faturamento anual no valor de 2 bilhões de reais.

De Petrolina para Santa Maria são 105 quilômetros. Para boa parte dos sertanejos, este trajeto é realizado em vans de particulares, pois na região existe apenas

uma empresa de ônibus que faz o percurso de Petrolina a Recife.

Figura 1: Localização do município de Santa Maria da Boa Vista – PE



Fonte: Secretaria de Planejamento - PE

Santa Maria da Boa Vista é um dos municípios mais antigos do Estado de Pernambuco e, de acordo com dados do IBGE 2014, tem uma população estimada em 41.103 habitantes, distribuída em um território que compreende 3.001,79 km². É considerado um dos municípios de maior extensão territorial do Estado. Estima-se que 60% de sua população viva no campo, distribuída no que popularmente é conhecido como regiões: sede, região Ribeirinha (que concentra 3 comunidades quilombolas); região de Sequeiro; Projeto Fulgêncio (reassentamento de pessoas atingidas com a construção da Barragem de Itaparica); Região MST – Assentamentos (concentra o maior número de assentamentos do MST no município).

1.2.1 A “Estrada da Reforma Agrária”

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), em 2014, existiam no município de Santa Maria da Boa Vista 36 projetos de assentamentos, com 2.407 famílias, e dois acampamentos, com 1.400 famílias. Desse total, 16 assentamentos são do MST, com 1.871 famílias, assim como os dois acampamentos (Filhos da Luta e Hugo Chávez), com aproximadamente 1.200 famílias.

Tabela 1: Projetos de Assentamentos do MST em Santa Maria da Boa Vista – PE

Nº	Nome do Projeto de Assentamento	Data de criação	Área PA (ha)	Nº famílias
01	Assentamento Safra	02/12/1996	2245	220
02	Assentamento Vitória	27/05/1997	4163,2	264
03	Assentamento Boqueirão	30/06/1997	1102	105
04	Assentamento Catalunha	16/12/1998	6825	600
05	Assentamento N. Senhora Conceição	13/08/1999	3443,4	140
06	Assentamento Aquários	27/12/1999	2667,06	150
07	Assentamento Brilhante	25/05/2000	939,8747	55
08	Assentamento Mártires da Resistência I	27/12/2004	1962,6003	51
09	Assentamento Mártires da Resistência II	27/12/2004	1196,962	39
10	Assentamento Luiz Gonzaga	06/12/2005	2000,313	50
11	Assentamento José Ivaldo	13/07/2005	351,7714	25
12	Assentamento José Ivaldo I	23/08/2005	775,8007	50
13	Assentamento Josias Barros	31/08/2006	3196,4677	69
14	Assentamento Samuel Barbosa I	27/11/2006	311,3733	10
15	Assentamento Maria Bonita	11/05/2007	463,3514	10
16	Assentamento Denis Santana	05/11/2008	1001,124	30
TOTAL			32.645,2985	1.763

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados disponíveis no site do INCRA⁴

Na tabela 1, os assentamentos em destaque são os que estão localizados na rodovia PE 574, batizada pelos trabalhadores de “Estrada da Reforma Agrária”. Contraponto ao que os senhores do agronegócio chamam de “Estrada da Uva e do Vinho”, uma referência à produção de vinhos, bastante forte na região. A seguir, apresentamos a figura 2 com a localização de áreas do Movimento⁵, situadas nessa mesma rodovia. Vale lembrar que nem todos os assentamentos do MST no município se encontram nesta rota.

⁴ Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php> Acesso em: julho de 2014.

⁵ De agora em diante, ao utilizar a palavra Movimento, com a letra inicial maiúscula, estaremos nos referindo ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Figura 2 – Localização dos assentamentos na Rodovia PE 517



Fonte: Elaborado por REIS (2014)⁶

A rodovia PE-574 compreende uma extensão de 62 km e, de acordo com o Departamento de Estradas de Rodagem de Pernambuco (DER-PE), os principais pontos de passagem da PE-574 são: “Entrada BR-428 (próximo a Santa Maria da Boa Vista) - Acesso a Ilha do Cícero - Acesso a Vermelho - Entrada BR-428 (próximo a Lagoa Grande)”.⁷

⁶ REIS, Talles. Estrada da Reforma Agrária. Recife, 2014. Desenho produzido especialmente para integrar esta dissertação a partir de dados da pesquisa de campo.

⁷ Disponível em: <http://www.der.pe.gov.br/web/der/rodovias-do-estado> Acesso em: setembro de 2014.

A “Estrada da Reforma Agrária” faz parte dos municípios Santa Maria da Boa Vista e Lagoa Grande. Lagoa Grande, de acordo com o IBGE⁸, tem uma população estimada em 24.475 habitantes. Era um distrito de Santa Maria da Boa Vista até meados de 1995, mas, dado o crescimento da população e da economia, teve sua emancipação política em 16 de junho do mesmo ano.

Esse extenso território é habitado por diversos trabalhadores que, em sua maioria, vivem em assentamentos de reforma agrária, enquanto outros vivem em pequenos e médios povoados. Eles dividem o território com grandes fazendas produtoras de uva e vinho, alinhadas com as expectativas nacionais do agronegócio, cuja base produtiva se sustenta no monocultivo, no uso intensivo de veneno e na produção para exportação.

Na “Estrada da Reforma Agrária”, existem quatro vinícolas (de um total de sete em todo o sertão), 18 assentamentos de reforma agrária, dos quais 15 são do MST, três acampamentos (dois em SMBV e uma em Lagoa Grande), também do MST, mais de 10 pequenos povoados e um grande povoado (o maior da região), a comunidade de vermelhos.

Nos assentamentos situados à “Estrada da Reforma Agrária”, no município de Santa Maria da Boa Vista, estão produzindo os seguintes tipos de culturas:

Tabela 2: culturas agrícolas dos assentamentos SMBV

CULTURAS	QUANTIDADE (há.)
Acerola	32,0
Banana	125,0
Cebola	17,0
Feijão	11,0
Goiaba	160,0
Macaxeira	78,5
Mamão	40,0
Manga	56,5
Maracujá	65,0
Melancia	58,0
Milho	7,5
Pinha	1,0

⁸ Informações disponíveis no site <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=260875&search=pernambuco|lagoa-grande|infograficos:-historico> Acesso em setembro de 2014.

Iamem	2,0
Caju	12,0
Coco	5,5
Uva	18,0
Total	689,0

Fonte: Diamantina⁹, 2015

Além dessa diversidade de produção, os trabalhadores criam bovinos, caprinos, ovinos, aves e suínos. Possuem ainda tanques de pisciculturas. A forma de organização dos processos produtivos se dá de maneira geral por meios de lotes individuais, ficando nos assentamentos poucas áreas coletivas, bem como não há nenhuma cooperativa nos assentamentos, todos os instrumentos legais são as associações. E, apesar de toda essa diversidade na produção, os trabalhadores encontram sérios problemas na organização da comercialização, sendo feita esta por meio de atravessadores que se apropriam desses produtos num valor bem inferior ao do mercado. Logo, organizar o processo de produção se constitui como o principal desafio para os assentados e o próprio MST.

Figuras 3 e 4: colheita da melancia e do feijão – Assentamento Safra



Fonte: Barbalho¹⁰, 2015

Os municípios localizados na região do submédio São Francisco e os

⁹ A Diamantina Projetos Agrícolas LTDA é uma empresa que mantém convênio com o INCRA para prestar serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) nas áreas de assentamentos do submédio São Francisco.

¹⁰ BARBALHO, Samuel. Levantamentos de dados da produção do assentamento Safra. Santa Maria da Boa Vista – PE, relatório de ATER.

assentamentos vivem a contradição de grandes empreendimentos que estão na pauta do neodesenvolvimentismo¹¹, como as barragens (que têm expulsado os trabalhadores de suas terras), a transposição do rio São Francisco e os grandes projetos de irrigação (os quais beneficiam o agronegócio da fruticultura irrigada). O sertão é, portanto, um território de disputa no qual se manifestam relações de enfrentamento entre, por um lado, aqueles trabalhadores que não possuem terras ou que delas foram expropriadas e, por outro, grandes proprietários de terras e/ou empresas com interesses fundiários.

A região também é alvo de interesses das transnacionais, nomeadamente a Monsanto, que montou uma unidade de pesquisa em Petrolina. Inaugurada em 2013, essa unidade surge com o objetivo de seguir avançando no melhoramento genético de sementes (ou seja, a transgenia); ela desempenha um papel estratégico para a transnacional, e não por acaso, seu presidente no Brasil, Rodrigo Santos, se mostra confiante no investimento de mais 40 milhões realizados desde 2009 para a sua implementação:

Petrolina será para nós o que o Havaí é para os Estados Unidos. Com o tempo, este será o nosso principal centro de tecnologia em sementes no Brasil. Por aqui passarão todas as sementes desenvolvidas pela Monsanto no país e também vamos trocar informações em tempo real com os Estados Unidos.¹²

A região sertaneja faz parte da rota de investimentos do capital, com atuação especial no ramo da fruticultura e na construção de megaempreendimentos realizados pelo Estado, em parceria com o setor privado, como é o caso da transposição do rio São Francisco e as construções de hidrelétricas em curso.

1.3 Sujeitos e atores da pesquisa: as lutas de 2014

Os primeiros dias em Santa Maria da Boa Vista (SMBV) foram dedicados a encontrar membros do Coletivo de Educação do MST¹³, com o objetivo de situá-los do

¹¹ O desenvolvimentismo foi uma teoria econômica desenvolvida desde o final da Segunda Guerra Mundial, no seio da Comissão Econômica para América Latina (Cepal), para justificar o progresso econômico de países com atrasos estruturais, graças a forte intervenção estatal (como sucedeu, por exemplo, nos países latino-americanos a partir da década de 1950).

¹² Ver reportagem sobre o assunto. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/economia/2013/03/11/internas_economia,427743/petrolina-ganha-unidade-monsanto-e-deve-se-tornar-referencia-em-pesquisas-de-biotecnologias-para-sementes.shtml Acesso em: outubro de 2014.

¹³ O Coletivo de Educação é um dos setores internos do MST, cuja tarefa é pensar e articular as ações que envolvem as questões educacionais mais gerais no Movimento e o trabalho com as escolas. É conhecido

estudo em questão e, assim, ajustar o planejamento da pesquisa de campo.

Como é uma cidade pequena, o encontro com professores e gestores que atuam nos assentamentos é quase involuntário, sobretudo junto de órgãos públicos, como a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Aproveitando alguns destes encontros espontâneos, apresentamos a nossa pesquisa a alguns educadores e muitos deles logo se colocaram à disposição para contribuir.

Pelas conversas informais estabelecidas com professores e lideranças dos movimentos sociais, parecia que o ano letivo estava começando naquele mês, pois havia entre as pessoas uma memória recente de alguns acontecimentos que movimentaram as escolas, estudantes e professores.

Com efeito, uma greve de 20 dias tivera início no dia 24 de março. O clima era, por isso, de recomposição e de início das atividades educacionais depois de terem tido lugar várias mobilizações e protestos. Entre outras, mencione-se a ocupação da Secretaria Municipal de Educação e da prefeitura contra o fechamento de três escolas no campo e contra o corte de carga horária de professores; e a greve dos servidores municipais.

A greve teve como paroxismo o protesto realizado na BR-428, na entrada da “Estrada da Reforma Agrária”, organizado pelo Sindicato dos Servidores Municipais de SMBV (Sindboa), com a participação de movimentos sociais (Quilombolas, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e MST). De acordo com o sindicato, a mobilização contou com a participação de 500 pessoas, entre pais, professores, crianças e lideranças que, além de interditarem a rodovia, montaram uma sala de aula no local, conforme demonstram as fotos, a seguir:

Figuras 5 e 6: Protesto dos professores na rodovia 428



Fonte: Blog Santa Maria em Foco¹⁴

como Setor de Educação, mas em vários lugares é conhecido como Coletivo de Educação. Assim, faremos a opção por usar a última denominação.

¹⁴Disponível em: <http://www.santamariaemfoco.com.br>; Acesso em: junho de 2014.

O fechamento da rodovia 428 ocorreu no dia 4 de abril. A prefeita, que não estava disposta a negociar sem que a greve se encerrasse, foi obrigada a se sentar à mesa de negociação no dia 7 do mesmo mês.

Apesar de a greve ter sido alvo de críticas por parte do executivo, que a considerou ilegal, para os servidores, foi a que contou com maior adesão dos trabalhadores e, de maneira peculiar, com uma participação expressiva de estudantes e movimentos sociais.

No dia 13 de maio, fomos à sede da Secretaria Municipal de Educação com o propósito de obter alguns dados sobre as escolas de assentamentos.

As paredes da Secretaria Municipal de Educação estavam pintadas de diversas cores e havia também algumas palavras pichadas que davam sinais de quem passara por ali. Entre estas, se destacavam: “Fechar escola é crime!” e “Queremos educação”. Trata-se, portanto, da passagem de mais de 500 crianças, pais e professores de assentamentos, que no dia 26 de março haviam parado a cidade, um dia após a deflagração da greve dos servidores municipais. O protesto era contra o fechamento de três escolas no campo: a escola do Assentamento Nossa Senhora da Conceição, que funcionava como extensão da Escola Alexandre Oliveira Costa; a Escola Municipal Castro Alves; e a Escola Municipal São Benedito; as duas últimas situadas em comunidades vizinhas a assentamentos, mas que recebiam crianças do MST.

Figuras 7 e 8: Sede da SME após protestos das crianças



Fonte: Blog Santa Maria em foco¹⁵

¹⁵Disponível em: <http://www.santamariaemfoco.com.br>; acesso em junho de 2014.

Ao adentrar a secretaria, as cores que vimos nas paredes de fora seguiam de maneira intensa nos corredores internos, demonstrando que a ação não ficou apenas restrita à parte externa do prédio. As principais marcas deixadas foram o que ousamos chamar de “aquarela de mãos”. Além de colorirem de maneira espontânea, as crianças marcaram aquelas paredes brancas com suas próprias mãos, as mãos de crianças que assim demonstraram a sua disposição para lutar por seus direitos, por escola e por dignidade.

O atual quadro de técnicos da Secretaria de Educação é composto por diversos docentes que já atuaram em escolas de assentamentos do MST. Durante a nossa presença na Secretaria de Educação, alguns destes profissionais demonstravam preocupação com o que ocorrera, pois, segundo eles, foi uma ação radical das crianças com presença de adultos, que destruíram carteiras e quebraram objetos da instituição. Mas, ao mesmo tempo em que manifestavam sua contrariedade perante a forma como se desenvolveu a ação, reconheciam que o diálogo não ocorrera por parte do executivo.

Dado o clima de recomposição de forças e demanda por reposição dos dias perdidos na greve e nas mobilizações, aos poucos as escolas retomavam a sua rotina. Neste contexto, o Setor de Educação do MST se reuniu para fazer uma retomada estratégica do trabalho com as escolas, o que incluía o retorno aos encontros mensais das escolas¹⁶, ainda não realizados até aquela data, em virtude das mobilizações e da greve.

Portanto, ali estávamos com os sujeitos da pesquisa, não como construção teórica anteriormente formulada, mas como manifestação empírica, em contato direto com estes atores sociais e suas realizações. Dadas as várias relações estabelecidas no processo de contato com a realidade e seus sujeitos, Minayo (2010) adverte que, no campo, os sujeitos estão imersos num conjunto de relações, ou seja,

[...] eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta com todas as disposições nas mãos do pesquisador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas iterações, entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho (MINAYO, 2010, p. 63).

¹⁶ As escolas de assentamentos juntamente com o Coletivo de Educação do MST, em Santa Maria da Boa Vista, realizam de maneira ordinária um encontro por mês para seguir construção de ações comuns.

1.4 O que é o Coletivo de Escolas?

O Coletivo de escolas de assentamentos de Reforma Agrária é uma instância auto-organizada das escolas públicas de assentamentos do MST, em Santa Maria da Boa Vista (SMBV), que tem o propósito a construção de uma pauta comum e a condução do trabalho coletivo nas escolas. Nesse sentido, a educadora Eduarda¹⁷ afirma que é “uma forma de se unir com mais facilidade e que o individualismo desaparece e se constrói o gosto, o prazer de pensar, de sonhar e realizar em grupo”.

Assim,

Todas as escolas são representadas nesse coletivo, que estuda, debate, pensa as atividades conjuntas, dividem tarefas, reúnem periodicamente em uma das escolas e fazem os encaminhamentos de forma coletiva. Levam os encaminhamentos para o coletivo de professores que ajudam a tomar as decisões. Então deixa de ser algo só do gestor e passa a ser do conjunto (Vânia¹⁸).

Nesta mesma direção, a educadora Mara¹⁹ define o Coletivo de Escola como espaço de “integração, consonância de um trabalho pedagógico entre todas as escolas. As escolas falando a mesma língua e com os mesmos objetivos, os mesmos ideais”. Da mesma forma, essa fala é ratificada pelo educador Antônio²⁰ que diz que há “uma pauta construída conjuntamente, onde as escolas trazem suas demandas. No momento do planejamento, as ações pensadas retornam ao coletivo de educadores de cada escola onde debatem e essa pauta é transformada em ações, lá na ponta, com os nossos educandos”. Assim, compreendem que o Coletivo de Escolas oportuniza tecer diálogos e deflagra ações em direção à transformação da escola na medida em que se constrói com diversos sujeitos por meio de espaço organizativo coletivo.

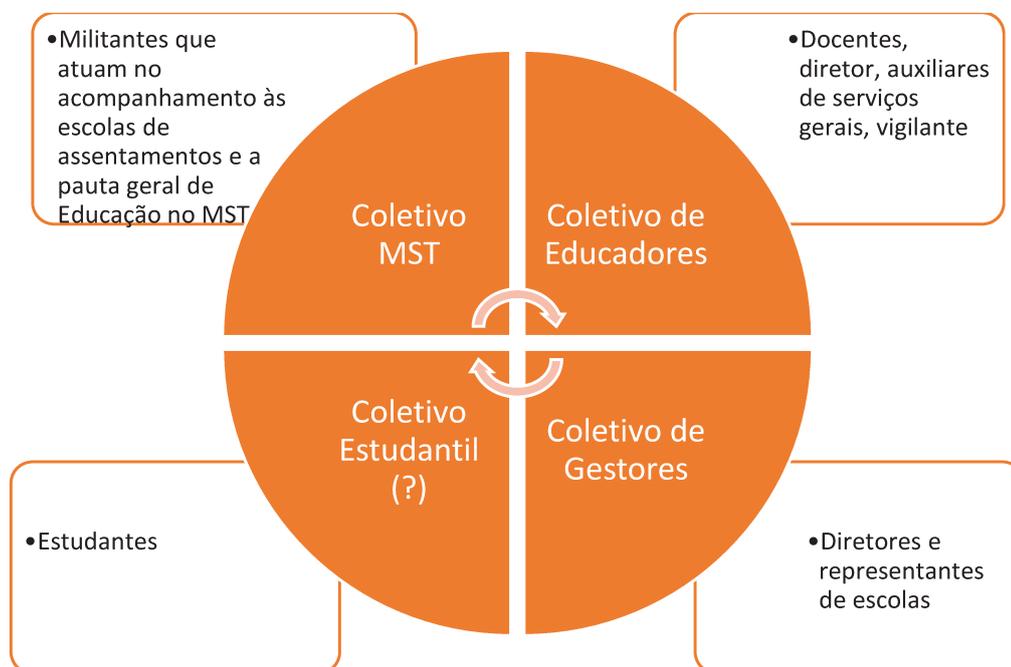
¹⁷Entrevista cedida em: 21/02/2015.

¹⁸Entrevista cedida em: 22/05/2014.

¹⁹Entrevista cedida em: 29/05/2014.

²⁰Entrevista cedida em: 28/05/2014.

Figura 9: composição do Coletivo de Escolas de Assentamentos



Fonte: montado pelo autor a partir de dados da pesquisa

A seguir, apresentamos dados gerais das escolas que atualmente compõem o Coletivo de Escolas de Assentamento.

Tabela 3: Dados gerais das Escolas

Nº	Unidade escolar	Nível Ensino/modalidade	Localidade	Matrícula	Docentes	Outros Funcionários
01	Escola Municipal Alexandre Costa Oliveira	Ed. Infantil Fundamental I	Povoado Nova Olinda	108	5	9
02	Escola Municipal Antônio Conselheiro	Ed. Infantil Fundamental I e II	Assentamento Boqueirão	274	12	8
05	Escola Municipal Brilhante	Ed. Infantil Fundamental I	Assentamento Brilhante	48	2	1
09	Escola Municipal Catalunha	Ed. Infantil Fundamental I e II EJA	Assentamento Catalunha	400	16	11
04	Escola Municipal Chico Mendes	Ed. Infantil Fundamental I	Assentamento Aquários	143	6	5
07	Escola Municipal Francesco Mauro	Ed. Infantil Fundamental I e II	Assentamento Safra	278	12	10
08	Escola Municipal Gabriela Pérsico	Ed. Infantil, Fundamental I e II	Fazenda Milano	438	16	12

		EJA				
06	Escola Municipal Marcos Freire	Ed. Infantil Fundamental I e II	Assentamento Vitória	292	10	8
03	Escola Municipal Treze de Maio	Ed. Infantil Fundamental I	Povoado Curral Novo	165	7	6
TOTAL				2146	86	70

Fonte: elaborado pelo autor a partir da coleta de dados – 2014

Conforme demonstra a figura 9, o Coletivo é formado por diversos coletivo das escolas, entre escolas e o coletivo de educação do MST. Logo, o coletivo de escolas é a expressão do processo organizativo de outros coletivos, o de gestores e de educadores. Mais do que uma estrutura, o coletivo é o processo em movimento da experiência educacional nas escolas de assentamentos. É um conceito-chave que nos permite abarcar a larga experiência que se faz como a unidade do trabalho entre escolas sob o acompanhamento do MST.

A partir da tabela 3, observa-se que apenas duas das nove escolas ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais são contabilizadas na matrícula municipal. Mas, em todas as áreas de assentamentos, há a oferta de EJA, por meio dos Programas *Pró-jovem Campo – Saberes da Terra*²¹ (Ensino Fundamental e Médio), promovidos pela Secretaria Estadual de Educação – a partir das diretrizes do MEC – em parceria com os movimentos sociais do campo, com a finalidade de elevar a escolarização da população jovem e adulta que vivem no campo. Nos assentamentos do MST em SMBV, a matrícula é de aproximadamente 400 estudantes. Em grande medida, as aulas desta modalidade ocorrem nas dependências das escolas municipais.

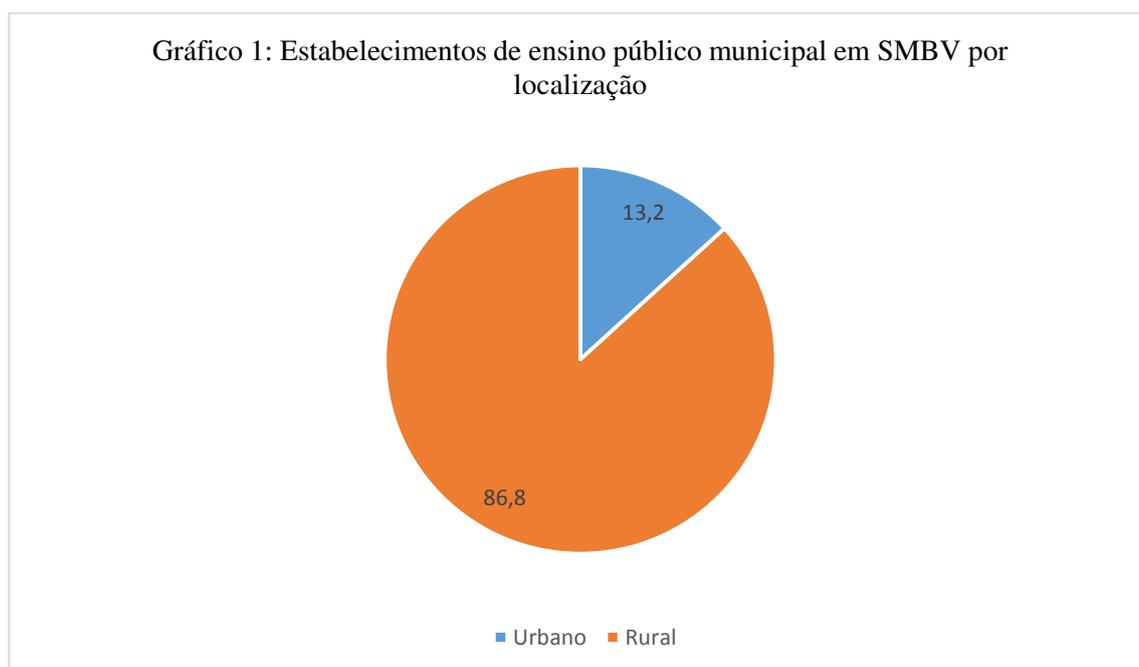
No transcurso da pesquisa, observamos que há um esforço dos docentes e do Coletivo de Educação no sentido de integrar o trabalho realizado na EJA com a dinâmica do trabalho pedagógico das escolas. Boa parte da população atendida na EJA são os pais/mães dos estudantes do ensino fundamental. Parte dos professores que lecionam nestes programas também atuam na Educação Básica das mesmas escolas.

O Ensino Médio para adolescentes e jovens em idade escolar é ofertado apenas na Escola Gabriela Pérsico, como extensão da Escola Pública Estadual Judite Gomes de Barros, localizada na sede do município. Os que não frequentam a referida escola vão

²¹ É um programa do Ministério da Educação que se encontra na política de Educação do Campo, por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), e tem por objetivo “elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, a partir da organização e expansão da oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de forma integrada à qualificação profissional e Ensino Médio” (MEC, 2013, s/p).

para a sede do município, em ônibus fretados pelo executivo municipal, ou ainda, como é o caso dos assentamentos Safra e Vitória, deslocam-se diariamente, em barcos, para a cidade de Curaçá, no Estado da Bahia. Isso se torna possível porque ambas as comunidades estão localizadas próximas ao referido município baiano, sendo separadas pelo Rio São Francisco.

De acordo com os dados do censo escolar 2014²², Santa Maria da Boa Vista tem 53 escolas municipais; destas, 86,8% são escolas do campo. Do total de estabelecimentos de ensino no município, as escolas do MST representam 16,98%.



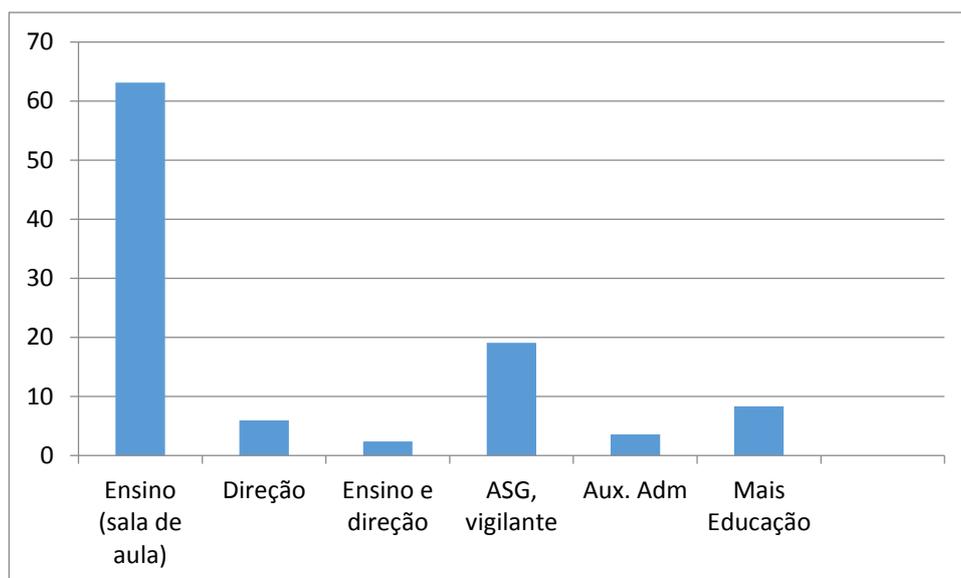
Fonte: Censo Escolar 2014

Ainda de acordo com o Censo Escolar 2014, no que se refere à matrícula, a rede municipal de ensino de SMBV tem 8.134 estudantes, distribuídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Deste total, as escolas da região de assentamentos representam 26,38% da matrícula.

No que diz respeito à atuação dos profissionais, temos 63% em sala de aula, e os demais em outras funções:

Gráfico 2: área de atuação no Ensino Fundamental nas escolas de assentamentos

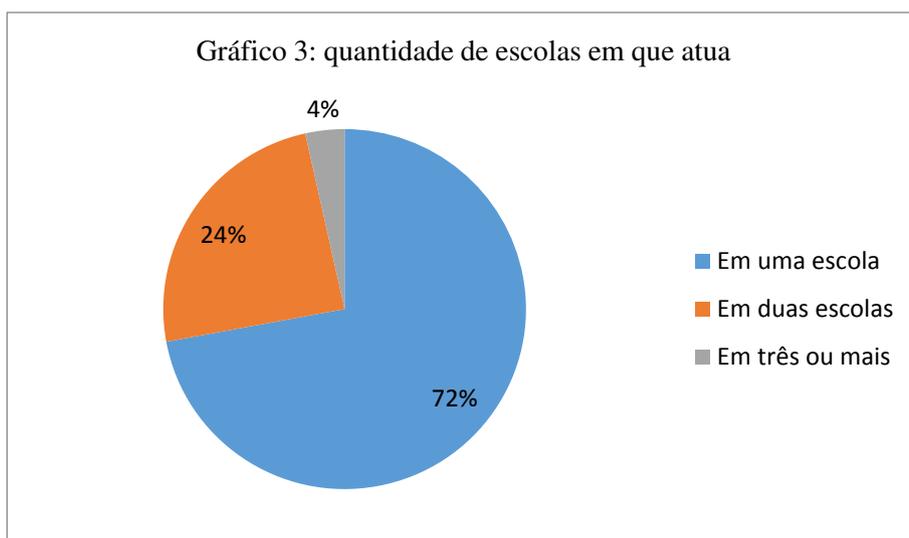
22 Para verificar os dados educacionais relacionados ao município de SMBV . Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> Acesso em: novembro de 2014.



Fonte: autor a partir dados da pesquisa

Quanto ao tempo de atuação desses profissionais, identificamos que a sua maioria trabalha na região. Temos os seguintes dados: 30% entre 11 e 15 anos; 20% a mais de 16 anos; 26% entre 6 e 10 anos; 15,1% entre 3 e 5 anos; 6,9 entre 1 e 2 anos e 5,8% menos de um ano. Os dados demonstram que existe um tempo significativo de atuação desses profissionais em escolas da região de assentamentos/MST. Sendo que 79% são efetivados por meio de concurso público frente a 21% que possuem contratos temporários. Este último dado difere dos dados nacionais, cujo vínculo da maioria dos professores das escolas do campo se dá por meio de contrato temporário.

No questionário (anexo 3) aplicado, uma das questões se referia em quantas unidades escolares os mesmos exerciam a sua profissão. Conforme demonstra o gráfico 3, mais de 72% atuam em apenas uma escola, sendo que sua maioria nos anos iniciais do ensino fundamental.



Fonte: idem

De acordo com os dados da pesquisa, podemos considerar que os objetivos do Coletivo de Escolas de assentamentos são os seguintes:

- a) Integrar as escolas públicas municipais situadas na Estrada da Reforma Agrária num trabalho coletivo no que se refere à educação e seus vínculos políticos, pedagógicos e organizativos com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- b) Desenvolver uma gestão escolar ampla, objetivando a participação de todos os segmentos com o intuito de fortalecer a escola pública desde os assentamentos de Reforma Agrária;
- c) Garantir o processo de formação permanente dos educadores;
- d) Pensar e desenvolver atividades conjuntas que fortaleçam a unidade e autonomia das escolas do campo;
- e) Organizar os coletivos de educadores e de estudantes em cada unidade escolar;
- f) Desenvolver e socializar experiências pedagógicas que tenham como princípio uma educação pública, popular e socialmente referenciada.

1.5 Instrumentos de coleta e tratamentos dos dados

Para o trabalho de campo, elegemos os seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas e análise documental.

A *observação participante* é parte integrante de uma pesquisa social, pois é um instrumento que fornece elementos importantes para a produção de conhecimento. Assim, Minayo a define como

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com os seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível participando da vida social deles no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2010, p. 70).

Neste trabalho, a observação participante consistiu, em nossa inserção nas atividades do coletivo e das escolas, sendo que foi registrado em um caderno, em cada encontro, os acontecimentos e questões, por vezes, não verbalizadas nas entrevistas, mas manifestadas como parte da própria experiência educacional. Isso permitiu uma interação dos sujeitos em contato com outros, na vivência e no cotidiano, e não em um ato isolado. Deste modo, participamos em diferentes reuniões, encontros e atividades.

No dia 13 de maio de 2014, participamos numa reunião do Coletivo de Educação do MST; no dia 29 de maio, participamos do Encontro do Coletivo de Escolas de Assentamentos, ambas as atividades no assentamento Safra. Visitamos e participamos ainda em algumas atividades realizadas pelas escolas.

Contudo, não basta apenas observar o cotidiano. É preciso, a partir de algumas questões previamente formuladas, dar voz aos atores sociais que constroem a prática educativa, e, neste sentido, as *entrevistas* são um instrumento de pesquisa fundamental. De acordo com Bardin (2014, p. 89), nas entrevistas “[...] lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à vontade”.

A *entrevista*, como instrumento, figura como dimensão estratégica de uma pesquisa de natureza qualitativa, na medida em que visa responder aos objetivos da investigação, fornecendo elementos para a compreensão da realidade. Nessa direção, de acordo com Minayo (2010), a partir da entrevista podemos obter dados secundários e primários de duas naturezas:

[...] (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2010, p. 65).

Nesse sentido, o que se produz como dado não se realiza a partir de algo estático, inerte, como os documentos (sem diminuir a sua importância), mas a partir de relações humanas, onde aqueles indivíduos constroem para si, diante da experiência coletiva, representações, identidade, pertencimento ou não da vivência em questão. Contudo, é importante lembrar que, por se tratar de processos em movimento, de situações produzidas por elas mesmas, é fundamental, no universo de entrevistados, estar atento ao que cada um tem a dizer sobre o processo vivido, suas tendências e perspectivas de futuro. Uma fala determinada (salvaguardando sempre os elementos essenciais) é produtora de componentes que permitem a conexão com as demais falas, e também para além delas, no que tange às questões comuns e àquilo que lhe é específico.

No total, foram feitas 27 entrevistas orientadas por um roteiro previamente elaborado; em seguida, foi realizada a transcrição, edição e análise. Os entrevistados foram educadores que atuaram/atuam no processo de construção do Coletivo de Escolas de Assentamentos, tanto no período de gestação da experiência, como também os que na atualidade se encontram à frente deste processo. O objetivo das entrevistas foi o de obter elementos do processo histórico de construção do coletivo e de seu funcionamento; elas foram realizadas individualmente e por segmentos:

1º segmento: Diretores e responsáveis de escolas. Do universo de 9 escolas que compõe a instância “coletivo de escolas” foram entrevistados 5 responsáveis, com o objetivo de entender como seu deu o processo de constituição dessa instância, bem como de que maneira esse tipo de organização contribui na organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola.

2º segmento: Professores que atuam em sala de aula. Do universo de aproximadamente 100 professores que atuam no conjunto das escolas de assentamentos, foram entrevistados 15 profissionais com o objetivo de apreender elementos do processo do trabalho pedagógico da escola, bem como sobre o funcionamento do coletivo de educadores.

3º segmento: Setor de Educação do MST: cinco pessoas foram entrevistadas com o objetivo de entender como se realiza o processo de acompanhamento às escolas de assentamentos, como ocorre a relação com a Secretaria de Educação do município e o papel do “Coletivo de Escolas”.

4º segmento: Secretaria Municipal de Educação: dois secretários foram entrevistados, um que exercia a função na época da gestão do Coletivo de Escola e o atual gestor. Pretendemos compreender como veem o projeto de educação do MST como ideário educativo, mas, sobretudo, seu processo de implementação na prática das escolas e como respondem às demandas do Coletivo de Escolas e do próprio MST.

Dado o contexto político no município e uma série de sujeitos envolvidos no processo, optamos por não explicitar os nomes dos personagens, que doravante receberão nomes fictícios. Todos os entrevistados estiveram de acordo com a não divulgação dos seus nomes verdadeiros.

Tendo em vista a necessidade de entender os vínculos construídos entre os profissionais das escolas da região com o MST e com a própria unidade de ensino em que trabalhamos, aplicamos um *questionário* (anexo 3) com o objetivo de obter elementos em torno da inserção desses trabalhadores da educação na sua relação com Movimento Sem Terra. Assim, consideramos as unidades de ensino da região e todas as frentes de atuação (do ensino ao serviço geral). Foram aplicados e recolhidos 86 questionários, o que equivale a 55,1% do total dos profissionais que atuam nas escolas da região.

No percurso em campo, colhemos uma série de documentos que versam sobre o objeto de estudo e os organizamos por ordem cronológica. A *análise documental*, de acordo com Bardin (2014), pode ser definida “como uma operação ou um conjunto de operações visando apresentar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior a sua consulta e referência” (p.47). Em nossa pesquisa, demos destaque ao *folder* de divulgação da experiência, de 2007; ao balanço do Coletivo Estadual de Educação do MST, de 2009; e aos relatórios de acompanhamento às escolas, de 2006-2014:

a) *Folder sobre as escolas de assentamentos*: intitulado de *Educação do Campo em Movimento*, o folder, produzido em 2007, consta como uma produção do Setor de Educação do MST, que teve sua impressão gráfica financiada pela Secretaria Municipal de Educação. Foram rodados mil exemplares. Um material simples, mas deveras ilustrado, com fotografias e textos curtos sobre uma série de atividades do trabalho

educativo do MST. Embora a chamada seja Educação do Campo, em verdade o que consta diretamente são elementos da organização do trabalho pedagógico das escolas de assentamentos; além disso, ainda que de maneira breve, ele situa o município e a região. As informações presentes, neste material, referem-se a: dados de matrícula e pessoal (trabalhadores da educação); organização coletiva, com destaque para o Coletivo de Gestores/escolas e Coletivo de Educadores; elementos do processo de conhecimento. Ao final do material, surgem os nomes das parcerias, acompanhados das logomarcas na seguinte ordem: MST, Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura.

b) *Balanço do Setor de Educação do MST*: relatório elaborado pelo Coletivo Estadual de Educação do MST sobre o processo de trabalho com as escolas públicas de assentamentos a partir da experiência de Santa Maria da Boa Vista. Intitulado *O trabalho com as escolas do MST em Pernambuco*, possui 10 páginas, data de maio de 2009, e situa de maneira breve o percurso histórico e as principais frentes do trabalho pedagógico com as escolas de assentamentos, sobretudo a questão do acompanhamento político-pedagógico. Por fim, elenca alguns desafios do trabalho com as escolas.

c) *Relatório de Acompanhamento às escolas*: trata-se da compilação de diversos relatórios e cadernos de acompanhamento de membros do Setor de Educação do MST às escolas de assentamentos e ao Coletivo de Escolas. Tivemos acesso a este material graças aos responsáveis de cada período e à Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação. O compilado compreende mais de 200 páginas não numeradas contendo cadernos de acompanhamento dos anos de 2006 e 2007, relatórios dos anos de 2008, 2009 e 2010 e pautas das reuniões do Coletivo de Escolas dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Parte dos relatórios foi entregue à Secretaria Municipal de Educação, como forma de prestar contas do trabalho realizado nas escolas de assentamentos. O documento permite apreender o cotidiano do trabalho coletivo organizado pelo MST. Como uma questão pertinente, os cadernos constituem-se como base para produção do relatório, e, por isso, neles aparecem detalhes que, por vezes, não estão presentes nos relatórios, daí a importância em conhecê-los.

Tendo em vista a vasta documentação encontrada, passamos, num primeiro momento, a fazer a sua leitura com o objetivo de estabelecer um primeiro contato. Para além de algumas pesquisas acadêmicas²³ sobre a educação no MST, naquele município,

²³ Citamos, a título de exemplo, a dissertação de Mestrado “O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal” de Nair Casagrande (UFPE, 2001), e as teses de doutorado “O lúdico e o revolucionário no MST: a prática Pedagógica no Encontro dos Sem Terrinha” de

aqueles são os únicos materiais organizados como registro coletivo e periódico da experiência em curso. Em seguida, realizamos uma compilação dos documentos visando a constituição de uma cronologia desses materiais para a posterior organização de um quadro temático para a captura de componentes sobre o processo vivido e, em parte, sistematizado neste material.

Para esta parte vital da pesquisa – a organização, o tratamento e a análise dos dados –, tivemos como aporte teórico a *análise de conteúdo* proposta por Bardin (2014). Para esta autora, trata-se de

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

A análise de conteúdo é, nesta perspectiva, abrangente, constituindo um conjunto de técnicas que não se restringe a um tipo de instrumento, tal como referido quer por Minayo (2010), quer por Bardin (2014). Bardin (2014) vai, aliás, destacar os seguintes tipos de análise de conteúdo:

- a) Análise de avaliação ou análise representacional;
- b) Análise de expressão;
- c) Análise de enunciação;
- d) Análise temática.

Dado os diversos instrumentos de pesquisa e tendo em conta a natureza do nosso trabalho, escolhemos trabalhar com a *análise temática*, pois “comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (Minayo, 2010, p. 86). Para Bardin (2014), “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (p.199).

Num primeiro momento, procedemos a uma leitura geral dos materiais (documentos e entrevistas) para, em seguida, voltar a organizá-los de acordo com a natureza de cada um. Após este trabalho, voltamos a fazer uma leitura, com o objetivo,

Marcelo Pereira de Almeida Ferreira (UFPE, 2002), “As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola” de Maria do Socorro Silva (UFPE, 2009) e “Occupying Land, Occupying Schools: Transforming Education in the Brazilian Countryside” de Rebecca Senn Tarlau (Universidade da Califórnia, 2014).

desta vez, de extrair o que é peculiar em cada material e em cada fala. Mais adiante, organizamos um quadro temático a partir dos temas/questões que emergiram dos materiais. O quadro temático foi composto por três itens:

- a) Tema;
- b) Conteúdo (extrato dos textos originais e das entrevistas que versam sobre o tema);
- c) Pré-análise (indicação de elementos a partir do conteúdo apresentado).

No capítulo seguinte, abordaremos as temáticas relacionadas com os projetos educativos do MST como parte constitutiva do nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: CONFRONTO DE PROJETOS

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, buscando explicitar alguns fundamentos a partir de dois pontos divergentes: a forma atual do trabalho pedagógico sob as bases e a lógica do capitalismo e o projeto de educação do MST. Para isso, buscamos elencar, de maneira breve, alguns elementos que configuram a escola tal qual a conhecemos sob a égide do modo de produção capitalista e como esta forma escolar se estrutura para dar conta de suas tarefas educativas que estão postas historicamente, atendendo a um determinado interesse de classes.

Dado o contraponto do projeto educativo do MST à atual forma escolar, situamos sinteticamente a luta empreitada por este movimento popular de classe, como também o percurso de luta e construção de sua Pedagogia e seus elementos fundamentais de ação na escola.

2.1 Breves apontamentos sobre escola: sua lógica e estrutura

A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), na atual forma escolar, tem sido vista de maneira estreita, circunscrevendo-a apenas às questões inerentes à sala de aula, com destaque para os processos que envolvem a construção do ambiente educativo que favorece a aprendizagem. Entretanto, para Freitas (2009), a OTP refere-se ao todo educativo da escola:

A organização do trabalho pedagógico, ora é vista em sua abrangência de um macro ambiente escolar, ora visto enquanto um ambiente restrito à sala de aula, bem como as suas relações; e à questão clássica sobre a necessidade de se ultrapassar a mera função de instrução no processo de ensino-aprendizagem, explicitando a função formativa da escola (IDEM, p.13).

Como podemos observar, a OTP está para além da sala de aula; de maneira mais profunda, o seu sentido diz respeito a própria escola e sua totalidade, ou ao próprio projeto político pedagógico (PPP), entendido por nós como plano de vida escolar. Pois, quaisquer práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos espaços e tempos educativos da escola requerem necessariamente um olhar para os objetivos da escola, para a sua função, dimensões que podem figurar no PPP da escola, entendido aqui para além do que

se coloca no papel. São esses objetivos a base dos processos das aprendizagens e avaliativos. Mas quem os definem? Quem determina o que se ensinar (em termos de conhecimento humano-histórico e em termos de relações)? Logo, partimos do pressuposto de que educação e escola são construções sociais, em um dado momento da história da humanidade, a fim de suprir algumas necessidades. Ambas não estão, portanto, soltas no tempo e no espaço, mas sim estritamente ligadas com as necessidades do processo de produção e reprodução da vida que tem no trabalho o fundamento de toda a existência humana.

Se nos voltarmos para a história, veremos que a origem da escola não é exclusividade da sociedade capitalista; ao contrário, os elementos que a conformam estão presentes nas experiências humanas em sociedades pretéritas no que diz respeito à construção de um espaço cuja tarefa é desenvolver processos educativos em sintonia com o todo social:

Assim, ainda que a produção de um espaço educativo específico, isto é, que ocorre separadamente das demais esferas da vida, mas não sem relação com estas, remonte há quase 5 mil anos, as formas, objetivos e conteúdos escolares serão configurações próprias de seu tempo histórico e não um desenvolvimento linear, inevitável, que desembocaria nos atuais sistemas escolares.(DALMAGRO,2010,p.68)

A autora prossegue sua reflexão fazendo referência a Manacorda (2010) a respeito da educação e escola no antigo Egito, em que o espaço educativo, que deveria ser frequentado para aprender e desenvolver certas habilidades, já aparecia num lugar de destaque:

Ao procurarmos situar as origens da escola no tempo, encontramos menção a um provável espaço separado das demais esferas da vida, reservado à educação, no antigo Egito, nada menos do que por volta do século XXVII a.C. Manacorda (2000) situa a sociedade de então e o contexto que fará emergir o embrião da escola que hoje conhecemos: “pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhe servem de base: a geometria para a medição dos campos, a astronomia para conhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é base de uma e de outra” (p.10). E ainda pode-se pressupor “uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade”(apud DALMAGRO, 2010, p.69).

Não temos por objetivo tratar da história da escola – o que nos exigiria um maior aprofundamento acerca desse tema – contudo, nos interessa deixar claro que o seu

nascedouro não está estritamente ligado ao surgimento do capitalismo. Nesta formação social, a escola ganha uma força que não havia tido em outras formações sociais. Interessa-nos, nesse sentido, situá-la no contexto da formação capitalista.

A escola, tal como a conhecemos, tem incorporado elementos do que foi a necessidade de determinados aprendizados em outras formações sociais. Constitui, assim, o novo que brota do velho, tal como a sociedade capitalista incorporou elementos de outras formações sociais e os reconfigurou.

A educação escolar se configura como um espaço ao qual a sociedade destina um tempo e tarefa específica. Assim, a escola necessita estabelecer uma série de programas que devem culminar na formação de determinadas posturas condizentes com as normas gerais do todo social.

Para que o capitalismo perdurasse como sistema, precisou construir todo um arcabouço ideológico, *mecanismos de inculcação* (Mészáros,2005) que continuam a garantir a sua reprodução. Do ponto de vista da Educação, isso “está posto, portanto, para cada época histórica, aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar” (FIGUEIRA, 1985,p.14). Figueira (1985) nos diz que uma determinada época, ou melhor, um determinado sistema, não ensina qualquer coisa: ensina o que é necessário para a vida em sociedade, ou seja, os indivíduos não podem nem devem existir fora de normas e condicionantes que lhes são exteriormente impostas.

O autor nos relembra que “quando nasceu a sociedade burguesa, o seu ideário consistiu em transmitir a todos os membros da sociedade que o ócio é uma coisa contrária à própria existência” (p.14). Figueira (1985) nos lembra ainda o fato de que, se em sociedades anteriores, como no caso do feudalismo, o trabalho era algo avesso à vida (ainda que sua existência – vida – dependesse do trabalho), o ócio era algo eminentemente natural, obviamente para os nobres e cleros, já que os servos não desfrutavam desse tempo livre. Pode-se dizer que essa ideia se converte em ideia dominante da época por expressar a dominação real de classes. O que faz e ensina a sociedade burguesa é justamente o contrário: o trabalho é visto e difundido como algo inerente à vida social, embora esta oculte que em nosso tempo histórico o trabalho é essencialmente um instrumento de exploração.

A força que tem a escola no contexto do modo de produção dominante, já podemos reconhecer no final do século XVIII, a quando da Revolução Francesa:

Se consideramos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-la em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, revolução cultural e a primeira assunção do problema do trabalho” (MANACORDA, 2010, p.325).

Dando continuidade a esta reflexão, Frigotto (2010) nos chama atenção de que a escola, no contexto do capitalismo, surge no “plano discursivo ideológico”, na medida em que ela se apresenta ao conjunto da sociedade

Como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Todavia, a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio. (p.5)

Por seu lado, Manacorda (2010) nos diz que a instrução está colocada como uma necessidade do desenvolvimento das forças produtivas, uma vez que a humanidade não teria chegado a níveis de apropriação da natureza através da ciência, caso tivesse abdicado da instrução. Nesse mesmo sentido, Mekssen (2005), afirma que a sociedade capitalista põe “a ciência em destaque, mostrando que a vida moderna só pode ser entendida pela ótica dos métodos e, com isto, a educação deixa de refletir apenas os valores religiosos como no tempo da sociedade feudal para ter a ciência como base” (p. 27).

Se na sociedade moderna a ciência é a forma dominante de entender o real, como bem menciona Mekssen (*op.Cit.*), à escola coube, portanto, ser o espaço que “aprisionou o conteúdo estudado pelas ciências e autodeclarou-se a única credenciada para transmiti-los à juventude dentro das salas de aula” (FREITAS, 2010^a, p.155). A escola passou a ser o espaço-tempo de *atualização histórica* por meio da distribuição de conhecimentos aos indivíduos, de acordo com os interesses dominantes. Daí o lugar ocupado pela escola como instituição que monopoliza e homogeneiza “a formação da juventude, colocando-a em sintonia com a sociedade que a cerca – como consumidores e como força de trabalho, submetidos à lógica do capital” (*idem, ibidem*).

Na sociedade atual, a escola cumpre a tarefa de socializar o conhecimento; contudo, se observarmos mais atentamente ela não se restringe a esta dimensão, configurando-se como forma de convencimento do modo dominante de produção da existência. Ela não se reduz, desta forma, a dispor ou não de conhecimento. Sua forma

reflete uma estrutura/arquitetura social que deve ajudar a construir um tipo de pessoa que corresponda e se encaixe em tal estrutura.

Para Freitas,

A escola encarna funções sociais que se adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorre em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistência, não se elimina essa relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente (FREITAS, 2009, p. 18)

A crítica ora exposta vai na direção de desvelar a escola por dentro, por sua estrutura. A sua arquitetura educativa (em todas as suas dimensões) é ancorada por uma concepção de ser humano e sociedade na qual a escola tem papel fundamental. Logo, a gestão, os conteúdos programáticos, a avaliação, as relações entre sujeitos no processo educativo estão permeadas sob a lógica de funcionamento da sociedade. Ainda que algumas práticas de sujeitos coletivos venham interrogando essa forma escolar e construindo desde as contradições do presente outras possibilidades, estamos muito longe de romper com a lógica e as bases constituintes da escola capitalista.

Não podemos, por isso, pensar na educação isolada das relações sociais que lhe estão subjacentes. Os processos educacionais não têm vida própria, uma vez que têm conexões com os processos sociais. Para Mészáros (2005), a educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mészáros lembra que:

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

É preciso superar a lógica dominante, e é por isso que, para Mészáros (2005), uma educação para além do capital²⁴ constitui-se necessariamente como parte da alternativa à realidade historicamente posta, pela mediação da luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e social hegemônico. É imprescindível e urgente seguir avançando com as práticas educacionais que estão vinculadas a movimentos de luta pela superação do atual modo de vida social dominante.

Por seu lado, para Snyders (2005), a luta por escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta de classes na sociedade, da luta contra a divisão da sociedade em classes. Nesse sentido, o MST busca vincular a luta política pela conquista da escola com as lutas mais gerais da classe trabalhadora, entendendo a conquista da escola não somente como a luta imediata para assegurar uma estrutura no assentamento, mas como uma conquista em um sentido amplo, de forma a que o desenho pedagógico corresponda aos interesses da classe trabalhadora.

Um dos objetivos do MST é a luta pela transformação social, entendida como a superação da ordem social vigente pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, os quais devem estar vinculados a formas organizativas de luta capazes de fazer as transformações necessárias. O MST pretende, desta forma, a superação radical de formas de sociabilidades cuja reprodução se dá pela manutenção e reprodução da desigualdade social, expressão da sociedade dividida em classes que tem como condição e contradição fundamental a relação capital-trabalho.

2.2 A luta do MST e a construção do seu projeto educativo

A trajetória educacional do MST está em estreita relação com a luta pela terra protagonizada pelo Movimento, e ela se modifica em consonância com esta.

É certo que não temos como avançar no processo de reflexão, de análise sem, pelo menos, ainda que de maneira breve, elencar categorias que nos ajudam a entender como se manifestam as relações econômicas e sociais. Partimos do pressuposto marxista de que os homens produzem sua existência a partir de condições objetivas:

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as

²⁴ A expressão educação para além do capital é retirada do título da obra de István Mészáros. Ver referências bibliográficas no final deste trabalho.

que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação. Essas premissas são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico (MARX e ENGELS, 2009 [1932], p.23-24).

Uma sociedade está atrelada ao modo como ao longo da história fomos produzindo a nossa existência. Nesse sentido, somos a síntese de múltiplas determinações de processos históricos que, se fazendo em movimento real da vida, forja novas determinações.

Do nosso ponto de vista, o trabalho é base incondicional para se pensar a forma pela qual as sociedades foram se organizando, produzindo e reproduzindo sua existência. Estamos entendendo-o como atividade humana empreendida como mediação dos homens com a natureza, com vistas ao processo de produção e reprodução de sua existência; o trabalho é, portanto, categoria que se configura como central para entendermos como os seres humanos se organizam socialmente para produzir a vida. Ao longo da história, a humanidade desenvolveu diferentes modos de produção, os quais se configuram como uma forma – diferenciada em cada tempo histórico – de organização econômica e social ligada a um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

A lógica da organização da vida sofreu mudanças estruturais, de tal maneira que os indivíduos foram compelidos à subordinação das *mediações de segunda ordem*²⁵, as quais são: propriedade privada, divisão social do trabalho, classes sociais. No sistema capitalista, a relação homem-natureza necessária à reprodução da vida, que tem no trabalho seu intercâmbio eterno, realiza-se pela relação capital-trabalho, condição fundamental para a existência deste sistema.

Podemos então afirmar que o trabalho não se configura como possibilidade de liberdade daqueles que o executam; ao contrário, o trabalho, sob o jugo do capital, se configura como forma de exploração, logo, a produção por ele gerada encontra-se apropriada por uma minoria, pela classe dominante, a qual detém os meios de produção. O capital se configura como uma relação social de expropriação e de exploração.

Diante disso, o MST organiza os trabalhadores e as trabalhadoras desprovidos do acesso à terra e das condições materiais para viver nela. O direito à terra surge, então, como necessidade, como o direito dos seres humanos ao trabalho, direito este inacessível à grande maioria das pessoas. Essa massa de homens e de mulheres sem acesso ao

²⁵Para uma melhor compreensão do que Mészáros denomina de “mediações de segunda ordem”, ver: István Mészáros, *A teoria da alienação em Marx*, São Paulo, Boitempo, 2006, p. 78.

trabalho serve também na acepção marxiana para manter um exército de reserva, e, assim, garantir um grau elevado de exploração. Negar o direito ao trabalho é negar a própria existência humana.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), enquanto movimento social organizado em caráter nacional, nasceu em 1984²⁶, no contexto de lutas intensas e do processo de abertura política do país. Desde seu nascimento, ele tem presente três grandes objetivos: a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e, por último, a luta pela transformação social. Ainda que os trabalhadores e trabalhadoras, no início do Movimento, tivessem em vista apenas os dois primeiros objetivos, já estava posta uma perspectiva que ia para além das conquistas imediatas de direitos no marco da dominação da burguesia; ou seja, desde sua origem está contida em sua formulação a luta pela superação do atual modo de vida, o modo de produção capitalista.

O MST é herdeiro de uma longa tradição de lutas da própria classe trabalhadora como um todo, seja em suas experiências no campo ou na cidade. O MST organiza a luta que o tempo (contexto) histórico exige.

Para o MST, as ocupações de terras são o principal instrumento de luta e de mobilização social para a conquista da Reforma Agrária. A sua ação, neste sentido, questiona de maneira direta a propriedade privada e seus fins. Ao derrubar as cercas, os trabalhadores organizados põem em xeque não só a concentração de terras e de renda, mas também o modo de produção hegemônico, uma vez que a propriedade privada é algo vital para o sistema: “[...] ela é dispor da força de trabalho [*Arbeitskraft*] alheia. De resto, divisão de trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa enuncia-se em relação a atividade o mesmo que na outra enuncia relativamente ao produto da atividade. (MARX e ENGELS, 2009 [1932], p. 47).

A ação do MST é radical, no sentido mais profundo e político do termo. A manifestação de tal força acaba ferindo um direito burguês secularmente assegurado, central na gênese e desenvolvimento do capitalismo e que ainda hoje é vital para o processo de produção e circulação de mercadorias. No caso específico do campo, a terra (como direito de uso) é apropriada por poucos com a finalidade de obterem lucro por meio dela.

26 Lembramos que alguns antecedentes contribuíram diretamente para o surgimento do MST, como: ocupações localizadas no Rio Grande do Sul e o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), mas sem que essas primeiras ocupações tivessem articulações entre si. Destaque na história da luta pela terra nesse período são as ocupações da fazenda Macali e Brilhante em 1979, no RS.

Para Stédile (2008, p.1), o modelo de produção capitalista passou por várias fases: capitalismo mercantil (século XV), capitalismo industrial (séculos XVIII e XIX), capitalismo monopolista e imperialista (século XX). O autor observa que vivemos uma nova fase, a fase do capital financeiro, no qual a acumulação de capital e de riquezas se dá predominantemente pelo capital financeiro, na sua forma de dinheiro. Ainda para Stédile (2008), “esse capital financeiro precisa controlar a produção de mercadorias (na indústria, nos minérios e na agricultura) e controlar o comércio a nível mundial”.

Verifica-se que esta forma de capital passa a atuar, ou melhor, a controlar a agricultura a partir de excedentes de capital, em que os bancos passam a comprar ações das empresas que exerciam suas atividades nos diferentes ramos da agricultura: “com o controle da maior parte das ações, [o capital financeiro] promoveu então um processo de concentração das empresas que passam a atuar sobre a agricultura” (STÉDILE, 2008, p.1).

É neste contexto econômico que vive o MST, pois se décadas atrás os que lutavam pela terra tinham que encarar o latifundiário arcaico e atrasado de resquícios da colonização, na atualidade, a experiência de luta tem se configurado no embate direto com empresas transnacionais que têm o controle no ramo da agricultura e força política no Congresso Nacional brasileiro (por meio da bancada ruralista²⁷). Tais empresas²⁸ têm comprado pequenas e grandes unidades econômicas de produção do ramo da agricultura, o que, por conseguinte, tem concentrado cada vez mais terra e riqueza.

A luta empreendida pelo MST, desde suas origens, exigiu uma relação direta como Estado. Este processo deu-se nos marcos da luta por direitos básicos historicamente negados aos trabalhadores e trabalhadoras, como no caso da terra e da educação. A negação dos direitos sociais revela uma acentuada desigualdade social, pois esta é de cunho estrutural e só acabará se o modo de produção capitalista for superado.

A escolarização, embora não seja o foco primordial do MST, se encontra na pauta, pois as próprias circunstâncias produzidas na luta vão exigindo que o Movimento dê resposta às demandas por educação escolar no seu interior.

Na década de 1980, o Movimento exige do Estado escola para suas crianças, reivindicando um direito constitucional, porém não assegurado na prática: o dever do

27 A banca ruralista é uma frente parlamentar que atua como representante dos interesses dos grandes proprietários rurais no Congresso Nacional.

28 De acordo com Stédile (op. cit.), em duas décadas a hegemonia do capital financeiro foi tão grande que hoje aproximadamente 30 empresas controlam toda a produção e comércio agrícola do mundo.

Estado em garantir o acesso e as condições necessárias para a permanência de crianças e jovens na escola. A questão escolar no MST surge, segundo Dalmagro (2010),

[...] junto aos acampamentos e depois assentamentos [...] atribuído a dois fatores: a existência de crianças em idade escolar nos acampamentos e a longa duração destes. A luta por escola que acontece desde os primeiros acampamentos de sem terras, antes mesmo da fundação do MST... (p. 164)

É no contexto da luta pela terra que a luta por escolas se constitui como motor de mobilização no campo. Ao surgir a demanda por escolarização, o debate pela escola vai se incorporando à luta, permitindo-nos concluir que a educação escolar está inserida na cultura da sociedade brasileira; uma das preocupações das famílias que chegam ao MST é assegurar o acesso à escola para as suas crianças. O direito à educação está tão consolidado no imaginário popular que as famílias não aceitam viver em uma sociedade sem escola. Por exemplo, os camponeses que não tiveram acesso à escolarização, não desejam que seus filhos sejam impedidos de acessar esse direito.

Contudo, ao serem conquistadas as primeiras escolas, foram aparecendo algumas contradições: a escola conquistada não correspondia às expectativas das famílias nem do MST. Ao invés da escola proporcionar uma organização do trabalho pedagógico que ajudasse as crianças Sem Terra a compreender a realidade à sua volta, ou seja, a entender a luta da qual faziam parte, a escola estava fazendo o que a própria classe dominante e os governos se encarregam cotidianamente de fazer: deslegitimar a luta.

Quando afirmamos que a questão educacional está consolidada no imaginário popular, cremos que esta situação se deve também à luta histórica dos trabalhadores para acessar a escola. Isso não significa, contudo, o total controle dos processos pedagógicos e formativos que se desenvolvem na escola, mas uma forma de poder acessar a parte significativa da cultura elaborada e concentrada na escola. E também a ideologia de que a escolarização garante melhores empregos, e é uma exigência para entrada em muitos postos no mercado de trabalho.

A partir da reflexão sobre os limites e contradições da escola, as famílias e o próprio MST passam a discutir com mais força as perspectivas e os rumos que uma escola nos acampamentos e assentamentos deve tomar. O sentido da luta de classes passa a se revelar *na escola*, inclusive fazendo com que as famílias percebessem que na luta o que estava em jogo não era apenas a disputa direta contra o latifundiário, mas também a disputa do imaginário social e político. Queremos com isto dizer que aquilo que as

crianças aprendiam fora da escola, mais especificamente nas lutas sociais, era ou ignorado ou desconstruído pela instituição de ensino. Como processo de desenvolvimento da consciência coletiva de luta, as famílias passaram a perceber que a escola, enquanto instituição social, não é neutra, assume uma postura política, ou seja, uma postura frente à vida.

No MST, é nesse contexto de debate político sobre a escola que queremos, que se constitui o Setor de Educação como uma das frentes de atuação do Movimento. Tal fato se concretiza em 1987, durante o I Encontro dos Professores de Assentamentos do MST, no Estado do Espírito Santo.

O Setor de Educação nasce justamente para fazer a articulação com as primeiras escolas dos acampamentos e assentamentos, em busca de um projeto educacional que melhor se adequasse às necessidades das suas crianças. O objetivo desse encontro era, além de fazer avançar a luta por escola como conquista social, fazer uma reflexão sobre a escola que queremos – objetivando a escola desde a perspectiva da luta de classes (Cf. DALMAGRO, 2010).

Assim, a escola não deveria atender apenas às demandas do conteúdo da forma de ensino do Estado, mas também organizar o trabalho pedagógico e escolar, tendo como pilar fundamental uma perspectiva de classe. A escola para o MST deve buscar, atender aos interesses da classe trabalhadora.

O olhar sobre a realidade e a percepção da função que cumpre a escola na sociedade levaram o MST e as famílias a retomar as reflexões já consolidadas pela experiência vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras em vários momentos da história, como foi o caso da Comuna de Paris²⁹. O Estado não deve ser o educador do povo e a escola deve ser universal e gratuita:

Uma «*educação popular pelo Estado*» é totalmente rejeitável. Determinar por uma lei geral os meios das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os ramos de ensino, etc., e, como acontece nos Estados Unidos, supervisionar por inspectores do Estado o cumprimento destas prescrições legais, é algo totalmente diferente de nomear o Estado educador do povo (MARX, 1985, p.27).

Daí a importância das escolas nos acampamentos como forma de embrião da pedagogia do MST. Hoje em dia, fruto de sua luta, o MST busca incidir nas escolas de

²⁹Para compreender mais sobre o processo da Comuna de Paris, ver Pinheiro, Milton. **140 anos da Comuna de Paris**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

acampamentos e de assentamentos, inclusive no direcionamento do projeto pedagógico daquelas.³⁰

Camini (2009) destaca que os acampamentos possuem condições objetivas que possibilitam uma maior reflexão e ação sobre a forma escolar hegemônica, pelo fato da escola estar permanentemente numa materialidade de luta explícita e em constante movimento. Contudo, alerta que “embora a Escola Itinerante esteja fisicamente colada a uma realidade, no caso o acampamento, em condições favoráveis de se fazer esta mudança, conhecê-la não é tão simples, pois o ambiente, ainda, está impregnado da velha concepção” (p.252).

O próprio MST, aliás, em seus documentos deixa claro os limites e possibilidades do trabalho com tais escolas³¹:

As Escolas de Acampamento, particularmente as Escolas Itinerantes, são um bom lugar para percebermos como o nível de organicidade do MST é capaz de mexer na escola. São escolas públicas cuja circunstância de acontecer em uma área de conflito acaba exigindo do Movimento/da comunidade a campada que assuma a condução do processo educativo. Isso não quer dizer que deixa de haver a influência do Estado na forma escolar, porque ela está dada nas próprias condições objetivas que são garantidas ou não para o seu funcionamento, mas sem dúvida há maior liberdade de criação pedagógica, ainda que limitada pelo imaginário de escola que predomina entre as famílias e pela fragilidade da formação político-pedagógica dos educadores (MST, 2008, p.7).

30 A nosso ver, a Escola Itinerante é uma forma de organização escolar ancorada em uma materialidade que é itinerante; está em movimento a partir da luta dos sujeitos que compõe aquela realidade social, o acampamento que está vinculado a uma luta maior: a luta pela Reforma Agrária realizada pelo MST. Tal definição podemos encontrar também em palavras de pesquisadores da questão, como por exemplo, Isabela Camini que, em entrevista à *Agência Chasque* (publicado no site da Feteerj), nos chama atenção para a diferença que a Escola Itinerante tem de outras formas de organização escolar: “Quando nós falamos em escola itinerante ela já se diferencia por ser uma política pública de escola que respeita a caminhada, a realidade e a luta dos trabalhadores. Porque lutar pela reforma agrária e pela terra já é um direito garantido em nosso país pela Constituição. E a luta pela reforma agrária do MST é uma luta em família. Portanto, as crianças e as mães estão juntas nos acampamentos, nas marchas. A escola deve estar onde o povo está e não o povo ir onde a escola está”. Para uma melhor compreensão sobre o assunto ver: CAMINI, Isabela. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

31 Entre os dias 17 e 18 de junho de 2008, o MST realizou durante a reunião do Coletivo Nacional de Educação do MST, o Seminário intitulado o MST e a Escola, em Luziânia – GO. O Seminário foi chavado para retomar o trabalho que o MST vem desenvolvendo com as escolas dos assentamentos e acampamentos, com atuação na educação básica, ou seja, o debate se centrou sobre *o lugar da escola no projeto político e educativo do MST e nas formas de trabalho com as escolas públicas* das áreas de Reforma Agrária. Ao todo contou com 70 participantes de 20 Estados (RS, SC, PR, SP, MG, MS, MT, GO, TO, ES, PI, BA, PE, PB, AL, SE, RN, CE, MA, PA) e do Distrito Federal, *incluindo educadores e alguns gestores convidados de escolas de educação básica de assentamentos e acampamentos dos diferentes Estados*. Desse Seminário resultou o documento aqui citado.

As reflexões que neste estudo realizamos permitem-nos concluir que a questão educacional no MST se dá na luta por escola. Todavia, ganhou uma dimensão que extrapola os seus muros. Referimo-nos aos processos/intencionalidades formativas forjadas no bojo da luta social, ou seja, a construção de uma prática educativa própria. Neste sentido, Caldart (2003) afirma que a obra educativa do MST tem três dimensões principais:

i) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana (p.51).

Refletindo e analisando as questões acima elencadas, compreendemos que algo profundo vai consolidando-se no decorrer da história do MST, a sua pedagogia. Entendemo-la como “o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra” (MST, 2005, p. 200).

Segundo o próprio MST (2005), a educação deve se encontrar alinhada aos processos mais gerais de luta em vista da emancipação humana. Trata-se, portanto, de revestir os processos educativos – incluindo a escola – de conteúdo de luta, os quais devem estar ancorados na mobilização social. Essa concepção está bastante explícita nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST³², sobretudo no princípio filosófico de n. 1 *A Educação para transformação social*:

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a

32 Os princípios pedagógicos da Educação, no MST, encontram-se publicados no *Caderno de Educação* n. 8; o documento compõe o *Dossiê MST escola (documentos e estudos 1990-2001)*, cujos dados bibliográficos encontram-se na referência desse trabalho.

transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST, 2005, p.161).

Esse vínculo indissociável da educação e da escola com a luta social vai, de certo modo, se configurando como elemento chave, que forma, no interior do MST, o sentido da escola. Tal constatação pode ser observada no longo e profundo estudo realizado por Dalmagro (2010) acerca da escola no MST³³:

Em sentido amplo, como aqui indicamos, podemos dizer que, para o MST, o sentido da escola é contribuir com a transformação social, isto é, a escola deve ser ocupada e transformada, colocando-a em sintonia com o processo de mudança em que o MST se situa. Deve estar articulada às lutas do Movimento Social e não à parte das questões que o envolvem. A articulação da escola à luta do MST, na busca pela transformação social está evidente no conjunto dos documentos analisados, assim como explicitada nas entrevistas e reconhecida implícita ou explicitamente pelas teses analisadas. É o sentido mais amplo que emana do conjunto das proposições sobre escola no Movimento, ao mesmo tempo o que as unifica e dá direção (p.233).

Dalmagro (2010), continuando a reflexão, afirma que tal definição:

Dá um horizonte claro: a escola não é neutra quanto aos processos de luta social, todavia, como fará para vincular-se a eles? Coloca-se assim, um campo de possibilidades (e restrições), acerca de como a escola fará para estabelecer tal objetivo. Esse sentido, concreto e amplo, atribuído à escola, por sua radicalidade, possui implicações no conteúdo e na forma escolar (p. 233).

Está posto, portanto, o caráter geral do ideário de escola do MST. Para tanto, vale ressaltar que as escolas nos territórios do Movimento são públicas estatais, que fazem parte do sistema educacional brasileiro, cujas diretrizes também são oriundas das instituições que controlam o sistema de ensino. Mas, ao afirmar tal caráter, o MST parte da compreensão de que a escola também é um terreno de luta, no qual se confrontam ideários antagônicos.

Essa luta não se reduz à conquista da escola como direito social, ou somente a alterações na esfera dos conteúdos e/ou da didática; essa luta deve, sobretudo, realizar ações com vistas à transformação da matriz formativa e das bases constituintes da escola.

A concepção de educação, principalmente seus princípios filosóficos e pedagógicos, forjada e elaborada no bojo da luta do MST, cuja referência está ancorada,

³³Tal estudo refere-se à tese de doutorado que teve por objetivo central “analisar a luta do MST por escola articulada com os interesses mais gerais deste Movimento e com a luta pela emancipação humana”.(Dalmagro, 2010, p.25)

conforme Dalmagro (2010), na *Pedagogia Socialista* e na *Educação Popular*, tem seus avanços, mas também limites. Aliás, já Bertolt Brecht nos afirma que “na prática tem que se dar um passo de cada vez – a teoria tem que conter a marcha toda”.

Dalmagro (2010) identifica as seguintes tarefas formativas do projeto educativo do MST:

Em nosso entendimento, as diversas funções e papéis atribuídos à escola pelos entrevistados, pelos documentos analisados e pelas teses estudadas, podem ser sintetizadas em três eixos articuladores. Para a definição desses eixos nos valemos de uma formulação do próprio MST datada de 1992, já reproduzida no capítulo 4, a qual aponta que “os três pilares fundamentais da escola dos Assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e o amor pela luta”. (Boletim de Educação n.1,1992, p.2).

O contexto que envolve o MST daquele período até agora mudou bastante, todavia esta síntese, entendida em sentido amplo, continua atual e pode nos inspirar para entender o sentido da escola para o MST hoje, sua potencialidade, limites e desafios(p.233).

Quando o Movimento coloca às escolas tais objetivos, compreende a potencialidade dela, a qual deve extrapolar a mera função formativa centrada na instrução como presente na escola capitalista. Ela é vista pelo MST como um todo articulado, no qual a aula é apenas um dos tempos educativos que configura o processo de formação e produção cultural, o qual inclui o conhecimento, em vista da formação pretendida de sujeitos:

Para nós, MST, Via Campesina, classe trabalhadora, “ocupar a escola” é conhecê-la em movimento, em “estado de transformação”. Ou seja, a primeira grande tarefa social da escola, para que possa realizar as tarefas pedagógicas específicas que têm, mas na nossa perspectiva de classe, de projeto, é dar-se conta de que é preciso fazer mudanças e seus sujeitos assumirem o comando da sua transformação (MST, 2008, p.11).

Verificamos, portanto, que o sentido da “ocupação da escola pelo MST precisa ser entendida/trabalhada no sentido ampliado de apropriação da escola pela classe trabalhadora” (idem, ibidem).

2.3 A Organização do Trabalho Pedagógico e o princípio da organização coletiva

A *organização coletiva* é uma das matrizes de formação do projeto emancipatório defendido pelo o MST, e refere-se ao processo pelo qual se produziu e se projeta o próprio Movimento, como ação articulada em vista a educação e a socialização permanente dos seus membros.

De acordo com Caldart (2004):

A expressão organização coletiva traz uma certa redundância: não há coletivo sem organização, e o processo coletivo visa geralmente à constituição de um coletivo. Mas aqui o seu uso visa chamar a atenção para um duplo sentido através do qual é possível compreender a sua dimensão educativa. Organização remete ao ato ou processo de organizar-se em vista de realizar coletivamente uma determinada ação; mas também se refere à coletividade produzida através das ações organizadas (p. 342).

A preocupação para que os sujeitos estejam organizados em uma coletividade não é por acaso, dadas as condições econômicas, sociais e políticas que vivemos, em que, conforme Freitas (2009, p. 93), “sob o capitalismo exercitamos apenas um aspectos do nosso desenvolvimento pessoal e social: o individual. Ele é levado – por interesses sociais de uma classe – a um antagonismo com as formas mais coletivas de vida”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano em sua integralidade estará sempre comprometido tendo em vista a supremacia da individualidade nas relações sociais.

Por outro lado, o aludido autor destaca que

o coletivo não pode ser a negação pura e simples do indivíduo, de sua individualidade. Esta deve ser confrontada com o outro, com um padrão mais exigente [...] Na realidade, a própria individualidade necessita do coletivo para completar seu desenvolvimento e aprimoramento. (FREITAS, 2009, p. 94)

Como vemos, não se trata da anulação da individualidade, mas conhecê-la como produto e produtora de relações sociais onde coletivo e indivíduo compõe uma mesma unidade.

Do ponto de vista do trabalho educativo, o sentido da *organização coletiva* pode ser expresso a partir de diversas formas de organização escolar, a exemplo da gestão democrática, autodireção e auto-organização. A *organização coletiva* assume um sentido amplo, referindo-se à ação intencional dos sujeitos organizados em vista de atingir objetivos determinados e cuja finalidade é a produção e a apropriação daquilo que se considera como bem comum.

Isso se deve pelo entendimento de que o homem não se produz sozinho, mas na relação com o outro. A existência do homem singular só é possível por existir-se em comunidade, do contrário, a humanidade tal como a conhecemos não seria possível. O trecho abaixo do poema “Aos que virão”, de Tiago de Melo, é uma bela síntese desse existir humano-coletivo.

Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular – foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural.³⁴

Isso acontece, certamente, porque

Desde as épocas mais primitivas, entretanto, os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns (PARO, 2012, p. 30).

Nesta direção, podemos constatar que o homem não é reduzido a um meio de autoproduzir-se e produzir a humanidade, mas ele inevitavelmente é fim. A intenção de apropriar-se da natureza por meio do trabalho, produzindo cultura e conhecimento é para seguir existindo enquanto ser humano-histórico e não ficar refém de uma determinação da natureza como é o caso de outros animais que não podem eleger até onde, como e porque chegar a determinado lugar. Ao projetar o futuro com base de referência no pretérito e na experiência do presente, os homens não se contentam em viver de qualquer jeito, buscam viver melhor.

Vale lembrar que sob a lógica do capitalismo a *organização coletiva* visa assegurar a reprodução do capital no processo de produção e, portanto, assegurar o lucro. Caldart (2004) em referência ao princípio de *organização coletiva* lembra que

Também há elementos dessa reflexão que vem das empresas capitalistas, e que visam a formação de trabalhadores e trabalhadoras ajustados às exigências do mercado. Nesse caso, fazem uma verdadeira ginástica pedagógica, ao ter de conciliar uma proposta de formação que consolide um modo de vida cada vez mais individualista com a capacidade de trabalhar em equipe e de se deixar educar por uma

³⁴ Para ver a poema por completo acessar o site: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTI2MDU4/>

coletividade que não é a sua, nem o enraíza, mas com a qual precisa identificar-se para não ser dela excluído, embora esse risco esteja sempre presente (p. 349).

No contexto escolar, busca-se aplicar de maneira eficiente os conceitos e práticas de gestão existentes na empresa capitalista. Apesar de serem espaços diferentes, fazem parte de uma orquestra maior cujo interesse geral é apropriação privada por parte de uma minoria, da riqueza produzida pelos trabalhadores, o que inclui não somente riqueza material, mas também cultural. Sendo que

[...] enquanto a empresa capitalista alcança com grande eficiência seu objetivo último de realizar a mais-valia, atendendo, assim, aos interesses de uma classe minoritária, que são antagônicos com os interesses da sociedade como um todo, a escola, pela sua ineficiência na busca dos objetivos educacionais, acaba por colocar-se também contra os interesses gerais da sociedade, uma vez que mantém apenas na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado (PARO, 2012, p. 177).

Uma das formas de assegurar a dominação é a construção de hierarquias, nas quais coloque em evidência as autoridades escolares, e neste sentido, aqueles (estudantes) que são a finalidade do processo educacional, se envolvem subordinadamente nos processos de decisão, não são convocados a construir a escola. Assim, a forma de organização da escola “inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão” (FREITAS, 2011, p 111), figurando como um poder inerente ao diretor.

Ainda para o autor:

Não se trata, obviamente, de obter o “consenso” dos alunos e professores ou sua adesão, como querem os proponentes da Qualidade Total, em torno do projeto existente. Trata-se da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão (FREITAS, 2011, p. 111).

Prosseguindo na crítica, formulada por Freitas (2011), sobre a gestão da escola, acrescentamos a crítica realizada por Paro (1999), no que diz respeito ao papel atribuído ao diretor escolar.

É precisamente a função atual do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola. Esta regra, astutamente mantida pela classe dominante, através do Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da *pessoa* do diretor, a qual é

confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta (p. 4).

Por isso, outras formas de organização da escola pode colocar em risco a autoridade do diretor e também do professor, dado que este último – ainda que não seja consultado sobre a gestão – na rede de relações de poder no interior da escola, contribui também para subordinação dos estudantes. E, a auto-organização dos estudantes é uma das formas pelas quais ocorre o processo de apropriação dos estudantes da escola, ajudando na construção da vida escolar.

Para Pistrak (2000), há dois tipos de auto-organização. A primeira refere-se a um movimento do professor com o objetivo de tornar os estudantes ajudantes de sua atividade docente: “neste caso, a auto-organização deve apoiar um regime escolar determinado, deve elaborar as formas que possibilitarão uma feliz aplicação do emprego do tempo traçado pelos adultos” (p. 178). A segunda “se desenvolve gradualmente, na medida em que o círculo de preocupações infantis se amplia, crescendo a ideia da necessidade de organização” [...] “cria condições favoráveis ao surgimento nas crianças de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade sã e maior” (p. 180).

Na auto-organização de primeiro tipo, em parte, percebemos que algumas escolas a desenvolvem, às vezes nem tão intencional. Já na de segundo tipo, trata-se de um processo intencionalizado pela escola em vista a qualificá-la. Por isso, a questão da auto-organização dos estudantes “visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” (FREITAS, 2011, p. 112).

Para o MST (2005, p. 207),

auto-organizar-se significa ter um tempo e espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola.

Assim, a escola passa a ser um espaço de exercício e construção de novas relações, na qual os estudantes se apropriam do que as gerações anteriores já produziram em termos de cultura humana, ao mesmo tempo têm consciência histórica dos desafios da sua geração e levando em conta as gerações que ainda estão por vir. Estas, por sua vez,

saberão pelo legado deixado, mas principalmente porque, como já diz o poeta Thiago de Melo, “os que virão serão povo e saber serão, lutando”. É preciso, portanto, que “[...] cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício”(PISTRAK, 2009, p. 31). Ainda para o aludido autor, a educação é

Submeter um homem à educação social, e o oferecer-lhes dados para resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”, ou seja, é dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência que se tornou tão áspera ultimamente. (p.106)

Logo, não faz sentido pensarmos uma escola que esteja desvinculada da vida dos estudantes. A concepção de escola apenas como campo de instrução busca apenas ilustrar a vida em seu circuito fechado, como se esta fosse pura abstração, e que nada tem a ver com os determinantes sociais. Salientamos ainda que a criança que frequenta a escola “está inserida em seu *meio* e esta materialidade com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativa-formativa” (FREITAS, 2009, p. 28). Logo, as experiências organizativas e os processos de trabalho que acontecem fora da escola são elementos constitutivos dos estudantes que precisam estar articulados no itinerário do processo de apropriação da cultura humana na escola.

Ao formular os seus os princípios da Educação, o MST explicita de maneira clara a *organização coletiva* como uma das dimensões estratégicas de formação. E, conforme o *Caderno de Educação* (nº 8), os seus princípios são organizados entre filosóficos e pedagógicos, sendo que o primeiro remete aos pressupostos gerais de formação, educação e sociedade, dos vínculos indispensáveis com o projeto socialista. Neste sentido, Freitas (1987, p.123) afirma que “um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios”. O segundo, refere-se às grandes estratégias pedagógicas que envolvem os processos educativos, como anunciamos a seguir.

Os princípios filosóficos são:

- 1º) Educação para transformação social;
- 2º) Educação para o trabalho e a cooperação;
- 3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;

- 4º) Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5º) Educação como processo permanente de formação/transformação humana.

Os princípios pedagógicos são:

- 1º) Relação entre teoria e prática;
- 2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação;
- 3º) A realidade como base da produção do conhecimento;
- 4º) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5º) Educação para e pelo trabalho;
- 6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- 7º) Vínculo entre processos educativos e processos econômicos;
- 8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9º) Gestão democrática;
- 10º) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/as educadores/as;
- 12º) Atitude e habilidade de pesquisa;
- 13º) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Conforme podemos observar, quatro dos 13 princípios pedagógicos dizem respeito mais diretamente à *organização coletiva*, sendo eles: gestão democrática; auto-organização dos(as) estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores(as) e, combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Esses princípios ganham forma no que o MST chama de “estrutura orgânica”, que indica questões relativas ao funcionamento nas escolas públicas situada nas áreas de Reforma Agrária. Assim, “os sujeitos principais da estrutura orgânica de nossa escola são: os educandos, as educadoras, a comunidade assentada ou acampada, as instâncias do MST e suas relações nas instâncias da escola. (MST, 2005, p.207).³⁵

Resumindo:

Chamamos de estrutura orgânica a forma de organização das relações entre as instâncias que devem ser planejadas e acompanhadas como parte do processo pedagógico. O objetivo é produzir uma cultura de participação e de novas relações entre homens e mulheres, adultos,

³⁵No que tange ao uso do gênero, na publicação mencionada, há nota de rodapé explicando que, para não citar novamente os dois gêneros, passará a fazer uso apenas do feminino por entender que ela representa a todos e todas (MST, 2005, p.19).

crianças, adolescentes e jovens. A experiência nos mostra que a forma também forma (MST, 2005, p. 206).

A estrutura orgânica está para além de um instrumento burocrático de gestão, diz respeito à construção de relações sociais dentro da escola ancorado por princípios organizativos do MST, que orientam a vida escolar rumo aos objetivos gerais da escola, tais como: direção coletiva, planejamento, divisão de tarefas, crítica e autocrítica, vínculo com a base (aqui entendida como comunidade local) e estudo permanente a partir das demandas reais da escola. Para o MST, a ideia da estrutura orgânica é objetivar na prática “os princípios pedagógicos da gestão democrática, da auto-organização dos estudantes, dos coletivos pedagógicos das educadoras e da participação da comunidade assentada, como MST, do cotidiano da vida escolar.”(MST, 2005, p. 206).

A *organização coletiva* na escola implica repensar necessariamente a participação de todos, e isso requer radicalizar nas relações, o que significa que a direção dos processos seja realizada por muitos sujeitos, pois, como argumenta Bogo (1999, p. 68), “natural é tomar decisões. Extraordinário é implementar princípios que dão sustentação às decisões. Natural é criar instâncias e fazer parte delas. Extraordinário é exercer direção coletiva”.

Portanto, a participação não pode ser um conteúdo genérico ou discurso vazio no cotidiano escolar, deve ser ação concreta, interação entre as pessoas. E, como tal, requer organizar espaços próprios com o objetivo de assegurar a participação de todos. Deste modo, o MST propõe instâncias internas com a finalidade de dar voz aos atores que integram a comunidade escolar. As instâncias, segundo o MST (2005), são: a assembleia da escola, as plenárias, o conselho escolar, coletivo de educadores, coletivo de estudantes, a coordenação ou direção da escola.

Vemos que tais espaços figuram como um amplo processo democrático nos quais os diferentes sujeitos se encontram para pactuarem acordos, fazerem combinações coletivas, exercitando em certa medida a autonomia da escola.

A direção coletiva de cada processo pedagógico vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola como conjunto de escolas ligadas ao MST e sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos (MST,2005).

Assim a *organização coletiva* na escola como princípio é o processo de construção coletiva das condições materiais e subjetivas que envolvem os diversos tempos e sujeitos da comunidade escolar, objetivando, em cada instância de discussão, criar as condições para concretizar a função social da escola.

CAPÍTULO III – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO MST EM SANTA MARIA DA BOA VISTA: DE UMA ESCOLA DE ACAMPAMENTO A UM COLETIVO DE ESCOLAS

3.1 Territorialização do MST em Santa Maria da Boa Vista: da ocupação da Fazenda Safra à ocupação de escolas

Para compreender o processo de territorialização do MST – cuja origem remonta à ocupação da Fazenda Safra, em Santa Maria da Boa Vista (SMBV), recorreremos às lutas e origem do MST na região de Pernambuco. Esse regresso é necessário para analisar o trabalho político e pedagógico do MST com as escolas da região.

O Estado de Pernambuco, baluarte das Ligas Camponesas³⁶, teve a primeira bandeira do Movimento³⁷ cravada em agosto de 1989, quando da primeira ocupação ocorrida no Complexo Agroindustrial de Suape, no município do Cabo de Santo Agostinho, na Zona da Mata. Apesar de ela ter dado origem ao MST, em Pernambuco, só durou três dias, em razão de que as famílias foram violentamente despejadas por um forte esquema policial. Conforme descreve CASA GRANDE (2001),

[...] em seguida ao violento despejo deste local, houve um acampamento em frente ao Palácio do Governo, na cidade do Recife, em busca de acordos para negociação do assentamento daquelas famílias Sem-Terra. Tendo sido despejadas à meia noite do mesmo dia pelo então Governador Miguel Arraes, as famílias voltam para o Cabo de Santo Agostinho e montam um acampamento provisório à beira da BR 101. Após este despejo, as famílias foram assentadas na Fazenda Varginha, no município de Cabrobó, sertão do Estado (p. 95).

Apesar do Assentamento, em Cabrobó, significar a chegada do MST no submédio São Francisco, foi a ocupação da Fazenda Safra, em 1995, em Santa Maria da Boa Vista, que representou o motor de mobilização social na luta pela terra no sertão.

³⁶ Um dos principais movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, sua atuação se deu na década de 1950, no Nordeste, com grande destaque nos Estados de Pernambuco e Paraíba. Para melhor compreensão do assunto, ver STÉDILE, João Pedro (org.). *A Questão Agrária no Brasil* v. 4 – História e Natureza das Ligas Camponesas 1954-1964. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

³⁷ De agora em diante, ao utilizar a palavra Movimento, com a letra inicial maiúscula, estaremos nos referindo ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

O acampamento reuniu, então, mais de 2.200 famílias, com uma população estimada em 6 mil trabalhadoras e trabalhadores sem-terra, oriundos de diversos municípios dos Estados de Pernambuco e da Bahia.

Para que, efetivamente, esse acontecimento se tornasse realidade, foi imprescindível um trabalho de base³⁸ que articulou famílias em toda região e sua organização em grupos, por bairro ou por comunidade. No percurso que antecede a ocupação da Fazenda Safra, naquele ano, um processo de formação foi decisivo na motivação das pessoas para participarem da ocupação. Esse processo de formação ocorreu durante a 3ª edição do Congresso Nacional do MST, ocorrido em 1995, em Brasília. Para João, a participação de representantes dos grupos de famílias nesse congresso foi um fator mobilizador e decisivo na ocupação:

O terceiro Congresso Nacional do Movimento Sem Terra tava acontecendo naquele período, um dia antes da ocupação. Então, nós articulamos um ônibus, aqui da região, enchemos o ônibus só de coordenadores de grupo. Então, só foi quem coordenava os grupos, né? Pessoas, enfim, que contribuía nos grupos de base, né, que estavam sendo organizados. Então, a gente levou 48 coordenadores de grupo, coordenadores e coordenadoras de grupo, aqui, principalmente de Santa Maria, Lagoa Grande, de Petrolina que era onde... e Mirandiba... onde era mais... tava mais forte, né? Enfim, o trabalho de base.

Então, essas pessoas quando voltaram do congresso, então voltaram assim, né, voltaram... Voltaram com pique, né. E um único coordenador que desistiu e o grupo dele se desmontou, né. (...) Époça do congresso, imagina, foi falado de Cuba, de socialismo, contra o neoliberalismo, não sei o que, não sei o que, Che Guevara, e tal. (...)

Então, era uma visão diferente, né. E, mas os outros 47, não. Nós chegemo de volta, aqui, dia 28 de julho, e a ocupação aconteceu dia 7 de agosto, né. Então foram oito dias, assim, decisivos, né. Que o povo caiu em campo, trabalhou, os grupos cresceram e a gente conseguiu então fazer a ocupação. No dia, a gente não tem uma, uma vamos dizer, uma certeza de quantas famílias foram, mas foi em torno de 3 mil

³⁸Cf. PELOSO, Ranulfo *et al.* *Como fazer trabalho de base*. In: PELOSO, Ranulfo *et al.* **Método de trabalho de base e organização popular**. São Paulo: MST (Setor de Formação), outubro de 2009: o Trabalho de Base diz respeito à organização das pessoas, sendo, portanto, o principal alicerce de qualquer organização social, sem a qual não é possível vislumbrar conquistas ou disputar a correlação de forças. Assim, na prática, o trabalho de base “pode se dar nas favelas e nas ocupações de terra, nas fábricas (...) Ela se sustenta quando mantém os pés no chão e a cabeça nos sonhos”. Para tanto, é indispensável conhecer a realidade, ou seja, “ter conhecimento da realidade, as informações vêm da observação, conversas, visitas, pesquisas e convivência. Conhecer e ser conhecido é não ser estranho – é um exercício que exige cumplicidade e aprendizado da linguagem para favorecer a integração, a troca e a confiança. Entre as informações algumas são indispensáveis: a) as que tratam do território: a geografia, o jeito, a cultura, os costumes, os saberes, a população (...) b) as que tratam da economia: o número de trabalhadores, o tipo de trabalho, o volume da produção, a renda (...) c) as que mostram o social e o político: suas lideranças, personalidades, entidades e organizações a favor e contra o povo (...) d) as que indicam carências e potenciais: a situação social, os valores culturais e artísticos (...) e) as que revelam fantasias, como os sentimentos e os desejos, ainda que pareçam ingênuos ou reproduzidos f) as que falam da resistência - individual, grupal, espontânea, organizada, pacífica, violenta (...) (p.48)

famílias no dia da ocupação, não é? (...) Dia 7 de agosto de 1995. Que foi a fazenda Safra, nessa época. (...) E nós chegamos, então, de madrugada, 4 hora da manhã e tinha 40 policial dentro da área, fazendo guarnição e mais 18 capanga que era da Milano e das fazenda vizinha que eram empresa de segurança que trabalhavam aí nas fazenda, a jagunçada aí dos fazendeiro que tavam lá pra impedir. Então, quer dizer, tinha pelo menos uns 60 homem armado dentro da fazenda pra impedir a ocupação” (apud CASAGRANDE, 2001, p. 97).

O acampamento Safra nunca sofreu despejo, mesmo após decreto de reintegração de posse³⁹ expedido pelo juiz local. Quando esse decreto foi emitido, o MST recorreu ao Tribunal Regional de Justiça, o qual reconheceu que os trabalhadores estavam numa reserva da Marinha (uma das três forças armadas do Brasil), suspendendo, assim, a reintegração de posse. O acampamento Safra trouxe conquistas em um curto período de tempo para os trabalhadores, que em oito meses de ocupação tiveram a fazenda vistoriada e decreto de desapropriação⁴⁰ e, em dez meses, tiveram emissão de posse.⁴¹

A ocupação da Fazenda Safra se configurou como uma grande estratégia do Movimento, do ponto de vista territorial, uma vez que aquela se encontrava localizada em uma região que liga os municípios de Santa Maria da Boa Vista e Lagoa Grande, na qual estavam aglutinados uma série de latifúndios. Diante do grande número de famílias no acampamento Safra, o MST seguiu se expandindo, indo, gradualmente, ocupando outros latifúndios na mesma região. Deu, assim, origem à “Estrada da Reforma Agrária”.

Com a ida do MST para o sertão do São Francisco, ali apareceu um aglutinado muito grande de áreas. Um processo bem massivo que foi a Safra que se expandiu para diversas outras áreas e pela localização possibilitou fazer um trabalho mais orgânico, um coletivo que se formou ali, acompanhava as diversas áreas e estava em permanente processo de estudo, diálogo e acompanhamento a essas áreas (Luzia).⁴²

As lutas contra a concentração de terras no sertão ocorreram em um contexto de crescimento do próprio Movimento no Estado. A luta pela terra se fortaleceu à medida que o movimento social que a empreita conseguiu, de forma organizada, se expandir. O MST, em seu processo de expansão, fincou bandeira nos latifúndios de Estados que, outrora, foram palcos de lutas pela terra. A ocupação foi assim uma ferramenta indispensável para a conquista de territórios e para o enfrentamento contra o latifúndio. De acordo com Fernandes (s/d), a ocupação é

³⁹ Termo jurídico que designa a entrega de uma propriedade ao seu anterior proprietário.

⁴⁰ Termo jurídico que designa a entrega de uma terra para fins de reforma agrária.

⁴¹ Termo jurídico que efetiva a criação de um assentamento.

⁴² Luiza é integrante do Coletivo Estadual de Educação do MST. Entrevista cedida em: 08/10/2014.

a condição da territorialização. Conquistada a terra, uma fração do território, organizam um novo grupo de famílias para nova ocupação, nova conquista de outra fração do território. Dessa forma, os Sem-Terra migram por todo o território nacional, plantando raízes da luta e minando a concentrada estrutura fundiária (p.28).

Além dessa ação contundente de enfrentamento à propriedade privada, o Movimento construiu uma infraestrutura social, em que a educação consiste em um dos pilares dessa infraestrutura. Por isso, o MST sempre lutou junto às Secretarias de Educação das prefeituras e dos governos estaduais, exigindo a implementação de escolas nos acampamentos.

No acampamento da Fazenda Safra, num primeiro momento, as atividades educacionais foram organizadas por pessoas do próprio lugar. Conforme relata uma integrante do Coletivo de Educação da época:

A gente começou a dar aulas voluntariamente através do MST. Na prática, nós nem sabíamos que tínhamos que procurar o poder público, nós só sabíamos que queríamos dar aula, que era importante ter aula para aquelas crianças e começamos a fazer o trabalho. Inicialmente, tudo o que aconteceu lá foi com conhecimento empírico, ou parcialmente empírico. Não houve nenhum processo de formação; nós não tínhamos formação ainda em magistério, no entanto, já tínhamos uma noção de como dar aula. Começamos o processo de alfabetização: muitas crianças na sala de aula, nós mesmos fazíamos o planejamento, comprávamos o material. Então, tudo era muito sem formação; foi um período para adentrar aquela realidade e suprir uma necessidade que existia dentro da comunidade, porque, imagine, 2.204 famílias, quantos meninos não tinham dentro da comunidade? Era um processo muito penoso no ato de educar, mas o que nos fortalecia era saber que a gente estava contribuindo de alguma forma e as crianças aprendiam de alguma forma (Maria).⁴³

Segue-se a luta por escola no acampamento em questão. Como narra, assim, Maria:⁴⁴

Consequentemente, pressionamos o poder público e aí colocou uma professora para o acampamento. Ela vinha da Bahia, era concursada no Estado de Pernambuco, e aí nós fomos saindo do cenário para nova professora, porque o poder público estava assumindo sua função social, mas na prática nós estávamos por perto acompanhando. As aulas aconteciam na casa grande da fazenda, num quarto minúsculo (...) O município colocou apenas uma educadora sendo que nós tínhamos público para muitas turmas. E aí muitas famílias ficavam sem aula e tivemos que, aos poucos, ir garantindo isso. Eu lembro que quando essa professora começou, ela dava aula nos dois horários, mesmo assim era pouco para a necessidade do público que a gente tinha. Nós também

⁴³Entrevista cedida em: 09/10/2014.

⁴⁴ Idem.

exigimos que se colocasse transporte escolar para levar os estudantes para outras comunidades, outras escolas. O público do acampamento Safra foi redistribuído e, dentro das comunidades, ficaram apenas 220 famílias e a gente foi redistribuindo esse público. E o município, então, começa a perceber a seriedade das lutas, do processo de discussão. A gente fazia muitas mobilizações a fim de que a educação acontecesse dentro da comunidade.

Embora o poder executivo se manifestasse contrário à atuação dos trabalhadores - principalmente porque o governo representava naquele momento os interesses dos principais latifundiários e se articulava com as oligarquias que há dezenas de anos detinham o poder político no município - se viu pressionado por aqueles, o que teve como consequência a concessão de alguns direitos. Entre estes, se destaca o direito à educação, o que permitiu o funcionamento da primeira escola no acampamento para o atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental. A demanda, contudo, era maior do que a oferta.

Ao reconhecer o direito das crianças à educação, ainda que discordasse da luta dos trabalhadores, o prefeito da época (José Gualberto – PMDB), acabou legitimando a ação dos trabalhadores. Em cada ocupação que se ia realizando, o MST exigia a construção de uma escola. Naquela época (1995), a demanda se circunscrevia apenas à existência de uma escola formal, sem grandes debates sobre que tipo de educação se pretendia. Como recorda Maria⁴⁵, “nós precisávamos de escola e de professor. Depois que se discute a qualidade da educação. Nada ainda de que escola queremos, como vamos fazer essa escola”.

3.2 A criação do Coletivo de Educação do MST, a formação e a inserção dos educadores

Desde 1995, se fez premente o debate sobre o tipo de escola necessária para a luta dos trabalhadores. Foi então que se construíram mecanismos práticos de vinculação da escola às questões do Movimento:

Uma das questões que a gente exigíamos era a educação, porque o Movimento compreendia e compreende que não adianta ter um processo de luta sem estar atrelado a ela o processo de educação e vice-versa. E daí, dentro de todo aquele debate da escola que queremos, a gente foi neste intuito, ainda sem muita clareza de princípios da

⁴⁵Entrevista cedida em: 09/10/2014.

educação, mas sabíamos que queríamos uma escola, mas uma escola diferente. Levamos a educadora muitas vezes para cursos de formação e fomos dando acompanhamento, entramos no coletivo de educação e fomos aprendendo e dando acompanhamento mais político do que pedagógico, mas fazendo algumas intervenções, dando sugestões, contribuindo no que era possível, na época. As necessidades eram muitas, mas o que nós tínhamos a oferecer era o processo de formação dentro dos cursos e das atividades do Movimento (Maria).⁴⁶

Foi assim que, a partir das primeiras ocupações no município, foi consolidando-se o Coletivo de Educação do MST, o qual teve como tarefa a articulação do processo educacional nas áreas recém-criadas:

Num primeiro momento, muita gente se identifica com algumas coisas (educação), mesmo sem a formação acadêmica. Os coordenadores (do acampamento) iam percebendo isso e automaticamente encaminhavam a gente para um encontro de formação do MST. Nessa formação, era para estruturação do coletivo de educação do MST. Aí como foram vários coletivos, de várias comunidades, a gente se juntava com todo gás (...). A gente elegeu duas pessoas que ficaram responsáveis pela educação na região. Fazíamos momentos de estudo, vários encontros; então, começou a se instituir, mesmo sem a gente saber, a dimensão, a responsabilidade na época, o coletivo de educação. A cada momento, ele crescia mais, porque nós tínhamos um público de monitores (alfabetizadores de jovens e adultos) que a gente ia vendo os mais dispostos, mais disponíveis, que mais se identificavam com a área para estruturar esse coletivo (Maria).⁴⁷

Como descreve Maria, a origem desse coletivo ocorre a partir de uma necessidade do próprio MST que passa a reunir pessoas da comunidade que faziam trabalho voluntário (alfabetização de jovens e adultos), construindo assim uma dinâmica de trabalho, cujo tripé se centrava no estudo, no planejamento e na avaliação:

O importante, daí, é que com o acompanhamento da direção e da educação no MST, nós fomos construindo uma dinâmica de trabalho no sertão do São Francisco. Essa dinâmica serviu de modelo para outras regiões. Nós estudávamos, planejávamos e avaliávamos. (...) Não foram momentos fáceis; tudo que a gente vai aprendendo, a gente sofre muito. Mas, o desejo de garantir que as coisas dessem certo era maior que o nosso conhecimento e, aí, quem era responsável pelo coletivo regional estava no coletivo estadual participando de formação, de eventos, de várias atividades que só fortaleciam e faziam com que a gente aprendesse mais (Maria).⁴⁸

⁴⁶Entrevista cedida em: 09/10/2014.

⁴⁷Entrevista cedida em: 09/10/2014.

⁴⁸Entrevista cedida em: 09/10/2014.

Nos seus inícios, este coletivo – que surge antes mesmo do processo escolar formal no acampamento – concentrou, como já afirmamos, suas ações na alfabetização de jovens e adultos. Tal permitiu a construção de um método de trabalho coletivo que, posteriormente, foi imprimindo uma nova dinâmica no trabalho com as escolas que foram surgindo nos assentamentos. Sobre isso, afirma Luíza⁴⁹:

Quando a gente está com um trabalho mais voluntário ou não formal, que era o caso da educação de jovens e adultos, o Movimento tem uma autonomia nessa condução. A questão no São Francisco é que essa autonomia que foi constituída com o trabalho da educação de jovens e adultos, o coletivo (de educação) consegue imprimi-la no direcionamento das escolas.

Para Luíza⁵⁰, isso só foi possível porque

Estavam em permanente processo de estudo, as questões eram debatidas coletivamente, realizam o planejamento do trabalho, iam e faziam junto com as escolas. Tinha uma assiduidade no acompanhamento, uma sistemática e uma organicidade que fazia com que esse coletivo estivesse sempre entre idas e vindas iam, vivenciavam esse processo.

As orientações do MST para o trabalho com as escolas se baseava nos poucos documentos então produzidos pelo Movimento, a nível nacional, sobre os princípios organizativos⁵¹ e a educação. Isso fica evidente na fala de Luíza ao mencionar a forma de trabalho do coletivo de educação: “os membros do coletivo tinham o princípio fundamental do Movimento que era o vínculo com a base. Havia um trabalho dialogado, em todos os momentos, desde a constituição das turmas da alfabetização, como o

⁴⁹Entrevista cedida em: 08/10/2014

⁵⁰Entrevista cedida em: 08/10/2014

⁵¹Cf. MST. **Princípios organizativos do MST**. São Paulo: MST, s/d (documento impresso): os princípios organizativos do MST são: “1. Direção coletiva. Todas as instâncias do MST desde a base até a direção nacional devem ser formadas como comissões coletivas (em torno de 15 companheiros) na forma de colegiado e sem distinção de poder; 2. Divisão de Tarefas: em todas as atividades e instâncias deve-se distribuir as tarefas entre o maior número possível de companheiros/as e dar responsabilidade individual pelas tarefas e funções; 3. Disciplina: significa respeitar o que foi decidido no coletivo. E cada companheiro precisa cumprir com suas tarefas e obrigações; 4. Planejamento: todas as atividades a serem desenvolvidas precisam ser planejadas antes, e distribuídas as responsabilidades e funções. Dentro do planejamento inclui-se a necessidade de recursos econômicos e humanos, o cronograma das atividades, o controle do desempenho das atividades e a avaliação das atividades; 5. Crítica e autocrítica: em todas as instâncias e comissões deve-se adotar a prática de avaliações periódicas, aonde cada membro tenha a humildade de realizar sua autocrítica e ao mesmo tempo criticar os erros individuais e coletivos dos demais. Esse método é necessário para corrigir nossos erros. As críticas somente devem ser feitas em reuniões, no coletivo. Críticas fora da instância, do coletivo, vira fofoca e gera um problema a mais; 6. Estudo: cada militante, membro de instâncias ou não deve ser estimulado e ser desafiado a sempre estudar. Conhecer os documentos da organização, estudar a realidade da sua região, do país. Sem estudo, não há conhecimento. Sem conhecimento, há não direção correta; 7. Vinculação permanente com as massas: todos os dirigentes, em todos os níveis devem manter vínculos permanentes com o povo. Participar das atividades nas bases, envolver-se, conhecer e participar junto, em todos os momentos difíceis e de celebração.” (MST, s/d)

encontro dos Sem Terrinha⁵², com as escolas”. Sobre a constituição de um grupo cuja tarefa era a de garantir o trabalho pedagógico nas escolas em sintonia com a proposta de educação do Movimento, afirma Luíza⁵³:

[...] aquele processo de formação do coletivo de educação ali, vai refletir também no acompanhamento às escolas. Então, o pessoal consegue ter um acompanhamento mais presente; já em outras regiões, a gente tem um coletivo que fazia visitas esporádicas às escolas, e esse coletivo fazia os encaminhamentos. (...) Essa gênese do trabalho que foi feito ali num primeiro momento, da alfabetização de jovens e adultos, no diálogo permanente com as comunidades, a própria estrutura da formação das turmas e o trabalho que se deu ali, ele ganha um diferencial de coletivo orgânico que conseguiram debater, fazer esse trabalho vinculado diretamente com os trabalhadores.

Com o avanço da luta e a constituição de um número crescente de acampamentos, colocou-se um grande desafio: a conquista dos professores que vinham da sede do município. A aposta do Coletivo de Educação na luta para assegurar escolas em seus territórios se revelava infrutífera sem a incidência dessa luta na formação dos docentes, pois eram eles que lidavam com uma parte significativa do tempo de formação das crianças. A conjugação dos princípios educativos do MST com a formação dos educadores não pertencentes ao Movimento não foi fácil:

Ah, tive medo, por conta das pessoas que colocavam que Sem Terra tem muita violência, causava um pouco de medo, mas foi uma experiência muito boa, porque quando eu cheguei aqui já tinha muitas famílias nos barracos. No início, eu não gostava de participar, achava ruim viajar, ir para os encontros, não gostava de ficar me misturando, deixar os filhos e sair para ficar fora uma semana, depois, com a maior facilidade, comecei a aprender a cantar os hinos, a me engajar na comunidade (Dora).⁵⁴

Quando disseram que era pra eu ir pra uma região do MST eu já fui assustada, porque até então eu não conhecia. E quando eu fui, que eu desci do carro, que eu olhei a situação assim... porque você vem da área urbana pro interior aí assusta né, aí era uma escola com duas salinhas (Sandra).⁵⁵

Eu não conhecia o movimento e a ideia que eu tinha é que eram pessoas baderneiras que roubavam as terras dos outros; então, a minha visão inicial era essa, um pouco apreensiva. A gente ficava com medo de ir pra região de assentamento, porque a maioria das pessoas eram de fora, eram pessoas que a gente não conhecia. E tinha todo aquele preconceito

⁵² Crianças acampadas ou assentadas organizadas no MST.

⁵³ Idem

⁵⁴ Entrevista cedida em: 11/10/2014.

⁵⁵ Entrevista cedida em: 23/05/2014.

na época. Mas, assim, quando eu comecei mesmo a trabalhar, comecei a conhecer as pessoas que naquela época tinha o próprio coletivo do movimento que acompanhava as escolas, e a gente começou a se envolver, a se engajar. e eu mudei completamente a minha visão. Comecei a simpatizar com o movimento, comecei a participar dos encontros, até mesmo do próprio coletivo do movimento (Mara).⁵⁶

Os depoimentos evidenciam a visão que estes profissionais tinham do MST, antes desconhecê-lo, baseada inicialmente pelo senso comum propagada pela mídia hegemônica que criminaliza os movimentos de luta social. Aos poucos, essas pessoas vão desfazendo essa visão, por meio do contato real com as práticas do Movimento e os aprendizados que daí decorrem se constituíram como unidade fundamental na formação desses docentes, construindo uma identidade como professores do MST. O Movimento buscou, desde o início, vinculá-los como militantes da educação, ou seja, como profissionais que, embora vinculados ao Estado, abraçassem a causa da luta pela Reforma Agrária e pela transformação social.

O MST passou, então, a investir de maneira sistemática na formação de professores, construindo espaços específicos de capacitação com vistas à apropriação da proposta educacional do MST. Isso implicou fazer relação direta com a Secretaria de Educação, uma vez que os professores possuíam vínculo direto com o Estado.

Se a primeira relação do MST com órgãos do Estado foi para reivindicar escolas para suas crianças, a segunda deu-se para assegurar que parte dos professores fosse das próprias comunidades, e que a Secretaria de Educação autorizasse a participação daqueles nos processos de formação realizados pelo MST,⁵⁷

Ao reivindicar escola para suas crianças, os trabalhadores expressaram algo que estava consolidado no imaginário social: o fato de não estarem dispostos a viver sem acessar a parte dos conhecimentos humanos, cuja apropriação em nossa atual formação social, passa quase exclusivamente pela escola oficial. No entanto, para além de reivindicar a escola do ponto de vista da estrutura física que constitui a própria escola, os trabalhadores passam a ressignificá-la em seu conteúdo e forma.

Podemos considerar que a ocupação da escola pelo MST resulta de determinadas condições materiais e de um amplo esforço coletivo. Este último se traduz em um jeito de organizar e conduzir os processos. Assim, o acompanhamento às escolas dos assentamentos e dos acampamentos foi se configurando como ferramenta necessária e

⁵⁶ Entrevista cedida em: 29/05/2014.

⁵⁷ Retornaremos a esta questão mais adiante, pois suscitou várias problemáticas.

como uma dimensão estratégica de inserção da pedagogia do MST nas escolas públicas, situadas em seus territórios.

3.3 Acompanhamento político-pedagógico: o enraizamento da pedagogia do MST na escola

O acompanhamento, na atual forma escolar capitalista, nada mais é do que um processo de supervisão, isto é, uma das formas pelas quais se verifica o modo como a prática de uma determinada escola está, ou não, de acordo com as diretrizes político-pedagógicas de um dado governo ou, em perspectiva mais ampla, do projeto societário em curso. Nessa concepção, a supervisão escolar significa apenas fiscalizar e dar ordens, subordinando os que estão abaixo na hierarquia, e assim reproduz, as relações comuns a forma escolar capitalista.

No exercício prático-teórico realizado pelo MST, no que tange às questões educativas e pedagógicas da escola, o *acompanhamento*⁵⁸ figura como um processo permanente de organização dos coletivos e de seus sujeitos. Ele é, pois, uma relação entre pessoas organizadas em coletivos e entre coletivos, a qual expressa-se na prática do Coletivo de Escolas de Assentamentos.

Para o MST (2005), o principal foco desse acompanhamento é o coletivo:

Em nosso caso, não se trata de acompanhar pessoas, individualmente, mas coletividades. A escola como coletividade de sujeitos que através de relações fazem acontecer a tarefa de educação. Ou seja, o que precisamos acompanhar, estar junto com, é o movimento através do qual estas coletividades (já constituída ou em potencial de sê-lo) vê buscando educar as novas gerações das famílias Sem Terra. Não deixando de estar tratando de e com as pessoas, mas em nosso caso, pessoas são mais que pessoas, individualmente consideradas; pessoas são de coletividades, representam projetos coletivos e atuam desde as condições materiais objetivas. Isto vale tanto para quem é acompanhado como para quem acompanha: coletivos que acompanham coletivos em condições dadas. (p. 246-247).

No transcurso de quase 20 anos (1995-2015), o Coletivo de Educação do MST em Santa Maria da Boa Vista foi criando um método de *acompanhamento às escolas* que se

⁵⁸O MST produziu um material específico sobre o acompanhamento às escolas de assentamentos cujo título é “Pedagogia do Movimento Sem Terra: o acompanhamento às escolas” e se encontra na coleção de textos que é o dossiê “O MST escola – documentos e estudos 1990-2001”, indicado na referência desse trabalho.

produz a partir das circunstâncias da realidade conjuntural do município e do próprio processo histórico do MST. Na nossa compreensão, a partir da exploração dos dados da pesquisa, a experiência de *acompanhamento* pode ser definida como um trabalho pedagógico-organizativo de duas naturezas: *acompanhamento em lócus* (1995-2004) e *acompanhamento integrado* (2006- até os dias atuais), o qual se traduz na instância *Coletivo de Escolas*.

3.3.1 O acompanhamento em *lócus* (1995-2004)

Trata-se de um trabalho político, pedagógico e organizativo realizado pelo Coletivo de Educação do MST *em cada unidade escolar* situada nos assentamentos e acampamentos. Podemos destacar dois momentos históricos distintos desse processo: de 1995 a 2000 e de 2001 a 2004.

O primeiro se dá no contexto de constituição da questão escolar no MST, ou seja, surgimento das primeiras escolas e da necessidade de incidir com a sua pedagogia nestes estabelecimentos de ensino. Neste sentido, o foco do *acompanhamento* dava-se quase exclusivamente a partir das atividades propostas pelo Coletivo Nacional de Educação e das atividades do Movimento, em nível estadual, com o objetivo de materializar na prática escolar algumas de suas diretrizes. Dessas atividades do MST, destacamos as seguintes:

- a) Jornada dos Sem Terrinha: encontro estadual promovido anualmente, desde 1995, com a participação de crianças dos 8 aos 12 anos. O protagonismo é dado às crianças, sempre se conjugando atividades lúdico-culturais com a ação política;
- b) Concurso Nacional de Arte e Educação: evento promovido, nacionalmente desde 1998, com temáticas vinculadas à realidade brasileira. Enfatizam-se, sobretudo, questões relacionadas ao campo, sendo que os estudantes se dedicam a produzir trabalhos individuais e/ou coletivos a partir de uma dada linguagem artística;
- c) Encontros regionais e estaduais de professores: momentos específicos de formação dos professores, objetivando construir espaços de socialização dos trabalhos realizados nas escolas. Esse é um momento de ampliação do repertório teórico-cultural que envolve o projeto educativo do MST.

Esse processo de trabalho com as escolas implica manter uma relação com a Secretaria de Educação e com a própria prefeitura. Entre 1995 e 2000, terminaram os mandatos de dois prefeitos: José Gualberto (PMDB) (1993-1996) e Leandro Duarte/ PFL (1997-2000).

Durante a gestão de Leandro Duarte, dar-se-ão os principais embates relacionados à proposta educacional do MST. Na época⁵⁹, todos os diretores de escolas eram indicados diretamente pelo prefeito. Nesse novo contexto, o Movimento teve de ser criativo, e ao mesmo tempo, com a força do povo organizado, ganhou força e passou a estar cada vez mais presente nas escolas. Desta forma, embora os diretores fossem indicados diretamente pelo executivo, aqueles passaram a se apropriar da proposta do Movimento.

O segundo momento datado de 2001 a 2004, é resultado da força política do MST no município que, em articulação com outras forças locais, resultou na vitória de um candidato considerado progressista (Rogério Júnior – PSB).⁶⁰ Esta situação possibilitou, em certa medida, uma quase autonomia do MST em relação às escolas, desde a indicação dos diretores e professores até a contratação por parte da prefeitura do município de educadores-militantes do MST com formação em Magistério e em Pedagogia para fazer o acompanhamento das escolas dos assentamentos.

Essa transição política (de Leandro a Rogério) foi muito significativa no trabalho do MST com as escolas. Isso só foi possível, porque o próprio Movimento se constituiu como força política organizada, o que permitiu conquistas importantes para seus territórios, inclusive no que diz respeito à questão educacional.

Objetivamente, essa situação permitiu que militantes-educadores do MST atuassem na estrutura do governo municipal. Por outro lado, o Movimento ganhou autonomia na escolha dos gestores, do corpo técnico-administrativo e de parte dos professores, que provinham das comunidades, sobretudo para atuação no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.

De 2001 a 2004, três pessoas⁶¹ foram responsáveis pelo *acompanhamento em lócus*, as quais, embora fossem contratadas pelo município, estavam inseridas no Coletivo

⁵⁹Já existiam então mais de oito escolas em assentamentos e comunidades vizinhas.

⁶⁰ Rogério Júnior é primo de Leandro Duarte (DEM), pelo que, em certa medida, o poder político continua assegurado pelas famílias que sempre controlaram a política local (herança de uma cultura coronelista de um passado não distante cujos nomes permanecem em algumas escolas e órgãos públicos do município).

⁶¹ Para realizar o acompanhamento às escolas dos assentamentos, discutiu-se com o Setor de Educação, em nível Nacional, a indicação de algum militante de outro Estado que tivesse experiência com escolas para deslocar-se para Santa Maria da Boa Vista-PE e somar-se ao coletivo local.

de Educação do MST. Esse processo fica evidente em diversos depoimentos de docentes e pedagogos do MST; a título de ilustração, trazemos, a seguir, a fala do educador Carlos⁶²:

O acompanhamento era realizado por três coordenadores liberados do MST pela prefeitura para acompanhar as escolas de assentamentos, ou seja, uma orientação pedagógica do MST, onde a gente tinha algumas formações específicas em nível local e estadual. E o acompanhamento se dava da seguinte forma: tinha as reuniões do coletivo de educação de onde saíam os encaminhamentos, aí se faziam as visitas às escolas, orientavam sobre as questões do MST, encontros dos Sem-Terrinha, preparação os encontros de educadores regional e estadual, preparação dos concursos nacionais do MST que ocorriam fortes naquela época. Aí, reunia os professores, os alunos, a comunidade, em cada escola, e se faziam o planejamento das atividades e dos conteúdos. Desta forma, o trabalho acontecia.

Como menciona Carlos, o trabalho ganhou outra dimensão, avançando no que se refere à Organização do Trabalho Pedagógico, discutindo e experimentando questões curriculares, mas também a organização dos educadores e estudantes.

Durante esses quatro anos, cada unidade escolar foi incorporando, cada vez mais, aspectos da proposta de Educação do MST, realizando uma série de ensaios, sobretudo no que diz respeito ao processo de gestão democrática das escolas. Essa gestão permitiu a organização dos estudantes em núcleos de base, a participação direta da comunidade nos rumos da escola e a formação de maneira sistemática dos coletivos de educadores, os quais se reuniam periodicamente para pensar a escola em sua totalidade. O tema da gestão democrática⁶³, quer como um princípio pedagógico da educação do MST, quer como demanda real de alteração das relações no interior das escolas, foi discutido num encontro realizado em 2011. Com efeito, um marco desse processo de discussão e reflexão sobre a proposta de educação do Movimento para as escolas foi em um encontro realizado, em 2001, com diretores e secretários de escolas de assentamentos.

Durante três dias, eles se dedicaram ao estudo e ao aprofundamento da pedagogia do MST. Esse encontro foi conduzido por educadores do MST oriundos da primeira turma de Pedagogia da Terra⁶⁴, o referido encontro estava atrelado também ao trabalho de

⁶² Entrevista cedida em: 15/05/2014.

⁶³ Ao mesmo tempo em que o Movimento, a partir das circunstâncias dadas, adentrava com maior qualidade nas escolas, as comunidades foram criando mecanismos de avaliação da escola.

⁶⁴ O curso de Pedagogia da Terra é uma licenciatura plena em Pedagogia destinada ao público da Reforma Agrária. A primeira turma aconteceu numa parceria do MST com a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), na cidade de Ijuí-RS, com a participação de estudantes originários de praticamente todos os Estados em que o MST estava organizado.

campo da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico. Estes estudantes que tomaram Santa Maria como campo de intervenção, fizeram-no como demanda do próprio Coletivo de Educação, que pretendia mapear, sistematizar e qualificar o trabalho que há anos vinha sendo desenvolvido.

Depois deste encontro e de um longo processo de discussões, o *acompanhamento em lócus* ganhou um novo impulso. Em consequência do processo desenvolvido, foi instituída uma assembleia anual para a avaliação de cada escola, na qual estariam ausentes estudantes e professores, se discutiriam os problemas da escola, avaliação o trabalho de cada funcionário da escola para, em seguida, os membros do Coletivo de Educação encaminharem as deliberações efetuadas. Isso gerou muitos problemas, pois, se por um lado, se davam passos relativamente aos processos de decisões democráticas no interior da escola, por outro, a comunidade acabava por se constituir como instância máxima que deliberava, inclusive, sobre a permanência ou não de um educador na escola.

Contudo, o próprio processo interno da escolha dos educadores com a comunidade permitiu superar essa contradição, pois os professores incentivaram o Coletivo de Educação no sentido de também participar da avaliação anual. Produz-se, desta forma, um debate educacional qualitativamente superior, graças à mediação do próprio Coletivo de Educação do MST, ou seja, na assembleia anual, a partir de então participam todos os envolvidos com a escola.

3.3.2 O acompanhamento integrado: o coletivo de escolas (2006 até o presente)

Paralelamente ao *acompanhamento em lócus*, o MST tem como prática educativa o *acompanhamento integrado*, ou seja, o acompanhamento efetuado pelo Movimento nas escolas, através da criação de um coletivo de escolas, por meio do qual as escolas buscam integrar as mesmas em um trabalho comum. O acompanhamento em *lócus*, em virtude da conjuntura em Santa Maria da Boa Vista (SMBV), foi preterido em favor do *acompanhamento integrado*. Esta situação teve o seu início em 2005. Com efeito, se, entre 2001 e 2004 o Movimento consolidou o seu trabalho educacional, este se viu comprometido quando, em 2004, Leandro Duarte volta a vencer nas eleições para a prefeitura.

O cenário político mudou e teve consequências nas escolas: os gestores, por exemplo, voltaram a ser indicados diretamente pelo prefeito. Sabendo, contudo, como o

Movimento funcionava, o referido prefeito assegurou que a maioria dos diretores de escolas continuaria a ser os docentes atuantes nas próprias escolas dos assentamentos.

Tal atitude demonstrou uma mudança de postura do prefeito, em relação ao seu primeiro mandato, no que concerne o Movimento. Por seu lado, o MST seguiu com o trabalho nas escolas, como sempre o fez. De maneira que o Coletivo de Educação continuou a realizar as suas visitas nas escolas, enquanto a Secretaria de Educação passou a estar mais presente no direcionamento dos conteúdos e da formação dos professores. Apesar disso, o MST continuou a marcar presença nas escolas e nos assentamentos.

Há dois elementos que são importantes para melhor compreender este período: por um lado, a secretária de Educação deste novo mandato foi a mesma da primeira gestão de Leandro Duarte; por outro, aqueles que passaram a representar a Secretaria de Educação, na região, com a finalidade de fazer o acompanhamento às escolas, eram docentes que já trabalhavam nas escolas do MST, o que acabou por facilitar o diálogo com a própria Secretaria.

Bernadete Barros, que reassumiu em 2005 a Secretaria de Educação, ao ser questionada sobre a relação que tinha com o MST, afirmou que

A metodologia deles reconhece que eles provêm de uma realidade diferente e que nós deveríamos reconhecer essa realidade diferente [...]. Eu concordei, nós não podemos simplesmente forçar alguma coisa neles [...]. Eu participei de encontros que eles fizeram. Eu mesma fui para Brasília com eles para uma Conferência Nacional⁶⁵ (in TARLAU, 2013, p. 133).

Nesse novo contexto, como forma de demonstrar o trabalho político-pedagógico realizado em suas escolas, o Movimento reuniu todas as escolas de assentamentos de SMBV e organizou um desfile⁶⁶ na sede do município.

Contrariando as deliberações do executivo municipal, mais de 400 estudantes e professores tomaram as ruas da cidade em um desfile, homenageando o município pelo seu aniversário de emancipação política e os 10 anos de existência do MST em SMBV. O desfile culminou com um grande ato público, no qual as crianças dos assentamentos

⁶⁵ Essa conferência trata-se do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997, para o qual foram liberados educadores. A própria secretária se propôs a conhecer melhor a proposta de Educação do MST.

⁶⁶ Todos os anos a Secretaria de Educação realiza no mês de junho desfile cívico das escolas durante as comemorações do aniversário de emancipação política do município. Ao tomar conhecimento de que não haveria aquela comemoração, o Coletivo de Educação do MST articulou as escolas da região para promoverem seu próprio desfile.

doaram alimentos produzidos em suas comunidades para as creches municipais e organizaram várias tendas com exposições sobre as experiências educativas das escolas.

Figuras 10 e 11 – Atividade organizada pelas escolas de assentamentos na sede do município



Fonte: arquivo MST

Essa ação foi vista com bastante simpatia pela sociedade e, ao mesmo tempo, demonstrou a capacidade organizativa das escolas dos assentamentos.

Dada a importância que foi ganhando o trabalho com as escolas, o prefeito autoriza, em 2006, dois militantes do MST concursados a assumirem o acompanhamento às escolas. Vale lembrar que nenhuma outra região tinha pessoas com dedicação exclusiva para o trabalho de acompanhamento e orientação pedagógica, uma que vez que este trabalho era realizado, sem regularidade, por técnicos da Secretaria de Educação do Município.⁶⁷

A partir de 2005, avaliando a alternância de prefeitos, de secretários de educação e de educadores dos assentamentos, o Coletivo de Educação fez um balanço e repensou a estratégia de *acompanhamento* às escolas (seja *em lócus* ou *integrado*). Com isto, pretendia cultivar o que as escolas já haviam produzido em termos de experiência educacional e, ao mesmo tempo, seguir avançando para que as escolas dos assentamentos cumprissem a sua função social.

Após esta reflexão, o MST decidiu alterar a forma de realizar o acompanhamento. Esse novo momento histórico de consolidação e de enraizamento do MST nas escolas exigiu um grande esforço de diálogo entre as escolas. Criou-se, então, uma instância

⁶⁷ Vale lembrar que, em meio a tudo isso, haviam ocorrido muitas mudanças na própria Secretaria de Educação. Nesse ano, Bernadete Barros deixou o cargo de secretária, que foi assumido pela professora Kátia Medrado, também substituída um ano depois pela professora Neuma de Vasconcelos Freitas.

comum de debates, discussões e deliberações. É neste contexto que surge o *Coletivo de Escolas de Assentamentos*, num primeiro momento conhecido como Coletivo de Gestores.

O primeiro encontro desse Coletivo foi realizado nos dias 8 e 9 de março de 2007, no assentamento Catalunha, em SMBV. Participaram 13 pessoas, entre diretores e integrantes do Coletivo de Educação do MST. Durante a reunião realizou-se um balanço crítico do trabalho e se estudaram diversos temas, como a gestão democrática, o planejamento das atividades escolares, a pedagogia do MST e o acompanhamento às escolas. As principais deliberações do encontro foram as seguintes:

- a) Realizar de maneira ordinária um encontro por mês, em local diferente;
- b) Envolver os demais educadores na construção do coletivo: para tal, é necessária a organização do coletivo de educadores em cada estabelecimento, assegurando a participação de todos os funcionários;
- c) Retomar as experiências de organização das crianças em núcleos de base;
- d) Garantir que o estudo, a avaliação e o planejamento façam sempre parte do funcionamento dos espaços de atuação dos coletivos de educadores;
- e) Garantir a participação massiva nas formações do MST e da Secretaria de Educação;
- f) Exigir a presença da Secretaria de Educação em algum desses encontros para que se possam tratar das demandas que a envolva;
- g) Construir uma identidade visual da região de assentamentos, por exemplo, a farda para todos os educadores que atuam nas escolas dos assentamentos.

(Relatório de acompanhamento, 2007, s/p)

Podemos, então, verificar que o Movimento produziu uma ampla e complexa experiência educacional em SMBV que, em certa medida, seguiu o que historicamente foi pautado pelo MST como questão escolar, resguardando as particularidades, as táticas e as estratégias de desenvolvimento em SMBV. Essa experiência contém elementos gerais de educação do MST, ao mesmo tempo em que a realiza de um jeito específico no Sertão de Pernambuco.

Essa estratégia de trabalho só foi possível porque existiu um trabalho prévio em cada escola e assentamento, o que caracterizamos como *acompanhamento em lócus*, ou seja, o esforço coletivo empreendido pelo MST e pelas escolas com a finalidade de

desenvolver, em cada realidade, a pedagogia do MST. No percurso que antecede e, ao mesmo tempo, funda o *Coletivo de Escolas*, as atividades pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino foram fundamentais para o desenvolvimento da experiência educacional do MST em SMBV, pois sem o enraizamento do Movimento em cada escola, dificilmente se chegaria ao amadurecimento político-pedagógico necessário para criar um *Coletivo de Escolas*.

Tabela 4: Percurso histórico da Educação no MST em SMBV (1995-2014)⁶⁸

LUTAS	- Ocupação da fazenda Safra (1ª ocupação do MST no município) - Diversas outras ocupações	- ocupações de terra - Confisco de alimentos na rodovia 428 - ocupação da prefeitura municipal - Protesto na rodovia - marcha na sede do município	- ocupações de terras - Luta pela liberdade de preso político do MST	- ocupações de terras	- Ocupação de terra - Fechamento de rodovia em memória Eldorado dos Carajás - Mobilização em defesa do PRONERA	- Ocupação da fazenda Milano - Greve dos professores; - Ocupação da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação contra o fechamento de escolas
ANO E PREFEITO	1995-1996 José Gualberto (PMDB)	1997-2000 Leandro Duarte (PFL)	2001-2004 Rogério Júnior (PSB)	2005-2008 Leandro Duarte (DEM)	2009-2012 Leandro Duarte (DEM) e Jetro Gomes (PSB)	2013-atual Eliane Costa (PSC)
AÇÕES DE EDUCAÇÃO DO MST	- 1ª escola do acampamento Safra - Consolidação do Coletivo de Educação do MST - Organização e participação no 1º encontro estadual dos Sem Terrinha	- Conquista de escolas para assentamentos e acampamentos; - Participação dos professores nos encontros do MST;	- Militantes do MST contratados pela prefeitura - escolha de diretores pelas comunidades - Encontro com diretores de escolas - Criação dos coletivos de educadores nas escolas; - Ensaio com temas geradores; - Encontro local de Educadores do MST;	- 1º encontro de gestores de assentamentos de SMBV; - Criação e consolidação do Coletivo de escolas - Construção dos PPP's; - Desfile das escolas de assentamentos; - XI Encontro regional dos educadores do MST, em SMBV; - Criação das equipes de trabalho nos coletivos de educadores - Sistematização da experiência da Escola Catalunha	- Criação da Coordenação Municipal de Educação do Campo - ampliação da forma organizativa das escolas do MST para o conjunto do município - Ingresso da Escola da fazenda Milano no Coletivo de Escolas - Mostra científica das escolas de assentamentos; - Rotatividade de docentes e diretores de escolas... - I, II e III Seminário Municipal de EdoC	- Rotatividade de diretores e professores de escolas; - baixa na realização dos encontros de gestores e de educadores; - Retomada no trabalho com as escolas.
	<i>Acompanhamento em lócus</i>			<i>Acompanhamento integrado</i>		

Fonte: autor a partir dos dados da pesquisa

⁶⁸Como podemos observar, no percurso histórico, foi criada na SME, no ano de 2009, a Coordenação Municipal de Educação do Campo, como resultado do esforço de luta dos movimentos sociais locais, no sentido de criar políticas educacionais de Educação do Campo em nível de município. Entre as diversas ações realizadas pela SME por meio da Coordenação de Educação do Campo, além dos seminários, destaca-se a construção de coletivos de gestores por região, bem como coletivo de educadores nas demais escolas do campo. Uma reivindicação dos demais educadores a partir da experiência desenvolvida no âmbito do MST. Por vários anos, a Coordenação de Educação do Campo funcionou tendo como referência organizativa dos coletivos pedagógicos do MST, o que em certa medida foi alvo de diversas polêmicas com o executivo municipal, o que ao “institucionalizar” os coletivos nas demais escolas e regiões, os professores passaram a construir processos mais coletivo e solidários na e entre escolas, ampliando inclusive o poder de reivindicação.

CAPÍTULO 4 – A PEDAGOGIA EM MOVIMENTO NA ESCOLA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTO DO PROJETO EDUCATIVO DO MST

O presente capítulo tem por objetivo descrever como ocorre o processo de organização do Trabalho Pedagógico em duas das nove escolas de assentamentos que se compõem o coletivo de escolas. Para isso, tomamos como prática as escolas: Escola Municipal Catalunha – EMC e Escola Municipal Antônio Conselheiro – EMAC⁶⁹. Ambas as escolas situam-se, conforme já mencionamos no capítulo I, na Estrada da Reforma Agrária e compõem o conjunto de escolas públicas sob a coordenação do MST naquela região.

4.1 Imersão nas escolas públicas de assentamentos: Escola Municipal Catalunha⁷⁰ e Escola Municipal Antônio Conselheiro

As Escolas Municipais Catalunha e Antônio Conselheiro são fruto da ação coletiva dos trabalhadores, que em luta conquistaram o direito à educação. Esse processo se deu no contexto de construção dos próprios assentamentos, salvaguardando sempre as particularidades no processo de construção de cada comunidade. Logo, não é possível conceber o processo da escola fora do processo histórico de luta empreendida pelos trabalhadores.

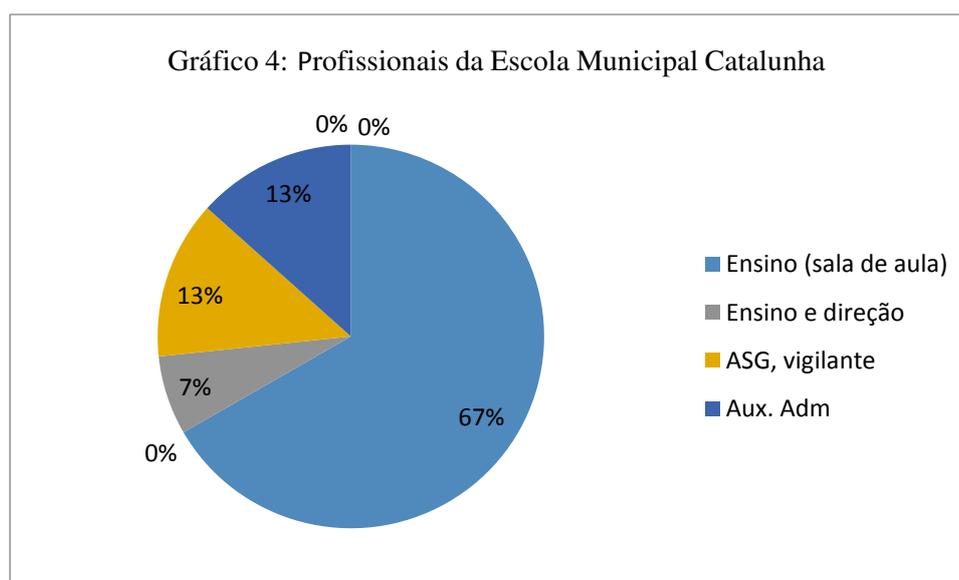
4.1.1 Ambiente educativo da Escola Catalunha

⁶⁹Para facilitar a leitura resolvemos abreviar os nomes das Escolas.

⁷⁰A prática política da Escola Municipal Catalunha foi sistematizada e publicada no livro: Luta, história e movimento pedagógico da Escola do MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco. Cf na referência desse trabalho.

A Escola Municipal Catalunha encontra-se situada no assentamento de mesmo nome. O Assentamento Catalunha é fruto da ocupação realizada pelo MST, em 1996, como parte da estratégia de expansão do Movimento na região. A ação que deu origem ao acampamento, na época, contou com a participação de 800 famílias, mas foram assentadas apenas 604, conforme os dados do INCRA. De acordo com as informações cedidas por este órgão, o Assentamento Catalunha é considerado o maior assentamento em número de famílias em Pernambuco e o segundo maior do Nordeste.

A escola funciona com Educação Infantil, Ensino Fundamental e ainda há a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os dados de matrícula de 2014, são 400 discentes. Do ponto de vista dos profissionais, são 25 trabalhadores/as da educação distribuídos nas seguintes funções: docência, direção, auxiliar de serviços gerais e vigilantes. Conforme gráfico abaixo, os mesmos estão distribuídos da seguinte maneira:

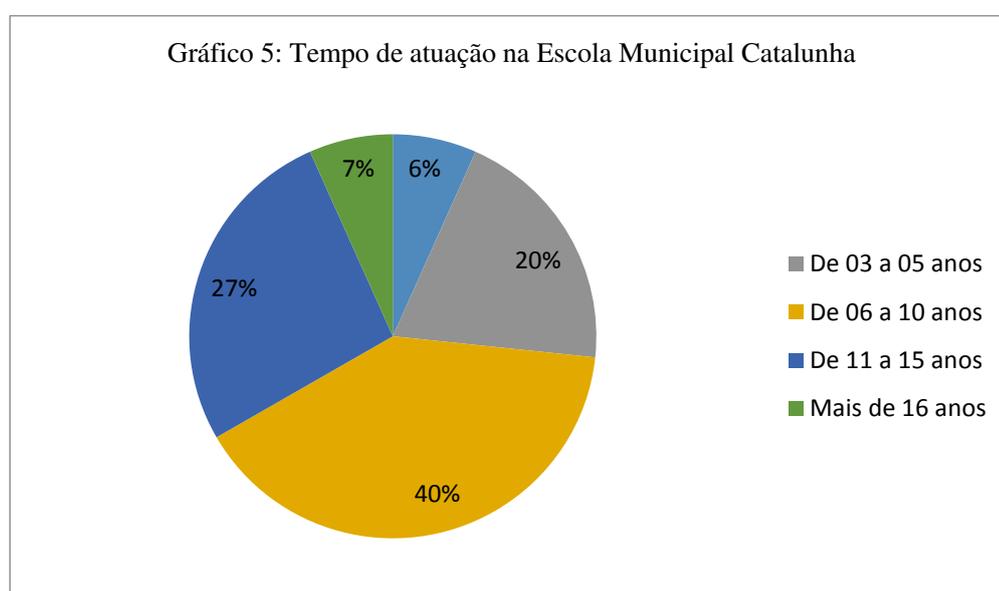


Fonte: autora partir de dados da pesquisa

No que se refere ao vínculo empregatício, 92% são efetivados por meio de concurso público para as funções acima mencionadas e demais são contratos temporários com duração de 1 ano. Quanto ao local de residência, 33% têm domicílio na própria comunidade, 7% em comunidades vizinhas e 60% na sede do município, de onde se deslocam diariamente para a Escola Municipal Catalunha.

Conforme veremos no gráfico a seguir, esses educadores possuem um tempo significativo de vínculo com a escola e com a comunidade, indicando que não ocorre

tanta rotatividade, ou quando ocorre isso se torna mais evidente a cada quatro anos, quando do processo eleitoral no âmbito municipal. Por um lado, podemos observar que as escolas de assentamentos, para muitos desses educadores, se constitui como uma preferência para atuação, pois mesmo quando ocorre o pleito eleitoral e o candidato que teve apoio de alguns educadores, estes têm a oportunidade de atuar em escolas da sede, mas muitos fazem a opção de continuar nas escolas de assentamentos, o que segundo eles, são comunidades próximas à sede do município e também possuem um trabalho que, na avaliação de muitos, se constitui como diferencial em sua formação e atuação escolar.



Fonte: autora partir de dados da pesquisa

Acrescido a esta questão, temos o dado de 70% que só trabalham nesta escola, 24% nesta escola e em outra, e 6% nesta escola e em mais duas. Nestes dois últimos casos, são docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, que necessitam completar a sua carga horária em outras unidades escolares em razão de, na EMC não disporem de carga horária suficiente.

Quanto à formação dos mesmos, todos educadores que atuam nas funções de direção e docência possuem curso superior completo, sendo 36% licenciado em pedagogia e 64% com graduação em outras licenciaturas: letras, geografia, matemática, história.

Os seus estudantes são da própria comunidade, com idade que varia entre 4 e 65 anos de idade.

Do ponto de vista da estrutura física, a escola tem seis salas de aulas, dentre elas uma funciona como biblioteca e outra como secretaria, dois banheiros, uma cozinha com dispensa e uma sala de direção/secretaria (esses espaços são interligados por um pequeno corredor). Essa é apenas uma parte de um projeto que compreende a construção de mais quatro salas de aulas, um refeitório e uma biblioteca. Dispõe, ainda, de um pequeno acervo de livros. Há muito espaço para as crianças brincarem, entretanto, pouco arborizado, sendo que parte dessas brincadeiras é realizada a céu aberto na quadra, cuja obra não está concluída.

Figura 12: tempo recreio Escola Municipal Catalunha



Foto: Hilário, 2014.

4.1.2 Ambiente educativo da Escola Municipal Antônio Conselheiro e “novos estudantes”.

A Escola Municipal Antônio Conselheiro tem uma estrutura que compreende cinco salas de aula, pátio de tamanho médio, sala para professores, secretaria, cozinha e dois banheiros.

A EMAC atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (I e II) e a Educação de Jovens e Adultos. A escola tem um total de 274 estudantes matriculados, em sua maioria filhos de assentados da Reforma Agrária do Assentamento Boqueirão, e ainda

crianças e adolescentes oriundos de outras comunidades que frequentavam a Escola Municipal São Benedito⁷¹, fechada no início do ano de 2014, e seus estudantes transferidos para as escolas Chico Mendes⁷² e Antônio Conselheiro.

O processo de fechamento da mencionada escola se deu, conforme já relatamos no capítulo I, num processo de “reorganização⁷³” das escolas protagonizada pela SME e que atingiu três escolas, duas na região de assentamentos e uma na região Ribeirinha, onde se situa a maior parte das escolas quilombolas.⁷⁴

Essa política de fechamento de escolas gerou uma série de problemas para a população que, muitas vezes, deixou de estudar, pois passou a ter que deslocar-se diariamente para outras comunidades. Esse deslocamento inclui também algumas crianças matriculadas na Educação Infantil. A maior parte dos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram para escola Municipal Chico Mendes e os dos anos finais para EMAC.

Vale lembrar que a comunidade de Tamaquius é uma comunidade (ainda que sem reconhecimento legal) de remanescente de quilombolas, que passaram a se reconhecer como sujeitos quilombolas num contexto de organização de outras comunidades no município nos últimos anos. De acordo com os relatos, vários assentados do MST vieram dessa comunidade, principalmente os que vivem hoje no Assentamento Aquários, localizado a 1 km do Tamaquius.

As docentes explicam que a forma como procedeu a SME em relação a essa situação foi autoritária e sem diálogo, quer seja como as comunidades que foram atingidas quer seja como as escolas que passaram a receber esses estudantes. Não é à toa que, no primeiro ano dessa “reorganização”, ocorreu forte resistência dos estudantes que foram deslocados para EMAC. Para a professora Olga⁷⁵,

Houve um choque de cultura, de ideologia. Para a gente foi muito complicado, eles não aceitam que a escola tenha sido fechada, eles não se identificavam com a escola Antônio Conselheiro, e houve muita polêmica, até a gente conversar com esses alunos, tentar conquistá-los, a gente também estava refém desse processo, a gente não foi consultada, apenas tivemos que aceitar esses alunos. Acho que, na

⁷¹A referida escola tinha um total de 120 estudantes matriculados.

⁷²Escola Municipal Chico Mendes fica localizada no Assentamento Aquários.

⁷³Muito se fala no termo “reorganização escolar”, quando trata-se, na prática, de fechamento de unidades escolares, colocando em risco o direito de crianças e adolescentes à educação, em sua comunidade.

⁷⁴No caso da escola da área de quilombolas, após a comunidade acionar o Ministério Público, a SME teve que a reabrir, dado que, diferente das escolas de assentamento que são próximas umas das outras, naquela região a distância entre escolas é um pouco maior.

⁷⁵Entrevista cedida em: 06/10/2014.

verdade, eles nem estudaram se essa escola tinha condições de receber, até hoje temos salas superlotadas, porque a estrutura das salas do município é pequena. e então, quando você pega uma sala com 42 alunos, é superlotada para o município. Espaços que não tinham condições de serem salas de aula, viraram sala de aula.

Atualmente, percebemos que esses estudantes já não têm tanta resistência, ou melhor, se submeteram às condições existentes e foram se adequando à dinâmica da escola, bem como o coletivo de educadores da EMAC, que teve que repensar as suas estratégias pedagógicas, mesmo tendo ciência de que esse “novo público”, que de alguma maneira já conhecia a dinâmica pedagógica de escola de assentamento. A Escola São Benedito, embora não estivesse situada em territórios do MST, articulava-se com as demais escolas de assentamentos, numa dinâmica que conseguiu consolidar também coletivos pedagógicos e trabalho cooperado por meio do Coletivo de Escolas. Ainda de acordo com as docentes, a resistência não era da EMAC em relação aos novos alunos, mas ao processo autoritário que levou ao fechamento da outra escola.

A Escola Municipal São Benedito cumpriu um papel importante para elevação da escolaridade da população da região. Por diversos anos, era o polo aglutinador de adolescentes que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental, o que incluía vários estudantes oriundos de assentamentos do MST, pelo fato de, na época, as escolas de assentamentos não contarem com a segunda fase do Ensino Fundamental. Ou seja, essa escola fez história para a região, ela tem uma história a ser contada, como bem recorda a professora Dora⁷⁶, que atualmente reside e leciona no Assentamento Safra e foi a primeira docente da escola.

Quando eu soube que fechou, eu chorei que me acabei. Aqui, na região, ela foi a primeira escola. Comecei a trabalhar lá, lutei com a comunidade, fazia abaixo-assinado para conseguir as coisas. Só funcionava até a quarta série. Passou um ano, e, quando foi no segundo ano, eu ouvi falar que tinha uma lei que estava dando oportunidade de abrir ginásio (anos finais do Ensino Fundamental) na zona rural, porque antes o ginásio só funcionava na cidade. Corremos atrás, com abaixo-assinado junto com a comunidade. Na época, eu era professora e responsável pela escola. Três localidades queriam que abrisse ginásio: Tamaquius, Nova Olinda e Curral Novo. Dona Albertina, na época era secretária de educação, e disse que não tinha aluno suficiente para abrir ginásio nas três comunidades. Então, depois de muitas reuniões com as comunidades envolvidas chegamos a um acordo. A última reunião foi na escola de Tamaquius, que terminou decidindo que ia funcionar na Escola Municipal São Benedito. Houve aquela polêmica, porque

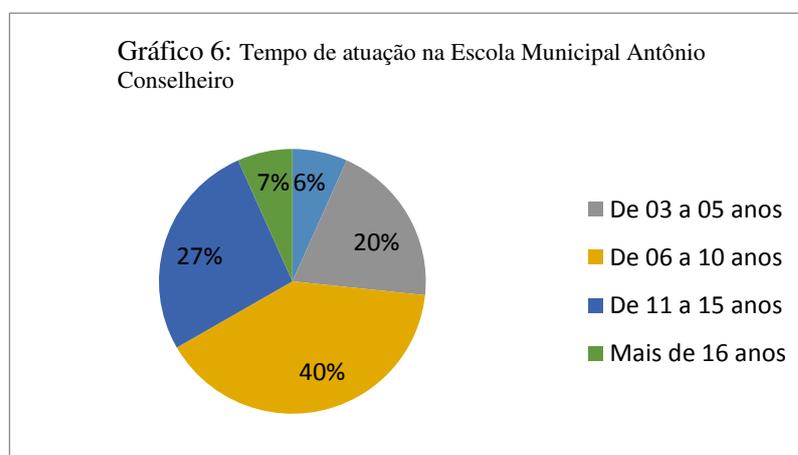
⁷⁶Entrevista cedida em: 11/10/2014.

ninguém queria vir para Tamaquius, mas conseguimos, funcionou o ginásio, em 1997. Foi aquela dificuldade, porque não tinha professor, foi arrumado em Santa Maria, daí foi alugado casa onde os professores passavam a semana, uma morava na escola, quando precisava acolhia o professor na minha casa.

Para membros do Coletivo de Educação do MST, a resistência por parte dos estudantes e a surpresa (medo) dos educadores se deu em uma dinâmica parecida com aquela ocorrida, no final da década de 1990, com os adolescentes do MST, que foram estudar na Escola Municipal São Benedito. O estranhamento, a resistência entre estudantes, docentes e até mesmo a comunidade fez com que o Movimento fosse se aproximando daquela escola, que recebia estudantes de mais de quatro assentamentos. E, no decorrer de vários anos, os docentes passaram a participar dos processos de formação do MST e, aos poucos, foram desenvolvendo um trabalho em sintonia com a proposta de Educação do Movimento.

Fica evidente que o público atendido pela EMAC não é apenas aquele oriundo de áreas de Reforma Agrária, o seu perfil mudou. Apesar das críticas assinaladas pelos docentes, estes têm a compreensão de que a escola é um bem público e que o acesso a ela não pode se configurar como excepcionalidade e/ou privilégio de alguns. A incorporação de outras crianças e adolescentes de outras comunidades só reafirma cada vez mais o caráter e sentido público da escola.

No que concerne ao corpo de profissionais, a escola tem a seguinte realidade: 15 trabalhadores, nas funções ligadas ao ensino, direção, serviços gerais (o que inclui o vigia), com uma faixa etária que vai dos 26 aos 46 anos de idade. Quando se trata de tempo de atuação na Escola, temos os seguintes dados:



Fonte: autor a partir de dados da pesquisa

Como vemos no gráfico 6, existe um coletivo consolidado de trabalho na Escola, na região de assentamentos, conforme consideramos no questionário da pesquisa sobre o tempo de atuação. Nessa mesma direção, os dados revelam que 92% desses trabalhadores são efetivados por meio concurso público, enquanto 8% são contratos temporários. Desse público, dez residem na sede do município, enquanto dois no próprio assentamento onde a escola funciona, dois em outro assentamento e apenas um reside em outro município.

4.2A Pedagogia em sala de aula

Se, na modernidade, coube à escola ser o espaço privilegiado para lidar com o conhecimento humano-histórico, em seu interior, coube, por conseguinte, à sala de aula ser o lugar central dessa “apropriação” de conhecimento e de relações de poder. Não é à toa que neste espaço se passa maior parte do tempo na escola. A situação aula é, sem dúvida, uma temática bastante estudada no campo educacional, sempre com maior ênfase nas questões didático-pedagógicas, em especial no que diz respeito ao método de ensino, como se este fosse a principal questão definidora da qualidade educacional. A aula, como tempo educativo, está ancorada por outros objetivos que extrapolam os muros da escola.

No percurso da pesquisa de campo, percebemos como se desenvolve a dinâmica interna em sala de aula, com base em observações realizadas nas Escolas Catalunha e Antônio Conselheiro, assim como nas demais escolas que conformam o conjunto de escolas de assentamentos, só que em graus e momentos distintos de observação. Em sua maioria, mas especialmente nas escolas ora mencionadas, a rotina escolar não tem início já em sala de aula, mas num encontro coletivo onde se reúnem todos os estudantes, educadores e ainda os pais, o que está descrito na seção seguinte.

4.2.1 Antecedendo a aula: a formação⁷⁷ como tempo educativo.

⁷⁷Em outras experiências no próprio MST, esse tempo é chamado de formatura, mas tem o mesmo sentido: acolhida da coletividade com conferência dos presentes, mística e hinos. A forma como se concretiza varia de acordo com cada escola e localidade, ou seja, não há um padrão.

Em nosso caderno de campo, relatamos que, entre tantos outros dias de observação na Escola Municipal Catalunha, por volta de 7h10 da manhã, do dia 1 de novembro de 2015, ouviu-se a sirene tocar e abriu-se o portão da escola. E, assim, num movimento rápido, as crianças adentram o espaço correndo em direção à calçada que vai da cozinha à última sala de aula. As crianças de maneira espontânea cumprimentam umas às outras, enquanto os professores, posicionados de frente para os estudantes, ajustam a dinâmica daquela manhã.

Figura 13: chegada das crianças a Escola Municipal Catalunha



Fonte: Hilário, 2015.

Esse momento de acolhida tem início com uma professora sorridente que, em voz alta, dá um bom dia, que é retribuído pelos pequenos não somente em voz alta, mas pulando e batendo palmas. Assim, a docente dá as boas-vindas e logo anuncia que o tema daquele dia seria “Os valores”. E, de maneira breve, começa a questionar para aqueles estudantes em fileiras: o que são os valores? De maneira aleatória alguns estudantes começam a responder: é tudo! É vida! E então, a professora passa a falar, dizer algumas palavras que considera como valor: a vida, o coletivo, a solidariedade, o respeito, a luta. Após essa introdução, a docente passa a palavra para a diretora, que informa sobre um mutirão de limpeza e pintura da escola e conclui, reforçando a participação de todos, inclusive dos pais. Depois disso, todos cantam o hino do MST.

Ao final, gritam algumas palavras de ordem, como: “Pátria livre, venceremos!” Tão logo terminam os gritos, a professora deseja um bom dia de estudo a todos e inicia a canção “Ordem e progresso”⁷⁸

⁷⁸Canção que embalou as grandes marchas protagonizadas pelo MST, em especial na década de 1990. Essa canção é uma composição de Zé Pinto.

Este é o nosso País,
esta é a nossa bandeira,
é por amor a esta Pátria Brasil
que a gente segue em fileira.

Queremos mais felicidade
no céu deste olhar cor de anil
No verde esperança sem fogo
bandeira que o povo assumiu.
Amarelo são os campos floridos
as faces agora rosadas
Se o branco da paz irradia
vitória das mãos calejadas.

Queremos que abrace esta terra
por ela quem sente paixão
quem põe com carinho a
semente pra alimentar a Nação
A ordem é ninguém passar fome
Progresso é o povo feliz
A Reforma Agrária é a volta
do agricultor à raiz.

Aquelas vozes de crianças ecoavam nas casas próximas à escola, de maneira que víamos pessoas saindo de suas casas e lançando seu olhar para a escola. Percebemos que aquele encontro realizado entre todos, em todas as manhãs, constituiu naquela escola parte integrante da rotina e do projeto pedagógico. De maneira que buscamos organizá-lo por temática, estabelecendo-se a seguinte ordem:

Figura 14: Temática do tempo “formação” da EMC

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<i>Notícia:</i> momento destinado às notícias e informações de acontecimentos ocorridos na comunidade, no município, no país.	<i>Leitura é vida:</i> incentivo à leitura e a imaginação por meio de contos, poesias, fábulas, lendas...	<i>Educação ato de cidadania:</i> compreende o trabalho com os símbolos do MST, questões da comunidade, símbolos oficiais do país e do município, a exemplo das bandeiras.	<i>O valor dos valores:</i> resgatar valores humanos e socialistas	<i>Ciranda Infantil:</i> resgaste de músicas infantis do MST e outras. Apresentações por turma.

Fonte: mural da escola

No decorrer da semana, são cantados os hinos do MST, do município e do Brasil. Essa distribuição ocorre, por vezes, de maneira aleatória, estando a cargo de cada docente. Notamos também que esse tempo educativo só é realizado nos turnos da manhã

e do intermediário, justamente os turnos que têm as crianças que frequentam até o 5º ano. O turno da tarde já compreende mais os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a gestora da escola, a dificuldade em fazer o mesmo processo com os anos finais do Ensino Fundamental se deve aos seguintes fatores: a) período intenso de sol e a escola não possui pátio coberto; b) esse turno tem uma carga horária reduzida em 30 minutos em virtude do transporte que leva os docentes e que percorre todas as outras unidades escolares; c) maior dificuldade para dividir a responsabilidade com os docentes, tendo em vista que trabalham em outras unidades escolares, não atuando em apenas uma turma ou escola, como acontece com os anos iniciais.

Esse tempo educativo também foi por nós observado na Escola Antônio Conselheiro, conforme descrito abaixo:

Ao chegar em frente à Escola Municipal Antônio Conselheiro, avistamos logo uma bandeira do MST hasteada no mais alto ponto da escola, um indicativo de uma escola de assentamento ligada ao MST. Duas grandes árvores fazem sombra para as crianças que começam a chegar. Em pouco tempo, um ônibus se aproxima e dele descem várias crianças que vêm de outras comunidades vizinhas. A sirene toca e de maneira espontânea vai se formando um enorme círculo no pátio da escola. De mãos dadas, tem início o “tempo formação”. Duas docentes estão à frente desse processo, onde dão as boas vindas e, em seguida, inicia-se a oração⁷⁹ “pai nosso”, que é acompanhada pelas crianças. Enquanto a oração prosseguia alguns estudantes chegam e se incorporavam ao círculo, outros iam direto para sala de aula. Logo que se finaliza a oração, uma das docentes convida as crianças a ficarem em posição de trabalhadores (punhos fechados) para cantar o hino do MST. Nem bem a mesma conclui a fala, as crianças dão início ao hino do MST, cujo refrão diz: “Vem, lutemos, punhos erguidos/ nossa força nos leva a edificar/ nossa pátria livre e forte/construída pelo poder popular”. Ao finalizar o hino, as crianças, de maneira voluntária e com punhos erguidos, começam a gritar as palavras de ordem: “Pátria livre, venceremos!” “Se o campo não planta, a cidade não janta”. E, logo o

⁷⁹Observamos em quase todas as escolas a frequência dessa prática, exemplo disso foi quando de nossa presença em uma das turmas da Escola Municipal Catalunha: “A aula teve início com as boas-vindas aos estudantes e tão logo eles respondem ao bom dia da professora, dá-se início ao momento de oração. Isso mesmo, uma prática recorrente, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, onde os docentes introduzem suas aulas com “pai nosso e/ou “ave maria”. Naquela turma, os estudantes se puseram de pé e começaram a rezar, uns com olhos abertos, outros com olhos fechados (tal como a professora). Na medida em que a escola se debruça a transferir determinados ensinamentos religiosos, a exemplo do que ocorre com os tipos de oração por nós presenciados, ela deixa de cumprir sua função laica e passa, ainda que de maneira não consciente, a tomar para si um determinado tipo de crença e valores religiosos, ignorando outras manifestações, ignorando inclusive os que por ventura não são adeptos às religiões. Alguns podem considerar isso como algo simples, mas compreendo os riscos que corre a conquista da laicidade no espaço público. Essa prática nas escolas ocorre quase que exclusivamente em uma etapa da vida onde se firmam valores, que é a infância” (Diário de Campo, 01 de novembro de 2015).

círculo se desfaz e as crianças se dirigem para as salas de aula (Diário de Campo, 28/10/2015).

Figura 15: Tempo formação EMAC



Fonte: Hilário, 2015.

Conforme observamos, essa prática diária (tempo formação) constitui-se para ambas as escolas como um processo intencional, com objetivos claros de incidir na formação das crianças com alguns elementos, quer sejam aqueles de natureza literária (ampliação do universo cultural), quer sejam aqueles constitutivo da identidade e pertencimento a uma organização social. Quando dizemos que é um processo internacionalizado, isso justifica-se pelo debate que é realizado pelos docentes ao elegerem anualmente a estrutura e o conteúdo que terá esse tempo educativo, o que implica, segundo a professora Célia⁸⁰: “a participação de todos os docentes na medida em que assumem a responsabilidade de ir pesquisar, organizar materiais para tornar o momento mais lúdico”, pois é “uma parte importante de crescimento e formação das crianças”.

Apesar de os docentes argumentarem que este momento é um processo “de responsabilidade das turmas e seus respectivos professores, que mediante calendário montado no Coletivo de Educadores se organizam para preparar e coordenar esse momento⁸¹”, notamos pouco (ou quase nenhum) envolvimento dos estudantes na sua condução, exceto às sextas-feiras, quando o processo se dá por turma, mas ainda assim é uma atividade conduzida pelos docentes para os estudantes.

⁸⁰Entrevista cedida em: 01/10/2015.

⁸¹ Idem.

É com este tempo de acolhida que iniciam as atividades pedagógicas das EMC e EMAC. Um sinal de que esse tempo se encerra para dar lugar a outro é justamente quando começam a cantar a música “Ordem e progresso” e/ou o “Hino do MST”, num indicativo claro de que é hora de ir para sala de aula, e, em fileiras, por turmas (EMC) os estudantes vão cantando em direção às suas respectivas salas, acompanhados por seus docentes, ou de maneira espontânea (EMAC) as crianças correm para suas salas de aulas. E, assim, tem início o mais longo tempo na escola: a aula.

4.2.2 A unidade pedagógica aula

É, sem dúvida, em sala de aula que a maior parte do processo pedagógico se realiza, quer seja pelo que se aprende, quer seja pelo que se ensina, quer seja ainda pelo que não se aprende e pelo o que não se ensina. Isso tanto no âmbito do saber elaborado, quanto no âmbito das relações. Apesar de a sala de aula ser o espaço que se apresenta como redentor do processo de formação escolar, não podemos esquecer que a formação não se reduz à situação de ensino (relação professor-aluno) que ocorre ali, tão pouco a dimensão curricular se limita à lista de conteúdos. A dimensão formativa da escola se dá em sua totalidade, na organização de tempos e na construção de programas que objetivam incidir na formação da juventude.

Assim, a Escola Municipal Catalunha – EMC e Escola Municipal Antônio Conselheiro – EMAC organizam o processo pedagógico de sala de aula orientadas quase que exclusivamente pelo que vem da Secretaria Municipal de Educação, em termos curriculares. Isso fica evidente na medida em que, no ano de 2014, a SME fez a opção por incorporar nos anos iniciais do Ensino Fundamental a “base” curricular do Programa “Alfabetizar com sucesso”⁸², no intuito, segundo as docentes, de melhorar os seus índices educacionais.

⁸²O programa Alfabetizar com sucesso (PAS) é uma política de educação do governo do Estado de Pernambuco, que objetiva a alfabetização dos estudantes de 9 a 14 anos, que não foram devidamente alfabetizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, só em 2013 foram atendidos mais de 220 mil estudantes da rede municipal. Um programa que teve início em 2003 como um plano piloto na rede estadual, em 2005, ampliou a sua atuação territorial chegando a praticamente todos os municípios do Estado. Nesse processo, foi então firmada uma parceria com Instituto Ayrton Senna. Para Ribeiro (2015), “a solução encontrada pelo PAS para o aumento da demanda, com o início do atendimento aos alunos da rede municipal, em 2005, foi a parceria público-privada com o Instituto

Em algumas salas, as carteiras escolares estão dispostas em forma de semicírculo, outras em fileiras e em geral constituem um ambiente bem ornamentado com cartazes mais lúdicos, alfabeto ilustrado e atividades dos estudantes.

Nesse percurso investigativo, passamos por diversas turmas destas escolas, entre estas, o 1º ano do Ensino Fundamental, na EMC, e o 5º ano do Ensino Fundamental, na EMAC. No entanto, nosso propósito não é somente descrever a dinâmica pedagógica de sala de aula, mas, a partir dela, abstrair elementos que nos forneçam o sentido desse tempo e espaço na formação das crianças, jovens e adultos.

No caso da turma do 1º ano da EMC, esta funciona numa sala bastante ventilada, com carteiras adequadas à idade, em um ambiente propício à alfabetização com ilustrações (figuras, desenhos, alfabeto ilustrado) fortemente marcadas pelo colorido, uma dimensão importante no processo de educação da infância.

Já na do 5º ano, as carteiras estão organizadas em semicírculo, o ambiente está repleto de atividades, que indicam parte do conteúdo que ali é estudado, com destaque para cartazes produzidos pelos estudantes sobre os temas: meio ambiente, Reforma Agrária e alimentação.

A existência de uma lista de conteúdos, advinda da SME, é algo comum nas escolas e consiste num “porto seguro” para os professores, e neste sentido, identificamos que essa realidade não é diferente nas escolas de assentamentos. Essa é uma das dimensões clara de atuação do Estado em cada escola, numa expressão objetiva que indica que não se ensina o que se quer, mas o que está posto como necessidade de determinados aprendizados.

Então, tem o programa, a gente tem que seguir esse programa, mas se eu percebo que não está chegando ao objetivo que deve ser chegado, então tenho que fazer com que faça chegar. Então, eu tenho que insistir até ele conseguir, por mais que eu siga – porque eu tenho que seguir um programa - mas eu tenho que ficar sempre indo e voltando e claro, procurando mudar, procurando metodologias pra que ele consiga entender (professora Carla, EMC).

Atualmente, naquele município, o programa curricular já vem descrito nos diários de classe, por série/disciplina, e por bimestre, com objetivos claros a serem atingidos. Essa lógica de organização do currículo foi uma adesão feita ao jeito de organização curricular do programa “alfabetizar com sucesso”. Quando questionamos as docentes

sobre como ocorreu essa adesão, as mesmas retrucam evidenciando de que se trata de uma imposição curricular orquestrada pela Secretaria Municipal de Educação, que na ausência de argumentos sólidos para encarar o debate com o Magistério, justifica como sendo uma orientação da Gerência Regional de Educação (GRE) ligada à Secretaria Estadual de Educação, no sentido de auxiliar os municípios a melhorarem esses índices educacionais. Além disso, as docentes criticam a imposição do currículo, que, segundo elas, fere o próprio PPP e a autonomia da escola. Os docentes têm passado mais tempo preenchendo um complexo diário de classes, em torno de competências e habilidades, do que propriamente planejando as aulas. É o que diz a professora Márcia⁸³:

Não somos fãs desses programas, que já vem prontos e acabados. Esses dias andou uma equipe da GRE para saber quantos alunos estão lendo e quantos não estão. O Alfabetizar com sucesso não tem sucesso nenhum. Olha, eles vêm com diários enormes e com um monte de fichas para preencher. São muitas habilidades, mas os alunos não desenvolvem aquelas habilidades todas. São habilidades para todas as séries e as mesmas habilidades. Perdemos muito tempo preenchendo diários e fichas. Eu disse a ela que o tempo que a gente está perdendo preenchendo esse monte de fichas e diários que não tem resultado, poderia estar pesquisando atividades diversificadas para trabalhar em sala de aula. A gente poderia estar confeccionando jogos para diminuir essa dificuldade na aprendizagem, mas a gente não tem tempo.

Na mesma direção, corrobora a professora Ana Cecília⁸⁴:

Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e não sabemos o fazer, porque perdemos muito tempo preenchendo fichas para o programa alfabetizar com sucesso. Isso é preocupante. Estamos pedindo que acabe, pois é muita cobranças e a gente não vê retorno na aprendizagem. E acabamos empurrando com a barriga. Sem o programa, nós teríamos mais liberdade para ensinar. Queremos ajuda, pessoas que deem suporte e não fiquem só na cobrança, ele (programa) se resume à quantidade, a dados e não à qualidade em si. Quando o pessoal do programa chega e vê um quadro silábico na sala de aula, eles dizem que não é para trabalhar com o método silábico, mas, mesmo sabendo que é um método tradicional, as crianças que ensinei foi por ele que aprenderam, agora com esses programas mudou tudo, menos a qualidade do ensino. Trabalhamos na correria, na agonia e sem tempo para planejar.

Esta é uma realidade presente nas várias escolas públicas em todo o território, e as escolas situadas no campo não estão isoladas desse processo. Dilema este sobre o qual o

⁸³Entrevista cedida em: 13/10/2014.

⁸⁴Idem.

MST tem se debruçado recentemente, onde a temática permeou todo o II ENERA⁸⁵, mas isso ainda incide pouco na construção de resistência e alternativas nas escolas dos assentamentos. Questão esta que tem se tornado um nó nos processos organizativos e pedagógicos das escolas, uma vez que, na esteira gerencialista, em que as escolas estão atreladas, poucos caminhos se tem encontrado como alternativa, pouco espaço se tido para debates e reflexões que os ajudem a entender o próprio contexto pelo qual passa a educação pública brasileira e não menos importante a escola em particular onde cada docente atua.

Assim, os docentes enfrentam diversos dilemas, sobretudo no que diz respeito ao ensino em sala de aula, onde por um lado eles têm que dar conta de conteúdos instrucionais, atualmente atrelados ao programa “Alfabetizar com sucesso”, ao mesmo tempo que mantém a preocupação e buscam, em meio às adversidades, ensinar questões relacionadas diretamente às demandas do Movimento, que na nossa compreensão constitui-se como demandas da vida, da concretude de onde as pessoas vivem. Isso fica evidente em algumas falas quando questionamos o que eles ensinam em sala de aula.

A gente recebe livros do MEC, mas hoje em dia a gente não se apega mais tanto só a livros, a gente trabalha a pesquisa, a gente transforma os conteúdos que vêm no livro, adapta à nossa realidade, à realidade do nosso aluno, porque se a gente não fizer isso, eles não vão se interessar. Por exemplo, a gente resgata a história das lutas, trabalha a história do Movimento e no desfile, durante o aniversário do assentamento, a gente mostra tudo aquilo que a gente trabalhou em sala de aula. É uma culminância daquilo que eles aprenderam em sala de aula só que agora em forma de desfile (Dora)⁸⁶.

Quando cheguei à escola percebi que a escola precisava trabalhar dentro de uma linguagem pedagógica do Movimento, que era trabalhar de forma coletiva, de vivenciar dentro da sala de aula aquilo que é de

⁸⁵O II Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorreu de 21 a 25 de setembro de 2015, em Luziânia – GO, com a participação de 1 mil educadores e 200 estudantes e objetivou: a) socializar e aprofundar compreensão do Programa Agrário do MST, atualizado nos debates de preparação e realização do VI congresso, em fevereiro de 2014; b) analisar a política educacional brasileira atual e sua incidência sobre as práticas educativas desenvolvidas nas áreas de reforma agrária; c) avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular; d) fazer um balanço político dos 31 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período; e) fortalecer a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos; f) celebrar nosso percurso, socializar experiências e nos mobilizar para continuidade da luta e da construção da educação da classe trabalhadora; g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhadores.

⁸⁶Entrevista cedida em: 11/10/2014.

interesse da classe trabalhadora, tudo que for interesse da classe trabalhadora. E, com o passar do tempo, hoje, eu percebo, a gente já estava fazendo formação crítica com meninos (estudantes) sem nem entender. Isso fica claro na medida que trabalhamos as questões da identidade Sem Terra, dos temas como a terra, a Reforma Agrária (Camila)⁸⁷.

A gente pensa um tema para o projeto, por exemplo, o aniversário do assentamento. Este ano a gente pegou durante um bimestre o tema “30 anos do MST”. Aí a gente tenta contar para os alunos sobre a história, por isso, chamamos pessoas como a D. Ana, Fausto, Zé Mago, João Leitinho (os mais velhos da comunidade). Trazemos eles um dia, dois, para contar como foi aquele dia que aconteceu a ocupação e depois isso vai virando conteúdo, redação (Ariane)⁸⁸.

Essas atividades são importantes, mas em que medida consegue extrapolar a mera função de ser mais uma temática na escola? Onde estas questões dão conta da conexão entre o conhecimento elaborado e a vida? Para o MST, o processo de apropriação do conhecimento humano-histórico é algo de fundamental importância. Deste modo,

O acesso ao conhecimento elaborado e científico, no MST, não são vistos como tendo um fim em si mesmo, trabalhados de forma desconectada da realidade, fragmentados e “puros”. Eles são instrumentos imprescindíveis na compreensão e transformação da realidade (DALMAGRO, 2011, p. 52).

Para Pistrak (2000, p.119), “na escola devemos apenas ensinar o que pode ser útil mais tarde”. Se, conforme os depoimentos anteriores (Camila e Ariane), algumas temáticas, tais como: terra, reforma agrária, história do assentamento (e tantas outras, conforme as demais entrevistas) se fazem presentes no rol do que se ensina nas escolas de assentamentos naquela região, podemos afirmar que isso se insere naquilo que o MST (2005) entende como sendo “conteúdos formativos socialmente úteis”. Essa é uma questão complexa, dada as condições históricas em que vivemos, pois exige um duplo desafio na tarefa docente: a) domínio de conhecimento, que o permita, junto ao seu coletivo, eleger quais conteúdos são “socialmente úteis” e b) compreensão e clareza dos objetivos da escola articulados a um projeto societário. Pois a tarefa do trabalho com o conhecimento histórico é complexa.

Para isso, a apreensão dos elementos econômicos, históricos e culturais das relações humanas e sociais, assim como dos elementos científicos e tecnológicos da produção e da vida contemporânea, compreendidos em

⁸⁷Entrevista cedida em: 21/05/2015.

⁸⁸Entrevista cedida em: 11/10/2015.

sua historicidade, são objetos tanto para a pesquisa em educação quanto para o ensino. Como objetos de ensino, por sua vez, esses conhecimentos precisam ser assimilados pelos indivíduos a fim de que eles desenvolvam seus sentidos de apreensão do real. Tais elementos se reúnem nos campos das ciências, da natureza e da sociedade, da ética e da estética, como universos de conhecimento a que nos referimos. Em confronto com o senso comum, eles devem ajudar a superá-lo dialeticamente, isto é, incorporando os elementos virtuosos da experiência e do cotidiano no processo de elaboração do pensamento e de elevação cultural, intelectual e moral das massas. De outro lado, e concomitantemente, estão as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, os métodos de conhecer e de ensinar. O trabalho educativo fecundo constitui essa unidade de conteúdo e método (RAMOS; ROLO, 2012, p. 156-157).

Assim, vemos que, mesmo com todo o empenho em se trabalhar algumas das questões do Movimento como conteúdo programático, na prática, prevalece em sala de aula o que está posto pela SME. Mesmo tendo a compreensão dessa imposição do governo e, por vezes, a falta de autonomia para o desenvolvimento do trabalho docente, os professores se baseiam nas recomendações curriculares advindas da Secretaria de Educação, e a tem como a principal referência, ainda que busquem outros elementos para incorporarem no processo de ensino-aprendizagem, mas o que prevalece é o que está imposto pelo sistema como condição da aprendizagem.

Quando observamos os professores, nos parecem que buscam seguir o que está indicado como os conteúdos fundamentais para aquele ano de ensino e disciplina. É o que notamos no 5º ano, quando da aula de matemática, que seguia à risca o que estava posto na lista de conteúdo.

A professora começa a sua aula informando que hoje será dia de revisão de conteúdo para a prova de matemática. Para surpresa dos estudantes, a prova que seria nessa manhã foi adiada, o que foi motivo de muita comemoração pela turma. A professora justifica que sentiu que eles ainda não estavam dominando suficientemente os conteúdos que cairiam na prova, o que requereu da parte dela dedicar aquelas duas aulas para revisão. E, assim, mediante a um pedido de silêncio, tem início a revisão de conteúdo. Ela se dirige ao quadro e começa a escrever o cabeçalho: matemática, quarta-feira, 28 de outubro de 2015. De costas para a turma, mas atenta às conversas dos estudantes, a professora escreve o primeiro exercício de revisão que é sobre “expressões numéricas”. No quadro, ficam escritas cinco operações para serem resolvidas pelos estudantes. Após uns 15 minutos, a professora retorna ao quadro e começa a explicar como funciona a lógica de resolução das expressões numéricas, coisa que não é feita antes dos estudantes começarem a responder ao exercício. A resolução da primeira questão é feita pela professora que, em voz alta, pede que os estudantes respondam a operação. A professora, por diversas vezes,

ficou surpresa e também irritada com algumas perguntas em torno de símbolos que aparecem no exercício e são usualmente reconhecidos em algumas operações matemáticas, como parênteses, colchetes e chaves. A professora, antes de responder sobre o uso dos símbolos, abre o diário de classe e diz que fazem exatamente oito aulas que ela dá aquele conteúdo e aquelas perguntam nada mais era que um sinal de que eles (os estudantes) não estavam prestando atenção no conteúdo trabalhado e finaliza com a seguinte cartada: não se esqueçam de que a prova será amanhã! (Diário de Campo, 28/10/2015).

Este é um exemplo, e que não se trata de um problema individual cuja responsabilidade é do docente, mas isso vem da formação da tradicional e da própria instituição escola no jugo das relações capitalistas.

Assim, como vemos é um ensino que está centrado predominantemente na palavra, quadro e no livro didático. A docente demonstra apropriação do conteúdo, mas fica evidente que tem dificuldade de criar as condições (método) para que os estudantes se apropriem desse conhecimento. Possibilitar que os estudantes se apropriem do conteúdo, entendendo os seus fundamentos e sua relevância para a vida. Apropriar-se de um conteúdo como este requer o desenvolvimento de certos cálculos, que por muitas vezes ainda não são familiares aos estudantes, ou se um dia foram já não o são por seu pouco uso na vida prática.

A apropriação de conhecimentos matemáticos, a exemplo das expressões numéricas, requer por parte do estudante um domínio anterior de outro conhecimento, as quatro operações (adição, subtração, divisão e multiplicação), sem as quais ele terá dificuldade em se apropriar de outros conhecimentos, pois isso o ajudará a explorar outros elementos, a ordenar e interpretar o problema. Neste sentido, é comum vermos em meio às pressões para dar conta de um universo de conteúdos, os professores seguirem um cronograma para atingir a meta, mesmo que, como pudemos observar, o estudante não domine outro conteúdo que é vital para apropriação deste.

Mas isso é cobrado. O professor é cobrado por aquilo que está previsto no plano curricular feito por terceiros. O estudante é cobrado pelo professor por aquilo que foi ensinado, e nenhum instrumento de cobrança na atual forma escolar é mais “eficaz” do que a avaliação traduzida no instrumento prova.

Esse tipo de relação ocorrida no interior da escola, em especial em sala de aula, repercute uma cultura que se produz e reproduz no todo social, onde tudo é moeda de troca. A motivação para apropriação do conhecimento humano-histórico é feita não sob o argumento da necessidade de entender o mundo, mas sob uma pressão para responder às

demandas outras da sociedade. Logo, a avaliação quando materializada em forma de testes e provas expressam, sem dúvida, “uma mercadoria com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca. Com predomínio do último sobre o primeiro” (FREITAS, 2003, p. 28).

Essas questões nos remetem a um outro trabalho de pesquisa⁸⁹ por nós realizado, também nas escolas de assentamentos, em especial na Escola Municipal Catalunha, quando pudemos observar e também documentar falas que versam sobre o processo de avaliação, questões que prosseguem neste estudo, em que os docentes a veem como algo a que “não tem como fugir” (professora Heloísa), que está colocado como realidade das escolas. E a compreendem como um processo, mas necessariamente tendo que ter um instrumento prático (prova ou coisa do gênero).

Deste modo, quando perguntamos como os educadores fazem a avaliação, ouvimos que:

São as cobranças feitas através das atividades escritas ou orais, as produções de texto. Agora, eu não foco muito prova objetiva. Todo dia eu passo para casa, estou sempre pesquisando e olhando caderno, através da participação e essa questão também é muito relativa, é complicada a questão do avaliar e do perceber. Muitas vezes sabem e não falam, não se expressam, vai revelar na escrita. Outros são bons na escrita, mas não na oralidade (Maria).

Eu gosto de fazer a avaliação escrita (prova), mas também eu gosto de fazer a avaliação com perguntas orais, às vezes, quando você está trabalhando um determinado conteúdo e, você vê que o aluno está interagindo fica mais ou menos já uma avaliação da participação do aluno em relação aos conteúdos (Heloísa).

A avaliação, segundo as falas, tem figurado em dois sentidos, aparentemente distintos, mas essencialmente imbricados. A avaliação como *processo/totalidade*, ou seja, uma análise sobre o movimento pedagógico realizado, em que se vai acumulando um certo grau de conteúdos no âmbito das relações, que permite identificar se o que foi colocado como objetivo foi alcançado e avaliação como *instrumento* prático de verificação de competência. Pelo conteúdo apresentado nas falas, percebe-se que a avaliação é algo que está impregnado na escola como uma cultura pedagógica que expressa uma questão objetiva, que permite aferir se a quantidade de conteúdo que foi apropriada (consumida) pelo aluno, corresponde aos ideais já postos anteriormente (objetivos) não só no âmbito escolar, mas também social.

⁸⁹Trabalho de pesquisa para conclusão do curso de especialização em Ensino de Ciências Humanas e Sociais em escolas do campo pela UFSC. Ver referência ao final do trabalho.

O curioso de tudo isso é que, mesmo as professoras considerando a avaliação como processo, não se colocam como parte deste, é sempre algo delas para os estudantes, fortalecendo, assim, um posicionamento de que, de fato, a atividade educativa é do professor para com o aluno. Um exemplo disso é o que diz a professora Carla: “Eu costumo dizer até para eles que tudo eu faço avaliação, todo dia eu os avalio. Observando, vendo a participação, o interesse”. Ou seja, um olhar que está colocado sempre da figura do professor para o estudante, embora, durante a nossa presença em sala de aula, sempre ao término das mesmas, as professoras, em sua maioria, abriam para que os alunos pudessem avaliar as suas aulas.

Por outro lado, as professoras tentam construir outras formas que possam ir além dos instrumentos consolidados como elemento decisivo do processo de avaliação. É o que demonstra a professora Carla sobre essa questão, ao deixar claro que não é apenas a prova escrita que determina a nota, a média final dos seus estudantes:

a questão das notas, elas são divididas: na questão da participação, comportamento, assiduidade e a última que a gente faz é uma escrita. Eu não faço quatro provas escritas. Geralmente a última é a escrita porque eu tenho que saber como é que está a produção do meu aluno (idem).

O que observamos é que tendo em vista a ligação da escola como o Movimento, os docentes, em alguma medida, tentam considerar outros aspectos no processo de avaliação, ainda que ao término este culmine com uma nota, como falou a professora anteriormente. Aparentemente, parecem-nos muito interessantes os critérios que a docente utiliza para avaliar seus estudantes, não considerando apenas a prova tradicional como a conhecemos, mas vemos que, embora haja toda uma boa intenção dos educadores em buscar construir outros parâmetros para avaliação, o que pesa é o sentido para a qual está colocada a tarefa social da escola. Vale destacar que não é tanto o instrumento em si, mas o que se pretende com as avaliações no âmbito das relações (participação/comportamento), pois podem incidir numa formação acrítica, assim como a prova, a depender dos objetivos e a forma que se realizam.

A avaliação é uma das categorias principais e fundante da forma escolar capitalista, sendo dimensão e instrumento concretizador da função social da escola desde os interesses hegemônicos. Desde a compreensão da escola pública que deve estar a serviço dos interesses da maioria da população, a classe trabalhadora, as avaliações de larga escala é um atentado à educação como uma dimensão cultural importante. As

avaliações de larga escala não consideram as reais condições objetivas e subjetivas da escola pública brasileira, uma vez que ignora a escola como espaço social de relações humanas que, como tarefa social está muito além dos processos cognitivos limitados aos conteúdos escolares. A escola pública tem uma finalidade pública e, para cumprí-la, deve ser alvo de debate, reflexão e construção de estudantes, trabalhadores da educação, comunidade local e gestores públicos.

Durante o segundo momento da pesquisa de campo, em 2014, via-se a apreensão dos diretores de escolas e a repercussão junto aos docentes sobre os resultados do IDEB, em que a Secretaria de Educação pressionava todas para melhorarem os índices educacionais, ou seja, não estava em questão a qualidade educacional, mas os dados estatísticos, como se estes fossem sinônimo de qualidade.

A avaliação tem figurado, no interior das escolas, como expressão de relações de poder, e isso fica nítido na medida em que não se avaliam apenas os conhecimentos instrucionais, ou seja, se o aluno aprende determinados conteúdos disciplinares ou não, mas há uma avaliação do comportamento, da atitude dos estudantes, e isso se concentra nos aspectos valorativos (FREITAS, 2009). Isso, a nosso ver, é muito forte no interior e fora das salas de aulas, sendo que, em sala de aula, isso se estabelece numa relação entre professor e aluno, quando fora dela são vários os olhares (diretor, professores, merendeira, vigia, etc.).

A avaliação traduz o sentido e os objetivos da escola, afinal, mesmo que não se aprenda, que não se aproprie do conhecimento elaborado – que se encontra fragmentado em disciplinas – a escola, na medida em que avalia o comportamento dos seus alunos, não apenas se coloca como disseminadora da cultura elaborada, mas também se coloca como formadora de postura e valores condizentes com os interesses e necessidades da sociedade. Numa sociedade em que impera a competitividade e o individualismo, a avaliação estará, portanto, ancorada nesses valores. Não sem intencionalidade que vemos uma suposta preocupação com a qualidade da educação como capaz de preparar os indivíduos para atender às demandas sociais. O que vemos, hoje, nas políticas governamentais, maior entrada no interior das escolas públicas, os interesses da iniciativa privada, expressados nas políticas avaliativas, em que o centro da avaliação é o desempenho individual dos alunos, a formação de competências individuais.

4.3 A Pedagogia na escola: a construção dos coletivos pedagógicos

A educação não acontece somente em sala de aula, mas na escola em sua totalidade. A seguir, analisamos como ocorrem os processos pedagógicos que envolvem os coletivos pedagógicos na escola, com destaque para as formas organizativas: o coletivo de gestores, o coletivo de educadores e o desafio da construção do coletivo estudantil, e alguns elementos da relação com a Secretaria Municipal de Educação.

4.3.1 O Coletivo de gestores

O *Coletivo de gestores* realiza, mensalmente, um encontro, que em geral ocorre na última semana. O primeiro encontro do ano, em meados de fevereiro, é momento chave no qual se estabelecem as bases de trabalho, recuperando a avaliação do ano anterior e planejando o ano em curso, no sentido de traçar as linhas político-pedagógicas do trabalho nas escolas.

A sua composição compreende diretores de escolas, alguns docentes e os membros do Coletivo de Educação do MST daquela região. O processo de representação das escolas se dá pelo vínculo no cargo de direção e, ainda, no caso dos docentes, por meio de indicação de seus pares e/ou convites pontuais, o que dependerá da natureza da pauta.

Os encontros ocorrem, de maneira itinerante, permitindo uma alternância em relação ao local, definindo desde o início do ano um calendário dos encontros mensais. Para além dos encontros previstos, a depender da necessidade, realizam-se encontros extraordinários.

A dinâmica de funcionamento é bem característica de outros espaços e eventos do MST, um sinal de que a forma como o Movimento se organiza é referência para esses processos escolares. Isso fica comprovado no jeito como os educadores conduzem os encontros e reuniões, a exemplo: a) eleição democrática de quem coordenará; b) construção coletiva da mística; c) organização e construção da pauta de forma coletiva; d) forte presença de símbolos e ferramentas de lutas (bandeiras, instrumentos de trabalho, etc.); entre outros.

Para que os encontros se tornem realidade, estes exigem um processo de preparação que, de modo geral, tem origem no encontro anterior com a delegação de responsabilidades. Isso envolve sempre o Coletivo de Educação do MST e mais os docentes daquela escola que sediará do próximo encontro, com objetivo de envolver o maior número de pessoas na organização da pauta e na construção das condições para que o mesmo aconteça, tais como: organização e ornamentação do espaço e dos materiais a serem utilizados, alimentação dos participantes, entre outros.

Quando há demanda de assessores externos para o encontro, esta articulação é realizada pelo Coletivo de Educação do MST, que mantém articulação com diversos professores universitários das universidades públicas da região, bem como educadores populares que atuam como formadores nos movimentos sociais daquela região e do Estado.

A escola que acolhe o encontro continua a funcionar normalmente, ou seja, enquanto em uma sala ou espaço destinado para o encontro, a reunião acontece, os estudantes estão em suas atividades com os seus respectivos docentes.

A maioria dos representantes das escolas vai para o encontro em transporte público, mesmo transporte que os leva diariamente da sede do município para os assentamentos. Há também os que vão em transporte particular pelo fato de residirem próximos ao local da reunião.

Participamos de um desses encontros, em 29 de maio de 2014, na Escola Francesco Mauro, Assentamento Safra, no qual estiveram presentes diretores, professores e integrantes do Coletivo de Educação do MST. A articulação e a preparação deste encontro, não por acaso, ocorreu no início do mês, após a reunião do Coletivo de Educação do MST. Nesta última, militantes e educadores realizaram um balanço político pedagógico das atividades de mobilização e de trabalho com as escolas. Na ocasião, decidiram por recolocar a necessidade de realização do acompanhamento ao conjunto de escolas, o que inclui os coletivos de gestores e de educadores. Desta maneira, algumas questões discutidas nesse espaço foram rediscutidas neste encontro. A reunião começou às 7h e foi até às 14h, contando com a participação das escolas que fazem parte desse Coletivo e mais os representantes do Coletivo de Educação do MST.

Foi destinada uma sala de apoio da referida escola para tal encontro, ornamentada com diversas atividades produzidas pelos estudantes e também com uma bandeira do MST. As cadeiras estavam dispostas em semicírculo para facilitar as discussões e permitir um melhor diálogo entre os pares.

O encontro teve início com um café da manhã, preparado pelos funcionários da escola, com produtos advindos da produção agrícola dos assentados.⁹⁰ Em seguida, ocorreu a mística e as boas-vindas por parte dos trabalhadores da escola. A mística consistiu na leitura de diversos trechos de poemas, chamando a atenção para o cultivo ao trabalho coletivo.

A condução da reunião esteve sob a responsabilidade de um membro do Coletivo de Educação do MST e de uma diretora, que receberam a todos com a poesia “Elogio ao aprendizado”, de Bertold Brecht, seguido por um momento descontraído de apresentação das pessoas e das escolas, depois passou-se para leitura dos pontos da pauta e eleição da relatoria. A seguir, apresentamos os itens da pauta:

1. Estudo
2. Avaliação do percurso e funcionamento do coletivo de escolas
3. Reorganização e funcionamento do Coletivo
4. Mostra Nacional de Artes das escolas do MST
5. Encontro Regional de Educadores
6. Fardamento escolar
7. Calendário de atividades
8. Próximo encontro (data, local, pauta).

Após a exposição dos pontos, abriu-se para os presentes se manifestarem quanto aos temas e a ordem de discussão. Neste sentido, apenas uma educadora fez duas observações: a primeira, que o tempo não era suficiente para dar de conta de debater com profundidade e encaminhar todos os pontos, dada a demora na realização do primeiro encontro do ano, e segundo, propôs que fosse incorporado como ponto da pauta o Projeto Político Pedagógico das escolas, pois de acordo com ela, a Secretaria Municipal de Educação começou a pressionar as unidades escolares para reformularem os seus projetos em um curto espaço de tempo. Todos se colocaram de acordo com a fala, e, em seguida, concederam-nos 10 minutos para situar essa pesquisa.

O primeiro ponto da pauta foi o estudo de uma parte do *Caderno de Educação do MST* nº 8, intitulado “*Princípios pedagógicos e filosóficos da Educação no MST*” (MST, 2005), com foco nos princípios da gestão democrática, auto-organização dos(as)

90 O assentamento Safra é um dos maiores produtores de fruta da região, a exemplo da produção de goiaba e melancia.

estudantes e criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores (as). No debate do texto, percebemos que os participantes faziam vínculo permanente entre o que leu com a prática das escolas, num movimento de demonstração dos avanços e as dificuldades encontradas nos espaços de atuação. Assim, a conexão com a experiência foi o motor fundamental na condução do estudo do texto, o que favoreceu elementos de reflexão para o segundo ponto de pauta, a avaliação do trabalho coletivo entre as escolas.

Para uma melhor organização do tempo, os coordenadores sugeriram – e o grupo ratificou – que cada participante escrevesse no papel e/ou organizasse a exposição levando em conta as impressões e avaliações acumuladas em cada unidade escolar, no sentido de apontar os elementos para o balanço.

A seguir, pontuamos algumas das questões apontadas neste momento de avaliação:

- Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por algumas escolas no último período, em geral e apesar de algumas existirem por mais de 15 anos, as escolas vêm mantendo viva a chama da coletividade. As dificuldades reportam-se às mudanças ocorridas na última eleição municipal, que em alguma medida desarticularam um pouco o trabalho. Mas a história já demonstrou que independente de quem esteja à frente da gestão municipal, a força do trabalho nas escolas de assentamentos está na organização da comunidade, no trabalho coletivo dentro da escola e na articulação entre as mesmas;
- O período de greve e as mobilizações contra o fechamento das unidades escolares no campo, o corte de carga horária de alguns docentes, mobilizou o conjunto das escolas e a participação da comunidade, demonstrando que quanto mais unidas as escolas estejam e articuladas com suas bases (comunidades), a reivindicação dos professores terá maior êxito, pois a qualidade nem sempre está expressada no resultado final, mas no processo deflagrado (de parceria com a comunidade e com outros movimentos), de aprendizados que marcam a trajetória de qualquer docente;
- Durante todos esses anos foram realizados diversos projetos para e com o conjunto das escolas, o que possibilitou uma maior unidade e identidade enquanto

território de Reforma Agrária, ações como o torneio da integração⁹¹, a mostra científica⁹² e outros;

- Independente da Secretaria Municipal de Educação (SME) dar continuidade às ações de Educação do Campo, por meio de sua Coordenação de Educação do Campo, as escolas dos assentamentos devem continuar a se encontrar e seguir com o trabalho que vem sendo realizado, abrindo cada vez mais espaço para intercâmbio de práticas com outras escolas do MST e com outras comunidades e/ou movimentos;
- O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma grande ajuda para as escolas, o que tem permitido fazer diversos reparos nas escolas e a compra de alguns equipamentos, contudo, percebe-se que, aos poucos, a SME e a Prefeitura estão se desresponsabilizando quanto às questões relacionadas à infraestrutura e material de apoio didático-pedagógico das escolas;
- O processo de constituição dos coletivos de educadores nas escolas foi muito importante, apesar da resistência de alguns profissionais, principalmente os que nunca atuaram em escolas de assentamentos e/ou aqueles que lecionam em mais de uma escola;
- A prefeita e o secretário de Educação não conhecem a realidade das comunidades e das escolas, o que se torna um empecilho para atender às demandas das escolas. Em vista disso, a mudança nas mesmas tornar-se-ão uma realidade se essa construção for obra de todos os sujeitos, pois se for depender somente das ações do governo, a educação estará fadada ao fracasso;
- A função de diretor de escola é vista pela SME como um cargo burocrático e não como agente político e pedagógico que deve ajudar a mediar as relações na escola. A experiência tem demonstrado que se o diretor não se reconhece e não age como um docente dificilmente terá condições de, pelo menos nas escolas do

⁹¹ Uma atividade organizada pelo Coletivo de Escolas, que reúne o conjunto dos estudantes da região a fim de realizar atividades esportivas, lúdica-culturais, objetivando o fortalecimento da identidade Sem Terra.

⁹² Evento construído pelas escolas de assentamentos com o objetivo de socializar o que estudantes vêm aprendendo, experimentando e se apropriando de elementos da ciência desde o Ensino Fundamental, com iniciativas que visam demonstrar como a ciência está presente na comunidade. Mais adiante voltaremos a esse evento.

MST, fazer um trabalho que seja satisfatório para a comunidade, para os docentes e estudantes, pois exige estar aberto para a condução coletiva da escola.

- O programa Mais Educação até pode ser uma boa iniciativa, mas está longe de ser aquilo que se deseja para as escolas, pois além de não propiciar as condições de infraestrutura decente, os educadores não dispõem de formação e tão pouco experiência para área de atuação. É necessário que também esses educadores estejam inseridos na dinâmica do trabalho que já vem sendo realizado nas escolas de assentamentos, e talvez seja o caso do Coletivo de Educação articular uma formação específica com eles para que o programa não seja mais um entre tantos outros que surgem.
- Com os últimos acontecimentos políticos partidários no município, alguns professores têm explicitado suas diferenças na escola no que diz respeito ao apoio ou não à atual prefeita e, muitas vezes, alguns acabam impondo resistência em querer fazer um trabalho coletivo. Nesta conjuntura, há uma necessidade dos gestores, e dos próprios professores, lembrarem que todos estão em uma escola do MST, na qual o trabalho coletivo é uma necessidade do próprio trabalho escolar;
- Uma das mudanças ocorridas neste período de trabalho é que antes as escolas eram praticamente responsáveis por puxar o aniversário dos assentamentos, principalmente no tocante às atividades culturais. Percebe-se que, nos últimos anos, a comunidade tem se envolvido e tem chamado mais para si essa tarefa, havendo, portanto, um trabalho mais interativo entre escola e comunidade;
- No último ano, as escolas têm ficado na espera de iniciativas do Coletivo de Educação do MST, para animar, motivar as escolas, pois o acompanhamento político-pedagógico tem sido tímido. Se reunir as escolas é um grande feito, coisa que outras regiões não fazem, é preciso que esse espaço seja fortalecido como instância deliberativa e também os coletivos de escolas, o que implica o acompanhamento às unidades escolares.
- Quanto mais tempo passar sem realizar os encontros, mais problemas decorrem dessa ausência de reuniões (Diário de Campo, 29/05/2014).

O processo de avaliação, deflagrado nesse encontro, é um sinal de que o mesmo é um espaço importante, porque estabelece uma aproximação com a realidade desses estabelecimentos de ensino. Portanto, o balanço revela: a) relação com as ações do MST e os assentamentos; b) confronto, luta e organização “independente” da SME; c) Programas governamentais (como PDDE) são vistos como formas imediata para resolução de pequenos problemas; d) papel do diretor em escolas de assentamento, o que pressupõe humildade ao trabalho coletivo e não computar como a forma gerencialista de gestão escolar; e) o tempo foi insuficiente para tratar de tantas questões.

O terceiro ponto, a Mostra Nacional de Artes das escolas do MST⁹³, começou pela retomada de iniciativas anteriores correlatas, tais como: o Concurso Nacional de Arte-Educação do MST e a apresentação de questões centrais da Mostra advindas do Coletivo Nacional de Educação do MST. O objetivo da Mostra é fazer uma ampla mobilização das escolas de Educação Básica do MST em torno de uma atividade que englobe todos os estudantes e professores, a fim de refletir sobre o papel do MST no atual momento histórico. Nessa direção, busca-se que escolas e estudantes realizem pesquisas, estudos e debates e façam uma produção artística capaz de expressar a compreensão sobre os 30 anos do MST, cujo lema para o próximo período é: “Lutar, construir Reforma Agrária Popular!”⁹⁴.

Realizaram os seguintes encaminhamentos para a realização da mostra: a) Fazer estudo da minuta da Mostra com os coletivos de educadores das escolas; b) Realizar um lançamento regional, com pelo menos 50 estudantes das unidades escolares, bem como os funcionários das escolas, a ser realizado no dia 19/07, no Assentamento Safra. Na divisão de tarefas, cada escola ficou responsável por uma atividade a ser desenvolvida antes e durante o evento.⁹⁵

⁹³ A Mostra envolve os seguintes níveis: local (na escola e na comunidade), que diz respeito ao processo de produção artística e exposição das obras; estadual (durante uma atividade organizada pelo MST), onde serão expostas as obras selecionadas em âmbito local e nacional (exposição – a partir das obras selecionadas em nível de estado - realizada na Casa das Artes – Frida Khalo, na Escola Nacional Florestan Fernandes, durante o Encontro da Coordenação Nacional do MST, ocorrido de 20 a 24 de janeiro de 2015).

⁹⁴ MST. Mostra Nacional de Artes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos do MST. São Paulo: 2014 (Circular Setor de Educação do MST).

⁹⁵ a) mística de abertura e ornamentação (preparar apresentação levando em conta o tema da Mostra, embelezar o ambiente com produções de estudantes, símbolos do MST e instrumentos de trabalho – responsável: Escola Francesco Mauro; b) lanche (comes e bebes): cada escola articulará junto à comunidade produtos para preparar o lanche, que deve ser uma alimentação leve – responsáveis: Escola Gabriela Pérsico e Escola Catalunha; c) apresentação cultural: garantir diversas apresentações (dança, música e poesia), convidar a Banda de Lata, do acampamento Agroíza, município de Lagoa Grande – responsáveis: Escola Marcos Freire e Escola Brilhante; d) lembrança do evento: construir uma lembrança para que seja entregue ao final do evento, bem como construir um painel grande com o lema – Lutar, construir Reforma Agrária Popular! - responsáveis: Escola Treze de Maio e Escola Alexandre Costa.

Em relação aos demais pontos da pauta, não houveram grandes discussões, devido ao pouco tempo existente. Realizaram-se, desta maneira, mais encaminhamentos práticos, e que, de acordo com os presentes, serão aprofundados nos próximos encontros, a saber:

- Encontro Regional de Professores: como forma de manter a unidade no trabalho com as escolas. Indicativo para ser realizado em setembro.
- Fardamento escolar: é uma forma de afirmar a identidade visual e política dos educadores da região. Tendo em vista que já se aproxima o segundo semestre, encaminhou-se que seria melhor organizar para o ano letivo de 2015. Recuperar os modelos anteriores e estimular os educadores a proporem um novo modelo.
- Projeto Político Pedagógico: realizar uma reunião extraordinária com estudo, discussão e planejamento. Ficou indicado o estudo do texto “Projeto Político Pedagógico: concepção e elementos para construção”, que integra a coletânea de textos do Caderno Temático.⁹⁶

Ao final da reunião, realizou-se uma breve avaliação da mesma. Em geral, os participantes consideraram o encontro bastante positivo, com destaque para a recepção por parte da escola e o conteúdo da pauta que favoreceu o debate e encaminhamentos fundamentais para o trabalho com as escolas. A síntese da avaliação pode ser vista na fala de uma das educadoras: “É muito diferente construir junto do que impor”. Em seguida, os educadores da escola anfitriã agradeceram a todos com uma lembrancinha confeccionada pela escola.

Os encontros têm uma duração que pode variar de 6 a 7 horas. Conforme descrição na seção anterior, a coordenação da reunião é feita por um diretor de escola e por um membro do Coletivo de Educação, cujo papel consiste na organização e condução da pauta, com uma metodologia que assegure o amplo debate e garanta a centralidade nos encaminhamentos.

Para Antônio⁹⁷,

⁹⁶O caderno temático foi uma produção da Coordenação de Educação do Campo, da Secretaria Municipal de Educação que, em parceria com o MST, organizou uma coletânea de textos e artigos com o “objetivo de contribuir na formação dos educadores e educadoras com temáticas importantes que permitem diálogos pedagógicos na perspectiva de socializar e refletir sobre as práticas educativas nas escolas da rede municipal de ensino” (HILÁRIO, 2011, p. 11).

⁹⁷ Entrevista cedida em: 28/05/ 2014.

No encontro que temos mensal, sempre trabalhamos três temáticas muito importantes que não pode fugir da realidade das escolas propriamente ditas e que estão totalmente ligadas à questão da pedagogia do MST: que é o momento de estudo, o momento de planejamento e o momento de avaliação. Esses três pontos são princípios norteadores que ajudam a consolidar o trabalho coletivo e encaminhar as questões pedagógicas que estão ligadas diretamente às escolas.

Os eixos basilares apontados por Antônio nos dão dimensão do que é abordado nesses encontros. Por outro lado, mediante as observações em campo e os relatórios de acompanhamento político-pedagógico, percebemos a existência de outro eixo por nós denominado de *mapeamento da realidade*. Assim, os eixos fundamentais do encontro mensal são: *mapeamento da realidade, estudo, avaliação e planejamento*.

O primeiro eixo, *mapeamento da realidade*: trata-se do levantamento de diversas questões da realidade das escolas e dos assentamentos, buscando construir um panorama geral dos principais problemas enfrentados, bem como alternativas encontradas face aos mesmos. Este é um importante momento destinado a cada escola para que exponha, além dos problemas, as atividades que estão desenvolvendo, neste último caso, a ser melhor especificado no item do planejamento. A seguir, na figura abaixo, descrevemos alguns dos elementos da realidade que estão presentes neste mapeamento, num processo de relação que envolverá sempre a escola (um dos espaços e tempo de formação das crianças), a comunidade (como território onde famílias e crianças produzem e reproduzem a sua existência), o MST (organização política nacional da qual os assentamentos fazem parte) e a SME/MEC (órgãos que implementam as diretrizes do Estado para educação).

Figura 16: mapeamento da realidade



Fonte: elaborado pelo autor a partir da coleta de dados - 2014

Consideramos que o cenário, apresentado na figura 16, demonstra a realidade complexa em que as escolas atuam, pois, como demonstrado no percurso histórico de atuação do MST no campo educacional, as escolas buscam realizar suas ações para além do determinado pelo Estado, o que não tem sido algo fácil. Se por um lado, o Movimento demanda um tipo de Organização do Trabalho Pedagógico que corresponda ao seu projeto educativo; por outro lado, as políticas estatais demandam, e muito, para as escolas, a exemplo de uma série de avaliações externas e programas que chegam às escolas como deliberação.

Apesar da consciência do universo de questões, nem todas são tratadas em profundidade, ou pelo menos não se tornam alvo de debates e reflexões. Com relação à materialidade da atividade escolar, em primeira instância, podemos considerar que é o território onde está situada e no qual possui relações que influem no cotidiano escolar. Primeiro, porque os sujeitos frequentadores dessas escolas são crianças, jovens e adultos que vivem nestes territórios. Portanto, há uma presença física daquelas que são o objetivo final da escola, ou seja, as pessoas. Segundo, as escolas se produzem – realizando sua tarefa formativa – num conjunto de relações protagonizadas por sujeitos e outras agências educativas, a exemplo, da associação ou cooperativa de produção, grupos

de famílias e/ou núcleo de bases, que produzem sua existência por meio de diversas formas de trabalho e manifestações culturais.

Por outro lado, temos o MST como agente político que organiza esses territórios a partir de uma concepção de campo e de mundo e a escola se apresenta como lugar estratégico da formação das novas gerações, apesar de não ser o único e exclusivo espaço para tal. Mas, como vimos no capítulo II, o MST aposta na escolarização como dimensão importante de humanização desde que articulada com as lutas mais amplas pela transformação da sociedade.

Na nossa compreensão, o MST e a comunidade (assentamento) compõem uma unidade – mesmo que em níveis diferentes – por vezes contraditória, na qual se mesclam elementos táticos e estratégicos na atuação. Assim, não é reconhecido como algo exterior ao próprio trabalho que se realiza nas escolas, mas como base, o fundamento do trabalho escolar.

O segundo eixo, *estudo*: são diversos temas estudados a fim de qualificar a formação dos educadores, a partir de temáticas de interesses mais gerais até as preocupações com a aprendizagem, é o que demonstram os relatórios de acompanhamento às escolas.

Trabalhamos diversos temas dentro do Coletivo de Gestores: Pedagogia do Movimento, Auto-organização dos estudantes, relação comunidade e escola, Projeto Político Pedagógico, Pedagogia da Coletividade e entre outros (2008, s/p).

Pedro⁹⁸, educador e integrante do Coletivo de Educação do MST, relata como se deu esse processo em um desses encontros.

A reunião do Coletivo de Escolas que aconteceu na Escola Chico Mendes teve como estudo o texto 'O nordeste e o Semiárido brasileiro'. A metodologia utilizada foi a leitura em dupla. Logo em seguida fizemos o debate onde os gestores trouxeram elementos fundamentais do processo de colonização do interior do Nordeste.

Esses encontros configuram-se, também, como formação permanente dos professores que atuam em sala de aula, como também dos que estão à frente da gestão da escola, na medida em que constroem um programa de formação, onde o planejam a partir de demandas oriundas das escolas.

⁹⁸ Entrevista cedida em: 26/05/ 2014.

O terceiro eixo, *avaliação*: momento destinado ao balanço das principais ações realizadas, a partir do planejamento feito pelo Coletivo em torno das atividades das unidades escolares. A sua importância se dá pelo fato de que ficam evidentes os limites e potencialidades do trabalho coletivo, o que de certa forma qualifica a prática.

A avaliação tem sido um dos eixos permanentes da pauta, e para além de aferir se o que planejaram foi executado, abre-se um campo de reflexão no sentido de crítica do que está sendo feito, de identificar os limites e vislumbrar saídas. Portanto, a avaliação nesta perspectiva, serve como dimensão que favorece o aprimoramento do processo.

O quarto eixo, *planejamento*: tempo destinado à organização de atividades comuns, bem como a socialização do planejamento de cada escola. A partir daí, constroem e atualizam o calendário único, incluindo diversas atividades político-pedagógicas, bem como os encontros e reuniões dos coletivos. Como fruto desse planejamento entre escolas, identificamos algumas ações realizadas:

- a) I Mostra Científica da Região MST - Educação, trabalho, ciência e tecnologia no campo: socialização de experimentos e troca de saberes produzidos nas unidades escolares;
- b) Promoção de desfile cívico no município: atividade pública para pautar questões do Campo e as experiências das escolas;
- c) Torneio da integração: atividade lúdico-esportiva de integração das crianças e jovens das escolas;
- d) Construção dos Projetos Políticos Pedagógicos: construção coletiva com todos os segmentos: comunidade, estudantes, docentes.
- e) I Encontro Regional dos Sem Terrinha: atividade de um dia para comemoração do dia das crianças por meio de atividades lúdico-culturais, rodas de conversas e oficinas;
- f) Oficinas das equipes de trabalho: encontro de socialização e qualificação da prática das equipes internas dos coletivos de educadores;
- g) Seminário Temático – semeando leitura e escrita no campo: socialização de experiências exitosas de práticas de leituras e processos de escritas nas unidades escolares;

- h) História de cada comunidade: registro da história de cada comunidade a partir de depoimentos dos moradores, por meio de seminários com os estudantes.
- i) Projeto Lutadores do povo: “Eu tenho um sonho”: conhecimento e difusão do legado de importantes personalidades que contribuíram com o debate da Reforma Agrária e da luta social.

Os eixos *mapeamento da realidade, estudo, avaliação e planejamento* se apresentam como base de todo o processo, quer seja no encontro mensal com gestores e membros do MST, quer seja nas reuniões dos Coletivos de Educadores nas unidades escolares.

Num processo de encontro com diretores de escolas e educadores, é recorrente vermos uma demasiada preocupação com a estrutura física das escolas, tornando-se, por vezes, a preocupação e reivindicação central, demandando do poder público questões desta natureza, como quadra, computadores e outros. Consideramos as reivindicações desta natureza muito importantes, pois, afinal, sem condições adequadas, os objetivos educacionais ficam comprometidos. Nos materiais que tivemos acesso, com destaque para as pautas, relatórios das reuniões e nos documentos por nós analisados, ficam explícitas a preocupação com as condições da estrutura física, mas não se percebe a mesma ênfase como a dimensão pedagógica, ou melhor, com o Projeto Político Pedagógico.

4.3.2 O coletivo de educadores

O coletivo de educadores é uma instância interna de cada unidade escolar. Compreende a participação de todos os trabalhadores da escola: merendeiras, vigias, professores, diretor, secretário, auxiliares administrativos.

Fundamentalmente, todos são educadores por atuarem em um espaço de formação de crianças e jovens, que mantém relação permanente com estes, e num processo de condução coletiva da escola todos desempenham funções formativas.

A dinâmica de funcionamento desse coletivo dá-se de forma semelhante ao encontro mensal dos gestores. Uma vez ao mês todos os educadores – no sentido já empregado anteriormente – se reúnem com o propósito de discutir, pensar as diversas atividades e o funcionamento das escolas. Diferente do encontro mensal entre escolas, as

reuniões do Coletivo de educadores ocorrem em cada unidade escolar. Também tem, como base, os seguintes eixos indicados anteriormente: *mapeamento da realidade, estudo, avaliação e planejamento*.

Silva (2009), em seu processo de pesquisa, acompanhou duas dessas escolas e verificou, tal como nós, a existência de uma organização coletiva dos educadores que permite pensar a escola como um todo. Assim o Coletivo de educadores

é responsável pela organização do trabalho escolar e do espaço escolar: docência, planejamento, manutenção da escola, acompanhamento dos estudantes, relação com a família, enfim, múltiplas funções que são assumidas no cotidiano da escola (IDEM, p. 297).

Para concretizar as várias funções deste Coletivo, constituíram-se equipes de trabalho com a finalidade de pensar e dividir melhor o trabalho escolar, ainda que cada membro tenha sua tarefa específica, quer na docência, quer nos serviços gerais. Abaixo, descrevemos cada equipe e suas respectivas atribuições.

Figura 17: função das equipes de trabalho

	Pedagógico: responsáveis por algumas dimensões pedagógicas da escola, organiza reuniões, elabora pautas, acompanha o educador e o educando, promove palestras, elabora projetos didáticos, promove a autoestima, coordena trabalhos.
	Ornamentação: responsável pelo embelezamento da escola, organiza os murais, painéis, tornando a escola um ambiente harmônico, alfabetizador, agradável e aconchegante.
	Infraestrutura: responsável pela parte física da escola, fazendo com que as instalações mantenham-se sempre em bom estado, fazendo campanha de preservação do ambiente escolar, conscientizando todo o corpo da escola para o bom uso do espaço coletivo
	Memória: é o cérebro da escola, responsável pelos registros escritos e fotográficos de tudo que acontece em seu interior, registra ata das reuniões, eventos e precisa ter um “olhar clínico pedagógico” para os pormenores do cotidiano, procurando observar fatos e acontecimentos que sejam relevantes dentro do ambiente escolar.
	Saúde: responsável pela prevenção e combates a doenças dentro da escola, organiza a caixa de primeiros socorros, confecciona cantinhos de medicina popular; com chás e ervas diversas, organiza palestras preventivas e etc.

Fonte: Relatório de acompanhamentos às escolas, 2008.

Cada equipe tem um plano de trabalho no qual constam as principais atribuições, tarefas e metas. O plano é submetido à apreciação e aprovação. Anualmente, são

realizados rodízios entre os membros das equipes para que possam exercitar outras atividades.

Essa forma de organização mexe bastante com funcionários que chegam a essas escolas e lhes são atribuídas funções e participação em locais não habituais na escola tradicional, conforme relata o educador Carlos⁹⁹, quando passou a trabalhar em uma escola de assentamento:

A diretora me convocou para participar do coletivo de educadores e eu no primeiro momento disse que não ia, porque a minha função era de serviços gerais (varrer salas, pátios, organizar carteiras). Aí ela disse que eu tinha que participar, porque todos da escola faziam parte como educador. Claro que fiquei assustado e não participei da primeira reunião. Mas na segunda, a gestora conseguiu me convencer e eu participei e resolvi apostar. Foi a partir desse momento que eu vi a dinâmica e como eram organizadas essas reuniões. A gente pensava o todo da escola: você poderia se envolver, contribuir com ideias. Então a partir daquele momento eu aceitei a oportunidade, compreendi a importância da gente se envolver, participar junto, no processo pedagógico da escola. Todo mundo igual, direitos iguais, cada um com sua tarefa. A partir daí começamos a nos envolver diretamente dentro do MST.

O coletivo de educadores se constituiem como um espaço e tempo fundamental , e que busca construir uma visão coletiva do todo da escola e refletir as estratégias de atuação frente à realidade de cada escola, extrapolando as funções atribuídas pelo sistema de ensino para os profissionais que atuam nestas escolas. Na medida em que este funciona bem, o trabalho coletivo se concretiza. Logo, observamos a existência do coletivo de educadores tanto na Escola Municipal Catalunha quanto na Escola Municipal Antônio Conselheiro, mas ambos coletivos se encontram com dificuldades para o seu funcionamento se compararmos com anos anteriores, conforme o relato a seguir:

Difícil, porque precisa encontrar um tempo para encontrar com os professores, e não consegue encontrar com todos, temos colegas que moram em Juazeiro (BA). Então, se não for algo bem amarrado não consegue. A gente estava comentando essa dificuldade porque, nem o dia do planejamento estamos conseguindo assegurar às vezes, que seria

⁹⁹ Entrevista cedida em: 15/05/2014. Carlos começou como auxiliar de serviços gerais em uma das escolas e, após participar de maneira ativa do Coletivo de Educadores e das diversas atividades da escola, aceitou o convite para juntamente com outros educadores, fazer o Curso de Licenciatura em Pedagogia, uma parceria do MST com Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em regime de alternância, em que realizavam dois módulos anuais na UFRN, cada módulo de 45 a 60 dias, e tinha parte da carga horária para trabalho direcionado para o período que atuava na escola e nos assentamentos.

o momento de pelo menos a gente conversar, trocar ideias. Sinto muita falta da época em que tinha data marcada antecipadamente (Olga)¹⁰⁰.

Os educadores dizem que este momento de encontro tem sido pouco priorizado, quer seja por eles mesmos no sentido de provocarem a necessidade de continuar com o espaço coletivo, quer seja por ausência de acompanhamento por parte do próprio coletivo de educação do MST. É o que diz Heloísa¹⁰¹ quando é questionada sobre o funcionamento do coletivo de educadores: “Hoje, o coletivo (de educadores) continua, mas não como antes. A gente se culpa, mas se tivesse o apoio, talvez todo mês a gente tivesse mantido a assiduidade. Tinha a coordenação, tinha a visita, isso tudo era um gás que ajudava”. Desta forma, o que era ordinário, de acordo com o cronograma estabelecido coletivamente, passou a ocorrer de maneira menos sistemática.

Mas quando ocorre, se fazem presentes uma série de questões do cotidiano de uma escola que se situa em um assentamento do MST, principalmente no que tange à participação e cobrança da comunidade sobre os educadores. Assim, tomamos nota em nosso Diário de Campo:

Enquanto conversávamos sobre a escola com as professoras e com uma auxiliar de Serviços Gerais, na cozinha da escola, uma mãe de aluno adentra o espaço cumprimentando a todos e sem demorar muito já foi direto ao assunto que a levou até a escola. Segundo ela, tem percebido que os estudantes têm ficado alguns dias sem ter aula, como por exemplo, naquela manhã, onde, notadamente a escola não estava funcionando integralmente. O motivo? O transporte escolar tinha dado problema, o que fez com que os docentes que residem na cidade não viessem trabalhar. Logo, a mãe queria explicação sobre isso. As docentes um pouco incomodadas com aquela situação, respondem dizendo que quando não ocorre aula são por vários motivos: problema no transporte escolar, morte de pessoas da comunidade, etc... E, não demorou muito para que uma grande discussão se estabelecesse. A discussão não se encerrou nos limites da escola. Ao sairmos, encontramos cinco pessoas da comunidade, entre estas, a coordenadora geral do assentamento que nos informou que estava dialogando com a gestora da escola para construir um momento coletivo de avaliação da escola, pois diversas famílias não estavam contentes com o funcionamento dela. E prossegue fazendo crítica ao Coletivo de Educação do MST que não tem mais acompanhado a escola, o que, segundo ela, enfraquece o envolvimento da escola com as questões do assentamento e do MST. Lembra-nos, ainda, que a atual diretora não é uma indicação da comunidade, mas da prefeita do município e que pouco se envolve com as questões da comunidade e, nem sempre tem

¹⁰⁰Entrevista cedida em: 06/10/2014. Educadora da Escola Municipal Antônio Conselheiro.

¹⁰¹Entrevista cedida em: 08/10/2014. Educadora da Escola Municipal Catalunha.

desenvolvido um trabalho satisfatório (Diário de Campo, 26 de outubro de 2015).

Nessa escola, estava prevista a reunião do Coletivo de Educadores para dali há dois dias. Uma reunião que a princípio seria a última do ano, contou com a participação dos profissionais da escola, representantes do Coletivo de Educação do MST e mais representantes da comunidade. A presença da comunidade, nessa reunião, se deu em virtude de dois pontos previsto na pauta: avaliação das atividades comemorativas do assentamento e avaliação da escola. E teve um último ponto que dizia respeito a encaminhamentos em torno da revisão do Projeto Político Pedagógico da Escola, uma demanda mais “formal” de revisão imposta pela Secretaria Municipal de Educação, do que propriamente uma demanda do seu coletivo interno de retomar para transformar a prática da escola, algo que, segundo os educadores, é preciso fazer com tempo e convocando a comunidade escolar: estudantes, profissionais da escola e a comunidade.

Do ponto de vista da avaliação das atividades comemorativas do aniversário do assentamento e do processo avaliativo da escola, construímos dois quadros (figuras 18 e 19) com as vozes dos participantes da reunião, em especial os profissionais da EMAC e a comunidade, para termos uma visão geral dos elementos que apareceram:

Figura 18: Falas¹⁰² dos profissionais da EMAC no processo avaliativo

Aniversário assentamento	Avaliação da Escola
<ul style="list-style-type: none"> - “a festa do assentamento é muito importante, mas sentimos pouco empenho por parte da comunidade no sentido de ajudar a fazer, ficou muita coisa sob a responsabilidade da escola. Dedicamo-nos a tanta coisa que era mais de responsabilidade da comunidade, que não qualificamos o desfile dos estudantes, nem recebemos bem as outras escolas que convidamos”. - “Combinamos que a decoração seria feita pela comunidade e a escola ajudaria, ficou só com a escola” - “A tarefa da escola deve ser a recepção das bandas de fanfarras, organização do desfile. A decoração deve ser de responsabilidade da associação e da comunidade. O desfile é uma tarefa árdua, que requer preparação”. - o desfile aconteceu no momento da pega de boi e vaquejada e outras atividades, ou seja, não foi bem organizado, pois acabou sendo um desfile apenas para própria comunidade. Os convidados externos não contemplaram o desfile. - “houve pouca divisão de tarefa, por exemplo, a escola ficou até responsável por recolher a produção agrícola. A entrada da festa não ficou como planejamos, porque estivemos em pouco”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Na escola está faltando organização. Os pais têm uma rotina programada de trabalho na roça, e quando não tem aula sem aviso prévio prejudica as crianças e a rotina das famílias. Acho que, salvo os casos de morte, deve avisar com pelo menos um dia de antecedência”. - “Quando recebemos os alunos da escola São Benedito que foi fechada, tivemos grandes desafios. A escola não estava preparada. Fomos pegos de surpresa. A Secretaria de Educação não contribui com nada, apenas veio supervisionar como estava. Mas superamos coletivamente”. Comentário repetido- “Como resolver a situação dos professores que vão para o conselho da merenda escolar? A escola tem de arrumar substituto para não deixar os alunos sem aula”. - “Fizemos um movimento contra o fechamento das escolas. Aquela conversa que melhoraria o ensino só serviu para SME economizar dinheiro”. - “É preciso reestabelecer as reuniões de maneira mais assíduas do nosso coletivo, pois se não os problemas só ficam cada vez maiores”.

Fonte: produzido pelo autor a partir do Diário de Campo

¹⁰²Todas as falas foram extraídas das anotações do nosso Diário de Campo e constituem na transcrição fiel do que foi falado, contudo, não foi possível anotar o nome de todos, por isso, optamos por não nominar cada fala.

Figura 19: Falas¹⁰³ da comunidade sobre o processo avaliação da EMAC

Aniversário assentamento	Avaliação da Escola
<ul style="list-style-type: none"> - “Fizemos três reuniões juntos a escola e a comunidade para discutir e planejar a festa. Os contratados do Mais Educação demonstraram ausência de compromisso com a escola, pois uma semana antes o contrato acabou e não vieram mais para dar continuidade nas tarefas que assumiram na festividade. Por isso, algumas coisas não foram tão qualificadas.” - “Houve pouca divisão de tarefa, por exemplo, a escola ficou até responsável por recolher a produção agrícola. A entrada da festa não ficou como planejamos porque estivemos em pouco”. - “A coordenação da associação do assentamento pouco envolveu os demais membros da comunidade”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Qual o critério que a escola tem que fechar por motivo de falecimento? Qual grau de parentesco? Isso deve constar no PPP ou regimento. Qual o plano de reposição de aula? Eu, por iniciativa própria, irei começar a fazer para saber quantos dias não tem aula e qual o motivo. Quantificar isso para depois cobrar um plano de reposição”. - “As crianças que estão na multiseriada não tem conseguido aprender. Não tem evoluído e a professora tem encontrado muitas dificuldades para trabalhar com as crianças que estão em idades diferentes e em séries diferentes.” - “Quando vamos procurar um professor ou outro disse que não é responsável por isso. Tá tendo muita fofoca”. - “Quando faltar algum professor deve avisar e substituir por alguém que fica na secretaria ou chamar pessoas da comunidade que são formadas”. - “Nós queremos uma escola de qualidade, da qual já fomos grande referência para outras escolas. A Escola tem um ótimo coletivo que tem história e referência.”

Fonte: produzido pelo autor a partir do Diário de Campo

Para efeitos didáticos, produzimos dois quadros (figuras 18 e 19) separados, mas na prática a discussão ocorreu de maneira simultânea sem divisão de quem fala primeiro, se os representantes da comunidade ou os trabalhadores da escola. Optamos por não construir um quadro com as falas dos representantes do Coletivo de Educação do MST, porque a sua participação se efetivou mais como ouvintes, atuando pontualmente em alguns momentos que se fizeram necessárias as mediações, Bem como, o representante do MST, também fez uma breve autocrítica de que o MST na região passa por momentos delicados em sua organicidade, com destaque para desestruturação do coletivo de educação, ficando poucos membros, que tem que se desdobrar entre o acompanhamento às escolas e aos programas de Educação de Jovens e Adultos, com os quais o Movimento tem parceria com o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação.

As falas das figuras 18 e 19 demonstram uma escola viva, primeiro no sentido de o Coletivo de Educadores se colocar num debate aberto e fazer autocrítica sobre sua atuação. Dizemos isso por entender que, na medida em que se avalia uma atividade que foi feita, os educadores se colocam como sujeitos coletivos. Segundo, da presença crítica de parte da comunidade como demonstração da permanente preocupação com a educação das crianças e jovens daquele assentamento.

No que diz respeito ao ponto de discussão das atividades comemorativas do aniversário do assentamento, todas as falas convergem num aspecto central que é o planejamento e a divisão de tarefas, pilares fundamentais no processo organizativo da

¹⁰³Idem.

escola e do próprio assentamento. Como observamos, não se tratou da ausência do planejamento ou mesmo a divisão de tarefas, no caso deste último o que ocorreu foi que, no decorrer das atividades, aqueles que assumiram tais tarefas não cumpriram e não foram chamados à responsabilidade durante o evento. Mas essa avaliação realiza o balanço, não só do vivido, mas também projeta expectativas como disse uma das docentes no início da reunião: “Estamos aqui para ver as coisas que deram certo e corrigir aquelas que não deram, por isso, fazer isso junto é o que dá sentido a nos reunirmos, do contrário, de nada serve”.

No que tange às questões de balanço da escola, isso ficou quase que exclusivamente em torno dos últimos acontecimentos: ausência de aula do que ambos (educadores e comunidade) tem total consciência. Sendo os fatores principais da falta de aula: a) problemas no transporte escolar e b) falecimento de pessoas da comunidade. No primeiro caso, é algo que depende de fazer pressão junto a SME para, em caso de problemas com transporte que levam os educadores e estudantes, que os docentes sejam substituídos naqueles dias para não prejudicar os estudantes. No último caso, a associação do assentamento estabeleceu como norma de que a morte de qualquer membro da comunidade deve-se decretar luto, o que significa que a escola não funciona neste dia. O fato de outras comunidades serem atendidas pela a Escola Municipal Antônio Conselheiro, a coordenação do Assentamento compreende que esse direito se estende para todas as outras comunidades. Essa é uma questão bastante divergente entre as pessoas da comunidade e também entre os educadores, pois só no segundo semestre de 2015 foram em torno de quatro pessoas que faleceram. E, nestes casos, nem sempre houve reposição de aulas. Desta forma, acordaram que essa seria uma questão para ser refletida em cada segmento para que no início do ano letivo de 2016 se construa um entendimento coletivo acerca da questão.

Essa reunião na EMAC foi diferente de outras, pois nem sempre a comunidade participa das reuniões do coletivo de educadores, mas pelo fato de terem realizado juntos, no mês anterior, três dias de atividades comemorativas para celebrar 19º aniversário do Assentamento Boqueirão, de 16 a 18 de outubro, era fundamental que a comunidade participasse ativamente da reunião.

Os coletivos pedagógicos (o que inclui o de educadores) são parte dos princípios pedagógicos do MST e sua pertinência ancora-se no processo de auto formação para os educadores, o que não necessariamente se reduz à dimensão do estudo e aprofundamento teórico, mas sim autoformação como dimensão ampliada, que envolve o processo de

estudo, mas também de avaliação e planejamento. Um processo permanente de reflexão sobre a prática da escola. Assim, “além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda uma outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas. Um direito que, nosso caso, também é um dever!” (MST, 2005, p. 175).

Portanto, o próprio coletivo de educadores é um espaço fundamental de formação, constituindo-se como ferramenta importante para enfrentar os desafios colocados no cotidiano escolar. Contudo, como se destina a pensar o todo da escola, por vezes uma dimensão do processo escolar ganha mais ênfase que outras. Exemplo disso diz respeito ao planejamento de ensino, que apesar de ser discutido em linhas gerais, elegendo os principais temas que perpassam o conjunto das atividades, o planejamento de ensino ainda é realizado – boa parte do tempo – de maneira individual ou são construídos outros espaços para fazê-lo (a exemplo de reuniões por nível de ensino/ou turnos).

No entanto, vale ressaltar que a atuação em coletivo, com divisão de tarefas, estabelece outras relações e processos de trabalho que fogem do lugar comum da escola como instituição social, pois tal organização permite e desperta nos educadores interesses mais amplos sobre o todo da escola. Isso acaba por implicar no emprego de esforços coletivos, ou melhor, de acordo com Paro (2012), numa *coordenação do esforço humano coletivo*. Trata-se, portanto, das “relações que os homens estabelecem entre si para que o processo se realize” (PARO, 2012, p. 33). Isso se deve pelo fato de que não nos fazemos sozinhos, mas na relação com o outro e a existência de cada indivíduo só é possível por existir-se em comunidade, do contrário, a humanidade tal como a conhecemos não seria possível.

No caso do projeto educativo empreendido pelo Movimento, não poderia ser diferente e a construção do processo educativo acontece de maneira coletiva e articulada. O trabalho conjunto entre escolas, com tantos limites e avanços, só é uma realidade porque existem as unidades escolares localizadas nas comunidades. Logo, é necessária a construção de canais de comunicação e construção conjunta de processos mais amplos que envolvem a formação das crianças, jovens e adultos daquela região. É preciso que haja uma via de mão dupla entre o coletivo de gestores com cada unidade escolar, por meio dos coletivos de educadores. Para isso, é vital uma relação não de subordinação de cada estabelecimento de ensino às diretrizes do coletivo de gestores, mas uma construção conjunta, uma relação ascendente e descendente entre a unidade escolar e estes coletivos pedagógicos.

4.3.3 Os desafios de construção do coletivo estudantil

No transcurso do trabalho de campo, não identificamos nenhuma forma organizativa que configurasse como auto-organização dos estudantes, apesar de, nos documentos e nas entrevistas, o tema se fazer presente, principalmente no que diz respeito às iniciativas já realizadas pelas escolas.

Para Luíza¹⁰⁴, a organização de coletivos de gestores e educadores das escolas do MST naquele município foi um passo importante, contudo, não ocorreu o mesmo com os estudantes. Sobre essa questão, ela avalia:

que embora esse coletivo de gestores tivesse democratizado o processo de gestão da escola, ficou apenas nisso, um coletivo forte, mas aquilo que para Pistrak era essencial que são os estudantes - não estou negando que em uma medida ou outra não tenha isso - mas de forma mais contundente não apareceu, que era a auto-organização dos estudantes.

Não há, nas escolas, espaços formalizados que assegurem a participação dos estudantes. De acordo com os docentes e integrantes do Coletivo de Educação, esse é um dos principais limites, dado que os estudantes são a principal finalidade do trabalho educativo. Se por um lado as escolas avançaram, consolidando os seus coletivos de educadores, por outro não provocaram (intencionalizaram) nos estudantes a organização estudantil.

Observamos que o único espaço comum de encontros dos estudantes - para além da sala de aula - nas escolas dos assentamentos da região é o que chamam de *formação*, que conforme já mencionamos na seção anterior, é o primeiro tempo educativo do dia, que dura entre 15 e 20 minutos, no qual todos se encontram (professores, estudantes e às vezes pais/mães) nos pátios ou em frente à escola. Em geral, tem início com as boas-vindas por parte dos professores, seguido de alguma apresentação (mística, canção, poesia, conto). A divisão para a coordenação desse momento efetiva-se nas reuniões do Coletivo de Educadores e é assumida pela turma, mas percebemos que há pouco protagonismo dos estudantes, passando os docentes a conduzirem quase tudo sozinhos.

¹⁰⁴Entrevista cedida em: 08/10/2014.

Quando perguntado aos docentes sobre a existência do coletivo de estudantes, a sua maioria afirma que não é uma realidade naquelas escolas, como diz a professora Dora¹⁰⁵: "Era para trabalhar o coletivo de alunos, mas não estamos fazendo. Já trabalhamos com os alunos tendo as suas equipes, os núcleos, o que fica um trabalho bem movimentado, incentiva". Em seguida, perguntamos qual a dificuldade em organizar os estudantes em coletivo, ela diz: "Termina que aparece uma coisa de um lugar e outro e acaba quebrando aquilo que começamos, acaba desperdiçando e nunca permanecer mesmo. Eu atribuo à falta de tempo, há pouco tempo para dar de conta de muita coisa na escola".

Silva (2009), em sua pesquisa, também identificou ausência de formas institucionalizadas de participação dos estudantes "nos órgãos de gestão das escolas" naquela região e diz que:

Esse fato pode ser explicado, em parte, pela diversidade de faixa etária das crianças, pela organização da jornada escolar em turnos intermediários que não possibilita uma permanência integral, pela infraestrutura precária ou insuficiente das escolas, o que certamente tem dificultado a auto-organização, em grupos de atividades ou brigadas de trabalho de forma permanente, conforme posto nos documentos do MST (p. 291).

De acordo com os entrevistados, No período entre 2000 e 2004, mais se exercitou formas organizativas dos estudantes. Recordamos que, nesse período, todos os docentes e diretores de escolas eram eleitos de maneira democrática pelas comunidades e pelo MST. Do trabalho organizativo com as crianças, algumas iniciativas ganharam força nas escolas, a exemplo do que relata a professora Roberta¹⁰⁶:

A gente tinha os NB's (Núcleos de Base) como forma de organização das crianças. A gente dividia as tarefas entre elas. Cada dia, um NB ficava ao final da aula com a tarefa de deixar as salas limpas. A gente sabia que era uma forma de organização e que as crianças deviam ajudar a manter aquele espaço.

Apesar da iniciativa da escola, conforme demonstra a fala, a participação dos estudantes estava circunscrita, naquele momento, apenas às atividades de autosserviços da escola e não às questões gerais que envolvem as decisões sobre os rumos da escola. Conforme conversa informal, as educadoras explicaram que esse episódio ocorreu no

¹⁰⁵Entrevista cedida em: 11/10/2014.

¹⁰⁶Entrevista cedida em: 11/10/2014.

contexto de desenvolvimento de experiências de auto-organização das crianças. Como não existia nenhuma forma organizativa, decidiram começar por questões básicas de organização e limpeza da escola, no caso, pelo autosserviço. Ao tomar conhecimento da iniciativa, alguns pais passaram a questionar a escola sobre esse tipo de atividade:

Um tempo atrás, nós tentamos organizar e fomos criticados pelos pais, quando colocávamos os alunos para varrer a sala, pra ajudar as merendeiras a lavar a louça da merenda. Eles (os pais) achavam que eles não tinham obrigação, que aquilo era obrigação das merendeiras e não deles, que eles iam pra escola pra estudar. Aí fomos mal interpretados, naquela época. E eu acredito que isso deva ter atrapalhado, um pouco, a gente organizar o aluno com tarefas na escola (educadora Ariane¹⁰⁷).

Nesse ínterim, estabeleceu-se discussões na comunidade, o que resultou em assembleia, pois boa parte da comunidade entendia que não era uma atividade a ser realizada pelos estudantes e, em vez de aproveitarem para potencializar o processo a partir das críticas feitas pela comunidade, a escola decidiu recuar.

De acordo com os materiais e as pesquisas de campo, dos ensaios já realizados nas escolas¹⁰⁸, destacam-se:

- a) núcleos: as crianças eram divididas em pequenos grupos para atividades de autosserviços e/ou estudos direcionados pelo professor. Para cada núcleo, havia um estudante eleito pelos seus pares para coordenar as atividades;
- b) representantes de sala: cada sala/turma elegia um estudante para representar aqueles estudantes em reuniões convocadas pela direção da escola. Alguns destes estudantes e membros da comunidade participavam de reuniões ampliadas com professores e direção da escola;
- c) Equipes de trabalho: inserção nas atividades das equipes de trabalhos conduzidas pelos professores.

¹⁰⁷Entrevista cedida em: 11/10/2014.

¹⁰⁸Lembramos que cada escola tentou se organizar a partir de sua realidade. Logo, os ensaios realizados não ocorreram no mesmo período e não se constituía como um padrão no que tange ao jeito de organização das crianças.

Todas as iniciativas ora mencionadas estão caracterizada, de acordo com Pistrak (2000), como auto-organização de primeiro tipo: “Neste caso, a auto-organização deve apoiar um regime escolar determinado, deve elaborar as formas que possibilitarão uma feliz aplicação do emprego do tempo traçado pelos adultos” (p. 178).

Se por um lado a participação dos estudantes não se faz por meio de espaços instituídos nas escolas, por outro, observamos que existem outras iniciativas que ocorrem como processo organizado pela comunidade e pelo MST, onde as crianças têm mais liberdade criativa. Estamos nos referindo ao Encontro dos Sem Terrinha¹⁰⁹, uma atividade que está consolidada no Estado de Pernambuco como umas das estratégias de fortalecimento da identidade de crianças Sem Terra.

Este grande evento coletivo tem como objetivo permitir que os Sem Terrinha comecem a refletir sobre os problemas que os cercam. Este objetivo se dá através de atividades lúdicas, respeitando a faixa etária das crianças, facilitando então uma melhor compreensão das questões sociais.

De acordo com os professores, é durante o período de preparação do Encontro que as crianças participam, discutem e incidem de maneira mais sistemática nas questões da escola, dada a forma pela qual se organizam as atividades, que requer necessariamente o envolvimento da escola e da comunidade.

Essa atividade tem início com a organização das crianças nos assentamentos e nas escolas. Elas se organizam por Núcleos de Base, realizam estudos das temáticas propostas pela organização do Encontro, criam palavras de ordem, cantam músicas e produzem alguma apresentação cultural como o objetivo de socializar com crianças que são de outras comunidades.

Todas as crianças participam do processo de preparação, mas nem todas podem ir ao Encontro Estadual, pois o número de vagas para cada escola é limitado, variando de 25 a 30 participantes por assentamento. Embora sejam poucas as vagas, as escolas sempre organizam a preparação de maneira que todos participem e despertam nas crianças o sentimento de que as que irão representarão uma coletividade maior que é a escola e o assentamento.

Um dos grandes desafios diz respeito a como a escola trabalha toda essa vivência que ocorre fora dela, ou melhor, como não ignora essa prática educativa que

¹⁰⁹O Encontro dos Sem Terrinha é uma das mobilizações infantis do MST, se constituindo enquanto espaço de construção coletiva de luta, reunindo crianças de 8 a 12 anos de idade, das áreas de acampamentos e assentamentos.

verdadeiramente mexe com as crianças. Durante nosso percurso acadêmico na graduação, tivemos a oportunidade de conversar com diversas crianças e educadores para o nosso trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia¹¹⁰. Uma situação que nos chamou bastante atenção foi o fato de que uma docente¹¹¹, ao ser questionada sobre o que em compreensão mudava nos estudantes depois que eles participavam de uma atividade da grandeza do Encontro dos Sem Terrinha, ela simplesmente respondeu: “Eles vão danados e voltam danados, não aprendem e não muda nada”. Tomamos então, naquele momento, a liberdade de pedir para que a educadora nos mostrasse uma das crianças que, segundo ela, era “danada”. Logo, rapidamente, ela levantou a mão em direção a um menino que estava encostado na parede do pátio. Aproximamo-nos e perguntamos se ele já havia participado do Encontro dos Sem Terrinha, então ele ergue a cabeça sorrindo e diz que sim. Prosseguimos indagando se ele gostava de participar do Encontro e se aprendeu alguma coisa, a resposta foi rápida: “Lá é muito bom! A gente brinca, canta e eu aprendi até fazer papel”. E logo começa a explicar como é feito: “Você pinica bem pinicadinho os papéis e coloca em um balde com água, mexe até ficar bem mole, depois coloca em uma peneira quadrada, você vira em cima de um plástico e espera secar. Aí está feito o papel”¹¹².

Em uma conversa com a estudante Fernanda¹¹³, 11 anos, da Escola Municipal Catalunha, ela relatou a sua experiência com o Encontro dos Sem Terrinha:

Durante a viagem, vi no caminho muitas lojas, hospitais, e também um acidente na estrada. Ficamos no grupo do São Francisco (região). A noite teve palhaço peteleco e muita brincadeira, participei numa oficina de cantiga roda, teve passeata, oficinas e aqui (na escola). Já, aqui, na escola tem mais estudo. Por isso gosto dos dois.

Fernanda compreende que a escola é um lugar onde se estuda e o Encontro dos Sem Terrinha como um momento mais lúdico, por isso, finaliza dizendo que gosta dos dois. Mas, como um pode nutrir o outro rumo ao projeto educativo maior, entendendo que ambos os espaços possuem tempos e dinâmicas diferentes?

¹¹⁰O trabalho de conclusão de curso consistiu em analisar duas práticas educativas do MST: uma ocupação de terra e o Encontro Estadual dos Sem Terrinha. Ambas as práticas a partir do Assentamento Aquários, em Santa Maria da Boa Vista – PE.

¹¹¹Na época, a mesma era vinculada a Escola Municipal Chico Mendes.

¹¹²Depoimento extraído da página 111, de HILARIO, Erivan. *Lições de Pedagogia: um olhar sobre as práticas educativas do MST*. Natal: UFRN, 2006. (monografia).

¹¹³ Conversa realizada no dia 29/10/2015. Fernanda é um nome fictício.

Mais que um encontro ou uma mobilização, trata-se de um amplo processo de formação que oportuniza às crianças viverem atos de rebeldia, de trabalho e ação coletiva, aflorando suas emoções. Nele, elas aprendem a conjugar os verbos *mobilizar*, *viajar*, *cantar*, *ocupar*. São as ações conjuntas que elevam a sensibilidade e o raciocínio lógico das crianças Sem Terra, canalizando suas energias, sua indignação para sonhos de transformação (MST, 1999, p. 25).

Nesta direção, esta atividade:

Ensina a criança a trabalhar em coletivo, humaniza, fazendo com que as crianças criem o espírito de partilha, ensina ainda que elas respeitem umas as outras. A criança evolui bastante. O encontro, melhor que a escola, trabalha valores que despertam nas crianças uma visão ampla, passam a olhar com outros olhos o que antes não tinha muito valor.¹¹⁴

Analisamos que o processo que envolve a preparação, a vivência no encontro e o pós são motivadores fundamentais que podem qualificar a participação das crianças nos processos de gestão das escolas, dado o processo ampliado de debates e organização que ocorrem nas e fora das escolas durante dois a três meses em preparação ao encontro. Essa atividade que ocorre com a participação da escola, mas não lhe é exclusiva, por envolver a participação da comunidade e o próprio MST, desperta nas crianças interesses mais gerais por outras questões. Estimulam o imaginário e a criação na medida em que passam a se apropriar de outros elementos da cultura que não somente conteúdos escolares visto na escola, eles ampliam também o seu entendimento do mundo. Portanto, na nossa compreensão, o Encontro dos Sem Terrinha tem inserções importantes e, mais que isso, propicia condições para se pensar em outras formas organizativas das crianças, espaço de *transição* em direção a formas mais elevadas de apropriação da escola pelas crianças, criando coletivos autônomos tendo em vista qualificar o sentido da escola, ou seja, auto-organização de segundo tipo, como afirma Pistrak (2000).

Para Freitas (2003),

A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vista a torná-la mais justa, no sentido de eliminar a exploração do homem pelo homem (p. 38-39).

¹¹⁴Depoimento de uma educadora da Escola Municipal Antônio Conselheiro IN: HILARIO, Erivan. *Lições de Pedagogia: um olhar sobre as práticas educativas do MST*. Natal: UFRN, 2006. (monografia)

A auto-organização dos estudantes é uma das categorias e ação fundante da Pedagogia Socialista, sem auto-organização daqueles que são a finalidade principal da escola, em termos de formação, dificilmente conseguiremos alterar a forma escolar vigente.

4.5A relação com a Secretaria Municipal de Educação

Antes da construção do trabalho articulado entre as escolas de assentamentos, cada estabelecimento de ensino realizava diretamente suas reivindicações à Secretaria Municipal de Educação. Com o funcionamento do Coletivo, as escolas passaram a exercitar formas de diálogos com a SME, sobretudo, no que tange às demandas gerais de interesse do conjunto de escolas.

Nessa direção, Silva (2009) identifica que

a relação com a Secretaria Municipal de Educação se dá através dos coordenadores do MST e da gestora da escola, que periodicamente se desloca para a sede do município para reuniões, solicitação de materiais ou outras demandas. Portanto, não existe uma presença direta da Secretaria dentro das escolas, o que representa certa autonomia para que a mesma possa definir a sua organização curricular (p. 299).

Na prática, essa autonomia é relativa, pois embora a Secretaria Municipal de Educação não esteja diretamente em cada escola, por meios de seus técnicos educacionais, a sua presença se faz de maneira simbólica uma vez que as escolas precisam dar retorno em relação aos índices educacionais, recebem os diários de classes e o conteúdo programático, aplicam as avaliações de larga escala, e os professores ainda participam de duas formações ao ano, ou seja, para a escola cumprir a sua função em vista aos interesses estatais não necessariamente precisa de técnicos da SME diuturnamente nas escolas. A própria forma escolar dá conta de cumprir essas funções para qual historicamente a escola foi criada.

Se, por um lado, o Coletivo de Escolas é um espaço protagonizado pelas próprias escolas, sem interferência direta da Secretaria Municipal de Educação, por outro se constroem as pontes do diálogo que de alguma forma facilitam o próprio trabalho dos profissionais que estão nos espaços oficiais, uma vez que o diálogo com o conjunto de escolas permite resolver uma série de questões que, se fossem na relação individual com cada unidade escolar, demoraria mais tempo. Assim, se para o MST esse potencial

organizativo ajuda no trabalho pedagógico das escolas, para a SME, em alguma medida, facilita o trabalho de seu corpo técnico.

Nesse sentido, Carol¹¹⁵, ex-secretária de Educação, fala como foi a experiência com as escolas do MST, no período em que está à frente da SME:

Eu até costumava dizer, lá dentro da secretaria, que as escolas do MST não me traziam problemas, elas traziam problemas e soluções. Claro que toda escola tem problemas, mas eu acho que quando você passa a discutir coletivamente e enxergar esses problemas de forma coletiva e buscar a resolução em coletivo a coisa anda, porque quando você discute o problema e discute a solução para ele, as coisas se resolvem com mais facilidade com menos desgaste e de forma que venha satisfazer para todas as partes.

Carol¹¹⁶ completa o seu depoimento, explicando o que mais lhe chamara atenção no processo na relação com as escolas do MST:

Algo bastante rico que marcou não só para as escolas, mas para nós da Secretaria foi a construção do PPP, uma ação bastante positiva porque teve um movimento de discutir a escola e o coletivo, discutir com a comunidade como, trabalhando a educação não de forma isolada. Outra coisa muito interessante, é que sempre no final de cada ano, as escolas da região produziam um relatório de tudo o que acontecia durante o ano e levavam para a Secretaria e facilitava muito porque a gente ia poder avaliar onde foi que a gente errou e de que forma a gente poderia melhorar.

No entanto, às vezes esta relação é tensa, sobretudo, porque as escolas passam realizar, com frequência, diagnósticos sobre o trabalho escolar e passam a reivindicar condições melhores para o trabalho educativo. Um exemplo disso foi quando – conforme mencionamos no capítulo I – houve o fechamento das escolas na região do MST e que as crianças e educadores das diversas comunidades protestaram na Secretaria de Educação, e como marca desse processo deixaram o prédio todo colorido. Para o Secretário, da época,

As comunidades reivindicaram, isso é brilhante. O que eu não aprendi é pichar o prédio público que é meu (nosso). A comunidade disse “vamos pichar”, antes mesmo de dialogar, buscar alternativa. Disseram “vamos pichar” e agora, depois de pichar, “vamos conversar”. Eu acho que você não ensina cidadania a ninguém pichando (Paulo)¹¹⁷

¹¹⁵ Entrevista cedida em: 15/05/2014.

¹¹⁶ Idem.

¹¹⁷ Entrevista cedida em: 25/05/2014.

Para o MST e os educadores o fechamento dos estabelecimentos de ensino, foi uma decisão unilateral do executivo municipal, logo, não estava colocada qualquer possibilidade de diálogo frente aos procedimentos adotados pela Secretaria de Educação. Por isso, decidiram com as comunidades e escolas protestarem contra a decisão. Para os educadores, a cidadania se faz na rua, em luta para assegurar direitos, e assim mobilizar as crianças para participar da luta e também se formar nela. Isso é um exercício político-prático de aprender a ser militante da causa dos trabalhadores.

Nesta direção, a educadora Fátima¹¹⁸ narra como foi o processo de luta na Secretaria de Educação:

Primeiro a gente fez este ato na rua, depois na Secretaria. Simplesmente, eles (as crianças) pegaram as tintas e foram lá, fizeram a parte deles... Jogando tinta nas paredes, onde eles não alcançavam, jogavam, botavam as mãos, pintavam frases, faziam frases, escreviam frases lá na parede. Aí um monte de gente, lá na frente... E este povo... Meu Deus do céu! Mas, foi “massa”, os meninos enfrentaram mesmo, discutiam assim: 'É uma coisa nossa que a gente tá buscando, é direito nosso, é direito nosso a escola, não se fecha a escola'.

Mesmo com as lutas realizadas, o poder executivo municipal manteve a decisão e as crianças das escolas que foram fechadas passaram a estudar em outros assentamentos próximos.

Mesmo diante de várias lutas, contradições a Secretaria de Educação, em certa medida, tomou a experiência das escolas do MST para construir algumas políticas. De maneira que a Coordenação Municipal de Educação do Campo, quatro anos atrás, passou a constituir em outras regiões do campo, coletivos de gestores e educadores, com a dinâmica parecida com o que acontece no MST, contudo, na medida em que mudou de prefeito, nas outras regiões o trabalho se desfez.

Na nossa compreensão, isso se deve pelo fato que a organização das escolas em um coletivo surge como necessidade das próprias escolas e é intencionalizado pelo Coletivo de Educação do MST, e não como deliberação estatal. Mesmo com seus momentos de altos e baixos, é uma experiência que nem o MST, nem as comunidades e os seus educadores abrem mão.

¹¹⁸Entrevista cedida em: 28/05/2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação abordou a prática político-pedagógica do Coletivo de Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária, uma experiência educativa desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em Santa Maria da Boa Vista, no Sertão de Pernambuco. Neste sentido, é importante retomar aqui, nesta fase final, algumas reflexões em torno da experiência em questão.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no decorrer de sua história construiu um projeto educativo que está alinhado com as lutas mais gerais e com um projeto histórico emancipatório. Neste projeto, a escola se apresenta como lugar estratégico de formação de crianças, jovens e adultos, se expressando não somente como instrumento de apropriação de conhecimento humano-histórico, mas como condição fundamental para os processos de transformação, mesmo entendendo os limites históricos desta instituição social, que está ancorada pelo o projeto societário em curso. Por isso, o MST não se contentou somente conquistar a escolar do ponto de vista do direito, mas se colocou em movimento interrogante dessa forma escolar e mediante as suas lutas e as contradições de seu tempo, foi forjando um projeto educativo capaz de incorporar o legado histórico da classe trabalhadora neste campo. Mais ainda, com sua ousadia criativa construiu um projeto que extrapola o próprio Movimento, na medida que construiu princípios filosóficos e pedagógicos que consideramos centrais para pensar a educação na perspectiva da classe trabalhadora.

A Pedagogia do MST se constitui como seu programa máximo de formação para as escolas públicas situadas em seus territórios, tornando-se, em certa medida, referência para outras unidades escolares, mas a sua efetivação não se dá de forma homogênea, tão pouco no mesmo tempo.

Essa pesquisa demonstrou que a sua implementação depende de diversos fatores da realidade, no entanto, gostaríamos de elencar ao menos três fundamentais: a) a capacidade organizativa que o Movimento tem em cada Estado e/ou região. Às vezes, o Movimento tem diversos assentamentos, mas, do ponto de vista organizativo, estes não se configuram como força política capaz de obter conquistas significativas e tão pouco incidir nos processos escolares; b) a consolidação de uma equipe (coletivo) com tarefas específicas para acompanhar a(s) escola(s), isto significa o envolvimento de pessoas da

comunidade e militantes que tenham a escola como uma tarefa; c) a relação com o poder público local, já que na ponta estão os gestores das políticas públicas e, a depender da correlação de força, isso interfere diretamente nos processos escolares; d) os próprios sujeitos das escolas se perfilarem ao projeto educativo desenvolvido pelo MST, em particular os professores.

Mediante as contradições na relação com o poder público, o MST construiu uma importante experiência de trabalho articulado e cooperado entre as escolas situadas em seus territórios em pleno sertão do São Francisco, forjando, desde as escolas, uma cultura de trabalho coletivo, apesar das debilidades, dos recuos.

A partir da experiência prático-teórica do Movimento, esse coletivo expressa um processo de auto-organização e auto formação dessas unidades escolares e de seus sujeitos, uma vez que surge de uma necessidade objetiva de realizar um trabalho cooperado entre as diversas escolas, de se comunicarem, discutirem os problemas, as dificuldades e as alternativas encontradas frente aos dilemas. Portanto, trata-se da construção de um espaço autônomo na esfera pública, sob o acompanhamento do MST. Trata-se de um conjunto de escolas pensando e realizando ações com vistas a qualificar o sentido da escola pública, logo, deixam de pensar e atuar de maneira individual e passam a ter preocupações político-pedagógicas mais amplas.

O Coletivo de Escolas de Assentamentos é a unidade dos processos pedagógicos e, sobretudo, organizativo das escolas, cuja expressão de seus principais sujeitos tem sido os diretores de escolas e docentes, que foram consolidando espaços próprios de discussões, como bem demonstramos: o coletivo de gestores e o coletivo de educadores. Contudo, do ponto de vista organizativo e da gestão da escola, um dos principais limites está na participação dos estudantes, ou melhor, na ausência de espaços próprios que os possibilitem, na prática, colocarem as “mãos na massa” e ajudarem a construir a vida escolar. Percebe-se que as tentativas na direção da construção dos coletivos estudantis foram frágeis e facilmente recuadas, na medida em que os estranhamentos e problemas começaram a aparecer.

Outro fator fundamental e que ao mesmo tempo se apresenta como limite refere-se à participação da comunidade nos processos decisórios e na condução da escola. Vale ressaltar que não podemos reduzir tal participação a eventos, como ainda é que de costume, o que é importante, mas não suficiente para produzir novos sentidos para o trabalho escolar. Tão pouco podemos reduzir esta participação à dimensão da família. É

certo que esta é um componente fundamental em um assentamento, mas a comunidade está para além das relações familiares e, logo, a escola não deve ser a extensão dos interesses particulares do núcleo familiar. Isso requer, portanto, a construção de espaços próprios de participação com integrantes da comunidade, capazes de organizar a sua participação na escola. O assentamento é constituído por pessoas, casadas ou não, com filhos ou não, por outros dispositivos, também, que dizem respeito a como se produz e reproduz a vida neste território: formas diversas de trabalho; manifestações culturais; presença ou ausência de cooperativas e/ou associações; o bioma regional e a especificidade da natureza no território; as lutas que travam para viver melhor e etc. Todas estas questões fazem parte de um todo que é o assentamento e estas questões dizem respeito também aos processos escolares, logo, alargar compreensão em torno do que é a comunidade e suas formas de participação na escola é algo fundamental.

Podemos considerar que o campo da Organização do Trabalho Pedagógico que sofreu a maior incidência da proposta pedagógica do MST, na experiência estudada, foi a gestão com a consolidação dos coletivos pedagógicos, ainda que apresentem diversos limites. Estes coletivos ainda precisam caminhar para o interior da escola no sentido de uma participação mais efetiva, uma coordenação escolar ampliada e democrática com a participação de todos: educadores, estudantes e comunidade. Já do ponto de ensino, os ensaios permanentes têm sido importantes, são demonstração do esforço de coletivos que buscam conectar os conteúdos instrucionais com a vida, mas ainda estão longe daquilo que o MST almeja em termos de uma OTP que tenha a vida como questão fundamental no e para o processo de apropriação do conhecimento humano-histórico.

Portanto, consideramos a consolidação de coletivos pedagógicos, um avanço significativo como o de gestores e de educadores, em particular no primeiro caso um feito histórico na educação do MST, na medida em que é a única prática existente ou pelo menos sistematizada no sentido de organizar diretores de escolas em uma instância comum, pois, muitas vezes estes, dado o cargo que ocupam e sua expressão máxima de relações de poder no interior das escolas, se constituem como um empecilho nos processos político-pedagógicos.

É evidente o forte vínculo que as escolas mantêm com o MST desde as primeiras unidades escolares nos acampamentos e isto se comprova mediante a presença de símbolos do MST, com destaque para a bandeira; o número expressivo de educadores que participam dos processos de formação promovidos pelo Movimento; a participação efetiva de todas as escolas na construção das atividades comemorativas que celebram a

data histórica das ocupações daqueles territórios; a participação de educadores e estudantes nas principais lutas locais, dentre outras.

Percebemos que o nível de desenvolvimento que atingiu a experiência, o seu momento auge, com destaque para os anos 2007 a 2009, aqui considerado a partir do entendimento do próprio MST da necessidade de articular as escolas em coletivos, se deu principalmente pelo nível organizativo do próprio Movimento na região. Tanto que, na medida em que o Coletivo de Educação do MST, aos poucos, em virtude de uma série de problemas organizativos, vai abandonando o acompanhamento às escolas, estas vão também recuando no trabalho com a Pedagogia do MST, os encontros dos coletivos de gestores e de educadores passam a ter menos assiduidade, os docentes participam menos nos processos de formação, dentre outras dimensões. Logo, o acompanhamento do MST a essas escolas é uma das estratégias efetivas para que o vínculo com o próprio Movimento (e aqui entendemos também com a comunidade) não se perca.

Como bem vimos, ao identificar a mudança na conjuntura política do município, o trabalho somente localizado em cada unidade escolar, ou seja, o *acompanhamento em locus* já não era mais suficiente e foi preciso construir um novo método de acompanhamentos às escolas, que consistiu na organização de coletivos onde estes passam a se encontrar numa pauta conjunta e comum e desenvolvem processos de trabalho escolar de maneira articulada e não mais isolada.

Entendemos que o processo organizativo entre as escolas permite que pensemos nestas como instituições sociais que desempenham tarefas formativas importantes e que podem cumprir seus objetivos de maneira individual ou de maneira cooperada. É o caso do Coletivo de Escolas, em que o êxito de uma prática escolar de uma determinada comunidade está diretamente ligado ao êxito do conjunto. É certo que cada escola está situada em uma realidade, mas a forma como o MST foi ocupando os latifúndios e a partir daí organizando as escolas, o desenvolvimento da Pedagogia do Movimento em cada estabelecimento de ensino só tornou-se possível por atuarem em conjunto.

Portanto, a história não está fechada, esta experiência não chegou no seu desenvolvimento máximo, há muito que se explorar, há muito que se aprender, há muito que se praticar. Anuncia-se o desafio de seguir construindo uma leitura coletiva desse processo para seguir identificando os erros e acertos, em vista a qualificar cada vez mais a escola pública de assentamento na direção do projeto maior da classe trabalhadora, o que implica romper com a lógica de desumanização em curso e com a sociabilidade hegemônica. E isso somente será feito com muita luta, criatividade e canção para, de fato,

construir o amanhã desde o hoje, para que as muitas mãos e pés daqueles que edificam a humanidade construam a poesia do futuro.

REFERÊNCIAS

BOGO, A. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra** – Escola é mais do que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Movimento Sem-Terra: Lições de Pedagogia. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 50-59, jan/jun/2003. ISSN 1645-1384

CASAGRANDE, Nair. **O processo de trabalho pedagógico no MST**: contradições e superações no campo da cultura corporal. 2001. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE, Mestrado em Serviço Social). Recife: UFPE, 2001.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista** – categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

DALMAGRO, Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 f. Tese (Programa de Pós-Graduação da UFSC, Centro de Ciências da Educação, Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A territorialização do MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Brasil. s/d. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1495-4357-1-PB.PDF>>. Acesso em julho de 2014.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. **O lúdico e o revolucionário no MST**: a prática pedagógica no Encontro dos Sem-Terrinha. 2002. 249 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, UFPE) Recife: UFPE, 2002.

FIGUEIRA, Pedro de A. **A educação de um ponto de vista histórico**. INTERMEIO – Revista do Mestrado em Educação – UFMS. Campo Grande, v. 1, n. 1, 1985.

FREITAS, L. Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11a ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. **A luta por uma pedagogia do meio**: revisando conceitos. In PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

_____. [et. al.]. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

_____. **Materialismo Histórico Dialético: Pontos e Contrapontos.** In: II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. Cadernos do ITERRA, Ano VII - Nº 14 – Novembro de 2007.

_____. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 9, n. 27, p. 122-140, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica:** contradições e controvérsias. Lisboa: XVIII Colóquio da AFIRSE, 2009.

HILÁRIO, Erivan; SILVA, Elizângela M. G. Escola Municipal Catalunha: história e lições de uma escola de assentamento. In: CAMINI, Isabela; LIMA, Jeansley. (Orgs.). **Luta, história e movimento pedagógico da Escola do MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco.** São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 89-116.

_____. **Lições de pedagogia:** um olhar sobre as práticas educativas do MST. 2006. Quantidade de folhas. Monografia (Graduação em Educação, UFRN, 2006). Natal: UFRN, 2006.

MANACORDA, Mario Alighieiro. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karle ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura:** textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo : Centauro, 2004

_____. **Crítica ao Programa de Gotha** In: MARX, K; ENGELS, F. Obras escolhidas. Lisboa: Edições “Avante!”; Moscovo: Edições Progresso, 1985, p. 5-30. Tomo III.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação:** introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MST. **Dossiê MST ESCOLA:** documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, M.; ROLO, Márcio. **Conhecimento** (verbete). In CALDART, R. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Editora Expressão Popular, 2012.

REIS, Talles. **Estrada da reforma agrária**. 1 desenho, color. Tamanho 15,29 cm x 17,66 cm. Recife, 2014.

RIBEIRO, Cláudia. **Programa Alfabetizar com Sucesso - Programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco**: processo de implementação no município de condado-PE. Recife: SENAC, 2015. (anais de congresso)

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo**: a escola na vida e a vida como escola. 2009. 464 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, UFPE) Recife: UFPE, 2009.

STÉDILE, João Pedro. A ofensiva das empresas transnacionais sobre a agricultura e o modelo do agronegócio. V Conferência Nacional da Via Campesina. Maputo, 2008.

_____. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: história e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

TARLAU, Rebecca Senn. **Occupying land, occupying schools**: transforming education in the brazilian countryside. 2014. 279 f. Dissertation (Doctor in Philosophy in Education in the Graduate Division of the University of California, Berkeley). California, 2014.

ANEXOS

ANEXO I: FOLDER SOBRE A EXPERIÊNCIA DO MST EM SANTA MARIA DA
BOA VISTA -2007

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Coordenação de Acompanhamento as Escolas:

Erivan Hilário
José Ronaldo Nunes Rodrigues
Josilene Alves dos Santos
Rivanildo Adones dos Santos

Fotografias:

Arquivo MST
Gilmar Araújo
Rozana Conceição
Willyssys Wolfgang

Projeto Gráfico:

Leonardo Carvalho

Impressão:

Gráfica Franciscana

Parceria:





Educação do Campo

e
m
M
o
v
i
m
e
n
t
o



Santa Maria da Boa Vista/PE

Coletivo de Gestores

O coletivo de Gestores é um espaço em que os gestores socializam as experiências sobre o processo de gestão coletiva desenvolvida em cada escola. As reuniões ocorrem uma vez por mês, tendo sempre como base: Avaliação do processo em andamento; Estudo sobre as questões demandadas do cotidiano escolar e Planejamento, no sentido de projetar as ações pensando no papel da escola frente as questões da vida de seus educandos(as) e dos processos de transformações.



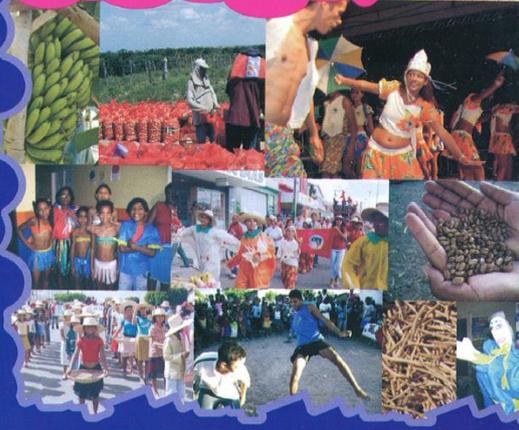
Coletivo de Educadores(as)



Em cada escola de Assentamento existe o Coletivo de Educadores(as) que é composto por todos e todas que se envolvem diretamente no processo pedagógico realizado pela escola. São: As professoras e professores, Auxiliares de Serviços Gerais, vigia, secretário(a) e o(a) gestor(a). O Coletivo de educadores(as) tem por finalidade: avaliar o processo em andamento, fazer estudos permanentes, planejar os passos que devem ser dados para o bom desenvolvimento da escola. É organizado por Equipes de Trabalho, sendo: Infra-estrutura, Memória, Pedagógico, Ornamentação, Saúde.

Dimensão Cultural dos Sujeitos do Campo

As nossas escolas vem cultivando o jeito de ser, produzir e viver dos assentamentos e do próprio MST. Ao compreender essa importância, as escolas vem resistindo através da cultura popular, vivenciando assim, as músicas, danças, lendas, a religiosidade, o cuidado com a terra e com a vida, o cultivo de símbolos e valores que fortalecem a identidade camponesa.



A pesquisa como Princípio Educativo

Nossas escolas estão se constituindo enquanto espaços de estudo e pesquisa, temos buscado desafiar nossas crianças, jovens e adultos a se tornarem pesquisadores de sua realidade, comprometidos com a luta de seu povo. Toda escola possui uma arca das letras adquirida em parceria com o INCRA/MDA. Estamos organizando nossas bibliotecas e incentivando a pesquisa desde as séries iniciais do ensino fundamental, pois já dizem os pensadores: "Quem não pesquisa não tem direito a palavra".



Escolas dos Assentamentos do MST - Santa Maria da Boa Vista/PE

Escola	Área	Nº de educandos(m)	Nº de educadores(m)
Alexandre O. Costa	Nova Olinda	87	07
Alexandre O. Costa (extensão)	Assit° N. Senhora da Conceição	52	03
Antônio Conselheiro	Assentamento Boqueirão	272	17
Catalunha	Assentamento Catalunha	517	32
Castro Alves	Assit° Vitória I/Barro Alto	94	09
Chico Mendes	Assentamento Aquários	112	12
Francesco Mauro	Assentamento Safra	374	25
Marcos Freire	Assentamento Vitória II	414	24
Marcos Freire (extensão)	Assentamento Brilhante	54	02
Noé Barros	Assentamento Luiz Gonzaga	54	04
São Benedito	Tamaquius	333	27
Treze de Maio	Curral Novo	134	11
Treze de Maio (extensão)	Assentamento José Ivaldo	60	03
TOTAL		2.557	176

Fonte: Departamento de Inspeção da Secretaria da Educação Santa Maria da Boa Vista/PE julho 2007

ANEXO II: PAUTAS DE REUNIÕES DE EDUCADORES E GESTORES

ENCONTRO DO COLETIVO DE GESTORES
REGIÃO MST

ESCOLA MUNICIPAL FRANCESCO MAURO

DATA: 23/09/2009

PAUTA:

- Mística
- Dinâmica : *Técnica do Cumprimento*
- Mensagem
- Informes:
 - ✓ Cadernos das equipes
 - ✓ Concurso Nacional
 - ✓ Sem Terrinha
 - ✓ Capacitação Saberes da Terra e Programa Paulo Freire
 - ✓ Aniversário do Assentamento Boqueirão
- Oficina com as Equipes
- Mostra Científica da Região
 - ✓ Definição dos Subtemas
- Dia do Professor (Homenagem)
- Avaliação dos Jogos Escolares/ Seletiva MST
- Torneio: Construindo Integração no campo
 - ✓ Avaliação
 - ✓ Prestação de Contas
- Encaminhamentos
 - ✓ Próxima reunião: 20/10 – Escola Marcos Freire
- Encerramento

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

ESCOLA MUNICIPAL SÃO BENEDITO

DATA: 27/11/2009

**“O trabalho educativo é antes de tudo um trabalho de organização.”
(Makarenko)**

PAUTA:

- Mística ✓
- Mensagem: A coisa mais linda do Mundo ✓
- Informes:
 - ✓ Encontro Estadual MST ✓
 - ✓ Relatório ✓
 - ✓ Sistematização ✓
 - ✓ Cadernos das Equipes ✓
 - ✓ Caderno Temático ✓
- Histórico das Comunidades (Recebimento) ✓
- Oficina com as Equipes de Trabalho (Avaliação) ✓
- Avaliação do ano letivo:
 - ✓ Coletivo de Gestores ✓
 - ✓ Coletivo de Educadores ✓
 - ✓ Organização dos Educandos ✓
 - ✓ Coordenação de Educação do Campo ✓
- Confraternização
- Encaminhamentos
 - ✓ Calendário de reuniões de gestores 2010
- Encerramento

DATA; 27/09/12

LOCAL: ESCOLA MUNICIPAL CHICO MENDES

PAUTA:

TEXTO DE ACOLHIDA:

- **ESTUDO**
 - O NORDESTE E O SEMIÁRIDO BRASILEIRO
 - - *Informes* → CURSO DE DIREITO.
- **AVALIAÇÃO**
 - 3º → MAIS EDUCAÇÃO →
 - 2º → O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS.
 - 1º → I SEMESTRE.
- **PLANEJAMENTO**
 - CALENDÁRIO DE ATIVIDADES II SEMESTRE → S. Bredini 10/10/12
 - SEMANA DOS SEM TERRINHAS - PUNTO →
 - SEMANA DA SOLIDARIEDADE - PUNTO → VER NO EMOPE EM PETROLINA. SEGUNDA E TERÇA.
 - REUNIÃO DOS COLETIVOS DE EDUCADORES →
- **CAMISAS:**
- **DIA DO PROFESSOR. 15/10/12 - ILHA DA COROA.**
 - ~~CELEBRAÇÃO~~ ANO
 - ARRIOZ
 - ILDA REISAO
 - DAMIANNA
 - EDILENE VIMAGRETE
- **AVALIAÇÃO E INCAMINHAMENTOS.**
 - BRILHANTE
 - DATA: 31/10/12

ANEXO III: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TRABALHADORES DA
EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Escola: _____

Comunidade: _____

1. Em que você atua?

- A) () Ensino (sala de aula) B) () Direção C) () Ensino e direção
D) () ASG, vigilante E) () Aux. Adm. F) () + Educação
G) () Outro _____

2. Qual a sua idade?

- A) () De 18 a 25 anos B) () De 26 a 30 anos C) () De 31 a 35 anos
D) () De 36 a 40 anos E) () De 40 a 45 anos F) () Mais de 46 anos

3. Há quantos anos você atua na região Assentamento/MST?

- A) () Há menos de um ano B) () De 1 a 2 anos C) () De 3 a 5 anos
D) () De 6 a 10 anos E) () De 11 a 15 anos F) () Mais de 16 anos

4. Qual seu vínculo empregatício com a escola?

- A) () Efetivo(a)/concursado(a) B) () Contrato temporário

5. Em quantas escolas você trabalha?

- A) () Apenas nesta escola B) () Em duas escola C) () Em três ou mais escolas

6. Você atua em qual área da educação básica nesta escola? SOMENTE PARA PROFESSORES QUE ATUAM EM SALA DE AULA

- A) () Educação Infantil B) () Fundamental I
C) () Fundamental II D) () Modalidade EJA

7. Onde você reside?

- A) () Na comunidade onde fica a escola B) () Comunidade circunvizinha
C) () Na sede do município D) () Em outro município

8. Assinale a opção que melhor corresponde a sua escolaridade (sem considerar pós graduação).

- A) () Menos que Ensino Médio (antigo 2 grau) B) () Ensino Superior – Pedagogia
C) () Ensino Médio D) () Ensino Superior – Outra
Licenciatura
E) () Ensino Médio – Magistério F) () Ensino Superior – Outros

9. O curso a cima assinalado foi fruto de parceria do MST com alguma instituição de Ensino Superior?

- () Sim () Não

10. Assinale a modalidade de pós graduação correspondente ao curso de mais alta titulação que você possui:

- A) () Não fiz B) () Especialização – Concluído
C) () Especialização – Em andamento E) () Mestrado – Concluído
E) () Mestrado – Em andamento F) () Doutorado – Concluído
G) () Doutorado – Em andamento

11. O curso a cima assinalado foi fruto de parceria do MST com alguma instituição de Ensino Superior?

- () Sim () Não

12. Você já participou de alguma mobilização/luta organizada pelo MST?

- A) () Sim B) () não

13. Em caso positivo, marque quais das opções abaixo?

- A) () Ocupação de terra B) () protesto na rua
C) () Mobilização em rodovia D) () Protesto em órgãos públicos
F) () Outras _____

14. Já participou de alguma formação/capacitação promovida pelo MST?

- A) () Sim B) () Não

ANEXO IV – QUESTÕES PARA ENTREVISTA POR SEGMENTO

Diretor

- a) Como se deu o processo de escolha do seu nome para o cargo de direção da escola?
- b) Como se deu essa ideia de juntar as escolas de assentamentos para fazer um trabalho mais coletivo e articulado?
- c) Descreva como funciona o coletivo de escolas? (como se articulam, o que discutem, aonde acontecem os encontros, etc...);
- d) Depois que as escolas passaram a trabalhar coletivamente, o que mudou na prática de sua escola?
- e) Quais as principais dificuldades que vocês enfrentam enquanto conjunto de escolas de assentamentos?
- f) Como é a relação com a Secretaria de Educação?

Educador

- a) Como funciona o coletivo de educadores da escola? Quem participa, o que discutem?
- b) O que mudou na escola depois de ela passar a fazer parte do “coletivo de escolas”?
- c) De que maneira essa forma de organização coletiva ajuda na prática da escola e na formação dos estudantes?
- d) Quais as principais dificuldades enfrentadas na escola?

Coletivo de Educação MST

- a) Como se deu o processo inicial de trabalho com as escolas de assentamentos aqui em Santa Maria da Boa Vista?
- b) Como surgiu o interesse do MST em organizar as escolas em coletivo?
- c) De que maneira é feito o acompanhamento a essas escolas?
- d) Como é o funcionamento do coletivo de escolas? O que discutem?
- e) Como se dá o processo de debate e implementação das decisões desse coletivo?
- f) Como é a relação com a Secretaria de Educação?

Secretários de Educação

- a) Quais são as principais reivindicações do MST e de suas escolas e como a Secretaria responde a estas demandas?
- b) Como avalia o trabalho realizado pelo MST nas escolas públicas dos assentamentos? C) De que maneira a Secretaria de Educação acompanha estas escolas?
- c) Como vê a experiência de juntar as escolas de uma mesma região para realizar um trabalho articulado? O que estas demandam?