



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI)
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e
Caribe (TerritoriAL)

JOSE CARLOS DA COSTA SANTOS

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DOS
ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
ASSENTAMENTO UNIÃO – CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

São Paulo/SP

2016

JOSE CARLOS DA COSTA SANTOS

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DOS
ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
ASSENTAMENTO UNIÃO – CONCEIÇÃO DA BARRA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo.

São Paulo/SP

2016

Santos, José Carlos da Costa.

S237 O trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União-Conceição da Barra-ES / José Carlos da Costa Santos. – São Paulo, 2016.
99 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), 2016.

1. Geografia rural. 2. Brasil – Desenvolvimento rural. 3. Educação do campo – Conceição da Barra (ES). 4. Educação para o trabalho. 5. Assentamento União (Conceição da Barra, ES). I. Título.

CDD 379.173

JOSE CARLOS DA COSTA SANTOS

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DOS
ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
ASSENTAMENTO UNIÃO – CONCEIÇÃO DA BARRA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
(Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

Profa. Dra. Noemia Ramos Vieira
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP)

Profa. Dra. Sandra Luciana Dalmagro
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

São Paulo, 17 de maio de 2016.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer às pessoas que tornaram o caminho desta descoberta, encontro e construção, fluido e confiante. Muitas são as mãos presentes na escrita deste texto que se tornou, pela sua feitura, fruto de uma experiência individual e coletiva. Motivado pela força dessa experiência, expresso aqui, de forma profundamente carinhosa, o reconhecimento e agradecimento às pessoas mais próximas; aos amigos e às amigas; aos companheiros e às companheiras de caminhada; aos familiares e às instituições que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Aos educadores e às educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Estado do Espírito Santo (ES), que participaram desta pesquisa direta e indiretamente. Aos membros do Setor de Educação, pela colaboração com as buscas necessárias no percurso deste trabalho.

À equipe de educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, pela dedicação com que se manteve no trabalho coletivo durante o meu afastamento, respondendo aos desafios da universidade pública na formação de educadores.

O que me inspirou a buscar no mestrado a condição de prosseguir, de forma mais qualificada, sentimento verdadeiro que todos me fizeram sentir, e hoje tento retribuir, foi maior que qualquer problema, solidão e cansaço.

Aos meus pais, Joaquim e Maria, que me ensinaram o amor aos pequenos e a valorização do ser humano.

À professora Dra. Maria Nalva R. de Araujo Bogo, pela confiança, o incentivo e a compreensão nos momentos difíceis da caminhada. Por ter confiado neste trabalho e em mim, meus sinceros agradecimentos. Se não fosse sua compreensão, como orientadora, eu não teria chegado até aqui! A todos os professores e colegas da turma do mestrado, que contribuíram para o meu aprendizado e amadurecimento intelectual.

Aos companheiros(as) da Escola Nacional Florestan Fernandes, com quem tive a oportunidade de conviver e me identificar ao desenvolver este trabalho. Espero ter correspondido a toda confiança e dedicação que tiveram em mim. A todos e todas, o meu muito obrigado!

RESUMO

O presente estudo trata das reflexões sobre o princípio educativo que tem o trabalho na formação dos estudantes de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União (EEEF), em Conceição da Barra/ES. Busca-se analisar as experiências de trabalhos desenvolvidas na referida escola, e, ao mesmo tempo, investigar como os educadores, os estudantes e suas famílias estão compreendendo e se inserindo no processo de educação pelo trabalho. O foco deste estudo está voltado para o trabalho na escola no aspecto da formação humana. As referências teóricas basearam no MST Dossiê Escola (2005), Ivo Tonett (2011), Frigotto (2009), Caldart (1999), e em alguns documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), compilados no Dossiê das escolas do MST Nacional (1999). Para Coleta dos dados, foram consultados os documentos da EEEF Assentamento União, bem como do Setor Estadual de Educação MST/ES, o Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Formação, Diretrizes das Escolas de Assentamentos do ES. Além da pesquisa documental, realizaram-se entrevistas com os sujeitos da escola, pais, alunos e professores. Os resultados evidenciam que os entrevistados manifestam um conhecimento ainda superficial do conceito de trabalho, na perspectiva de uma formação omnilateral, confirmando as pesquisas de Vendramini (2000) e Machado (2003). Mesmo fazendo um esforço pra mostrar uma relação entre educação e trabalho, teoria e prática, principais eixos da proposta educativa do MST, aqueles sujeitos não demonstram aprofundamento da questão. Eles revelam poucas condições de mostrar como essa relação acontece e como ela é mediada. Assim, percebe-se como desafio a realização de um trabalho em uma perspectiva formativa, em uma sociedade onde o trabalho acontece, muitas vezes, de forma alienada, deformando mais do que formando o ser social. Deste modo, inúmeros são os desafios que a escola terá a enfrentar para implementar a sua proposta pedagógica, de acordo com o que está assegurado pelos documentos do MST. Evidencia-se, portanto, a necessidade de desenvolver ações com vista a assegurar a Pedagogia do Movimento, bem como a formação dos educadores, pais e demais sujeitos da escola. Acreditamos que há possibilidades de garantir a implementação do trabalho como princípio educativo, mas, ao lado desta luta, outras deverão ser encampadas para mudanças mais amplas na sociedade.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assentamento União.

ABSTRACT

This investigation is about reflections on the educational principle in the training of students attending a state junior high school called Assentamento União, situated in Conceição da Barra, city in the state of Espírito Santo (ES), Brazil. The aim of this research is to analyze the working experiences, developed in the referred school and, at the same time, investigate how educators, students and their families are understanding the education process and getting into it through working. This study focuses the human formation aspect. The theoretical references are based on MST Dossier School (2005), Ivo Tonetti (2011), Frigotto (2009), Caldart (1999), and some movement documents of Landless Workers' Movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) compiled in the dossier of the MST national schools (1999). For data collection, it was consulted many resources such as the documents of the referred state school as well as those from the MST State Education Sector, the Political Pedagogical Project (PPP), Training Plan and the Guidelines of Settlement Schools in ES. In addition to the documentary research, interviews were conducted with the members of the school, parents, students and teachers. The results show that the participants still have a superficial knowledge on the working concept in the perspective of an omnilateral formation, confirming the research of Vendramini (2000) and Machado (2003). Despite the effort made by the main axes of the MST educational proposal to show relationships between education and work, theory and practice, the results confirm that the participants of this study don't have a deep understanding of the matter. Few conditions to show how this relationship happens and how it is mediated are revealed. Thus, a challenge is perceived: it is necessary to carry out a job in a formative perspective in a society where work often happens in an alienated way, deforming more than forming the social being. There are innumerable challenges that the school has to face in order to implement its pedagogical proposal, according to what is provided by the MST documents. The need to develop actions to ensure the Movement Pedagogy and the training of teachers, parents and other members of the school makes evident. We believe that there are possibilities to ensure the implementation of the work as an educational principle and, in this battle, other reflections should be joined, aiming to broaden changes in the society.

Keywords: Work. Education. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assentamento União.

RESUMEN

El presente estudio trata de las reflexiones respecto al principio educativo en la formación de los alumnos de la 5ª a la 8ª series de la Enseñanza Fundamental II, del Colegio Estatal de *Ensino Fundamental Assentamento União* (EEEF), en la ciudad de *Conceição da Barra*, en la provincia de Espírito Santo, Brasil. Se analizan las experiencias de los trabajos desarrollados en el referido colegio y, a la vez, investigar como los educadores, los alumnos y sus familias comprenden y están implicados en el proceso de educación para el trabajo. El enfoque de este estudio se centra hacia el trabajo en el colegio en lo que atañe a la formación humana. Las referencias teóricas se basan en el *MST Dossiê Escola/Dosier Escuela* (2005), Ivo Tonetti (2011), Frigotto (2009), Caldart (1999), y en algunos documentos del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) compilados en el Dossier de las escuelas del MST Nacional (1999). Para la recolección de datos se consultaron documentos de la EEEF *Assentamento União* (Asentamiento Unión), del Sector Estatal de Educación MST/ES y del Plan de Formación, Directrices de las Escuelas de Asentamiento de la provincia de Espírito Santo, Brasil. Además de la investigación documental se realizaron entrevistas con los sujetos de la escuela, padres, alumnos y profesores. Los resultados ponen en evidencia que los entrevistados manifiestan un conocimiento superficial con relación al concepto de trabajo, bajo la perspectiva de una formación omnilateral, lo que confirma las investigaciones de Vendramini (2000) y Machado (2003). Incluso haciendo un esfuerzo por mostrar una relación entre educación y trabajo, teoría y práctica, ejes principales de la propuesta educativa del MST, aquellos sujetos no demuestran profundización en el tema. Ellos revelan escasas condiciones de demostrar como esa relación ocurre y como ella, por su vez, está mediada. De este modo, se nota un reto para llevar a cabo el trabajo bajo una perspectiva de formación, en una sociedad en la que el trabajo se da, muchas veces, de modo alienado, deformando más que formando el sujeto social. De este modo, numerosos son los desafíos que la escuela tendrá que enfrentar en la implementación de su propuesta pedagógica, de acuerdo con lo que le garantizan los documentos del MST. Se evidencia, por lo tanto, la necesidad de desarrollar acciones con vistas a asegurar la Pedagogía del Movimiento, así como la formación de educadores, padres y demás sujetos de la escuela. Creemos que hay posibilidades de garantizar la implementación del trabajo como principio educativo, sin embargo al lado de esta lucha, se adoptarán otras hacia transformaciones más amplias en la sociedad.

Palabras-clave: Trabajo. Educación. MST. Asentamiento Unión.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 – Gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental	67
Organograma 2 – Organização do trabalho na Escola União	77
Quadro 1 – Documentos do MST que analisam a relação trabalho e educação escolar	37
Quadro 2 – Relação dos Assentamentos resultantes do processo de articulação CPT, STR's e CEB's.....	43
Quadro 3 – Relação dos Assentamentos resultantes das negociações com o Governo do Estado do Espírito Santo.....	43
Quadro 4 – Escolas nos Assentamentos coordenados pelo MST/ES	52
Quadro 5 – Funcionamento por turno em 2015.....	57
Quadro 6 – Proposta de funcionamento da EJA.....	57
Quadro 7 – Distribuição das turmas, por turno, espaços e capacidade de matrícula 2015	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Imóveis indicados pelo MST para a criação de assentamentos.....	45
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDEV	Associação Nacional de Defesa Vegetal
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EEEF União	Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União
EFA's	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ES	Espírito Santo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCAPER	Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPES	Movimento das Escolas Promocionais do Espírito Santo
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB's	Núcleos de Base
PA	Pedagogia da Alternância
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PPF	Prática na Escola e na Família
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTPL	Projeto Todos Podem Ler
RACEFFAE	Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do ES
S	
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
SINPRO/RS	Sindicado dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
SP	São Paulo

STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UFS	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.....	14
2	REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA	18
2.1	Trabalho, educação e formação do ser social	18
2.2	Educação e Escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – histórico, fundamentos e princípios.....	25
2.2.1	O MST, a escola e o trabalho.....	34
2.2.2	As dimensões do trabalho nos documentos do MST.....	36
3	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO MST NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO...40	
3.1	Breve contextualização do MST no Estado do Espírito Santo	41
3.2	Educação do MST no Estado do Espírito Santo	46
4	A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ASSENTAMENTO UNIÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	55
4.1	Os educadores da Escola.....	58
4.2	Os educandos	60
4.3	A organização curricular, didática e pedagógica da Escola	62
4.4	Gestão da Escola	66
4.5	As atividades de trabalho realizadas na Escola União	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada o trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, tem como objetivo geral analisar a concepção de trabalho desenvolvida nessa escola. Entendemos que existem diversos tipos de trabalhos que foram e continuam sendo uma invenção do homem e da mulher.

Ninguém nasce sabendo trabalhar. É pelo contato com o trabalho e pela vivência com o mundo social e material que as pessoas vão aprendendo [a fazer]. Dessa forma, as pessoas se transformam e transformam o mundo social e material com sua prática.

Considerando que a escola é um espaço de apropriação de novos conhecimentos, e também onde acontece a sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, lugar de experimentação, ela, também, pode ser um espaço para o indivíduo, por meio de uma relação teoria e prática, aprender por meio do trabalho. O trabalho realizado na escola tem um caráter diferenciado, proporcionando uma nova forma de compreender sua importância para o desenvolvimento da consciência organizativa, da cooperação e do planejamento coletivo.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, situada no município de Conceição da Barra/ES, atende aos estudantes do meio rural, filhos de camponeses que produzem na terra. Essa escola funciona em alternância, em regime de semi-internato, onde os estudantes passam uma semana com a família, realizando atividades de observação, pesquisa, experimentos e trabalhos, e uma semana na escola, espaço de socialização dos conhecimentos vivências, apropriação e sistematização dos conhecimentos teóricos.

Por defender os princípios da Educação do Campo e valorizar a cultura camponesa, a escola se preocupa em manter ao máximo os costumes do trabalho familiar. Essa instituição de ensino trabalha com uma metodologia diferenciada, buscando unir teoria e prática. Para isso, faz-se necessário o envolvimento dos estudantes na realização de algumas atividades, como a organização do espaço escolar, a limpeza, a coleta do lixo, o trabalho produtivo na horta, no pomar e no jardim, entre outras atividades. Por esta razão, a escola tem um espaço para o estudante desenvolver as habilidades no trabalho, que é chamado de ambiente educativo.

Particularmente, o contexto da Educação do Campo tem despertado nossa atenção às experiências que temos desenvolvido nas escolas de assentamentos vinculadas ao MST. Esse movimento tem como propósito uma formação que integre teoria e prática, vinculando trabalho e educação.

Neste contexto, delimitamos a seguinte questão para a pesquisa: em que medida as atividades de trabalho desenvolvidas na escola União estão de acordo com a proposta pedagógica do MST? Como os educadores percebem as atividades de trabalho desenvolvidas neste espaço?

Tais questões emergiram da nossa atuação coletiva na escola, como professor e participante do conjunto educativo. Ao longo dos últimos anos, desenvolvemos diversas atividades na escola, buscando colocar em prática a proposta pedagógica do MST. Por outro lado, percebemos que fazemos muitas coisas sem o devido aprofundamento teórico. Então, decidimos pesquisar a questão do trabalho na escola enquanto uma atividade educativa. A ideia é adentrar os estudos e ampliar a compreensão sobre o trabalho formativo e, ao mesmo tempo, promover uma investigação acerca desta atividade que vem acontecendo na escola.

Assim, esta pesquisa se origina de nossa participação nos grupos de estudos do Setor de Educação e é fruto de uma discussão coletiva que parte da necessidade de compreender a categoria trabalho. Por meio da compreensão dessa categoria, objetivamos discutir o que ocorre no real, ou como a atividade trabalho é desenvolvida em uma escola de assentamento. Foi nesse contexto que se deu a escolha pela linha de pesquisa do mestrado educação, saúde e cultura, tendo como tema de pesquisa o trabalho como princípio educativo na Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, junto ao programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe da UNESP/Via-Campesina.

Na realização deste propósito, utilizamos diversos instrumentos pedagógicos, dentre os quais se destacam o Plano de Estudo, a auto-organização dos estudantes e o trabalho prático nas propriedades das famílias dos estudantes, articulando a alternância entre os diferentes tempos e espaços da formação.

À medida que temos aprofundado essas reflexões em torno do trabalho como princípio educativo, interrogamo-nos sobre as reais possibilidades e barreiras de a educação implementar, no cotidiano de sua prática educativa, processos educativos que valorizem o caráter pedagógico do trabalho.

1.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Para Deslandes (2011), a construção de um objeto de estudo científico constitui um verdadeiro exercício contra a ideia de que as coisas estão dadas na realidade e que basta apenas estar atento ao que acontece no cotidiano. Como enfatizado anteriormente, o objeto da nossa pesquisa está diretamente ligado à nossa prática de educador de áreas de assentamento. Essa íntima relação com as atividades de escola faz parecer, em primeiro momento, que já a conhecemos o suficiente, o que pode nos levar ao engano.

Neste processo de interrogar as nossas próprias experiências cotidianas, propusemos nosso desafio de investigar a dimensão do trabalho como atividade formadora na escola União. Neste processo de investigação, é importante delinear os caminhos metodológicos percorridos. Minayo (2011), em quem nos embasamos metodologicamente, assim expressa sua concepção de metodologia:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. (MINAYO, 2011, p. 14).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa não pretende ser uma camisa de força, na qual o objetivo deverá se enquadrar previamente. Buscamos, a princípio, uma aproximação com o objeto de estudo de tal forma que ele contribuísse em diferentes momentos formativos do nosso percurso de educador e pesquisador.

O nosso olhar investigativo do objeto foi orientado por pressupostos teóricos e opções políticas que foram sendo delineados tanto em nosso referencial quanto em nosso percurso histórico, o que se encontra expresso nesta dissertação. Buscamos, no andamento do processo de pesquisa, aproximarmo-nos do objeto de estudo, não como alguém que detém a verdade sobre ele e quer enquadrá-lo na teoria, mas como alguém que quer compreendê-lo em seu movimento profundo, íntimo, em sua historicidade, em seus diferentes espaços-tempos.

Nesta busca presente na convivência diária, no diálogo, na parceria e na participação com os sujeitos-objetos da pesquisa, buscamos a construção do referencial metodológico que contemplasse essas possibilidades. Na relação dialógica entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, percorremos os caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto, compreendemos que a entrevista serve para que o pesquisador obtenha informações sobre determinado assunto ou para entender a perspectiva de uma pessoa ou

grupo de pessoas e, desse modo, ampliar seu conhecimento em relação ao seu foco de pesquisa. Para Lüdke e André:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, pode permitir o levantamento de pontos levantados por outras técnicas de coletas de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Recorrendo à entrevista semiestruturada, neste percurso, entrevistamos 03 educadores. Os três educadores foram escolhidos mediante os seguintes critérios: ser professor do assentamento há pelos menos dois anos, estar inserido e desenvolver atividades de trabalho na escola, ter conhecimento dos documentos do MST, ter participado de atividades de formação do MST. Outro instrumento utilizado foi a pesquisa documental. O nosso contexto favoreceu o uso desse recurso, pois as escolas dos assentamentos possuem um rico acervo de documentos que fazem parte da memória das escolas, o que inclui alguns documentos oficiais que registram a trajetória da escola.

Para a finalidade deste estudo, realizamos um levantamento prévio de toda a documentação que poderia contribuir em nossa pesquisa. Em seguida, passamos à análise dos diferentes materiais disponíveis sobre a Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, Setor de Educação do MST, como, por exemplo, PPP, caderno da realidade, relatórios de reuniões e outros que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Participamos, ainda, de algumas aulas, onde pudemos realizar observações informais das atividades de trabalho na escola. Nessas atividades, vivenciamos a dinâmica da organização dos espaços-tempos-saberes da escola, dos trabalhos, das aulas, das místicas, enfim, de todo processo educativo e formativo do professor da escola de assentamento do MST. Além disso, diagnosticamos as condições de infraestrutura física e acadêmica do ambiente da escola. Por fim, consultamos o banco de dados do Setor de Educação do MST /ES. Cabe salientar que a pesquisa foi facilitada visto que atuamos, há pelos menos 12 anos, na unidade escolar pesquisada. Isto facilitou sobremaneira a obtenção de dados.

O Setor de Educação do MST possui algumas publicações a nível nacional sobre a Pedagogia do Movimento. Dentre essas publicações, destacamos o Caderno nº 18, publicado em julho de 1991, intitulado “O que queremos com as escolas de assentamentos”. Serviu-nos de acervo, também, a página do MST¹, onde realizamos consultas periódicas a artigos e

¹ Disponível em: <www.mst.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.

notícias sobre a questão da educação nos assentamentos. Esses materiais contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Os instrumentos de coleta e análise de dados, tais como: análise de relatórios, Projeto Político Pedagógico, grade curricular, Plano das aulas dos professores e cadernos da realidade dos alunos, não pretenderam esgotar a possibilidade e riqueza do que é produzido na escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, em seus diferentes espaços-tempos-saberes, e nem, tampouco, absolutizar o olhar inicial do pesquisador.

Reafirmamos os compromissos do MST no que diz respeito à vinculação do trabalho e estudo como uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e estudo para todos.

Para efeito de exposição, este trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, abordamos as referências teórico-metodológicas que embasam a pesquisa. No segundo, discutimos teoricamente o Trabalho, a formação do ser social e a educação escolar. E, neste bojo, evidenciamos as discussões realizadas na proposta educativa do MST, no que toca à particularidade do trabalho como princípio educativo, reflexões feitas no Setor de Educação.

Ainda nesse capítulo, refletimos a dinâmica formativa da categoria trabalho no cotidiano escolar, evidenciando práticas educativas vivenciadas nesse contexto, demonstrando o seu papel no fortalecimento da luta e sua articulação com o projeto histórico do MST, cuja proposta tem como horizonte outro modo de produzir a vida.

Serviram de base às nossas reflexões e estudos as abordagens teóricas presentes no Caderno de Educação nº 13 (MST, 2005), nas obras de Ivo Tonetti (2011), Frigotto (2009), e outros que vinculam a problemática do trabalho ao avanço e às contradições do modo de produção capitalista. Essas abordagens teóricas contribuíram para aclarar a nossa compreensão acerca do trabalho e sua relação com a formação do ser social. Além disso, ampliaram a nossa compreensão sobre questões relacionadas à educação nos assentamentos.

No terceiro capítulo, refletimos a relação entre a questão agrária e educação em contextos de lutas. Descrevemos, ainda, o percurso histórico da educação dos assentamentos vinculados ao MST, no Estado do Espírito Santo. Além disso, refletimos as lutas e experiências vivenciadas para a conquista das escolas, relacionando-as com a luta do MST pelo acesso à terra e pela garantia do direito a uma educação que reconheça as especificidades

dos sujeitos Sem Terra, tendo como pressupostos os princípios políticos e pedagógicos da educação no/do MST.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa sobre a escola de Ensino Fundamental Assentamento União e o princípio educativo do trabalho. Apresentamos, também, os dados da pesquisa, mostrando em que medida o trabalho realizado na escola pesquisada desenvolve o trabalho como princípio educativo e formativo.

Abordamos, ainda, nesse capítulo, o contexto histórico da escola no Assentamento União, as atividades pedagógicas nela realizadas, as suas relações com o Assentamento e o MST, bem como seus processos de organização das atividades de trabalho e sua contribuição na formação dos estudantes Sem Terra, explicitando a importância da escola no fortalecimento desse Movimento.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo evidencia os conceitos de trabalho e de trabalho como princípio educativo, desde uma breve revisão bibliográfica, utilizando diferentes autores que estudaram esse tema.

Busca demonstrar algumas interpretações teóricas referentes ao conceito de trabalho, partindo do referencial marxista e de suas influências na elaboração teórica da proposta pedagógica do MST. Para a sua elaboração, além da mencionada fonte, fundamentamo-nos, também, em documentos produzidos pelo próprio Movimento, como é o caso do Dossiê MST Escola (MST, Caderno de Educação nº 13, 2005).

2.1 Trabalho, educação e formação do ser social

O trabalho surgiu da relação do ser humano com a natureza, em busca da sobrevivência. As primeiras atividades desenvolvidas foram a caça, a pesca e a colheita dos frutos silvestres. Foram necessários muitos anos para que o ser humano chegasse à modernidade de nossos tempos.

Para Marx e Engels (2004), o trabalho não foi apenas responsável pela criação das riquezas, como afirmam os teóricos do meio econômico, mas pela criação e transformação do próprio homem. Sob esse viés analítico, referidos autores identificam e atribuem às origens da questão as transformações ocorridas nos macacos.

Além de explicar como se deu a liberação das mãos, órgãos vitais para o trabalho, esses autores descrevem a evolução dos macacos, revelando que eles tinham suas mãos ocupadas para melhor firmarem-se nos galhos, já que essas desempenhavam funções distintas das dos pés. Esses macacos, segundo os autores, foram aos poucos dispensando as mãos que, juntamente com os pés, auxiliavam no caminhar. Assim, eles passaram, cada vez mais, a ter uma postura ereta, dando o passo fundamental na transição do macaco em homem. Essa postura adquirida, ainda segundo os autores, acabou sendo uma necessidade efetiva dos macacos, pois, doravante, eles podiam utilizar as mãos para recolher alimentos, se defender de seus inimigos, e outros usos.

Portanto, os autores apontam a diferença da mão primitiva dos macacos para a evolução da mão habilidosa e aperfeiçoada pelo trabalho durante os milhares de anos. Esse passo torna-se decisivo, uma vez que as mãos livres podiam, cada vez mais, ganhar

habilidade, aumentando, assim, de geração para geração. Esse processo tornou as mãos não somente órgãos do trabalho, mas subprodutos dele.

Para os referidos autores, o trabalho é uma atividade que possibilitou ao ser humano o desenvolvimento do cérebro, da linguagem e das mãos, de modo que o homem passou a executar funções e alcançar objetivos cada vez mais elevados.

Posteriormente, a caça e a pesca passaram a se vincular com a agricultura, constituindo uma forma de comércio primitivo. Percebemos que houve uma grande evolução no gênero humano, seja no uso de seu corpo seja na maior utilização de ferramentas que propiciaram uma melhor sobrevivência ao indivíduo, cuja vivência se dá desde sua inserção em grupos.

A evolução do processo de exploração dos recursos naturais elevou o nível de exploração do trabalho humano a tal ponto que, além de dominar a natureza, passou a subordinar um ser humano ao outro. Dessa forma, as relações entre o trabalhador e a natureza sofreram sérias alterações. Se antes a ação humana sobre a natureza era uma luta em favor da vida, agora passa a ser uma exploração capitalista dos meios de trabalho e do trabalhador.

Antes de tudo o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo - braços, pernas, cabeça e mãos - a fim de apropriar-se dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil à vida humana. **Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.** Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX; ENGELS, 2004, p. 31-32, grifo dos autores).

No tocante às conquistas humanas pelo trabalho, Konder (1998, p. 35), fundamentado no pensamento de Marx, enfatiza-se que

[...] o homem é o primeiro ser que conquistou certa liberdade de movimentos em face da natureza. Os animais também trabalham e produzem, mas somente para atender às exigências materiais deles e de seus filhotes. Os animais nunca podem ser livres ao trabalharem porque a atividade deles é determinada unicamente pelo instinto ou pelas suas experiências limitadas. Já o homem é diferente. Antes de realizar o seu trabalho é capaz de projetá-lo, quer dizer, é capaz de criar diversas possibilidades para alcançar seu objetivo, escolher livremente o caminho que lhe parecer melhor e procurar segui-lo. (KONDER, 2004, p. 32-33).

Durante muitos anos, o ser humano utilizou-se de suas próprias forças para apropriar-se das fontes naturais de uma forma útil para a sua vida. Em um processo de modificação da natureza, o ser humano modifica-se a si próprio, pois a sua relação com a natureza permite o

desenvolvimento da inteligência, que se torna ilimitada durante a sua existência. Quanto mais age sobre a natureza, mais o ser humano desenvolve a sua capacidade criadora.

Freire (1985), em diálogo junto aos camponeses, mostra a importância do trabalho criativo na transformação da natureza e criação da cultura. O exemplo dado por Freire, neste diálogo com os camponeses, é esclarecedor das modificações na natureza e na natureza humana.

Pedro e Antônio derrubaram uma árvore. Tiveram uma prática. A atividade prática dos seres humanos tem finalidades. Eles sabiam o que queriam fazer ao derrubar a árvore. Trabalharam. Com instrumentos, não só derrubaram a árvore, mas a desbastaram, depois de derrubá-la. Dividiram o grande tronco em pedaços ou toros, que secaram ao sol. Em seguida, Pedro e Antônio serraram os troncos e fizeram tábuas com eles. Com as tábuas, fizeram um barco. Antes de fazer o barco, antes mesmo de derrubarem a árvore, eles já tinham na cabeça a forma do barco que iam fazer. Eles já sabiam para que iam fazer o barco. Pedro e Antônio trabalharam. Transformaram com o seu trabalho a árvore e fizeram com ela um barco. É trabalhando que os homens e as mulheres transformam o mundo e, transformando o mundo, se transformam também. (FREIRE, 1985, p. 72-74).

Lessa e Tonet (2008), ao discutirem a importância do trabalho na formação do ser social, afirmam:

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, **mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos**. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza e se faz autêntico ser social com leis de desenvolvimento histórico complementarmente distinto das leis que regem os processos da natureza. (LESSA; TONET, 2008, p. 17, grifo dos autores).

Saviani (2007) pondera que o homem e o trabalho não devem ser pensados separadamente, pois se trata de uma construção ontológica e, conseqüentemente, histórica. No artigo intitulado *Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação*, Saviani refere-se à capacidade do homem de trabalhar e se educar como uma capacidade inata do ser humano. Para ele, o ser humano, por possuir capacidades próprias que o diferencia de outros animais, também possui aptidões que lhe possibilita realizar atividades diversas.

Prosseguindo com Saviani (2007), ora baseado em Marx, reflete que o homem necessita produzir a sua própria existência para que, por meio da produção, haja a satisfação plena de suas necessidades e, em consequência, a produção da vida material. O homem, ao longo de sua história, desenvolve a capacidade de modificar, transformar e controlar a natureza, ou seja, ele age, soberanamente, sobre ela.

Para esse pensador, a essência humana é o trabalho, e o trabalho é construído pelo próprio homem. Saviani explica que o ser humano não nasce sabendo, e, por precisar aprender, passa, obrigatoriamente, por um processo educativo.

Então, segundo o autor, está aqui uma relação histórico-ontológica entre trabalho e educação, como um processo que é produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, cujo resultado é o próprio ser humano, associando o seu caráter autocriador ao fato de a existência humana depender de sua ação transformadora sobre a natureza.

Isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

No processo de trabalho, o homem modifica a natureza e, assim, produz a sua própria existência. Os homens relacionam-se uns com os outros, educando-se e educando as novas gerações.

Ao fazer uma retrospectiva sobre os processos históricos da relação trabalho e educação, Saviani registra que nas comunidades primitivas as pessoas exploravam pouco a natureza, e a educação era algo natural. Segundo esse autor, nessas comunidades tudo era compartilhado e, embora houvesse a divisão social do trabalho, isso não implicava uma divisão técnica. O trabalho estava associado à sobrevivência.

Assim, não havia sentido em produzir excedentes, bastando o necessário às suas necessidades. Essa organização do trabalho envolvia a todos e, por isso, não havia divisão de classes. Entretanto, a relação intrínseca entre trabalho e educação, mostrada anteriormente, modifica-se com a propriedade privada e a divisão do trabalho.

Saviani (2007), então, descreve, ainda, os fatores que contribuíram para o surgimento da sociedade de classe. Em decorrência do maior domínio dos homens sobre a natureza e, conseqüentemente, do desenvolvimento da produção, as sociedades passaram do comunismo primitivo à divisão do trabalho e, com isso, à divisão de classes. Inicia-se, então, a apropriação privada de terra e o desenvolvimento da produção pelo trabalho. Surgem, então, duas classes: a dos proprietários de terras e a dos não proprietários.

Nesse processo, segundo o autor, é que a divisão de classes também afastou o indivíduo e o trabalho da educação. Pois ocorreu uma divisão, acarretando em uma educação voltada para a classe dominante (intelectual) e outra para a classe dominada (trabalho). A

escola legítima, portanto, a divisão de classes. A relação entre o trabalho e educação é demonstrada na separação entre escola e a produção. Desse modo, segundo Saviani (2007), há uma dualidade da relação trabalho e educação, pois ao mesmo tempo em que a educação era realizada durante o processo de trabalho, passou-se a ter uma educação voltada para o trabalho intelectual.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho, antes realizado em grupo e por todos, passa a ser executado somente pela classe dominada, que precisa produzir para manter-se a si mesma e para manter a sobrevivência da classe dominante (SAVIANI, 2007).

Diante dessa nova maneira de produção, observa-se o início da forma como a sociedade viria a se educar. Partindo desse princípio, podemos pensar que a escola acabou sendo reprodutora de um sistema que não se iniciou alicerçado nela e, sim, na forma em que a sociedade se organizou para produzir a sua própria existência.

Ao discutir a formação humana, Ivo Tonet (2011) contextualiza a ideia do estudo da atividade educativa frente à formação humana integral. No pré-capitalismo, as tarefas eram de responsabilidade das pessoas consideradas inferiores. A formação, por outro lado, era dirigida às pessoas que não precisavam trabalhar e, portanto, podiam se dedicar, integralmente, às atividades de cunho espiritual. Com a entrada do capitalismo, ocorre uma inversão. O trabalho sobrepuja a formação cultural, tornando-se o fator principal nas atividades humanas (TONET, 2011).

A datar desse período, fatores como a criatividade e a busca de potencialidades não têm papel principal nas atividades desenvolvidas, sendo considerado apenas o valor mecanicista dentro das tarefas executadas. Neste contexto, o fator principal é a busca de resultados traduzidos em forma de mercadorias, com ênfase no dinheiro. Ocorre, dessa maneira, a valorização de uma formação cultural nos meios capitalistas em ascensão, porém, a ênfase maior centra-se no “ter” em detrimento ao “ser” (TONET, 2011).

Para Tonet (2011), Marx foi o melhor teórico a pensar na relação do homem “ser” pensante e o homem cativo em seu trabalho. Marx e outros pensadores, embasados em suas ideias, trabalharam essa nova concepção de homem partindo da dualidade, principalmente, entre espírito e matéria. Tonet afirma que é em Marx que se pode encontrar a práxis que norteia o movimento de alteração da matéria pelo conhecimento humano, resultando na realidade social.

Desde o trabalho escravo e serviçal se desenvolvem as formas de riqueza, tornando-se impeditivo da formação humana integral. Nas primeiras civilizações, chamadas de “sociedades primitivas”, existia a participação de todos, pois, disso dependia a sobrevivência.

Posteriormente, entra em cena a “sociedade de classes”, possibilitando um rápido desenvolvimento das forças produtivas e espirituais. Porém, excluindo uma grande parcela no acesso à riqueza acumulada, fazendo com que houvesse, em muitos momentos, a necessidade da força bruta para a resolução de conflitos (TONET, 2011).

Para Tonet (2011), a propriedade privada e a divisão do trabalho permitiram a alienação do trabalhador, em detrimento da busca espiritual. Nessa relação, segundo esse autor, o explorador se torna insensível frente à necessidade de gerar e acumular riqueza, desumanizando o homem.

A sociedade burguesa tem como princípio a igualdade entre seus pares, porém, inacessível em razão da “livre iniciativa” que propicia o trato com outros meios, separando os indivíduos. Neste contexto, a força de trabalho é considerada uma mercadoria, atendendo aos interesses da reprodução do capital (TONET, 2011).

Em razão da busca pelo capital e pela propriedade privada no sistema capitalista, o mesmo declina na formação espiritual. Neste contexto, segundo Tonet, não é possível a plena formação do homem. Para isso, é necessária a supressão do capital envolvido nas relações humanas, bem como a extinção da exploração e, conseqüentemente, da dominação do homem sobre a sua espécie. Somente com essas transformações, o ser humano alcançaria a emancipação humana.

Marx (2004) caracteriza o “trabalho associado” ou “associação livres dos produtores livres” apoiado na racionalidade do domínio pelos produtores do que é produzido e da distribuição da riqueza gerada. Defende que aqueles que podem trabalhar tenham aproximação aos bens materiais necessários, o que propicia a integração entre espírito e matéria, subjetividade e objetividade. O trabalho, sob essa perspectiva, atende às necessidades de todos os envolvidos e é visto como um processo, e não somente como geração de riqueza, percebida como produto do trabalho.

Essa forma de trabalho propicia a todos, pois oportuniza o acesso à riqueza espiritual e o desenvolvimento das atividades mais especificamente humanas. Destaca que haveria um desenvolvimento e relacionamento harmonioso, porém, concorda que poderia haver conflitos em decorrência dos diversos aspectos e níveis humanos.

Pelos pressupostos ora elencados, Tonet (2011) assim questiona: Dentro da educação e formação humana, como se articulam hoje os vários aspectos humanos envolvidos? Para ele, em sumária resposta, se tomarmos por base as necessidades básicas na formação, o ideal a ser perseguido pela Escola e fora dela seria:

Formação de indivíduos com pensamentos lógicos, com autonomia moral, indivíduos capazes de contribuir com as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas. Garantindo paz, progresso, uma vida saudável, e em consequência a preservação de nosso planeta. Acrescentando criatividade, participação em vários níveis e com senso crítico. (TONET, 2011, p. 17).

Esse autor reclama a dicotomia que se apresenta na forma do que deveria ser e a realidade, que segue passos próprios, distantes dos ideais apresentados anteriormente. Para Tonet (2011), a pedagogia tradicional, que se debruça no ser e o que deveria ocorrer naturalmente, não podendo ser inteiramente eliminada. Tendo como caminho a busca eterna de melhorias, propondo harmonizar o ideal com a realidade objetiva.

Tonet (2011) apresenta-o como algo do “céu” para a “terra”, tendo como regra ideal a busca pela tarefa espiritual, da consciência, da subjetividade. Já como realização prática, acolheu a tentativa permanente de configurar a realidade objetiva fundamentada naquilo que foi estabelecido.

Segundo Tonet, a posição assumida por Marx parte da “terra” para o “céu”, tomando como base o ser social e sua coexistência e participação entre indivíduos. Acrescenta, ainda, que o ser se torna humano com o decorrer do tempo e com a afluência àquilo que se tornou patrimônio do gênero humano.

Na sociedade de classes, a educação foi “sequestrada”, organizada em seu conteúdo e métodos, visando a atender às classes dominantes. Com forte entrave na desigualdade social, aceita como natural, tornando a desigualdade na educação como algo inquestionável (TONET, 2011).

Na sociedade burguesa, o trabalho existe em uma relação de compra e venda entre indivíduos, instrumentos na auto reprodução pautada na exploração do trabalho. Nesse contexto, a “desigualdade real” e “igualdade formal” não são situações separadas, mas partes de uma mesma situação e totalidade (TONET, 2011).

E o mesmo Tonet (2011) traz, também, reflexões no âmbito da educação e da contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama a formação integral, sendo livre, participativa, cidadã, crítica, para todos os indivíduos. O segundo, por outro lado, proclama, no seu movimento real, a impossibilidade daquela formação. Tonet afirma a necessidade do estudo da integralidade, questionando a desigualdade social, pois a inatividade acarreta na reprodução da sociedade vigente de desigualdade.

É necessária uma formação crítica do ser humano, não acarretando na “escravidão moderna”, com a exploração do homem pelo homem. A formação educacional integral do ser

humano passa pela luta de classes, conforme apresentado na sociedade Comunista. Somente pela alteração na classe dominante é possível alcançar a formação integral e caminhar rumo à construção de outra sociedade (TONET, 2011).

2.2 Educação e escola no MST: histórico, fundamentos e princípios

De acordo com Stédile (1997), no Brasil, nos últimos cinquenta anos, existiram muitas organizações, com muitas formas de lutas desenvolvidas, sempre buscando defender o direito dos trabalhadores.

Da década de 1970 em diante, em função das novas formas de organização socioeconômica que a agricultura brasileira sofreu com o processo de modernização, observa-se um intenso processo de exclusão dos trabalhadores do campo. São expulsos parceiros, meeiros e arrendatários. Além disso, pelo fato de o modelo vigente não possuir uma política de agricultura que garantisse a sustentação do homem no campo, houve o abandono do território camponês por parte dos pequenos produtores (STÉDILE, 1997).

Ainda de acordo com Stédile, a mecanização da lavoura e a introdução de uma agricultura com características capitalistas fez com que um contingente enorme de famílias migrasse, num primeiro momento, para região de colonização, como Mato Grosso, Rondônia e Pará, sendo que outra parte se deslocou para as cidades, engrossando a massa de trabalhadores urbanos, que vivia neste momento chamado “Milagre Brasileiro”. O sonho do milagre se desvaneceu pouco a pouco, e a experiência das novas áreas agrícolas, em função da falta de apoio do governo, não deu certo.

Diante disso, os camponeses se perguntavam: o quê fazer? Restava-lhes a tentativa de resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas regiões de origem. É neste contexto que surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ou seja, essa organização nasce das lutas concretas dos trabalhadores pela terra. Esse Movimento iniciou a sua organização, inicialmente, na região Sul, exatamente pela histórica concentração dos camponeses nesta região.

As suas origens remontam a maio de 1978, quando cerca de 1.200 famílias foram expulsas da reserva Indígena dos índios Kaingang, a Nanoai. Elas foram para a beira da estrada, pois haviam perdido tudo, literalmente, e não lhes restou outra opção. Depois de alguns meses, parte dessas famílias, delas (cerca de 700), foi transferida para o estado de Mato Grosso (STÉDILE, 1997).

Em junho de 1978, cerca de duzentas famílias ocuparam uma área de reserva florestal da fazenda Sarandi. A tentativa fracassou, mas serviu para o amadurecimento da organização. No dia sete de setembro de 1979, o movimento ocupou a Fazenda Macali, localizada em Ronda Alta, Rio Grande do Sul (STÉDILE, 1997).

Após essa ocupação, setenta famílias ocuparam a gleba vizinha, a gleba brilhante, também em Ronda Alta. Tornava-se difícil conter a luta. Em outubro do mesmo ano, cento e cinquenta famílias ocuparam a fazenda Anoni, no município de Sarandi. Após sofrer despejo, essas famílias ficam acampadas no histórico acampamento Encruzilhadas do Natalino. Cinco anos depois, duas mil e quinhentas famílias, oriundas do nordeste e noroeste do Rio Grande do Sul, ocupam a fazenda Anoni (STÉDILE, 1997).

A luta ganhou força. As ações se intensificaram e se estenderam para outros estados. Nessa troca de experiências que ocorria entre os estados, começa a ser constituída a superação do isolamento e a busca por autonomia política. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) foi decisiva ao promover estes encontros, contribuindo no processo de conscientização dos camponeses. Nos encontros, palco de troca de experiências, começou a discussão sobre a possibilidade de organização de um movimento social mais amplo.

Diante da necessidade que as famílias tinham de assegurar às crianças o acesso à educação, surge a preocupação com o cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos e assentamentos, sem desvincular a luta pela educação da luta pela terra. Para Caldart (1999), é em virtude dos conflitos e das exigências das próprias famílias sem-terra que o MST incorpora como tarefa a criação de um setor específico para tratar das questões referentes à educação e elaborar uma proposta pedagógica voltada à valorização das famílias que fazem esta história.

À medida que o movimento amplia sua luta por escola, passa a produzir uma reflexão pedagógica sobre como seria essa escola; ou seja, tinha que ser uma escola diferente, de assentamento ou acampamento, enfim, uma escola do MST (CALDART, 1999). “Uma escola do MST, se honrar esse nome, tem que ser uma escola em movimento, movimento próprio da formação humana e próprio dos sujeitos sociais e humanos que a fazem” (CALDART, 1999, p. 05). A iniciativa das famílias ao se empenharem pela apropriação do conhecimento como um direito de todos foi, pois, o pontapé inicial para o surgimento da educação no MST.

Isso se compreende nas características da educação do movimento, educação que surge na luta dos trabalhadores, inspirada no mestre Paulo Freire. O aprendizado obtido percebe que as escolas dos acampamentos e assentamentos deveriam ser diferentes,

valorizando a história das famílias e a sua realidade. Desse modo, começa a se constituir uma nova concepção de educação e de escola.

Buscando superar as dificuldades e atender à população do campo, o MST, desde as primeiras ocupações, ocorridas no ano de 1994, vem aprimorando um sistema educacional que atenda às necessidades das famílias assentado-acampadas, sem permitir que elas percam o vínculo com suas raízes.

Para melhorar o entendimento da escola que queremos e organizar o acompanhamento dessas famílias, realizou-se o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, realizado em julho de 1997, em São Mateus, no Estado do Espírito Santo. Nesse evento, formalizou-se a criação de um setor de educação do MST e, ao mesmo tempo, o movimento se consolidou como um movimento social, a nível nacional.

Uma das marcas da luta da educação no MST é a luta por escola pública nas áreas de assentamentos e acampamentos. Ao lutar pela terra, o movimento entende que devemos lutar pelo acesso à educação. A organização da luta pela terra sem desvinculação da escola foi o principal objetivo da criação de um setor de educação no movimento.

No início, na década de 1980, as preocupações do MST estavam centradas no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Ao pensar a conquista da educação como um direito, as necessidades se afluíam mais nesse período. Em meados dos anos 1990, o trabalho de educação foi aparecendo com maior força. Nesse contexto, surgem iniciativas no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos, vinculadas ao Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), por meio de projetos como o Projeto Todos Podem Ler (PTPL).

Decorrente dessa preocupação, surge o trabalho com a Educação Infantil nas Cirandas, cujo foco era a escolarização dessas crianças. Tem início, também, algumas iniciativas de turmas de 5ª a 8ª séries. Em alguns estados, em particular no Estado do Espírito Santo, surgem as escolas de alternância nos assentamentos. Na educação de nível médio, as experiências começaram com a inauguração do Instituto Técnico de Capacitação de Reforma Agrária (ITERRA) em Veranópolis/RS e, em 1996, foi fundada a Escola Josué de Castro, onde era realizado o curso de Ensino Supletivo de 1º e 2º graus e também o curso de magistério. E, mais recentemente, conquista-se a Educação Superior. Em 1996, foi implantado, no Estado do Rio Grande do Sul, a Escola Itinerante, que atende a crianças de 7 a 12 anos, da 1ª a 5ª série, oriundas de acampamentos.

No final dos anos 1990 e início de 2000, começam as lutas específicas pelo Ensino Médio nas áreas de Reforma Agrária. É um desafio garantir a oferta da Educação Básica em

todos os níveis para as áreas de assentamento. Para assegurá-la, precisamos romper com a lógica do transporte escolar do estudante do campo para a cidade. Além disso, a luta contra o fechamento das escolas do campo se configura como um desafio para assegurar o direito à educação.

Ademais a questão crucial de organizar a produção, os acampamentos e assentamentos colocam outros desafios ao Movimento, um dos principais desafios é a educação das crianças, jovens e adultos.

Conforme dados do Coletivo Nacional de Educação do MST, não há informações atuais sistematizados sobre o número exato de escolas que ofertam os últimos três anos da Educação Básica. Os dados de 2010, frutos de um levantamento realizado nas escolas dos estados onde o MST se encontra organizado, estimam existir 2.250 escolas públicas nos acampamentos e assentamentos. Dessas, 1.800 ofertam até a 4ª série; 400 ofertam o Ensino Fundamental completo; e, somente 50 têm o Ensino Médio. Segundo o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2010), 300 mil trabalhadores/as rurais estavam estudando, entre crianças e adolescentes.

Segundo com dados do MST, em 2010, mais de 350 mil integrantes do Movimento já haviam se formado em cursos de alfabetização, Ensino Fundamental, Médio, Superior e cursos técnicos. Mais de 4 mil professores haviam sido formados pelo Movimento e, em torno de 10 mil professores atuavam nas escolas em acampamentos e assentamentos (MST, 2010).

O Movimento indica ainda que mais de 100 mil sem-terra tinham sido alfabetizados, entre crianças, jovens e adultos. Por ano, há aproximadamente 28 mil educandos e 2 mil professores envolvidos em processos de alfabetização. Por meio de parcerias com universidades públicas, trabalhadores(as) rurais do MST estudavam em 50 instituições de ensino (MST, 2010).

Havia, aproximadamente, 100 turmas de cursos formais e mais de 5 mil educandos nessas instituições em cursos técnicos de nível médio, como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Magistério e Agroecologia. Havia ainda, cursos superiores, como Pedagogia da Terra, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia, História. Além de 04 turmas de Mestrado, 01 em Saúde e 03 em Geografia (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2010).

Nessa perspectiva, o MST foi construindo sua proposta educacional própria, baseada em princípios filosóficos e pedagógicos e em diferentes teorias educacionais (MST, 2010). Os trabalhos desenvolvidos pelo MST no campo da educação, e os resultados daí decorrentes, renderam-lhe o reconhecimento por parte de vários segmentos da sociedade.

Em dezembro de 1995, o Movimento recebeu o prêmio Educação e Participação do Itaú e UNICEF, intitulado *Por uma escola de qualidade nomeio rural*, concedido pela UNICEF. Em Agosto de 1999, recebeu o prêmio *Alceu Amoroso Lima de Direitos Humanos*, concedido pela Fundação Amoroso Lima que, pela primeira vez, foi entregue a um movimento social. Em outubro de 1999, recebeu o prêmio *Pena Libertária pela Escola Itinerante*, concedido pelo Sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS). Em Novembro, do mesmo ano, recebeu o prêmio Itaú e UNICEF *Por uma educação Básica do Campo*, concedida pela UNICEF.

Em julho de 1997, acontece o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Em 1998, foram realizados o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e a Conferência Nacional Por Uma Educação do campo, em parceria com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância e Universidade de Brasília (UNB)

O I ENERA se constituiu em um espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST. Configurava-se, também, como espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo, em condições dignas, e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por esses sujeitos.

No II ENERA, os desafios continuaram, mas em um contexto ainda mais complexo de avanço e hegemonia do agronegócio, disputando os territórios materiais e imateriais com os sujeitos que vivem e reproduzem a vida no campo. Esse evento acontece no contexto de crescente disputa do capital, também, pela educação pública do nosso país. É um momento de acirramento da luta de classes, cujo grande desafio é construir unidade em torno de uma educação pública e popular de um projeto de país que supere o atual estágio de desigualdade.

Reafirmando os princípios e compromissos do I ENERA, reafirmados no II, os educadores e educadoras da Reforma Agrária do Estado do Espírito Santo se reuniram para debater os rumos da Educação do Campo. Para isso, realizaram o XXVI Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, do Estado do Espírito Santo, que aconteceu no Centro de Formação Maria Olinda, em São Mateus/ES.

Esse encontro serviu como preparatório para o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, que aconteceu entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015, em Brasília. As temáticas debatidas no encontro demonstraram os desafios que os trabalhadores rurais devem enfrentar no atual período.

Um dos pontos discutidos refere-se ao predomínio do empresariado na educação. Resultado dessa investida, nos últimos anos, vem aumentando a quantidade de projetos socioambientais das corporações do agronegócio na educação brasileira. A maior parte deles é realizada em parcerias com as secretarias de educação dos municípios e de governos estaduais.

São exemplos dessa disputa pelo campo da educação, pelo agronegócio, projetos realizados pelo agronegócio, em parceria com as instituições de educação. A Syngenta, por exemplo, tem o chamado Educação no Campo. Nos últimos anos, esse projeto atendeu milhares de alunos nos principais estados produtores. Outro exemplo é a Associação Nacional de Defesa Vegetal (ANDEV), que reúne 14 empresas do setor, sendo as sete maiores do mundo (Syngenta, Bayer, Basf, Dupont, Dow, Monsanto e FMC). A ANDEV tem diversos projetos socioambientais que apresentam uma perspectiva da produção de alimentos saudáveis e seguros, produzidos em harmonia com o meio ambiente. O contraditório é isso ser proposto pelas maiores empresas produtoras de agrotóxicos e transgênicos do mundo.

Segundo relatos do encontro do MST, portanto, “[...] não há desenvolvimento sem Reforma Agrária, e que é preciso garantir educação em todos os níveis para os trabalhadores do campo e da cidade” (MST, 2015).

Todas essas iniciativas objetivam um aperfeiçoamento cada vez maior na implementação da nova escola que propõe o MST, como também, propor e articular uma proposta de educação para o campo, já tendo publicado alguns livros que tratam da questão.

O MST almeja o alcance da realização plena do ser humano. Defende a formação política ideológica, técnica, cultural, afetiva e moral dos Sem Terra como um dos seus grandes objetivos educacionais; sabe que teoria e prática precisam caminhar juntas e é, assim, que o movimento se transforma na escola que procura e vem forjando esse novo sujeito social.

Para Stédile (1999), tão importante quanto distribuir terras é distribuir conhecimento. Somos parte de um processo mais amplo de desenvolvimento do meio rural, para que conseqüentemente as pessoas se desenvolvam, sejam mais felizes e mais cultas, mesmo morando na roça.

Em direção semelhante, Pizzetta (1999, p. 150) argumenta que o ato de ocupar o latifúndio improdutivo, de lutar para que a terra cumpra a sua função social, é uma situação de exclusão e de, ao consegui-lo, reivindicar a escola pública para seus filhos e filhas.

Nesse momento, segundo o autor, a educação não era uma preocupação visível, o que preocupava os acampados era o risco de sofrerem um despejo violento, a conquista da terra, a produção. Embora sentissem a necessidade da escola, ela ficava para o segundo plano.

O Movimento parte do princípio de que a ocupação da terra deve ser feita com a família. Por isso, a necessidade de organizar o espaço da escola e indicar os rumos da educação nos acampamentos e assentamentos se apresenta como uma das primeiras providências que o movimento toma.

É importante ressaltar que, naquele período, embora os professores fossem todos leigos (alguns tinham apenas o primeiro grau completo), já se discutia com os alunos questões do cotidiano da luta, da qual eles também eram construtores. Considerando a respeito das dificuldades da luta pela terra e pela educação, uma professora, cujo trecho do depoimento encontra-se em Caldart (2000), assevera que,

No começo o Movimento, a luta pela terra era vista como tão difícil que quase achou que tinha que largar os outros setores...aos poucos veio uma visão maior da luta, da organização, do que se quer como movimento. Não é só terra. É mudar toda a produção, a comercialização, a administração da terra. É projetar um outro tipo de organização da sociedade. (CALDART, 2000, p. 35).

Caldart, (1997, p. 10) salienta que a preocupação com a questão educacional não foi uma determinação de algum teórico ou algo que tenha partido das lideranças, e sim construída como um processo. À medida que a terra foi sendo conquistada, percebeu-se que a Reforma Agrária era bem mais que a terra, ela era mais ampla e complexa.

Estava claro que para desenvolver os assentamentos era necessário o domínio de determinadas competências, e que a construção do modelo de desenvolvimento social que o MST defende passa, necessariamente, pela formação e capacitação dos indivíduos envolvidos na luta. Ficou explícito que a transformação pretendida transcende o econômico (STÉDILE 2007, p. 10).

Stédile (2000) assevera que a educação no MST tem por função transformar o sujeito em cidadão. Para ele, a libertação apenas virá com a junção de terra e educação. Portanto, não é qualquer escola que o MST reivindica, é uma proposta de educação que rompa com a educação burguesa e com as práticas arcaicas de ensino.

A fim de construir uma proposta alternativa de educação, teve início, no Rio Grande do Sul, a primeira experiência de Educação de Jovens e Adultos EJA nas áreas da Reforma Agrária, envolvendo 100 turmas de alfabetização, no período de dois anos.

Já Caldart (1999, p. 01) traduz que o MST não se prende a nenhum modelo pré-determinado, mas se debruça em contribuições de autores como Makarenko, Paulo Freire, Karl Marx, Piaget e em toda chamada pedagogia socialista. O MST defende uma educação omnilateral múltipla, que busque desenvolver todas as potencialidades humanas. Pretende-se uma educação voltada para os valores humanistas e socialistas, sendo um processo permanente de formação e transformação humana.

As inspirações do Movimento amparam-se, também, no ideário desenvolvido por Paulo Freire, em busca de uma educação pautada nas necessidades dos próprios oprimidos. Pretende-se desenvolver um trabalho voltado para despertar a consciência crítica, via um processo de alfabetização que leve em conta a realidade dos educandos. Na proposta pedagógica do MST, uma das alternativas para tornar o ensino mais significativo e voltado para realidade dos assentamentos é a organização dos conteúdos do ensino em torno dos temas geradores.

Em 1991, o MST realizou a primeira elaboração teórica, sistematizando objetivos e princípios pedagógicos para as escolas de assentamentos e acampamentos; trata-se, pois, do Caderno de Formação nº 18, intitulado “O que queremos com as escolas de assentamentos”. Neste Caderno, alguns objetivos e princípios pedagógicos são explicitados:

1. Todos ao trabalho.
2. Todos se organizando.
3. Todos participando.
4. Todo assentamento na escola e toda escola no assentamento.
5. Todo ensino partindo da prática.
6. Todo professor é um militante.
7. Todos se educando para o novo. (MST, Caderno de Educação nº 13, 2005, p. 34).

Considerando que o nosso objeto de estudo é o trabalho como princípio educativo, relacionado com as mudanças dos pressupostos educacionais diretamente ligadas a mudanças dos pressupostos da sociedade vigente, podemos compreender a complexidade da construção de uma proposta pedagógica inovadora no campo.

Esses são alguns princípios gerais que vêm diferenciando a pedagogia que se dá dentro do MST. É sobre o princípio do trabalho que trataremos uma abordagem geral de como ele está presente na educação que se desenvolve nas escolas de assentamentos no Estado do Espírito Santo.

O entendimento do princípio da organização coletiva por parte dos educadores e educandos tem ajudado no fortalecimento do princípio do trabalho e na valorização do

trabalho coletivo. Não se trata de qualquer tipo de trabalho humano, e sim do trabalho socialmente útil que determina as relações sociais dos seres humanos. Na base do trabalho escolar deve estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho e o estudo da participação das crianças no trabalho (PISTRAK, 2000).

Este princípio de organização e trabalho coletivo também é adotado nos cursos formais e informais do MST, a exemplo dos cursos de mestrado, turmas I e II, realizados na Escola Nacional Florestan Fernandes, quando educadores e educandos se organizam para realizar os estudos, elaborar planejamentos, avaliar as práticas, etc.

A organização coletiva questiona as velhas relações sociais que se dão na escola. Interroga desde a relação da escola com a comunidade até a relação entre educadores e educandos das escolas do MST. O movimento, em sua luta, vai tecendo conhecimentos práticos que vão reordenando a dinâmica da educação nos assentamentos da Reforma Agrária.

Defendemos uma prática pedagógica centrada na realidade, que considere as transformações vivenciadas pelo e no campo, o que inclui o próprio assentamento como base de produção de conhecimento. De acordo com o nível de compreensão e de escolaridade dos alunos, o processo educativo deve trazer conhecimentos que contribuam para que os alunos entendam a dinâmica da sociedade e possam intervir, de maneira consciente, para o seu desenvolvimento, construindo, assim, a realização e formação plena dos indivíduos.

O entendimento partir da realidade não significa uma visão localizada de mundo, mas que os conhecimentos sejam trabalhados em uma perspectiva global, partindo do mundo próximo do educando, possibilitando-lhe uma melhor compreensão das transformações que ocorrem no mundo globalizado.

Para o MST, o estudo não é sinônimo de escola, mas de um esforço individual de aprender e entender o mundo, de ter conhecimento da realidade e projetar um futuro diferente. O Movimento vem formando os intelectuais do campo, para os quais estudar não representa apenas um direito, mas também um dever. Sua pedagogia “[...] é o jeito pelo qual vem historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra e que a cada dia educa as pessoas que dele faz parte [...]” (CALDART, 1999, p. 01).

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2001, p. 23), “[...] a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na pedagogia do movimento”. Isso significa que a escola não é o único lugar onde ela acontece, todavia, é de fundamental importância como sendo um espaço de formação constante, coerente com uma prática diferente e transformadora.

A escola do MST não se preocupa apenas com o resgate e a transmissão da cultura dos antepassados. Ela também faz isso, mas sua preocupação maior é a produção de identidade cultural das pessoas que participam das lutas e da organização do Movimento dos Sem Terra. Essa identidade tem a marca do acampamento, da luta, da angústia, da tensão do agir coletivo, do enfrentamento, da possibilidade de excluídos se formarem sujeitos sociais, construindo, no processo, uma identidade própria. (PIZETTA, 1999, p. 192).

Os desafios colocados na implementação da proposta pedagógica e sua historicidade são de fundamental importância para compreendermos a educação do MST. Apesar de termos clareza de que essa educação perpassa por todos os princípios construídos e defendidos nas escolas dos assentamentos, não vamos adentrar profundamente em outros assuntos. Focalizamos o nosso estudo, dentro da proposta do MST, na questão do trabalho como princípio educativo.

2.2.1 O MST, a escola e o trabalho

O trabalho na escola deve revelar as experiências acumuladas pelos educandos. Para tanto, é necessário despertar nos estudantes a prática e desenvolver as experiências vivenciadas socialmente. As escolas de assentamentos buscam desenvolver uma pedagogia que dê conta de atender a essas necessidades, em que o trabalho não é desempenhado paralelo aos estudos, mas em ligação e adaptação ao plano de formação do jovem, levando em consideração a formação integral do mesmo.

O trabalho é uma base excelente de educação que permite resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva e enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo é precioso como meio de educação. (PISTRAK, 2000, p. 48).

Ainda sobre isso, Pistrak (2003, p. 53) observa que “[...] resultados podem ser alcançados sem que as crianças precisem executar todas as tarefas domésticas, mas desde que estas tarefas sejam analisadas do ponto de vista do seu valor social”. É papel da escola se preocupar com a educação cultural dos estudantes.

Dentro do trabalho devem estar embutidas formas de organização e cooperação para despertar nas crianças o compromisso social para com a classe trabalhadora no coletivo de produção agropecuária, das indústrias e da comercialização, bem como na organização de festas comunitárias, de grupos musicais, teatrais, danças, etc.

A escola também tem a função de ajudar para que as organizações sociais dentro das comunidades dêem certo e sejam lugar de luta por uma sociedade sem explorados e sem exploradores.

Quando se fala do trabalho na escola é preciso saber que tipo de atividade as crianças podem realizar, e quais os aspectos do trabalho serão enfocados, bem como as contribuições formativas que este pode oferecer.

O trabalho doméstico, o trabalho da secretaria, a organização da biblioteca, a finança da escola, a produção agropecuária, os trabalhos ligados à cultura e à arte, são trabalhos educativos que podem ser executados pelos estudantes, desde o planejamento até a execução. Desse modo, eles incorporam hábitos de higiene, noções de estéticas, desenvolvimento das habilidades, da responsabilidade e despertarem o amor, a estima e o valor do trabalho. Embora qualquer trabalho possa ser educativo, é necessário que se tome alguns cuidados para que este não se torne prejudicial à saúde, desagradável, cansativo, exaustivo.

Mesmo que não se pode exigir que as crianças trabalhem como os adultos, é necessário cobrar a qualidade e a eficiência das tarefas para que elas compreendam que o trabalho é importante para a aprendizagem. O trabalho não deve ser feito apenas por fazer, sem garantir a compreensão do sentido real do mesmo.

Ou seja, elas precisam saber para que estão realizando um determinado trabalho. Por exemplo, produzir hortaliças para manter a alimentação da escola; produzir mudas de árvores para arborizar uma área da escola ou da comunidade; produzir artesanatos para ajudar uma instituição carente ou para arrecadar fundos para a associação da escola, etc. Se o trabalho na escola não atingir sua necessidade real, ele se torna deseducativo.

Quando o trabalho tem essa característica, segundo Pistrak (2000, p. 52), “[...] o resultado é exatamente o inverso daquilo que se busca, porque as tarefas, em vez de despertar o amor ao trabalho (que pode ser desenvolvido por uma tarefa de fácil execução), provocam a repugnância das crianças”. Por essa razão, é necessário selecionar as tarefas mais fáceis, leves, e orientar, de forma agradável, para que aprendam o verdadeiro sentido do trabalho.

Quando uma criança apresenta dificuldades em realizar uma determinada tarefa, é importante mostrá-la outra forma mais fácil, mais econômica e que traga bons resultados para a aprendizagem. Além disso, é preciso levar em consideração a idade da criança para cada tipo de trabalho. Por mais simples que seja a atividade executada pela criança, é essencial que haja cobranças para que ela desenvolva a responsabilidade. Uma criança de 06 a 07 anos, por exemplo, não tem condições de realizar um trabalho de um adulto, mas ela pode ajudar no que for possível.

A escola que desenvolve a prática do trabalho, como é o caso da pedagogia da alternância, precisa adequar as atividades para cada idade, mas, aos poucos, deve ir aumentando os desafios até atingir os objetivos desejados.

O direito de as crianças brincarem não deve ser banido em função do trabalho. O espaço do lazer deve ser reservado, tanto na escola quanto na família. Os jogos estimulam habilidades nos movimentos do corpo que podem ajudar na agilidade para o trabalho, assim como o trabalho pode desenvolver habilidades no lazer.

No meio rural, muitas crianças associam alguns trabalhos ao lazer, como andar de bicicleta, montar em cavalos, pescar, tomar banho no rio, entre outros, que são de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades das crianças. Mas, elas precisam de outros tipos de lazer, como os jogos que contribuem no desenvolvimento da coordenação motora, nos movimentos das articulações, na musculatura, no alongamento e na estimulação da mente.

O tempo de trabalho manual não pode ocupar o tempo de estudo dos conteúdos, pois o ensino intelectual é importante para dar suporte teórico à aprendizagem adquirida pelo trabalho.

2.2.2 As dimensões do trabalho nos documentos do MST

O trabalho é uma das atividades constitutivas do ser humano, é por meio dele que a vida do ser humano vai se desenhando e que ganham forma o modo de vida das pessoas e a educação. O modo de ser, de pensar, de agir, caracteriza-se em função do tipo de trabalho que o ser social desenvolve e da forma como se organiza para executá-lo.

Desse modo, o trabalho realizado em condição livre é considerado o princípio educativo fundamental. Ou seja, nada educa mais as pessoas do que o trabalho, onde se pode incluir qualquer idade e sociedade.

O trabalho desperta também outras possibilidades. Inicialmente, trabalhava-se para atender às necessidades básicas como comer, vestir, morar, reproduzir-se. Mas, o trabalho gera produção e consumo, surgindo, assim, outras necessidades, como por exemplo, a qualificação profissional.

À medida que aumentam as possibilidades, mais enriquecem e aumentam as necessidades. Além daquelas necessidades, aparecem outras de caráter cultural, como ler, conhecer lugares, frequentar festas. É nessa complexidade de fazeres que o ser humano vai aprendendo cada vez mais.

É pelo contato com o trabalho e pela vivência com o mundo social e material que as pessoas vão aprendendo [a fazer]; com isso, as pessoas se transformam e transformam o mundo social e material por meio de sua prática.

A escola é um espaço de formação do ser social, onde os estudantes se apropriam e socializam conhecimentos sistematizados pela humanidade. Ela é, ao mesmo tempo, lugar de experimentação. Além disso, a escola pode ser um espaço onde os indivíduos, por meio de uma relação teoria e prática, podem aprender com o trabalho. Esse trabalho realizado na escola tem um caráter diferenciado, pois, proporciona uma nova forma de compreendê-lo, percebendo a sua importância para o desenvolvimento da consciência organizativa, da cooperação e do planejamento coletivo.

O trabalho enquanto dimensão formativa esteve e está na proposta educativa do MST. Fizemos um levantamento dos principais documentos nos quais o MST apresenta a importância do trabalho no processo de formação do ser social. Essas informações estão sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Documentos do MST que analisam a relação trabalho e educação escolar

Nome e número do Caderno	Ano de publicação	Ênfase na atividade trabalho e página
Documento básico	Fev. 1991	Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais.
Caderno de Formação nº 18	1991	Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; Todos ao trabalho; 2) Todos se organizando; 3) Todos participando; 4) Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5) Todo o ensino partindo da prática; 6) Todo professor é um militante; e 7) Todos se educando para o novo (MST, Caderno de Educação, 2005, p. 37).
Boletim da Educação nº 01	1992	A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; a escola deve preparar para a cooperação, ser coletiva e democrática, qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade (Ibidem, p. 39).
Caderno de Educação nº 01	S/D	É necessário criar grupos de estudos que discutam e planejam junto o trabalho da escola. Professores, pais, crianças, todos envolvidos nessa prática (Ibidem, p. 51). Que as crianças tenham varias experiência de trabalho pratica e com utilidade real; Este trabalho deve fazer parte do planejamento geral da escola e ser acompanhado pelos professores (Ibidem, p. 52).
Boletim da Educação nº 02	1993	
Boletim da Educação nº 04	1994	A escola do trabalho quer dizer a escola do trabalhador, da classe trabalhadora. E esta é uma marca que faz a diferença no conjunto das lutas do MST (Ibidem, p. 89). O trabalho educa: precisamos ter claro oque é educar e oque tem a ver com o trabalho com a educação das pessoas, dos grupos sociais (Ibidem, p. 90).
Caderno de Educação nº 06	1995	A organização da participação e a chave para a participação da democracia. É a participação organizada de todos os envolvidos com a escola, no seu processo de planejamento é essencial na construção

		de uma direção coletiva das ações educativas que acontecem dentro e fora da escola (Ibidem, p. 108).
Caderno de Educação n° 08	1996	Educação para o trabalho e pelo trabalho na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera riqueza; que nos identifica como classe, e que é capaz de construir novas relações de sociais e, também, novas consciências tanto coletivas como pessoais (Ibidem, p. 169).
Caderno de Educação n° 09	1999	Pedagogia do trabalho e da produção, ela brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identificar o Sem Terra com a classe trabalhadora (Ibidem, p. 203).
Boletim da Educação n° 08	2001	Dimensões fundamentais do trabalho educativo da escola (Ibidem, p. 256). As pessoas se humanizam ou desumanizam, se educam ou deseducam por meio do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência (Ibidem, p. 258).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base no Caderno de Educação n° 13 (2005).

Nos documentos do MST, sobretudo, no Boletim da Educação n° 8 (MST, 2001) e no Caderno de Educação n° 08 (MST, 1996) é enfatizado que todo trabalho educa em alguma dimensão, mesmo que em alguns aspectos seja, ao mesmo tempo, educativo e deseducativo.

Esta contradição está ligada com o advento da propriedade privada e, conseqüentemente, com a separação entre trabalho e educação. Aprofunda-se esta relação contraditória no modo de produção capitalista, em que predomina o trabalho alienado, conforme já enfatizado nesta pesquisa, com suporte nas reflexões teóricas de Marx, Frigotto, Saviani e Tonet.

Apesar dessa contradição vivenciada no modo de produção capitalista, as escolas vinculadas ao MST têm como princípio fundamental a atividade trabalho. Os documentos do MST dão ênfase às dimensões formativas do trabalho coletivo. De acordo com o Caderno de Educação n° 06 (MST, 1995), entende-se por trabalho coletivo a realização de tarefas que mantenham a unidade e a disciplina.

As tarefas são distribuídas para os grupos de trabalhos. Esses, por sua vez, têm autonomia de subdividir-se em grupos menores, com o desmembramento das tarefas. Entretanto, não se deve perder de vista o princípio do trabalho coletivo, no qual cada indivíduo tem a consciência de que a tarefa que lhe cabe é parte do trabalho comum. Esse Caderno orienta que qualquer desvio cometido atinge à estrutura organizativa do coletivo.

Para garantir a unidade, faz-se necessária uma constante revisão do planejamento das ações e das atitudes do coletivo. Na escola pesquisada, esse processo ocorre com a avaliação semanal, do acampamento dos estudantes e da vivência coletiva:

Uma organização do trabalho deste tipo revela às crianças o sentido da divisão do trabalho; torna-se evidente para elas que diferentes esforços, vindos de vários lados, podem servir para realizar uma tarefa comum. (PISTRAK, 2000, p. 158).

No trabalho coletivo deve estar impressa a personalidade do grupo e não da pessoa individualmente, “cada um trabalhando com uma personalidade independente” (PISTRAK, 2000, p.158). No trabalho coletivo, cada indivíduo deve assumir a responsabilidade coletiva. Para Abdala (2002, p.123), cada ser humano é uma manifestação singular de uma coletividade. “Essa manifestação particular possui características que são só dela e que não deve ser relegada, mas elas só adquirem sentido quando relacionadas com a totalidade da qual ela é constituinte.” No coletivo dos estudantes, essa característica precisa estar presente, do contrário, não servirá de estímulo educativo para as crianças.

Existem várias dimensões formativas do trabalho coletivo na escola, dentre elas destacam-se a gestão democrática e a auto-organização dos estudantes. Para que a gestão democrática aconteça dentro da escola, é necessário garantir o espaço de liberdade e iniciativa dos estudantes, com interesses e objetivos comuns. É necessário, também, cultivar a consciência do trabalho que estão fazendo, entendendo para que fazê-lo.

Os adultos precisam apoiar e orientar a organização do coletivo dos estudantes. Entretanto, eles não devem intervir na organização, sob risco de o trabalho na escola ser reduzido a uma simples prática de cumprir tarefas determinadas pelos adultos. Assumindo a organização do trabalho, os estudantes desenvolvem a responsabilidade e aprendam a se organizar com autonomia.

O pedagogo não deve ser estranho à vida das crianças, não se limitando a observá-la. Se fosse assim, de que adiantaria nossa presença na escola? Exclusivamente ao ensinar? Mas de outro lado, o pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-as completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder. (PISTRAK, 2000, p. 181).

É preciso buscar um equilíbrio para orientar a autonomia dada às crianças para que elas se sintam seguras e encontrem o jeito próprio de se auto-organizar. O professor precisa se colocar à disposição para orientar, como um companheiro mais experiente, colaborando à medida que os alunos precisem de ajuda. O seu papel é de proporcionar reflexões para que os alunos tenham uma direção.

Para que isso se concretize, é necessário que os estudantes participem do planejamento, mas isso não pode ser um *faz-de-conta*, é participar de verdade. Tem-se consciência da imaturidade dos estudantes para tomar decisões, sozinhos, em todas as

dimensões da escola, mas as delegações de responsabilidades devem ser dosadas à medida que for aumentando o nível de maturidade deles.

Por mais simples que sejam as tarefas executadas pelos alunos, é de fundamental importância que elas sejam encaradas com a mesma seriedade que se exige para com um trabalho maior, executado por um adulto, pois está em jogo a aprendizagem do aluno.

3 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO MST NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

No último século, a sociedade brasileira avançou fortalecida em uma concepção de desenvolvimento urbano industrial, que relega o campo ao passado, como realidade a ser superada. Essa visão dicotomizada, que associa cidade a progresso e campo a atraso, tem sido alimentada por uma postura de gestão das políticas públicas que abandonam a população camponesa, restando-lhe como única saída possível a migração para os centros urbanos.

A história tem-nos mostrado que essa lógica de desenvolvimento não traz justiça social. As cidades esgotaram-se como única via capaz de abrigar a todos, e o campo resiste como modo de vida.

Acreditamos que o futuro da sociedade brasileira depende da construção de outra relação entre campo e cidade, relação que seja capaz de superar o antagonismo e instaurar a complementaridade entre esses dois modos de vida. É necessário construir outra concepção de campo, na qual os gestores públicos estejam empenhados em assegurar os direitos da população e investir no desenvolvimento do território camponês.

Ao falarmos de desenvolvimento do campo, esbarramos em outra questão que precisa ser esclarecida. O momento atual do campo brasileiro está marcado pela disputa entre dois projetos. Por um lado, afirmamos o campo como lugar da vida, da produção de alimentos, do território camponês, por outro, avança, em larga velocidade, outro projeto antagônico a este: o agronegócio. O agronegócio é a nova expressão da agricultura capitalista, sob o controle do capital financeiro internacional, que estabelece o campo brasileiro como lugar de produção de lucro; da monocultura para exportação, baseada no uso de alta tecnologia; de grandes áreas de terras, com reduzida mão de obra, excessivo uso de agrotóxicos e manipulação genética; na privatização das sementes transgênicas; e, na padronização dos alimentos.

O avanço desse projeto tem produzido maior concentração da terra e crescente apropriação e degradação dos recursos naturais e energéticos. Esse projeto significa o aumento da pobreza no campo, a degradação da qualidade de vida, o aumento das

desigualdades sociais e o acirramento dos conflitos no campo. Consequentemente, esse projeto evidencia, também, a resistência camponesa, nos seus mais variados contextos: no campo dos sem-terra, dos pequenos agricultores, dos quilombolas, dos indígenas, dos pescadores, dos ribeirinhos, dos seringueiros e de tantos outros, que precisam da terra, das matas, das águas e da natureza, de modo geral, para continuar existindo.

Se os recursos naturais são indispensáveis para a vida no campo, a sua preservação é fundamental à vida de todas as pessoas que vivem no campo e na cidade, em todas as partes do planeta. A democratização da posse e o uso sustentável dos recursos naturais, voltados para a reprodução da vida, são incompatíveis com o agronegócio e com a lógica capitalista.

É, assim, urgente a defesa da Reforma Agrária como espaço de participação popular, formação política e desenvolvimento do projeto popular para agricultura camponesa que busque a soberania alimentar e a sustentabilidade ambiental, com tecnologias apropriadas à realidade dos trabalhadores e com políticas públicas que desenvolvam o território camponês, nos seus mais variados aspectos.

Uma Reforma Agrária popular, que articule a democratização da terra à democratização do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Defendemos um projeto de Reforma Agrária que descentralize as instalações da agroindústria no campo, em forma de cooperativas, que promova uma mudança na matriz tecnológica, substituindo a agricultura química pela agroecologia, que valorize a cultura do campo e garanta um sistema de comunicação para divulgar os seus valores e as suas manifestações culturais.

Para construir uma sociedade acolhedora, onde a vida tenha centralidade e haja lugar para todos, é necessário que se ampliem os direitos sociais, sem nenhuma discriminação de gênero, classe, etnia, cor, credo ou orientação sexual. E que o conhecimento das ciências, das tecnologias, das artes, ao trabalho humano, seja produtor de mais vida para todos, e não de lucro para poucos. Nessa perspectiva, desenvolvimento não se restringe ao crescimento econômico, mas à qualidade de vida.

Nesse campo, a educação desempenha um papel importante, que somente se realiza integrada com as diversas dimensões da vida, como a cultura, a arte, a tecnologia, as ciências, a produção, a saúde, as relações humanas.

3.1 Breve Contextualização do MST no Estado do Espírito Santo

A gênese do MST no Brasil está relacionada com a realidade econômica, política e social brasileira. Esse movimento carrega e sintetiza, a seu modo, características das

principais forças em luta que atuaram para sua criação, com destaque para os setores progressistas da Igreja Católica e o “novo sindicalismo”.

Sobre o surgimento do MST, Dalmagro (2010) aponta outros elementos, dentre elas o fim da ditadura militar, o desemprego e miséria no campo, gerados pela modernização conservadora da agricultura e a própria constituição da Comissão Pastoral da Terra, a CPT.

Dalmagro (2010) define o MST como um movimento social de caráter popular, sindical e político que, desde a sua fundação, expressa três grandes objetivos: a luta pela terra, por Reforma Agrária e por uma sociedade justa.

De acordo com Pizzeta (1999) e documentos de registro do MST, por volta dos anos de 1970, com o avanço do capitalismo no campo, os trabalhadores e trabalhadoras rurais foram obrigados a deixar a terra e migrar para as periferias das grandes cidades e vilas, formando um grande contingente de assalariados rurais e subempregados, vivendo em condições precárias e subumanas. Estes, na tentativa de buscar saídas para mudar a realidade que viviam, começaram a se organizar em grupos para discutirem quais as formas de se exigir do governo o cumprimento do Estatuto da Terra, lei que estabelecia a realização da Reforma Agrária.

Assim como em outras regiões do Brasil, registra-se também no Espírito Santo, na década de 1970, a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), por meio da igreja católica e da pregação da Teologia da Libertação, da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e das oposições sindicais nos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR's).

Nesses espaços, o povo se reunia para compartilhar suas ideias e anseios. Inspirados nas ideias difundidas por essas organizações, realizam-se as primeiras reuniões com as famílias, compostas por agricultores e meeiros, vítimas do processo de modernização da agricultura e da implementação de projetos do estado do Espírito Santo (eucalipto e cana-de-açúcar).

De acordo com dados do jornal “A Gazeta”, na década de 1970, foram expulsos do campo, no Estado, 146.930 trabalhadores. Nesse mesmo período, 11.294 pequenas propriedades deixaram de existir (A GAZETA, 1981).

As CEB's, CPT e STR's começaram a conscientizar grupos de trabalhadores que viviam desempregados na cidade. Orientados por essas organizações, os trabalhadores faziam abaixo-assinados e encaminhavam ao Governo, reivindicando terra para morar e trabalhar. Iniciou-se o processo de negociação que resultou na conquista dos Assentamentos Córrego da Areia e São Roque, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Relação dos Assentamentos resultantes do processo de articulação CPT, STR's e CEBs

Assentamento	Data da Criação	Nº de Famílias	Município
Córrego da Areia	Setembro/ 84	31	Jaguaré
São Roque	Dezembro / 84	10	Jaguaré

Fonte: MST/ES, 2013.

No Estado Espírito Santo, a trajetória histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sustentada na organização nacional, construiu-se em consequência de um processo de construção coletiva protagonizado pelas CEB's, CPT e STR's. Nesse contexto, sujeitos, aliados da sociedade pelos sucessivos modelos de desenvolvimento adotados ao longo da história do Brasil, conscientes da situação em que vivem, decidem partir para ação e lutar pelos seus direitos, historicamente negados pelas classes dominantes do país.

Essa realidade encontrou-se com os propósitos de lideranças do MST, que retornavam do primeiro I Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba/PR, em janeiro de 1985, imbuídas da empreitada de lutar pela Reforma Agrária, por uma sociedade justa e consolidar o MST no Espírito Santo.

Essa tarefa se materializou com a realização de uma grande ocupação, no dia 27 de outubro de 1985, com aproximadamente 300 famílias, vindas de diversos municípios do norte do estado. Essa histórica ocupação ocorreu na fazenda Georgina, localizada no distrito de Nestor Gomes, interior do município de São Mateus, e resultou na criação de quatro assentamentos. O processo de negociação continuou, ainda, em relação aos Assentamentos de Córrego Grande, Rio Preto e Rio Ituanas, Bela Vista e Córrego do Balão, além de Nova Vitória e Onze de Agosto, conforme próximo quadro.

Quadro 3 – Relação dos Assentamentos resultantes das negociações com o Governo do Estado do Espírito Santo

Assentamento	Data da criação	Área / Há	Nº de Famílias	Município
Córrego da Onça	Março/85	90.0	08	Jaguaré
Córrego Grande	Fevereiro / 85	265.0	27	São Mateus
Rio Preto e Ituanas	Junho / 85	458.0	33	Conceição da Barra
Bela Vista	Junho de/ 85	208.0	34	Montanha
Córrego do Balão	Junho de / 85	42.0	0.7	Montanha
Nova Vitoria	Março de 86	525.0	32	Pinheiros
11 de Agosto	Agosto de /86	126.0	11	Pinheiros

Fonte: MST/ES 2013.

Na segunda metade da década de 1990, o MST conquistou um número significativo de assentamentos, espacializou-se em outras regiões do estado, conquistando assentamentos na

região centro e sul do Espírito Santo. Ganhou visibilidade e se constituiu como a principal referência para os movimentos populares do estado. Ao longo dos 27 anos de existência no estado, o MST vem mobilizando as famílias Sem Terra que sonham em conquistar a terra e transformar sua realidade de vida, historicamente marcada pela exclusão.

Em 2015, a relevante caminhada histórica das ocupações prossegue, em todo Estado, levando a muitas conquistas que podem ser percebidas pelos 65 assentamentos, 05 regionais em processo de legalização, com 4.304 famílias assentadas.

No processo histórico, a educação foi para o MST um grande desafio para o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural das áreas conquistadas.

Os assentamentos de Reforma Agrária são frutos da luta. Nas áreas, fruto de ocupação, as pessoas trabalham e produzem. A conquista da terra possibilitou a aquisição de muitos outros benefícios, tais como: uma casa digna para morar, produção para o autossustento e comercialização, disponibilizando os produtos da Reforma Agrária para o conjunto da sociedade, construção de escolas, que contribuem para a eliminação do analfabetismo.

Em diversos assentamentos, frutos da luta, encontramos uma produção agropecuária diversificada, espaço de lazer e desenvolvimento da cultura, locais de celebração, confraternização e comemoração. Além disso, a Reforma Agrária beneficia muitas outras famílias, seja pelo fornecimento de alimento, pela movimentação da economia local ou pela criação de postos de trabalho, que gera renda a outras pessoas e famílias.

Apesar dessas iniciativas, no Espírito Santo, a terra ainda é muito concentrada. Os 157 estabelecimentos agropecuários, com 1.000 ha a mais de terra, somam 509.426 ha. Enquanto isso, nos 47.156 ha de terra, que formam todos os 88 assentamentos no Espírito Santo, até o ano de 2011, estão assentadas 4.304 famílias. Ou seja, todas as famílias assentadas estão em menos de 10% da área apropriada pelos 157 maiores estabelecimentos no Espírito Santo (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 1995).

O MST, contando com o apoio da sociedade, de diversas entidades sindicais, partidárias, religiosas, entre outras, vem buscando, desde 1985, a organização de famílias para lutarem pela terra. Esse trabalho tem garantido o acesso à terra a quase 5.000.000,00 famílias, em mais de 62 assentamentos. É ainda pouco, se comparado ao número de famílias sem terra e ao número de latifúndio que estão ilegais perante a constituição federal, ou seja, impedindo o cumprimento da sua função social da terra. Enquanto mais de 600 famílias sofrem embaixo de lonas pretas, há diversos processos parados na justiça, aguardando a liberação para a criação de projetos de assentamentos.

A tabela seguinte confirma as diversas áreas demandadas pelo MST, as quais aguardam, por vários anos, os processos judiciais.

Tabela 1 – Imóveis indicados pelo MST para a criação de assentamentos

IMÓVEIS INDICADOS PELO MST							
	IMÓVEL	ÁREA (ha)	MUNICÍPIO	PROPRIETÁRIO	DECRETO	PROCESSO	OBSERVAÇÃO
1	Luziane	998,90	Montanha	Luiz Siqueira	03/02/2004	2005.50.03.000030-5	Ajuizado/sub judice
2	São Pedro	979,50	B. S. Francisco	Matusalém Dias Sampaio		2004.50.01.011596-2	Ajuizado/sub judice
3	São José	581,40	Vila Valério	Aracruz Celulose	27/10/2004	2003.50.01.013415-0	Sub judice
4	R. Preto/B. Vista	775,33	Pres. Kennedy	Rhudson Carlos de Souza	29/12/2004	2004.50.02.001314-1	Sub judice
5	São Francisco	338,80	Guaçu	Francisco Lacerda de Aguiar Neto	24/02/2005	2005.50.02.000693-1	Sub judice
6	Santa Helena	466,40	Baixo Guandu	Espólio Rubens Garcia Rodrigues	19/03/2007	2008.50.05.000124-9	Ajuizado/sub judice
7	São J. do P. Alto	129,36	Guaçu	João Leonel de Souza	29/05/2009	2009.50.02.000418-3	Ajuizado/sub judice
8	Primavera	624,22	São Mateus	Josias Marchiori	18/08/2009	2010.50.03.00010-6	Ajuizado/sub judice
9	Floresta e Texas	996,08	São Mateus	Argemiro Betim e outros	12/07/2010	2012.50.03.000349-9	Ajuizado/sub judice
10	Lambari	430,74	Guaçu	Sebastião de Paula	23/10/2006	2007.50.02.001501.1	PA criado*
11	José M. Araújo	1.343,63	P. Kennedy	Martinho Adalmo Venturim	08/03/2007	2007.50.02.001457-2	PA criado
12	Castelo I	1.000,00	Guaçu	Luciano D. de Aguiar		2001.50.01.0100150-0	Sub judice (proc. Adm. Suspenso)
13	Castelo II	731,50	Guaçu	Luciano D. de Aguiar		2001.50.01.005271-9	Sub judice (proc. Adm. Suspenso)

Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Secretaria Estadual do ES, 2015.

Conforme documentos do MST/ES (2015), são 13 imóveis e uma soma de 9.395,86 ha de terra, com capacidade para assentar aproximadamente 1.000 famílias. Boas partes dessas áreas estão na justiça federal de São Mateus, como e o caso da Fazenda Primavera e Floresta e Texas, desde 2009 e 2010, respectivamente.

É uma injustiça condenar famílias inteiras a permanecerem acampadas por diversos anos (muitas delas, por mais de 08 anos). Mas, é necessário continuar acampada e lutando, pois é a única forma que se tem encontrado para ter acesso à terra de trabalho e de moradia.

O apoio da sociedade tem sido fundamental nesses quase trinta anos de luta e na expectativa de construção de vida digna das famílias organizadas pelo MST.

3.2 Educação do MST no Estado do Espírito Santo

A Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem sua origem na década de 1980, período em que ocorreram as primeiras ocupações de terra no país. A preocupação com a educação constitui-se uma questão central para os integrantes do Movimento. As famílias dos Sem Terra, desde o início, desenvolveram ações no sentido de criar escolas para seus filhos.

As discussões sobre educação no MST/ES foram feitas nos primeiros grupos de Sem Terra que iniciaram a organização nesse Estado. Por experiência de vida, os trabalhadores sabiam que as portas da educação nunca estiveram abertas para eles. Agora, que vislumbravam um novo modo de vida, eles começaram a se perguntar: *Que educação que queremos para nossos filhos? Como vamos educar nossos filhos?*

Captando esse anseio dos Sem Terra, as lideranças do MST-ES assumiram esse debate. Com um aglutinamento de pessoas de várias entidades de apoio dos acampamentos e assentamentos constituiu a equipe de apoio, composta por um representante do combativo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, um representante da comissão dos assentados, um representante das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), do norte do Espírito Santo, um representante do Centro de Formação do Movimento das Escolas Promocionais do Espírito Santo (MEPES), um representante da Igreja Católica da Diocese de São Mateus e uma professora liberada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES).

Esse coletivo tinha a tarefa de contribuir para a discussão das questões relativas à escola e à educação nos acampamentos e assentamentos. A dinâmica ocorria da seguinte maneira: os acampados e assentados se reuniam, faziam as discussões sobre educação, assessorados pela equipe de apoio, produziam um documento e tiravam um grupo para apresentar as reivindicações junto aos órgãos públicos.

Desde o início, adotou-se a postura de responsabilizar os órgãos públicos pelas condições de infraestrutura das escolas, pelo pagamento dos educadores, pelo material didático. Essa responsabilização se dava por meio de reivindicações.

Ainda em 1985, os assentados, juntamente com a equipe de apoio, conseguiram realizar uma audiência com a Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Dra. Ana Bernardes da Silveira Rocha, no acampamento do Km 41, no qual expuseram uma série de reivindicações e apresentaram oficialmente o Projeto das Escolas de Assentamento. (PIZZETA, 1999, p. 154).

O avanço da luta fez aumentar o número de escolas de assentamento. Em 1986 já chegava a sete escolas, o que demandava um acompanhamento mais permanente. Para atender a essa necessidade, a Equipe de Apoio propôs à Secretaria de Estado da Educação a liberação de uma pessoa para fazer o acompanhamento pedagógico das escolas, o que levou a SEDU a criar uma Portaria liberando a professora Magnólia de Souza Maia, para atuar na orientação pedagógica das escolas de assentamento (PIZZETA, 1999).

Nesse período, aconteceu uma série de reuniões e discussões envolvendo as famílias dos acampamentos e assentamentos, visando à elaboração de uma proposta de educação para os assentamentos. Como resultado desse debate, que acontecia nos assentamentos, e das negociações com a SEDU, o Conselho Estadual de Educação (CEE), mediante a Resolução nº 27/86, de maio de 1986, aprovou o funcionamento das escolas de 1º grau, instaladas em áreas de assentamento. Todo esse fazer acontecia sem se ter muita clareza do caminho a ser trilhado. O caminho estava sendo construído coletivamente (PIZZETA, 1999).

De acordo com Pizzetta (1999), várias discussões eram feitas nesse período, mas a preocupação que se destacava era relativa à formação dos educadores, principalmente porque eles deveriam pertencer ao assentamento, e os que pertenciam não eram habilitados. Papel importante tiveram os monitores das escolas famílias que, nesse período, contribuía na formação político-pedagógica dos educadores das escolas dos assentamentos.

Apesar das negociações acordadas com a SEDU, as escolas encontravam dificuldades em relação aos Subnúcleos de Educação dos municípios onde se localizavam. Havia uma resistência em aceitar a proposta pedagógica das escolas e o acompanhamento (assessoria) prestado pela Equipe de Apoio (PIZZETA, 1999).

Esse fato levou a Subsecretaria de Educação a realizar uma reunião com os coordenadores dos Subnúcleos de São Mateus, Conceição da Barra, Pinheiros, Pedro Canário, Montanha e Jaguaré, cuja finalidade era discutir e esclarecer assuntos referentes às escolas instaladas nas áreas de assentamento, no dia 19 de novembro de 1986, em São Mateus (PIZZETA, 1999).

Inicialmente, a maioria dos educadores não era habilitada para enfrentar esta realidade. Diante disso, o MST desenvolveu uma série de ações no sentido de promover a formação dos educadores. Foram realizados cursos, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Secretaria de Estado da educação (SEDU) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (PIZZETTA, 1999).

Atualmente, 188 educadores atuam nas escolas de assentamentos da rede estadual e municipal, sendo que 173 possuem Ensino Superior, 12 estão cursando essa modalidade de ensino, 03 possuem curso Técnico em Agropecuária de nível médio, e 64 são pós-graduados.

Neste novo jeito de caminhar, surgiram grandes dificuldades em relação aos órgãos responsáveis pela educação escolar pública no Estado. A Secretaria Estadual de Educação (SEDU), que na época era representada pelos Núcleos e Subnúcleos de Educação, infelizmente, não reconhecia o trabalho de educação realizado nos acampamentos e nos assentamentos, pois fugia às regras da legalidade institucional.

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

Com o decorrer do tempo, a proposta inicial de educação se tornou realidade. Como em outros estados, o MST já desenvolvia experiências alternativas de educação. Surgiu, então, a necessidade de colocar em comum o que se fazia dentro de outras escolas, em outros estados onde o Movimento estava organizado. Dessa forma, foi proposta a realização de um Seminário para colocar em comum estas experiências.

O I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos aconteceu em julho de 1987, no município de São Mateus, com o tema central: “O que queremos com as Escolas dos Assentamentos/Acampamentos”. Mais de sete estados participaram deste seminário, quando foram propostas várias linhas políticas, definiram-se os objetivos e os princípios norteadores das Escolas dos Assentamentos/Acampamentos no Brasil, conforme afirma Pizetta (1999):

O Seminário centrou-se em torno de duas questões básicas: O que queremos com as Escolas dos Assentamentos/Acampamentos? E como fazer a escola que queremos? A partir do lugar e do contexto histórico em que se dava o Seminário, essas duas perguntas orientaram a discussão e a elaboração da proposta pedagógica do Movimento. Além de discutir e aprofundar o tipo de escola/educação que se pretendia para os filhos dos assentados. (PIZZETTA, 1999, p. 161).

O Seminário propiciou um espaço para a troca de experiência e para a reflexão sobre o papel da educação para o fortalecimento da luta dos trabalhadores, sendo que o documento final do evento assim pontua:

Refletem o nosso desejo de estar construindo uma educação classista, que resgate a história verdadeira – abafada pela escola tradicional – questione a realidade, comprometendo na sua transformação, que eduque para a liberdade e não para manter o sistema, que leva o trabalhador a reagir à dominação e a construir a sua própria história (MST, 1987, p. 05-06).

Na oportunidade, foi constituído o Coletivo Nacional de Educação do MST, com a participação de um representante de cada estado presente no seminário, ao qual seriam incorporados membros representantes dos estados da federação, à medida que estes fossem avançando na área de educação nos assentamentos.

O avanço e o crescimento do MST no estado demandava uma melhor integração dos assentamentos. Em decorrência disso, em um encontro, realizado em setembro de 1988, em Pedro Canário, foi criada a *Equipe Estadual de Educação*, constituída por representantes dos assentamentos que possuíam escola.

Com a mudança na estrutura organizativa do MST, em 1989, a Equipe Estadual de Educação passou a ser denominado “Setor de Educação”. Essa mudança se deu apenas em relação à terminologia, já que o vínculo com o MST, pela orientação do trabalho político-pedagógico, já vinha se concretizando, solidificando sua organização no Estado.

Os educadores do MST do estado do Espírito Santo participaram, efetivamente, das discussões e elaboração teórica dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, que foi sistematizada com base nas discussões que envolviam famílias, educandos e educadores, utilizando o diálogo por meio da organicidade do trabalho.

O acompanhamento político pedagógico das escolas se dava em função da organização do trabalho desenvolvido no âmbito do MST. Este jeito de organizar estava estruturado da seguinte forma: cada escola indicava dois representantes para formar o Setor Regional, este designava dois membros para compor o Setor Estadual, que por sua vez elegia dois representantes para o Setor Nacional. O Setor Estadual tinha/tem a tarefa de orientar, proporcionar a formação político pedagógica dos educadores e educadoras, educandos e educandas, famílias e comunidades em áreas de Reforma Agrária MST/ES, fazendo intercâmbio entre os órgãos governamentais e os assentamentos.

Para avançar nas proposições era necessário garantir a elaboração de materiais para subsídio das escolas e da organização, partindo do acúmulo de experiências desenvolvidas nas referidas escolas.

Ressaltamos que o acompanhamento pedagógico das escolas sempre foi um desafio para o Setor de Educação do MST/ES. Após muitas reivindicações junto à SEDU, em 2006, o MST conquistou a contratação de um grupo de sete educadores para atuarem como coordenadores das escolas.

Esses coordenadores tinham um vínculo com a sala de aula de 25 horas e mais 25 horas para desempenharem o papel de coordenação. A ação desses coordenadores se deu não em escolas isoladas, mas em agrupamentos de escolas chamados Polos. Inicialmente, foram constituídos sete Polos.

Este fato representou uma conquista. Contudo, alguns problemas relacionados ao acompanhamento junto às escolas ainda persistiam, o que colocou a necessidade de ampliação do número de Coordenadores. Vale ressaltar que a proposta foi se construindo com a luta política dos que sonharam/sonham e acreditaram/acreditam na possibilidade de mudar uma realidade.

Caminhou-se bastante, mas é preciso caminhar muito mais. Houve várias conquistas, mas é preciso conquistar muito mais e sonhar muito mais, inspirados nos ensinamentos do nosso grande mestre Paulo Freire que nos adverte sobre a impossibilidade de se pensar em mudar o mundo sem sonho, sem utopia e sem projeto (FREIRE, 2007).

Pereira (2003) observa que a luta por escolas nos assentamentos do Espírito Santo foi um processo que foi se consolidando passo a passo. Entretanto, a postura foi sempre propositiva frente ao Estado.

A dinâmica era a seguinte: criado o assentamento, as famílias que já discutiam a educação no período do acampamento, assessorado pelo Setor de Educação, faziam o levantamento dos educandos e colocavam a escola em funcionamento embaixo de barracos, na sombra das árvores ou em alguma construção existente na fazenda conquistada. Em seguida, iniciavam a negociação com a SEDU para o reconhecimento da escola.

Ainda de acordo com Pereira (2003), no período inicial, as escolas criadas eram das séries iniciais; posteriormente, com a criação da Escola Assentamento União, iniciou-se a negociação com a Secretaria de Educação para aprovação da proposta de educação de Ensino Fundamental completo.

O processo de negociação foi longo; iniciado em 1988, apenas se concretizou em 1992, com a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, via Resolução nº 56/92, de 07 de dezembro de 1992, do Projeto Popular de 1ª a 8ª séries dos Assentamentos Rurais do Espírito Santo.

Para Pereira (2003), esse processo, de pensar e colocar em ação uma proposta de educação revela uma força inerente aos grupos sociais que partilham um modo de vida

comum. As idas e vindas dessa criação coletiva, o debate e o transformar em ação o resultado das discussões se converteram em aprendizado coletivo de significado sem igual.

É o aprendizado do se sentir sujeito de direito, sentir-se capaz de intervir na realidade, do propor e fazer acontecer algo novo. Segundo Pereira (2003), os Sem Terra, ao conceber uma forma de educação que atenda aos seus interesses, ao colocá-la em movimento e ao exigir do Estado o reconhecimento dessa proposta, subverteram os caminhos normalmente trilhados nos órgãos públicos, em que os técnicos pensam, propõe e executam, e a comunidade apenas aceita passivamente.

O Movimento, ao tomar a iniciativa, está dizendo ao Estado: *nós conhecemos a nossa realidade, sabemos o que queremos e exigimos que o poder público respeite as nossas características e legitime as nossas proposições*. Esse modo ousado de pensar dos Sem Terra se concretizou em dezenas de assentamentos, permitindo que milhares de famílias saíssem da situação de exclusão e vislumbrassem um jeito novo de viver, possibilitando que milhares de crianças e adolescentes tivessem o acesso à escola, ao conhecimento, dando um passo a mais no seu processo de humanização (PEREIRA, 2003).

Em 2015, conforme dados do Setor de Educação do MST, registrava-se nos assentamentos vinculados ao MST, no Estado do ES, a existência de 26 (vinte e seis) escolas de Ensino Fundamental, sendo que 10 (dez) delas funcionam como unidade de Ensino Fundamental completo. Nas demais havia oferta apenas das séries iniciais. E, em 13 (treze) há a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Existem, também, 17 (dezessete) escolas de Educação Infantil mantidas pelos municípios. Essas escolas atendem a um total de 1519 educandos. Podemos afirmar que a luta por educação nos assentamentos do MST ES avançou junto com a luta pela terra. Ao longo dos trinta anos de história, o MST especializou-se nas diversas microrregiões do Estado do Espírito Santo, ampliando sua base de apoio, conquistando novos aliados, desenvolvendo novas formas de luta e influenciando outras organizações e movimentos, tanto no campo quanto na cidade.

O próximo quadro contém dados referentes às conquistas do MST no Espírito Santo.

Quadro 4 – Escolas nos Assentamentos coordenados pelo MST/ES

ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DO MST/ES - 2015											
ASSENTAMENTO	Data de criação	MUNICÍPIO	Assentada Família	Escola	Data de criação	Modalidade	Educandos	Educadores*	Mantenedora		
									Estadual	Municipal	
PE RIO PRETO ITAÚNAS	25/06/1985	C. da Barra	30	EEUEF São Benedito	01/03/1986	EF Anos Iniciais	7	2	X		
PA PONTAL DO JUNDIÁ	16/02/1986	C. da Barra	48	EEEEF Assentamento União	01/03/1986	EF Completo, EE e EI	77	11	X		
PA VALDÍCIO B. DOS SANTOS	09/04/1996	C. da Barra	89	EEEEF Valdício Barbosa dos Santos	1996	EF Completo, EJA, EE e EI	108	15	X		
PA PAULO VINHAS	05/12/1996	C. da Barra	63	EEEEF Córrego do Cedro	1997	EF Completo, EJA, EE e EI	134	16	X		
PA SEZÍNIO FERNANDES DE JESUS	04/06/2008	Linhares	100	EEEEF Paulo Damião Tristão Purinha	2008	EF Completo, EJA, EE e EI	118	15	X		
PE BELA VISTA	14/07/1985	Montanha	34	EEPEF Bela Vista	1986	EF Anos Iniciais, EE e EI	23	3	X		
PE FRANCISCO D. RAMOS	23/06/1988	Montanha	25	EEUEF Francisco Domingos Ramos	1988	EF Anos Iniciais e EJA	15	3	X		
PA ADRIANO MACHADO	10/01/2005	Montanha	74	EEEEF Paulo Freire	2005	EF Anos Iniciais, EJA e EI	64	7	X		
PA OZIEL ALVES	10/01/2005	Montanha	55	EEUEF Rosangela Leite Alves	2005	EF Anos Iniciais e EI	21	3	X		
PA PIP-NUCK	18/06/1987	Nova Venécia	50	EEEEF Padre Josimo	1987	EF Anos Iniciais	15	2	X		
PE 13 DE MAIO	15/05/1989	Nova Venécia	45	EEPEF José Antônio da Silva Onofre	1990	EF Anos Iniciais, EJA e EI	41	6	X		
PA GA VIÃOZINHO	11/07/1991	Nova Venécia	25	EEUEF Fazenda Jacutinga		EF Anos Iniciais	9	2	X		
PA CELESTINA	26/12/1997	Nova Venécia	31	EEUEF Assentamento Ouro Verde	1998	EF Anos Iniciais	11	2	X		
PA MADRE CRISTINA	06/07/2005	Pancas	35	EEUEF Madre Cristina	2008	EF Anos Iniciais	11	1	X		
PA CASTRO ALVES	05/05/1988	Pedro Canário	129	EEEEF Três de Maio	1988	EF Completo, EJA, EE e EI	159	17	X		
PE NOVA VITÓRIA	17/02/1986	Pinheiros	32	EEEEF Margem do Itauninhas	1987	EF Completo e EI	56	12	X		
PA OLINDA II	04/02/1997	Pinheiros	87	EEEEF Saturnino Ribeiro Santos	1997	EF Completo, EJA e EI	81	15	X		
PA MARIA OLINDA	29/08/1997	Pinheiros	71	EEPEF Maria Olinda de Menezes	1999	EF Anos Iniciais, EJA e EI	49	7	X		
PA OTA VIANO R. DE CARVALHO	29/04/2002	Ponto Belo	98	EEUEF Octaviano R. de Carvalho		EF Anos Iniciais, EJA e EI	50	7	X		
PA TOMAZZINI	31/12/1997	Santa Tereza	39	EEPEF Maria Julita	1998	EF Anos Iniciais, EJA e EI	28	4	X		
PA ADÃO PRETO	04/01/2010	São Gabriel da Palha	39	EEUEF Assentamento Adão Preto	20/02/2013	EF Anos Iniciais	11	2	X		
PE CÓRREGO DA AREIA	05/09/1984	São Mateus	31	EEEEF XIII de Setembro	1984	EF Completo, EJA e EI	95	13	X		
PE VALE DA VITÓRIA	19/05/1986	São Mateus	39	EEPEF Vale da Vitória	24/02/1986	EF Anos Iniciais e EI	60	5	X		
PA GEORGINA	12/11/1986	São Mateus	81	EEEEF 27 de Outubro	1986	EF Completo e EI	80	14	X		
PA JUERANA	12/05/1987	São Mateus	18	EEUEF Padre Ezequiel	1987	EF Anos Iniciais	14	2	X		
PA ZUMBI DOS PALMARES	13/12/1999	São Mateus	151	EMEF Zumbi dos Palmares		EF Completo, EJA e EI	182	15		X	
OBS.: 188 educadores atuam nas escolas , alguns atendem mais de uma escola.							Total	1519	201	25	1

Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos, 2015.

Os dados apresentados revelam que o MST ampliou sua área de abrangência, desenvolvendo lutas em mais de 37% dos municípios do Estado. Esse fato demonstra a responsabilidade que o MST carrega ao pensar alternativas que garantam a permanência desse contingente de famílias no campo. A preocupação inclui a luta por uma educação que venha a contribuir para o fortalecimento e a melhoria da qualidade de vida da comunidade assentada, possibilitando a escolarização das crianças e jovens dos acampamentos e assentamentos.

Ao conquistar a terra, as famílias já trazem consigo a preocupação de como garantir a escolarização dos seus integrantes. Essa preocupação estava presente desde os primeiros acampamentos e foi o motor para que emergisse uma proposta de educação diferenciada para os assentamentos do Estado.

Construído de forma coletiva, o Projeto Popular das Escolas de Assentamento do Espírito Santo representa, por si, um impacto nas políticas públicas, pois demonstra que o movimento social organizado pode pensar, propor e exigir os direitos assegurados na lei.

É possível afirmar que houve um crescimento considerável do número de estabelecimentos escolares, visto que em 1986 funcionavam apenas seis escolas que atendiam de 1ª a 4ª séries. Pode-se destacar, também, a ampliação dos níveis de escolarização oferecidos, o que demonstra a preocupação do MST em proporcionar meios para que toda a população assentada tenha acesso à educação.

Entretanto, percebe-se que o número de escolas de Ensino Fundamental completo está abaixo das demandas dos assentamentos. Por outro lado, é importante destacar a ausência do Ensino Médio e profissionalizante, o que prejudica o processo dos adolescentes e jovens dos assentamentos, que, por falta de opção, acabam indo para as escolas da cidade, ou ficam fora da escola. Destaca-se, também, uma ampliação do quadro de educadores, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos, já que em 1986 eram dezessete educadores, habilitados apenas para o magistério.

Comparativamente, hoje mais de 50% dos educadores possui curso superior ou o está cursando, o que se tornou possível pela conquista do curso de Pedagogia da Terra, que já está na segunda turma, pelo MST, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo e o INCRA.

A aprovação do projeto das escolas dos assentamentos representou uma conquista para o MST, porém, há uma tensão na relação com o Poder Público, que às vezes tem abertura e sensibilidade para os problemas vividos pelas escolas dos

assentamentos. Em outros casos, como uma dirigente do Setor de Educação se referiu, “a administração pública funciona como uma cápsula blindada que é difícil de ser rompida”.

A trajetória vivida pelas escolas dos assentamentos revela que, ao longo de sua existência, a administração escolar demonstrou desconhecer as peculiaridades das escolas do campo. Esse fato fica evidente quando se observa, por exemplo, a forma como os órgãos ligados à administração analisam os números de educandos das escolas, tendendo a não considerar a realidade do campo e a desconhecer que o tratamento dado aos camponeses resulta em esvaziamento dessa instituição educacional. Como resultado dessa situação, muitos dos que conseguem resistir e ficar no campo não têm o direito à educação assegurado.

A aprovação do projeto popular das escolas dos assentamentos prevê que o mesmo seja avaliado após dez anos de implementação. Uma vez assim, o Setor de Educação está elaborando um balanço dos dezoito anos de realização da proposta de educação do MST, a fim de analisar, a partir da trajetória vivida, os desafios que se colocam para a comunidade da proposta de educação e, ao mesmo tempo, propor alternativas para superá-los.

É preciso ressaltar, contudo, que, devido à seriedade do trabalho desenvolvido e da condução coletiva do processo, essas escolas adquiriram o respeito e o reconhecimento do poder público. Com isso, há uma disposição da Secretaria Estadual de Educação em discutir as demandas das escolas de assentamento para a comunidade do projeto.

4 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ASSENTAMENTO UNIÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O Assentamento Pontal do Jundiá resultou da primeira ocupação realizada pelo MST no Estado do Espírito Santo, no dia 27 de outubro de 1985.

Como a área ocupada não foi o suficiente para todas as famílias ocupantes, no dia 12 de fevereiro de 1986, 46 famílias ocuparam o Pontal do Jundiá. Acamparam dentro da área por dois dias, iniciando a construção dos barracos. As negociações entre as lideranças do acampamento e o INCRA prosseguiram. Para não prejudicar as negociações, as famílias decidiram sair da área e ir para as margens da BR 101, lá permanecendo por oito dias, ocupando definitivamente a terra no dia 22 de fevereiro de 1986. O assentamento Pontal do Jundiá localiza-se a 59 km da sede do município de Conceição da Barra, ocupando uma área de 875 hectares.

Atualmente, o Assentamento é habitado por 58 famílias cadastradas, e cerca de 70 famílias sem cadastro (filhos de assentados que se casaram, residem e trabalham na área dos pais), totalizando uma população aproximada de 550 pessoas.

Quase todas as famílias residem em casas de alvenaria, com energia elétrica e água encanada, ou poços próprios, com a água sendo jogada em suas residências por motor bombas. Muitas dessas famílias estão organizadas em três associações.

Em uma área de 516 hectares, as famílias plantam, principalmente, mandioca, café, mamão, feijão, milho, coco, urucum, hortaliças, pimenta-do-reino, maracujá, frutíferas. As famílias possuem, também, conjuntos de irrigações por lotes individuais.

De acordo com Pereira (2003), o Assentamento Pontal Jundiá tem um histórico de participação ativa nas lutas do MST. Uma das conquistas dessas lutas foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União do Campo. Após a conquista da escola, por meio de sua organização, o assentamento assegurou o processo coletivo de elaboração do projeto político-pedagógico da Escola, bem como vem zelando permanentemente pela sua construção efetiva.

Nessa trajetória, a educação se tornou parte das lutas permanentes das famílias, e o MST já teve a realização de vários projetos de alfabetização. Nesse contexto, a escola possui um processo amplo de discussão e participação popular da comunidade do Assentamento Pontal Jundiá.

Essa escola é concebida, portanto, pela convicção de que a escola do campo é sempre mais do que escola no dizer de Caldart (2000), constituindo-se um centro de

animação da vida camponesa, vinculada à cultura; ao trabalho; à organização da comunidade e suas lutas; ao desenvolvimento do território camponês.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União é um espaço da comunidade do qual participam todas as famílias, com atividades educativas diversas, envolvendo crianças, jovens e adultos de todas as idades. Uma escola educadora da comunidade e, ao mesmo tempo, educada por ela.

Seus sujeitos são camponeses(as), em sua maioria assentados(as), com forte presença cultural da religiosidade cristã. As famílias estão organizadas em associações, grupos de jovens, grupo de mulheres, grupos culturais, coletivo de educação do assentamento e conselho do assentamento.

Com foco no Ensino Fundamental, a escola atende prioritariamente às crianças e aos jovens, tanto das comunidades do Assentamento quanto circunvizinhas. A abrangência territorial de atendimento da escola é uma especificidade que deverá ser considerada, pois ela permite reunir jovens que, em comum, têm o fato de serem camponeses(as), e que, contudo, diferenciam-se, dentre outros fatores, pela diversidade de contextos específicos das comunidades de origem. Por em lado, enriquecem o universo escolar pela diversidade de experiências e, por outro, tornando mais complexa e desafiadora a relação escola-família-comunidade (PEREIRA, 2003).

A Escola Assentamento União iniciou o seu funcionamento em 1986, embaixo de barracos de palha construídos pelos acampados, com as turmas de 1ª a 4ª séries. Em 1988 passou a oferecer o Ensino Fundamental completo.

Amparada no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (2010), Artigos 17 a 26, a Escola funciona, no ano 2015, no turno matutino, das 7h00 às 12h00, atendendo ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, de forma presencial; e às turmas de 5ª a 8ª séries, em regime de alternância. As turmas de 5ª e 6ª séries alternam com as de 7ª e 8ª, nos horários das 7h00 às 17h20.

As escolas dos Assentamentos do Estado do Espírito Santo utilizam a pedagogia da alternância como sistema de trabalho. Esta maneira de trabalhar a educação exige da família, estudante e educador um constante movimento na busca de uma melhor formação. Na alternância, o aprendizado e a educação partem da realidade, do meio de trabalho e vivência do estudante. Por isso, a alternância (período no meio familiar e comunitário e período na sessão escolar) é o ponto de partida para possibilitar uma formação integral das partes envolvidas: estudantes, famílias e educadores.

O estudante é levado a pesquisar e estudar em busca do desenvolvimento, dos seus conhecimentos, experiências e atitudes. As famílias, educadores e comunidade se

dispõem em ajudá-los e orientá-los, passando suas experiências de vida e cobrando o cumprimento das responsabilidades.

Na escola de assentamento, a pedagogia da alternância é um instrumento usado pelas famílias, pelos estudantes e pela equipe de educadores no acompanhamento e orientação do movimento da estadia/sessão e sessão/estadia. É um dos meios pelo qual a família e a equipe de educadores se relacionam na tarefa de formação dos estudantes.

A escola da pedagogia da alternância entende que a aprendizagem se dá pela interação entre o conhecimento da realidade e o conhecimento das ciências. Quando o estudante está na estadia, a ordem de prioridade é trabalho – vivência – estudo, e no meio escolar estudo – vivência – trabalho.

A alternância acontece nesses momentos acompanhados pelos educadores e família. Na estadia é a família que dá uma atenção especial ao estudante, ao fazer o acompanhamento das atividades que forem organizadas pelas famílias e as que forem orientadas pelos professores, no final de cada sessão, com duração de uma semana sessão e estadia.

Os estudantes passam o dia todo na escola no período de sessão e voltam no final de cada dia para suas famílias, pois a escola não trabalha com internato. Essa é uma prática desenvolvida pelas Escolas Família Agrícola, pois elas possuem público diferente daquele das escolas de assentamento. Os estudantes das escolas de assentamento são oriundos do assentamento e comunidades vizinhas.

Quadro 5 – Funcionamento por turno em 2015

Turnos	Ano/Séries/Turmas	Horário
Matutino	1º Ano a 4ª séries	7h00 às 12h00
Integral	5ª a 8ª séries	7h00 às 17h20
Ed. Infantil	Pré-escola	13h00 às 17h20

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

A escola planeja, posteriormente, ofertar a modalidade Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, com sob o funcionamento:

Quadro 6 – Proposta de funcionamento da EJA

Turnos	Ano/Séries/Turmas	Horário
Noturno	EJA 1º Segmento	18h20 às 21h30

Fonte: Elaboração do autor, 2015.

A Escola Estadual Ensino Fundamental “Assentamento União” funciona em cinco salas, uma biblioteca com banheiro, uma sala de computação, dois banheiros, uma cozinha e uma casa para morador (caseiro).

4.1 Os educadores da escola

Os educadores e as educadoras da escola são pertencentes à rede estadual de ensino. O quadro de funcionários é formado por 10 educadores e 01 secretário. Todos os educadores possuem formação em nível superior e são habilitados para o ensino nas áreas específicas do conhecimento do ensino fundamental e médio em que trabalham. São profissionais, prioritariamente, moradores do Assentamento ou com vínculo com o campo e que tenham como tarefa central a educação da população camponesa, a Educação do Campo.

Considerando a novidade da Educação do Campo, ainda não contemplada regularmente na formação acadêmica dos cursos de formação de educadores, compreende-se que os educadores da Escola de Ensino Fundamental Assentamento União estarão em permanente processo de formação, com ênfase na Educação do Campo, atividade fundamental para a implementação deste projeto de escola.

Por seu caráter assumidamente político, o projeto da Escola do Campo exige educadores éticos, com disponibilidade, que gostem de estudar e pesquisar, abertos a novas propostas de fazer educação. Educadores comprometidos com a luta pela terra, a Reforma Agrária e a agricultura camponesa popular, pessoas que busquem o conhecimento historicamente produzido. Sem esses compromissos, não é possível a coerência entre a prática docente e o projeto de escola do campo.

Dos 10 educadores que atuam na escola, apenas 01 é concursado pelo município na educação infantil. Os demais são contratados pelo Estado, na mesma condição de contratos temporários.

No atual governo do Paulo Cesar Harrtung, a Educação do Campo no estado do ES vem passando pelo sucateamento a não valorização das escolas do campo. Diante disso, os profissionais da educação vivem em situação vulnerável, principalmente pelo fato da maioria dos educadores serem contratados.

Em decorrência dessa situação, ao mesmo tempo em que escrevia esta dissertação, este pesquisador estava em mobilização, juntamente com os demais educadores do campo do Estado do ES, lutando pela garantia do projeto de educação

das escolas de assentamentos do Estado, pelo reconhecimento imediato da pedagogia da alternância em tempo integral nas escolas do campo; pela aprovação das diretrizes operacionais das escolas dos assentamentos; e, pela a nucleação de turmas das escolas do campo. Essas reivindicações compuseram uma pauta que foi entregue ao governo do estado.

A luta e as mobilizações pelo direito à educação acontecem em todo o estado, desde o começo de fevereiro de 2016. Já foram realizadas ocupações na sede da Superintendência do INCRA, em Vitória, e na Secretaria Regional de Educação do município de São Mateus.

De acordo com documentos enviados à Secretaria estadual de educação, as escolas de assentamentos do estado do Espírito Santo, fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras, desde 1985, atendem às necessidades da comunidade, escolarizando crianças, jovens e adultos. Além disso, atendem, ainda, às áreas sociais e religiosas.

Em 2015, a atual gestão do governo do Estado, no entanto, tem tomado iniciativas como deslocar os educandos do 3º ao 5º ano para outra comunidade, dependendo de transporte escolar, não oferecendo segurança e qualidade para as crianças. Para o MST, o ato de fechar escola é crime previsto na Lei nº 12.960 de 2014, que se refere ao fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, assegura, no artigo 3º, que “[...] a educação infantil os anos iniciais serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nuclearização de escolas e o deslocamento das crianças”.

Diante da situação, pais, educandos/as educadores/as e comunidade seguem lutando por uma escola de qualidade no e do campo, além de garantir a segurança e bem estar destes sujeitos. Segundo educadores, participantes das mobilizações, a decisão do Governo estadual descumpra a legislação da Educação do campo e prejudica a educação na região, uma vez que desconsidera a Pedagogia da Alternância, praticada há mais de 30 anos nos assentamentos, dificultando a permanência dos alunos no meio rural na escola.

A proposta do governo do estado é pagar somente a hora/aula dada por cada educador, não contabilizando outros elementos da pedagogia, como os tempos de acompanhamento do campo e da auto-organização dos estudantes.

Estas ações do governo se inserem no contexto de disputas que vêm ocorrendo no meio rural. Observamos que os conflitos no campo vêm se agravando, nos últimos anos, em decorrência de enfrentamentos pelo acesso, posse e uso da terra, envolvendo diferentes categorias de camponeses e povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.).

No caso da educação, dois fatores, em especial, explicam o acelerado processo de fechamento de instituições no meio rural: a disputa pela terra e o entendimento dos municípios e estados de que, com os altos custos para a manutenção de unidades com poucos estudantes, não vale a pena mantê-las abertas.

A falta de trabalho também é um fantasma que assombra os temporários. Na rede estadual e municipal, os profissionais são demitidos em dezembro e recontratados no começo do ano letivo. Na rede estadual do estado do Espírito Santo, os professores temporários são obrigados a permanecerem desempregados durante períodos de dezembro a janeiro, para não configurar vínculo empregatício.

A rotatividade de docentes afeta diretamente o trabalho pedagógico da escola. Para um dos educadores “Nosso maior desafio é trabalhar sem garantias, em horários que nem sempre são benéficos para nós”.

A rotatividade dos educadores nas escolas de assentamento do Estado do Espírito Santo ainda não é algo superado, mas há um fator importante: a maioria dos educadores são filhos e filhas de assentados que moram na comunidade. O limite que temos ainda a vencer é a garantia dos educadores de sua continuidade, a cada ano que passa, não tendo que se preocupar com o desemprego no ano seguinte, já que todos trabalham com designação temporária, sem a garantia da permanência no próximo ano. Fazem-se necessárias lutas dos comitês de educação do campo, defendendo concurso público específico para as escolas do campo. Em vista disso, há, também, a imprescindibilidade da garantia legal dos educadores da comunidade, com o fim da insegurança desses profissionais, bem como a superação da rotatividade dos professores ano após ano.

4.2 Os educandos

Conforme dados do censo escolar de 2015, a escola pesquisada atende a 121 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, um número considerável de alunos, se levarmos em consideração a realidade do campo.

Os educandos e as educandas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União (EEEF União) posteriormente, passam a constituir-se, prioritariamente, por jovens egressos das escolas de Ensino Fundamental das comunidades do Assentamento e circunvizinhas.

Em todo caso, são jovens que vem construindo sua existência no assentamento, no contexto do campo, num momento histórico marcado pelas contradições e disputas entre o projeto hegemônico da agricultura capitalista – o agronegócio – e a resistência do projeto da agricultura camponesa.

Quadro 7 – Distribuição das turmas, por turno, espaços e capacidade de matrícula 2015

Espaço Físico	M ²	Potencial de Matrícula	Matutino		Vespertino		Integral (alternância)	
			Ano/Série/Turma	nº de educandos	Série/Turma	nº de educandos	Série/Turma	nº de educandos
Sala de Aula 01	38, 73	30	1º e 2º anos	15	x	x	x	x
Sala de Aula 02	38, 73	30	3ª e 4ª séries	13	x	x	x	x
Sala de Aula 03	38, 73	30	x	x	x	x	5ª e 7ª séries	5ª – 09 7ª – 14
Sala de Aula 04	38, 73	38	-	-	-	-	6ª e 8ª séries	6ª – 11 8ª – 09
Sala de Aula 05	39,06	31	2ª série e 3º ano	13	Ed. Infantil	21	x	x

Fonte: EEEF Assentamento União, 2015.

De acordo com o quadro, os estudantes do 1º ao 5º ano estudam todos os dias, alternando manhã e tarde; as turmas de 6º ao 9º alternam por semana. Observamos que o maior número de estudantes está nas turmas do 1º ao 5º. Com o passar do tempo, nas séries finais, os estudantes vão se evadindo.

O trabalho desenvolvido pelos estudantes, no período de alternância, em sua propriedade e com suas famílias, possui várias naturezas, tais como o plantio e cultivo das lavouras, hortaliças, viveiro e pomar, o cuidado de pequenas criações como peixe, porcos, galinha, além do trabalho doméstico. Não há separação do trabalho doméstico e o trabalho da propriedade para os homens e mulheres.

Na escola, os estudantes e educadores desenvolvem as atividades domésticas e da propriedade, mesmo tendo pessoas liberadas para desenvolver as atividades de limpeza e cuidar da propriedade da escola. Os estudantes e educadores realizam junto com os funcionários a limpeza do pátio e dos prédios da escola, servem alimentação, plantam e colhem na horta e propriedade. Os trabalhos são divididos entre os estudantes e acompanhados pelos educadores, de acordo com as condições físicas e habilidades para a realização das atividades, e nunca por sexo.

4.3 A organização curricular, didática e pedagógica da Escola

A organização curricular é um dos elementos centrais na produção do conhecimento no ensino formal:

Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isso? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. (SAVIANI, 2008, p. 116).

A organização curricular da escola pesquisada segue o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2010) do estado do ES. Este regimento, nos seus artigos 145 a 148, assegura que as escolas devem oferecer o ensino fundamental – séries iniciais e finais na modalidade presencial.

Quanto à carga horária, a escola se ampara legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 e na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, segue Matriz Curricular de 926 horas. Para as séries finais do Ensino Fundamental, segue Matriz Curricular de 1.634 horas. Conforme Portaria Nº 010 –R de Vinte de Janeiro de Dois Mil e Doze, Art. 2º, Parágrafo 4º, funcionam em tempo integral e regime de alternância (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, 2014).

Na parte diversificada da organização curricular, as turmas de 5ª a 8ª séries são contempladas as disciplinas de Agricultura, Zootecnia, Educação Familiar e Prática na Propriedade Familiar (PPF) (EEEF UNIÃO, 2014).

Essas disciplinas contribuem para o fortalecimento da agricultura camponesa, desenvolvendo valores do homem do campo, proporcionando conhecimento de diversas técnicas agroecológicas, relacionando teoria e prática, mantendo viva a cultura regional

e despertando a formação para o trabalho por meio da participação nos processos produtivos do campo experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária, vivenciando a cooperação como um dos eixos articuladores do currículo (EEEF UNIÃO, 2014).

A disciplina de Ensino Religioso, de acordo com a Portaria 143-R de 17/11/09, é de oferta obrigatória pela escola e facultativa para o educando. É contemplado no tempo escolar obrigatório de 25h semanais. Para os educandos que não optarem pela mesma são garantidas atividades de leitura desenvolvidas pelo educador do Núcleo Comum. (EEEF UNIÃO, 2014).

O Plano Curricular é constituído pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum, prevista na LDB (Lei n.º 9394/96), e organizada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos – CNE/CEB. Bem como de acordo com o que preceitua a RES. 1.286/2006, no que diz respeito à oferta dessa modalidade.

Conforme Portaria N° 018-R, de 13 de fevereiro de 2012, anexos 5 e 6, é facultada à escola a organização do Plantão de Atendimento/Recuperação no primeiro horário de aula (EEEF UNIÃO, 2014).

A Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno, conforme dispõe a Lei nº. 10.793, de 1º de dezembro de 2003 (D.O.U. 02/12/2003). A carga horária desse componente curricular é considerada no cômputo total da carga horária mínima exigida (EEEF UNIÃO, 2014).

Os conteúdos das áreas de conhecimento são articulados com as experiências de vida do aluno, problematizando temas relacionados à saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, tecnologia, cultura e linguagens, ministrados de forma interdisciplinar (EEEF UNIÃO, 2014).

Os componentes curriculares são ordenados quanto à sequência e ao tempo necessário para seu desenvolvimento com objetivos, amplitude e profundidade de tratamento adequado às possibilidades e necessidades dos alunos. São organizados para desenvolver suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais, priorizando a formação e a informação. Assim, é enfatizada a compreensão, a interpretação, a construção e a aplicação de conhecimentos (EEEF UNIÃO, 2014).

Privilegiar-se-á a aquisição de habilidades básicas, tais como: o raciocínio lógico e crítico, a capacidade de comunicação oral e escrita, a leitura, interpretação e produção

de textos, as capacidades desenvolvem-se em longo prazo e assentadas em investimentos concretos no cotidiano da sala de aula (EEEF UNIÃO, 2014).

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos segue as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (2007), que determina que o Curso de EJA Ensino Fundamental (1º Segmento e 2º Segmento) tenha duração de 4 (quatro) anos, sendo organizado em 8 (oito) etapas, com duração de 100 (cem) dias letivos cada, 400 (quatrocentos) horas por etapa, perfazendo 3.200 horas no total (EEEF UNIÃO, 2014).

Em atendimento ao que prescreve a Resolução CEEE/ES nº 1286/2006, Art. 188, inciso VIII, o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino – 2010 Art. 15 e o Currículo Básico Comum-ES/2009, aos alunos com necessidades especiais e ao aluno trabalhador será assegurado o seu direito de estudar, garantindo seu adentramento e sua permanência na escola.

Numa perspectiva inclusiva, buscando uma abordagem curricular que atenda a todos e que considere a diversidade, a escola propõe fazer adaptações de acessibilidade no espaço físico e adotar metodologias diferenciadas que atendam às suas necessidades. (EEEF UNIÃO, 2014).

Assim, ao aluno com necessidades especiais será garantido o atendimento regular e, no contra turno, atendimento educacional especializado, em sala de recurso, com professor especializado, que por meio de um trabalho colaborativo, fará acompanhamento ao aluno de acordo com as dificuldades apresentadas no desenvolvimento das atividades curriculares (EEEF UNIÃO, 2014).

Ao aluno trabalhador, conforme os artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 e Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo - 2010, Artigo 14, a escola assegurará o direito à escolarização e, também, àquele que não teve acesso ou continuidade de estudo na idade própria.

Ao educando da modalidade EJA, a escola procurará respeitar sua condição de vida e de trabalho. E, ao ritmo próprio de cada educando, no processo ensino-aprendizagem, procurar-se-á ser flexível com relação às faltas do aluno da Educação de Jovens e Adultos que necessitar se ausentar por tempo limitado por questões relacionadas ao trabalho laboral.

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental) foram estruturados de acordo com a Lei nº 9.394/96 – resolução CNE nº. 1/2000, e Resolução CEE/ES nº 1286/2006.

Referendado pelo Currículo Básico Comum, o trabalho educativo desenvolvido pela escola procura viabilizar, dentro das condições da escola, os meios didáticos e pedagógicos necessários para as aprendizagens dos educandos.

Um aspecto importante é, pois, instigar o educador sobre como ele está desenvolvendo o seu papel, como está se portando no sentido de estimular os seus educandos a se tornarem protagonistas de sua escolarização (EEEF UNIÃO, 2014).

Para a construção de um clima escolar que favoreça a aprendizagem, é fundamental a relação educador e educando. O educador precisa se colocar como sujeito dialógico da prática pedagógica, valorizando os conhecimentos trazidos pelos educandos, bem como a sua história. Além disso, precisa ter atitudes pautadas no respeito ao ser humano.

Como mediador e facilitador da aprendizagem, o educador precisa dar atenção às dificuldades dos educandos, às características e aos estilos. Deve saber lidar e conviver com as diferenças, a multiplicidades de pontos de vista e os diversos ritmos presentes na escola.

O educador precisa utilizar práticas pedagógicas que contribuam para a construção de conhecimentos e valores. A utilizar os ambientes de aprendizagem disponíveis na escola, bem como no entorno dela: lotes de produção das famílias, agroindústrias e criações de animais existentes na comunidade, festividades, bem como, espaços públicos das cidades próximas como museus, exposições, bibliotecas, dentre outros (EEEF UNIÃO, 2014).

Na seleção dos conteúdos, os educadores levam em consideração as competências e habilidades que são estabelecidas para cada descritor, avaliando se o conteúdo dará conta de preparar o educando para o domínio dos mesmos, no ato da realização das avaliações externas e internas, e que favoreça a formação social e humana.

A EEEF Assentamento União incorpora elementos da pedagogia da alternância, Esses elementos foram construídos pela práxis em escolas de assentamentos e adaptados ao contexto, à realidade e à filosofia da proposta educativa do MST.

A pedagogia da alternância é adotada somente nas turmas de 5ª a 8ª série. É composta de dois momentos distintos, mas complementares, o tempo escola, durante o qual os estudantes recebem aulas teóricas e práticas, se auto-organizam para o desenvolvimento de tarefas do cotidiano escolar e vivenciam novos valores para um novo comportamento (disciplina, responsabilidade, solidariedade, etc.). O tempo

comunidade, durante o qual os alunos realizam atividades de pesquisa, troca de saberes e de conhecimentos com a família.

A Prática na Propriedade Familiar (PPF) é o momento em que o aluno passa a desenvolver e exercitar o trabalho em conjunto, por meio do planejamento e da divisão de tarefas na área da escola. Isso acontece tanto na área da produção agrícola como no desenvolvimento de atividades criativas, tais como a produção de artesanatos e de objetos úteis para a escola, família e assentamento, mutirões com a comunidade, visita às famílias, viagem de estudo, palestras. Essas atividades permitem aos alunos expor suas habilidades e, por outro lado, levam a família e o assentamento à aprendizagem resultante da troca de saberes. A execução das atividades práticas desenvolve-se em dois momentos também distintos e complementares: na escola, o aluno dispõe de duas horas semanais para desenvolver atividades agrícolas e outras atividades de manutenção da escola. Aqui entra o elemento trabalho como princípio educativo e o aspecto integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessas atividades, os alunos organizam-se em equipes, existindo, no entanto, uma rotatividade nas tarefas a serem executadas. Na família, os alunos desenvolvem atividades de experiências alternativas na área agrícola, as quais contribuem para melhor compreensão dos conhecimentos adquiridos e para ajudar no desenvolvimento socioeconômico e cultural da família. Essas atividades são incentivadas e direcionadas pelo conjunto da escola.

4.4 Gestão da Escola

A Gestão democrática efetiva-se na participação das comunidades, dos educadores e educadoras, dos educandos e educandas, pais e mães, Setor de Educação do MST e do Assentamento na gestão da escola. Democratiza-se a gestão quando se aprende a tomar decisões, respeitar e executar o que foi decidido coletivamente, avaliar o que está sendo feito e repartir os resultados de cada ação coletiva, partindo dos princípios da participação, coletividade, transparência, valorização do ser humano, interatividade, dinamismo, responsabilidade, solidariedade e compromisso diante dos desafios para o bom funcionamento da escola.

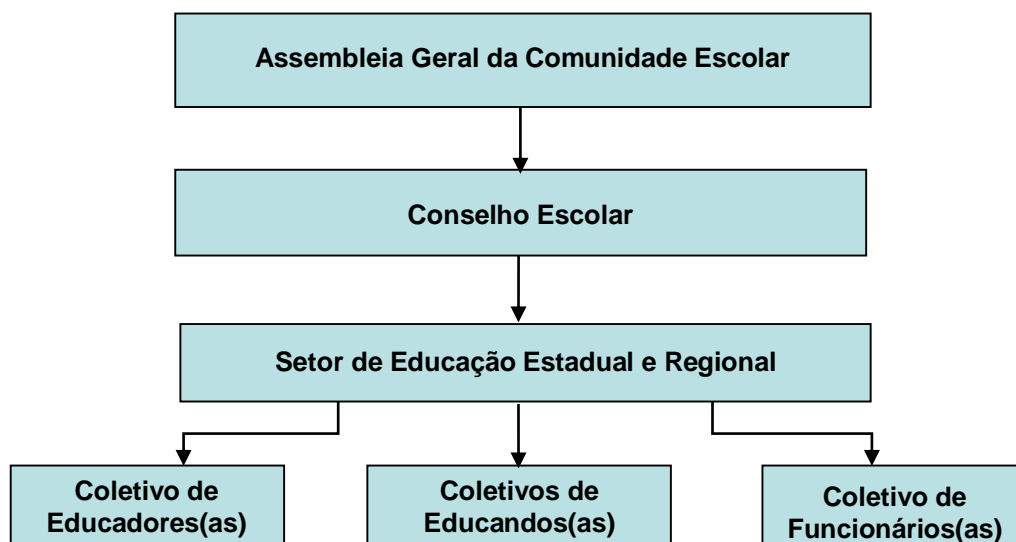
A base fundamental da gestão democrática é a organicidade, compreendida como um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades,

correlações e interdependências entre as partes. Sem tudo isso não existe coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos.

Esse processo ocorre com a organização dos coletivos dentro e fora da escola, com tempos e espaços próprios para analisar e discutir suas questões e práticas, elaborando propostas e tomando decisões nos vários espaços organizativos da Escola, do Assentamento e das comunidades circunvizinhas, na interação da escola com a SEDU, no intuito de validar as decisões políticas e pedagógicas envolvendo as Escolas do Campo.

Logo, a Escola de Ensino Fundamental Assentamento União é organizada por meio das seguintes instâncias de decisões:

Organograma 1 – Gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental



Fonte: EEEF Assentamento União, 2014.

Assembleia Geral da Comunidade Escola

É a instância máxima da comunidade escolar. Após debate nos núcleos de base, coletivos e colegiados, as propostas e encaminhamentos serão aprovados em assembleia geral, com a participação de todos e todas envolvidas no processo educativo, e encaminhadas para a realização nos núcleos e nas demais instâncias da escola. A assembleia geral realiza-se bimestralmente, ou quando necessário for para encaminhamentos da escola.

a) Conselho Escolar do Assentamento

O setor de educação do Assentamento Pontal Jundiá é formado por 02 representantes escolhidos em cada uma das comunidades do Assentamento; 02 representantes dos conselhos escolares de cada escola; pelos coordenadores(as) dos polos educacionais (União, Cedro, Valdício e Castro Alves), coordenação do setor de educação do MST e o representante da Direção Estadual do MST na brigada Valdício Barbosa. De acordo com o PPP da Escola União (2014), este Conselho assume as seguintes funções:

- Assegurar a articulação da Comunidade com a escola e da escola com a Comunidade;
- Representar no conselho do assentamento na escola do campo;
- Participar do processo pedagógico dos planejamentos, formação dos educadores e educadoras, e outras atividades que sejam organizadas pela escola;
- Garantir o direito à educação de qualidade através das lutas e mobilizações junto ao Município e ao Estado;
- Realizar proposições que inovem o trabalho pedagógico da escola;
- Atuar no sentido de garantir a implementação das linhas políticas, princípios pedagógicos, filosóficos e organizativos vinculado à Educação do Campo e às lutas sociais;
- Articular a implementação junto à rede de escolas municipais e estaduais do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo;
- Contribuir com a realização de intercâmbios e encontros com outras escolas de educação fundamental de assentamentos e do campo;
- Realizar as relações públicas com a sociedade.
- Buscar parcerias junto com o MST, Secretaria de Educação Estadual e outras instituições parceiras para realizar a formação inicial e continuada dos educadores, bem como promover a educação profissional e outros cursos. (EEEF UNIÃO, 2014).

O Setor de Educação se reunirá, mensalmente, ou quando necessário for. Em relação à participação das comunidades circunvizinhas que tenham estudantes na escola, serão convidados para reunião do setor.

b) Coletivo de Educadores e Educadoras

O coletivo de Educadores (as) da Escola é formado por todos os educadores e educadoras de cada área do conhecimento (Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias). De acordo com o PPP (2014), este Coletivo tem as seguintes funções:

- Ser um espaço de levantamento de pontos de discussão, aprofundamento e encaminhamento das questões relacionadas à Escola do Campo, seu funcionamento, sua participação como sujeito deste processo, no Assentamento e na Brigada Valdício Barbosa;
- Realizar o diagnóstico da realidade para definir eixos temáticos de estudos a serem trabalhados na escola;
- Fortalecer a coletividade dos educadores(as);
- Realizar pesquisas e trabalhar a formação permanente dos educadores(as);
- Zelar pelo cumprimento das diferentes atividades e funções desempenhadas por cada educador(a);
- Ser um espaço de planejamento das aulas e das ações em que a Escola esteja envolvida;
- Escolher um coordenador e uma coordenadora para o Coletivo. (EEEF UNIÃO, 2014).

O Coletivo de Educadores e Educadoras se reúne para estudo, avaliação, planejamento e levantamentos de pontos a serem debatidos pela coordenação, unificar na Assembleia Geral dos educadores(as) e levar como pontos de discussão as sugestões para o Colegiado de gestão da Escola do MST.

c) Coletivo de educandos(as)

Em cada turma, os educandos e educandas se auto-organizam em Núcleos de Base (NB's), de 07 a 10 participantes, em que escolherão um casal para a coordenação do núcleo de base. Entre os vários coordenadores de núcleos, será escolhido um educando e uma educanda para Coordenação da Turma. Cada turma organizada em Núcleo de Base tem por função, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola:

- Ser um espaço de convivência, auto-organização dos educandos(as);
- Ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos e educandas dentro da Escola do Campo;
- Fortalecer a coletividade da turma;
- Planejar as ações voltadas para o campo experimental;
- Planejar e realizar as tarefas de interesse coletivo. (EEEF UNIÃO, 2014).

Conforme a necessidade da escola, as tarefas de interesse coletivo serão distribuídas entre os participantes dos NB's, segundo a organização de equipes. Por exemplo, equipe de mística, cultura, disciplina, comunicação e esporte.

Os Núcleos de Base se reúnem semanalmente para levantar pontos a serem debatidos, unificados na coordenação de cada turma e levados como sugestão para o Colegiado de Gestão da Escola.

A articulação dos Núcleos de Base é feita por meio do Coletivo de Educandos(as), formado por todos os coordenadores e coordenadoras de turmas, instância representativa do segmento dos estudantes, equiparando-se e podendo desempenhar as funções do Grêmio Estudantil.

d) Coletivo de funcionários(as)

O Coletivo dos funcionários(as) é formado por todos os demais funcionários da escola (vigias, auxiliar de serviços, merendeiras, agente administrativo, auxiliar de secretaria) e tem como função, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola:

- Ser um espaço de levantamento de pontos de discussão, aprofundamento e encaminhamento das questões relacionadas à Escola do Campo, seu funcionamento, sua participação como sujeito deste processo, no Assentamento, na Brigada Valdício Barbosa;
- Fortalecer a organização dos funcionários(as);
- Promover a realização de cursos que qualifiquem seu trabalho;
- Zelar pelo cumprimento das diferentes atividades e funções desempenhadas por cada funcionário(a);
- Ser um espaço de planejamento das ações em que a Escola está envolvida;
- Escolher um coordenador e uma coordenadora para o Coletivo. (EEEF UNIÃO, 2014).

O Coletivo de funcionários(as) se reúne quinzenalmente, ou quando necessário for, para levantar pontos a serem debatidos e levados como sugestão para o Colegiado de gestão da Escola.

e) Colegiado de gestão da Escola

O Colegiado de Gestão da Escola é formado pela unidade executora da Escola (Coordenador(a) Pedagógica(a) e Secretário(a) Escolar); por 01 (um) educando ou educanda de cada turma que venham a funcionar na Escola, indicados pelo coletivo de educandos(as); 01 (um) educador e 01 (uma) educadora, indicados pelo Coletivo de Educadores(as) da escola; 02 (dois) membros do Setor de Educação do Assentamento;

01 (um) membro da Associação do Quietão; e 01 (um) funcionário e 01 (um) funcionária, indicados pelo Coletivo de Funcionários da Escola.

De acordo com o PPP (2014), são funções do Colegiado de Gestão da Escola:

- Acompanhar o cotidiano da escola, garantindo a implementação do Projeto Político e Pedagógico; do Regimento Interno; e das decisões tomadas no Setor de Educação e no Conselho do Assentamento;
- Realizar a relação institucional da Escola com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU e Secretaria de Educação dos Municípios de Conceição da Barra;
- Garantir os planejamentos pedagógicos e a formação continuada de toda comunidade escolar;
- Coordenar a realização de eventos de forma compartilhada com os envolvidos;
- Buscar apoio e parceria para o funcionamento da Escola na ampliação dos cursos, na captação de recursos, nas ações em conjunto com o MST;
- Promover a atualização de informações através de mural, rádio escola, divulgação das principais notícias do dia, juntamente com os educandos(as) e educadores(as).
- Zelar pelo envolvimento da Comunidade escolar, do Assentamento o cuidado com o patrimônio da Escola;
- Impulsionar a vivência dos valores, da solidariedade e indignação diante das injustiças, do amor ao estudo, pertença à luta pela Terra, o valor da memória histórica de que somos herdeiros de tantas lutas, de resistências e revoluções. (EEEF UNIÃO, 2014).

O Núcleo Gestor (Coordenador Pedagógico, Secretário Geral) coordena o Colegiado de Gestão da Escola e tem a função de assegurar a execução das decisões tomadas pela coletividade em articulação com SEDU.

O Conselho Escolar deverá ser composto segundo o Colegiado de Gestão da Escola, exercendo suas atribuições de acordo com as legislações vigentes.

g) Relação Entre Escola e Comunidade

Para desenvolver a ação educativa a que se propõe, a EEEF Assentamento União busca desenvolver parcerias com órgãos e entidades da sociedade civil, tais como:

- a) Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente;
- b) Associação de Produtores do Assentamento;
- c) palestras com representantes dos Movimentos Sociais, tais como: Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do ES (RACEFFAES), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Igrejas, etc.
- d) prefeituras;

- e) Instituto Capixaba de Pesquisa e Extensão Rural (INCAPER); e
- f) secretarias municipais.

Para desenvolver o seu trabalho pedagógico, a escola considera como fundamental a integração com a família e com a comunidade.

De acordo com o Currículo Básico Comum da Rede Estadual,

[...] qualidade da relação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social e, portanto, deve ser marcada por diálogo e parceria, a partir de reflexões claras do papel de cada uma delas na formação humana. (MST, Caderno de Educação nº 13, 2005, p. 202).

Acredita-se que o ensino e a escola funcionam como uma engrenagem, uma cadeia na qual toda comunidade escolar deve estar em sintonia. Sendo que as bases para um bom desempenho, capazes de recuperar ou construir a identidade da escola e dos sujeitos que a congregam, devem estruturar-se num processo de articulação da Instituição com a família e a comunidade que mantenha a intencionalidade e a lógica, trabalhando educadores e educandos, pais, mães e comunidade.

Para tanto, busca envolver a família e a comunidade por meio de assembleias de pais, nas comemorações do Dia da Mulher, das Mães, dos Pais e do Estudante, nos encontros do Programa Família Presente na Educação, na culminância de projetos desenvolvidos pelos educandos, realização de oficinas para pais, e em reuniões extraordinárias, caso haja necessidade.

A articulação entre escola, família e comunidade, em ações educativas para a vida, em parceria com a escola continuamente, independente da gestão que está à frente, é um dos objetivos principais da escola Valdício Barbosa dos Santos.

A implementação do Projeto Família Presente na Educação pela SEDU veio ao encontro de uma prática já valorizada pela escola. Contudo, ele proporcionou novas possibilidades, elementos e materiais para a realização de atividades em prol da integração e do estreitamento dos laços entre família e escola e um melhor acompanhamento dos pais da vida escolar dos seus filhos. Mobilizando, assim, a família e a escola a assinar o termo de compromisso com a aprendizagem dos educandos.

O fazer pedagógico da escola não se limita a esses aspectos metodológicos. Um conjunto de métodos e técnicas de ensino, exercícios e vivências de novos valores de comportamento individual e coletivos, a convivência dos educadores entre si, dos professores e alunos e dos alunos e alunos entre si, o desenvolvimento em atividades concretas no assentamento e no MST, o resgate cultural e histórico de suas trajetórias de vida vão formando seres humanos mais livres, com uma nova visão de mundo.

É importante ressaltar que nem sempre a escola funciona como descrita em sua estrutura formalizada. Muitos limites são enfrentados no dia a dia. São enfrentamentos com o Estado, com os costumes burgueses, que são internalizados pelos alunos, educadores que não compreendem a proposta educativa e outros.

4.5 As atividades de trabalho realizadas na Escola União

Arroyo (1999) afirma que a educação não é neutra, o trabalho é o princípio educativo e constituinte da condição humana. O pensamento de Arroyo pode ser relacionado aos princípios educativos do MST, dos quais a escola não pode ficar alheia ao processo produtivo. Para o MST, não há educação sem o trabalho, pois é este que determina o modo de vida social das pessoas, interferindo na formação da personalidade do indivíduo.

Paro (2001), ao discutir a relação da educação e o trabalho no contexto do capitalismo, argumenta que a educação não deve servir ao capital, mas ajudar na construção de seres humanos capazes de participar do poder, tirando proveito da construção humana. Esse autor propõe uma sociedade onde todas as pessoas tenham controle dos meios de produção.

Para o MST, a escola, mesmo num contexto de contradições, é também o local para refletir e desenvolver experiências de trabalho educativo. A educação é o meio para que os educandos se constituam enquanto humano coletivo.

O trabalho enquanto atividade realizada na escola também foi defendido e realizado por Makarenko e Pistrak, educadores russos. O primeiro relata a sua experiência na Comuna Dzerjinski, na extinta União Soviética; já segundo defende o trabalho como uma das prioridades da educação.

Luedman (2002) mostra que Makarenko, no texto “Metodologia para a organização do processo educativo”, assinala o trabalho coletivo como um dos eixos da educação nas experiências na Comuna Dzerjinski na cidade de Kiev, como verificamos na citação abaixo:

- a) todos os educandos se dividem em destacamentos que também vigoram na produção;
- b) o número dos integrantes do destacamento deve estar entre 7 e 15. Não de haver mais de 15 pessoas num destacamento. Como demonstrou a experiência, a coletividade básica formada por muitos membros subordina-se mal a quem a dirige e, por sua vez, o dirigente não está em condições de controlar todos os membros do destacamento;

- c) se os educadores trabalham na produção em dois turnos, é preferível formar os destacamentos com crianças do mesmo turno;
- d) se o grupo de máquinas é muito pequeno, podem ser formados destacamentos que incluam educandos do primeiro e do segundo turnos, mas esta forma é menos conveniente visto os membros do primeiro turno não se contatarem durante o trabalho com os dos segundo;
- e) se as condições do trabalho o permitir é recomendável, em alguns casos, formar destacamentos que garantam a fabricação das mesmas peças desde o início até fim;
- f) cada destacamento deve estar alojado num mesmo dormitório contíguo; no refeitório, os membros de um destacamento devem sentar-se à mesma mesa. (MAKARENKO, 2000, p. 282-283).

Ao estudarmos as experiências de organização do trabalho na Escola União, temos claro o contexto de contradições que a mesma se encontra, ou seja, no interior da sociedade capitalista, de modo que não se assemelha à experiência russa. A ideia é justamente compreender como é possível, neste contexto, desenvolver atividades formativas de trabalho na escola, visando formar um ser humano novo, marchando juntamente com as lutas sociais em prol de uma nova sociedade.

Para o estudo, elegemos algumas categorias que organizamos em forma de itens, como exposto a seguir: percepção dos entrevistados sobre o conceito de trabalho, organização do trabalho na Escola; o trabalho como princípio educativo, contribuição do trabalho para formação dos estudantes.

a) Percepção dos entrevistados sobre o conceito de trabalho

A compreensão do sentido dado ao trabalho para a formação humana é de fundamental importância para compreendermos a natureza e o próprio homem. É importante, também, para entendermos a organização dos indivíduos na sociedade e suas formas de intervenção por meio do trabalho.

Assim, buscamos saber como os professores da escola percebem o trabalho enquanto atividade humana omnilateral, bem como o que diz os documentos da Escola.

De acordo com o PPP da Escola União:

Na escola, o trabalho ocupa lugar de destaque por sua importância na formação do homem e da mulher do campo e de sua reprodução social, refletindo e qualificando as experiências de trabalho produtivo, rompendo a dicotomia entre educação escolar e educação para o trabalho e integrando-as num único processo. (EEEF UNIÃO, 2014).

É na atividade do trabalho, refletindo sobre as condições pelas quais e nas quais trabalha, que o indivíduo se faz como ser humano, ainda que seja uma produção apenas

para seu auto sustento, de tal maneira que o trabalho possibilita às pessoas avançarem no reconhecimento de que estão inseridas socialmente.

O ser humano se reconhece em seu trabalho, mesmo sendo o mais simples. Nesse momento, ele se reconhece como humano em suas produções, além de ver em suas realizações novas possibilidades de produção para continuidade de sua existência.

A importância do trabalho para o ser humano manifesta para a humanidade uma categoria central em sua existência, ao mesmo tempo em que nos diferencia dos demais animais, que também trabalham. É na reflexão-ação-reflexão que o trabalho é considerado como uma categoria educativa na inseparável relação do ser humano com o trabalho, pois faz parte também da formação do indivíduo relacionar-se com a natureza, ainda que não seja de forma consciente. Mesmo inconsciente, a realização da atividade trabalho proporciona às pessoas reconhecer a importância de sua existência.

Assim argumenta o Dossiê MST Escola:

O trabalho é o que define a diferença básica entre os homens e os animais. As pessoas são o que são principalmente em função do tipo de trabalho que fazem e do jeito que se organizam para executar este trabalho. Por isso, nós costumamos dizer que o trabalho é princípio educativo. E isso vale para qualquer idade, em qualquer sociedade. (MST, Caderno de Educação nº 13, 2005, p. 90).

As informações concedidas pelos entrevistados têm ajudado a escola a impulsionar a formação dos estudantes, contando com a contribuição do setor de educação do MST/ES, a partir dos cursos de formação, dos encontros de Sem Terrinha, marchas e mobilizações. Nessas atividades, o trabalho encontra-se presente em todas as esferas, fortalecendo a ideia de que o trabalho e a formação são importantes no desenvolvimento do ser humano. É isso que é evidenciado no depoimento de um entrevistado:

O trabalho no intuito contextualizado com a vida a gente entende que ele é de grande importância para a formação do ser humano, de forma geral, que com o trabalho vai estar se permitindo o sujeito de estar exercitando alguns conhecimentos históricos que adquire na prática. (ENTREVISTADO 01,12/02/2016).

Em outras palavras, ao exercitar a atividade trabalho, o ser humano, mesmo não sendo livre para a realização dessa atividade, desenvolve suas capacidades criativas, como a de projetar, planejar, e executar ações que dependem, direta ou indiretamente, da sua sobrevivência. O entrevistado 02 reafirma este aspecto de desenvolvimento do trabalho, bem como sua evolução nas diferentes sociedades: “Além de desenvolver

como ser humano, ele também foi evoluindo e também formando a sociedade na qual a gente vive hoje, a partir do trabalho” (ENTREVISTADO 02).

O entrevistado 03 mostra o trabalho para além de apenas defender o sustento, ou apenas para ganhar dinheiro, entende-o como possibilidade de formação de pessoas diferentes: “Que as pessoas na escola, eles trabalham não só para ganhar dinheiro, mas também para com um objetivo de formar pessoas diferentes, capaz de construir sua história, de conduzir o ser humano a um caminho que tem a seguir pela frente”.

Mesmo manifestando um esforço de compreensão e de fazer uma educação diferente, é possível observar que os/as entrevistados possuem um conhecimento ainda superficial do conceito de trabalho na perspectiva de uma formação omnilateral, confirmando as pesquisas de Vendramini (2000) e Machado (2003).

Mesmo fazendo, no momento da entrevista, referência direta à relação educação trabalho, teoria e prática, principais eixos da proposta educativa do MST, os sujeitos não demonstram aprofundamento da questão, sem apresentar uma clareza de como essa formação acontece, como ela é mediada, dos desafios de realizar o trabalho em uma perspectiva formativa em uma sociedade em que o trabalho acontece, muitas vezes, de forma alienada, deformando mais do que formando o ser social.

Para realização da pesquisa, foram entrevistadas 09 pessoas (03 educadores, 03 professores e 03 estudantes). No estudo do problema objeto desta investigação, adotou-se uma abordagem histórica-dialética, por meio da qual se procurou estabelecer relação entre os pressupostos teórico-filosóficos, a proposta pedagógica do MST e a práxis da realização do trabalho prático como princípio educativo, ligando o cotidiano escolar com o contexto mais geral de organização do movimento da realidade e da sociedade com um todo, com o propósito de superar a dicotomia entre o trabalho teórico e o prático.

b) Organização do trabalho na Escola

Quanto à presença do trabalho na Escola, a pesquisa constatou que a sua organização ocorre por meio da divisão em diversos setores. Todos os integrantes da Escola são participantes do processo educativo. Para maior agilidade dos processos produtivos e educativos, as atividades de cunho educativo-produtivas são divididas em coordenadorias, fazendo com que as decisões do planejamento operacional das mesmas sejam realizadas pelos estudantes e professores.

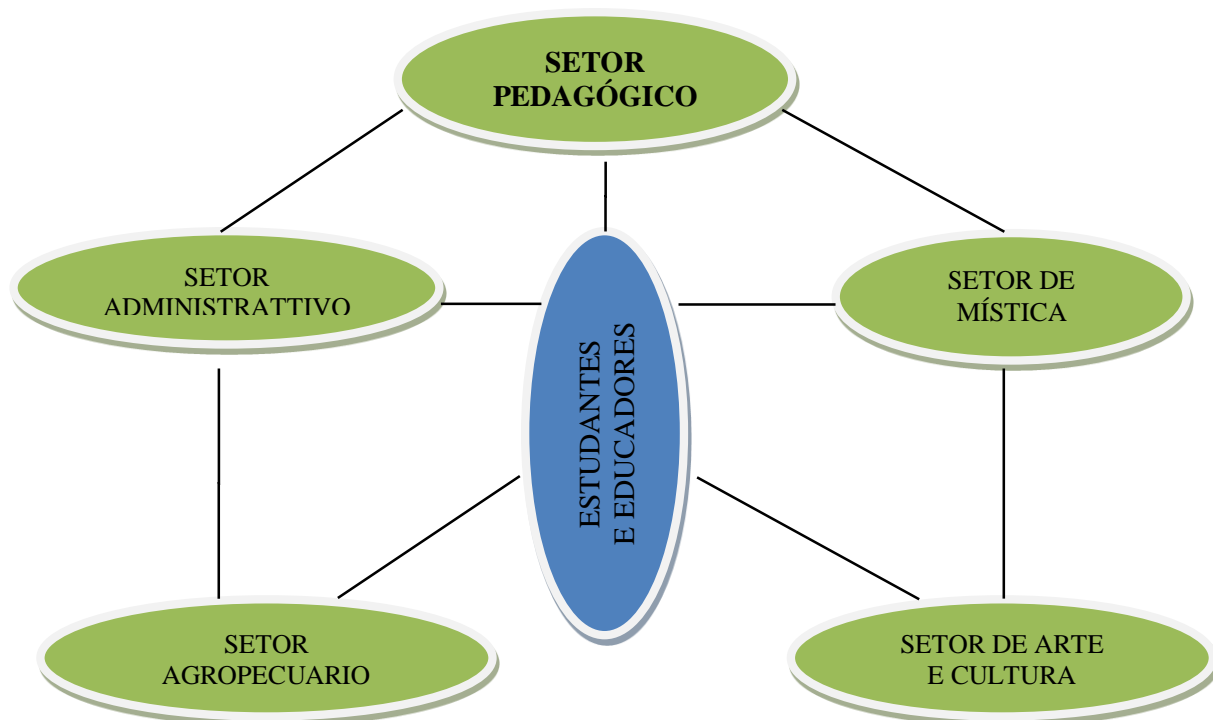
Observa-se na escola que a prática dos educadores, das famílias e estudantes serve de elementos, de matéria prima, no processo de ensino-aprendizagem. A trajetória individual e coletiva das famílias, o processo do trabalho com a terra, os problemas passados, presentes e as perspectivas de desenvolvimento futuro permeiam as atividades escolares/educativas, possibilitando, inclusive, uma prática social sobre a teoria desenvolvida nesses diferentes espaços.

Essa constatação fica evidente e se materializa por meio dos temas geradores de estudos e das questões que dele procedem, colocando os alunos em contato com a prática, na luta e organização de seus pais.

É, aqui na escola, a atividade trabalho é desenvolvida por setores, cada profissional ele é formado dentro de uma área e aí ele exerce a sua função dentro daquela área, sendo que o administrativo as pessoas faz seu trabalho dentro da sua área também com tarefas diferenciadas e o planejamento todas as tarefas é planejada em grupo. (ENTREVISTADO 03).

Pelas constatações presentes nas entrevistas e no PPP, elaboramos um organograma para melhor visualizarmos a forma de organização do trabalho na escola pesquisada.

Organograma 2 – Organização do trabalho na Escola União



Fonte: Elaboração do autor baseada em análises dos documentos da escola.

O organograma anterior apresenta a organização dos trabalhos realizados na EEEF Assentamento União e está de acordo com a proposta pedagógica defendida pela escola e conhecida pelos estudantes e famílias.

As atividades de vivências práticas são desenvolvidas da seguinte forma: a escola funciona com a pedagogia da alternância, organizada em dois momentos denominados **Estadia** (Tempo Comunidade²) e **Sessão** (Tempo Escola³). Os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental alternam períodos de uma semana na escola e uma semana na comunidade.

As atividades da prática, na propriedade e família, desenvolvidas na Sessão, são realizadas durante dois dias da semana, nas terças e quintas-feiras, no período de duas horas aula de trabalho prático, o principal objetivo é desenvolver as atividades de lavar louças, capinar, roçar, plantar, colher e limpar as salas.

Para a realização dessas atividades na escola, os estudantes e educadores organizam os Núcleos de Base, definidos no início do ano letivo. A participação nos núcleos é organizado por um período de uma semana, tempo que o estudante passa na escola. A rotatividade tem como objetivo garantir a participação de todos e todas em todos os núcleos de trabalho, garantindo as habilidades e condições físicas dos participantes, a coordenação dos núcleos é realizada por um educador e um estudante de cada turma.

² O Tempo comunidade é o tempo em que o educando realiza atividades relacionadas ao Plano de Estudo, às áreas do conhecimento, práticas vivenciais, pesquisa a sua realidade e desenvolve experiências, registrando-as, para que sejam retomadas e aprofundadas pela escola fazendo a inter-relação entre os conhecimentos populares e o científico, no sentido de dar retorno para a família e a comunidade (PPP ESCOLA UNIÃO, 2014). Na *estadia* o estudante planeja, executa, observa e orienta a participação da família no desenvolvimento das atividades. As famílias garantem o acompanhamento das atividades práticas no Tempo Comunidade, assegurando a participação de todos e todas na realização do trabalho prático desenvolvido na família. Este período é importante para fortalecer a autonomia e participação dos filhos e filhas, ao realizar as atividades em sua propriedade, procurando aproximar as orientações de organização vivenciadas pelos estudantes na escola.

³ Tempo escola é o tempo onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo, vivenciam e aprofundam valores. Neste momento são planejadas as atividades e elaboradas as questões de pesquisa que serão desenvolvidas no Tempo Comunidade. Na escola o planejamento é feito pelo coletivo de educadores, com a participação dos educandos, que desenvolve as atividades e os educandos observa com o acompanhamento (PPP ESCOLA UNIÃO, 2014). A *sessão* é o tempo que o estudante passa na escola. Neste período, ele desenvolve e exercita o trabalho e o ensino, de acordo com o planejamento e divisão das tarefas na escola. Isso acontece tanto na área da propriedade da escola como na área da horta, do jardim, na limpeza e nas atividades culturais e recreativas e nas salas de aulas, laboratórios etc.

Os estudantes, ao fazer parte dos setores e realizar as atividades do trabalho prático, percebem a sua importância, pois são refletidos nas atividades da família, como elemento que está fazendo diferença em suas vidas em todos os espaços, principalmente em casa.

Não basta, portanto, falar sobre a importância da relação ou sobre a necessidade de se vincular teoria e prática no processo educativo, isso é inútil, mesmo que todos os estudantes, durante a sessão e estadia, assim o façam. É necessário vivenciá-la, pois faz melhor quem sabe mais, sendo que o inverso também é verdadeiro.

As visitas de estudo nas propriedades da escola e das famílias, desenvolvidas pela escola, permitem aos alunos um conhecimento prático sobre determinados aspectos. Conforme relato de um estudante, as atividades extraclasse são

[...] importantes porque a gente aprende mais. Nessas viagens a gente fica sabendo coisas que não sabia aqui. Por exemplo: fomos na propriedade da escola família agrícola de Vinhativo em Montanha, quando a gente estava estudando sobre as culturas agroecológicas, vimos várias experiências ecológicas. Na volta, fizemos uma redação, uma conclusão daquilo que nós vimos. (ENTREVISTADO 04).

De acordo com o entrevistado 03, a organização e o desenvolvimento do trabalho prático, realizados pela escola, estão contribuindo em sua vida. Para ele, “o trabalho na escola é organizado, e a gente leva para a família, organizar na família e isso ajuda em nossa formação” (ENTREVISTADO 03).

Para o entrevistado 06, a realização do trabalho na propriedade, mediado pelas atividades da escola, tem contribuído para estreitar o diálogo entre ele e sua família.

O trabalho na escola é organizado e agente leva para a família, organizar na família, e isso ajuda a dialogar com a família, ajuda também a assuntos delicados que a família quase não conversa, a escola começa a conversar com os alunos para agente aprender e também a família fica mais por dentro dos assuntos que agente estuda e que são desenvolvidos na escola, ou seja, tudo que sabemos aqui é mais fácil conversar com a família do que deixar pra lá sem dialogar mais. (ENTREVISTADO 06).

Já para o entrevistado 07, o trabalho prático realizado na escola ajuda no processo de participação e colabora para o aprendizado do planejamento coletivo,

Agente apreende a planejar, primeiro agente participa, depois agente junta todas as pessoas e forma o coletivo, somente depois de agente define o que vai fazer e dialoga para depois ter tudo planejado e não embolar na hora que for realizar as atividades. (ENTREVISTADO 07).

Na formação em alternância, o estudo e o trabalho são atividades de formação, por meio das quais o estudante é sujeito ativo de sua própria formação. Somente assim ele pode ser protagonista e promocional, por meio da reflexão e prática pedagógica. Com a ação da experiência, o estudante desenvolve a prática realizada pela experiência, ou seja, não fica apenas no estudo sem a prática, e sim, parte da experiência, observação e teorização. Assim, podemos afirmar que o trabalho é um instrumento pedagógico que materializa a relação teoria e prática e possibilita aos estudantes estabelecer um novo olhar sobre sua realidade.

A dimensão formativa do trabalho na escola é afirmada por uma entrevistada que assim se posiciona sobre essa relação:

Acho que tem dois olhares. O primeiro olhar é o olhar pedagógico, que compreende essa inserção dos estudantes nas atividades de trabalho. E, outro olhar é como o trabalho, fazendo parte da formação que é importante que se tenha por meio do trabalho, o estudante consiga perceber essa importância, a valorização. Uma situação extremamente pedagógica, que conduz o estudante a adquirir responsabilidade, a entender que o fazer tem uma importância muito grande no decorrer do processo. (ENTREVISTADO 05).

Como podemos perceber, a educadora entrevistada faz uma valorização do trabalho, entretanto, limita-se a muito no valorizar o trabalho, sem trazer os argumentos de tal valorização, nem do trabalho como base do ensino, nem das relações. Poderíamos afirmar que este seria um limite do Trabalho na escola. Deste modo, gera-se um desafio importante à escola e aos professores (a apropriação teórica), e, para superar tal desafio, é fundamental a apropriação teórica como forma de iluminar a prática, indicando caminhos mais seguros e apropriados. Pistrak, na Rússia, também percebeu estes desafios e assim assinalou:

Constatamos, então, a propósito de todos os problemas da vida escolar, que apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe desse critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido. (PISTRAK, 2000, p. 24-25).

Conforme menciona o PPP da escola, os educadores e educandos manifestam interesse pela organização e realização dos trabalhos desenvolvidos na escola, mesmo porque algumas das atividades desenvolvidas na escola também são vivenciadas na família, embora, talvez não possuam a mesma intencionalidade e organização em setores.

A metodologia utilizada na Pedagogia da Alternância leva o jovem a desvendar os problemas do cotidiano, para além do senso comum, pois a tendência de explicar os problemas e lançar alternativas é feita apenas a partir da observação da realidade. Com a prática do trabalho, a análise sistemática de problemas e as sugestões de alternativas são obtidas a partir do conhecimento científico da realidade. Desse modo, o indivíduo ao desenvolver as atividades práticas deixará de analisar problemas a partir do senso comum e terá condições de aplicar os elementos científicos sobre diversas situações da vida cotidiana. (EEEF UNIÃO, 2014).

Dessa forma, no que toca ao documento escrito, percebe-se que existem iniciativas de organização do trabalho. Entretanto, ainda carece de melhor entendimento da ligação entre trabalho e ensino no dia a dia da escola. Por outro lado, ainda que possa demonstrar fragilidades teóricas, será refutada ou comprovada pela prática.

Ainda assim, é necessário avançar mais o conjunto da escola, em detrimento de contribuir mais com as famílias como instrumentos de observação e exemplo na implementação das atividades.

Como ilustra no esquema da auto-organização, evidenciando a participação de todos e todas e a integração dos setores, é importante a participação de todos nos setores, relacionando-se uns com os outros, garantindo uma rotatividade dos sujeitos nos setores da escola.

c) O trabalho como princípio educativo

A Escola tem-se esforçado para garantir a atividade de trabalho de acordo com os seus princípios defendidos na sua proposta pedagógica e interesse das famílias. Esses valores são garantidos com a participação dos educadores, educandos e família nos espaços pedagógicos diversos de formação, como mutirões, viagens, visitas às famílias e propriedades, experiências desenvolvidas na família e escola, encontros de Agroecologia, etc.

Os educadores da escola, mesmo não demonstrando estudo aprofundado do assunto, mostram a compreensão do trabalho como princípio educativo no seu fazer pedagógico, na prática do dia a dia, compreendendo que o princípio da escola se aproxima ou vem de acordo com os princípios defendidos pelo MST. Observamos que seus depoimentos acerca da compreensão sobre os fundamentos ontológicos do trabalho apresentam-se frágeis teoricamente, aproximam-se mais da dimensão dos valores e cultura camponesa do que como base dos estudos científicos.

O fazer pedagógico da escola e as expressões dos educandos em suas realidades evidenciam o princípio do trabalho como elemento norteador dessa prática.

Este educador, sujeito da pesquisa, ao falar de sua prática pedagógica, afirma:

O princípio pedagógico que a escola norteia há bastante tempo faz parte dessa pedagogia tá considerando o trabalho como algo de muita importante, que faz parte do processo, até porque a conquista da terra dos acampamentos sempre foi fruto do trabalho é por isso que entende através do trabalho essa tamanha importância do processo pedagógico das atividades. (ENTREVISTADO 02).

A Escola segue os princípios das escolas de assentamentos do MST/ES, tendo com referência o princípio do trabalho como elemento fundante na formação dos educandos, princípios estes que garantem a vinculação da Escola à Educação do Campo e ao MST.

Referindo-se à inserção dos estudantes na atividade trabalho e sua auto-organização, o Boletim da Educação nº 04 declara:

Mas isso só vai acontecer se realmente a escola delegar não só tarefas, mas responsabilidades concretas para os alunos, permitindo que por conta própria eles se organizem e trabalhem para dar conta delas. Ou seja, nunca teremos alunos responsáveis e organizados se forem sempre os professores a organizar o trabalho deles, o máximo que vão aprender é a cumprir ordens, pelas quais não tem nenhum compromisso. (MST, Boletim da Educação nº 04, 1994, p. 101).

Nessa proposição, esse Boletim nos chama atenção, pois mesmo considerando a importância da realização das atividades práticas realizadas pelos estudantes, aponta outras possibilidades formativas no processo de delegar responsabilidades e autonomia, tencionando formar alunos comprometidos com os trabalhos da escola e da família. A esse respeito, o entrevistado 1, que é educador, declara:

A inserção dos estudantes nas atividades, no trabalho como o trabalho fazendo parte da formação que é importante que se tenha por meio do trabalho o estudante consiga perceber essa importância à valorização, uma situação extremamente pedagógica que conduz o estudante a adquirir responsabilidade, a entender que o fazer tem uma importância muito grande no decorrer do processo. (ENTREVISTADO, 01).

Percebe-se um processo dialético na relação teoria e prática. Na construção do conhecimento, é necessário unir responsabilidade e confiança na realização das atividades práticas da escola e na família. Apenas o estudante terá as condições objetivas de compreender a valorização do trabalho em sua vida. Essa realização faz

sentido se o educando se sente parte do processo. Ao realizar a atividade, ele também se realiza por se sentir parte daquele conjunto.

De acordo com o entrevistado 01, há uma valorização por parte da escola em relação à permanência dos jovens no campo. Nesse sentido, além de ter a terra como meio de sobrevivência e como valorização das suas vidas ao se reconhecer como assentado, a escola, de acordo com seus princípios, está contribuindo para esse entendimento das famílias e estudantes.

A escola desenvolve é o princípio da valorização da terra, que os educando que por aqui passam que vejam a terra como meio de sobrevivência, que valorizem aquilo que eles têm onde que eles moram, que não pensam só em o trabalho como meio financeiro, como, por exemplo, querer se formar pra ir trabalhar fora pra ter um salário, mas sim valorizar a terra que é capaz daqui tirar o sustento da família e dá pra viver muito bem. A escola ela tem esses princípios, valorizar aquilo que o ser humano tem. (ENTREVISTADO 01).

Compreendemos que a inserção dos educandos e educadores nos grupos de trabalho não deve ser algo imposto pelos educadores. Esse processo deve ser constituído em uma relação de confiança, sendo resultante da vivência dos educandos na família e no cotidiano da escola. Dessa forma, os educandos percebem a importância de inserir nos grupos de trabalho. As próprias dificuldades enfrentadas na escola e na família em relação à inserção no trabalho tornam-se motivo para se organizar.

Portanto, a escola tem a tarefa de despertar nos estudantes, pela auto-organização, os valores da vida no campo, garantindo a sua permanência, como afirma o Boletim da Educação nº 04:

Tradicionalmente, a escola vem sendo estimuladora do êxodo rural, seja pela supervalorização da cultura urbana seja pela sua omissão em relação aos problemas da realidade rural. Nossa escola tem a obrigação de ser diferente. E quanto mais os alunos tiverem experiências de trabalho real, socialmente útil, mais será possível cultivar o valor do trabalho. (MST, Boletim da Educação nº 04, 1994, p. 95).

O educador (entrevistado 1) evidenciou essa relação da escola com o trabalho real, com a vida e com a valorização do campo. Ele entende que a escola procura desenvolver os princípios da permanência de seus educandos no meio rural.

A escola desenvolve é o princípio da valorização da terra que os educandos que por aqui passam que vejam a terra como meio de sobrevivência que valorizem aquilo que eles têm onde que eles moram que não pensam só em. O trabalho como meio financeiro, como, por exemplo, querer se formar pra ir trabalhar fora pra ter um salário, mas sim valorizar a terra que é capaz daqui tirar o sustento da família e dá

pra viver muito bem a escola ela tem esses princípios, valorizar aquilo que o ser humano tem. (ENTREVISTADO 01).

Percebe-se que na prática pedagógica da escola pesquisada, ao realizar os trabalhos, os estudantes se complementam, instigam-se, produzem e se reproduzem. A prática transmite a teoria, que fundamenta os pressupostos da ação que, por sua vez, possibilita a produção dos conhecimentos, de acordo com os princípios que a escola defende.

Aspecto relevante na abordagem do trabalho que também deve ser considerado no processo pedagógico é tratado por Ademar Bogo, que chama a atenção para a necessidade de cada pessoa aprender a produzir o seu sustento.

Ninguém deve sobreviver apropriando-se da renda de outrem, salvo as exceções relacionadas com doenças ou graves deficiências físicas e mentais. Para que isso aconteça, deve-se planejar o trabalho onde, considerando-se diferenças de idade e de condição física, cada um tenha possibilidade de produzir sua própria renda, seja no trabalho individual ou no trabalho coletivo. (BOGO, 1999, p. 13).

O processo pedagógico deve construir uma nova mentalidade em relação ao trabalho, cultivar novos valores, novos comportamentos pessoais e coletivos, consciência da necessidade de relações de exploração e dominação próprias do capitalismo.

Os entrevistados entendem a importância do trabalho na formação do ser humano, que também vai se transformando historicamente. Eles entendem que o trabalho é um elemento fundante na formação do ser humano, pois, ao realizar a atividade, ele se forma e transforma o meio em que vive, se constituindo em um novo ser.

Dessa forma, podemos inferir que, embora sem dominar os conceitos na sua profundidade, os entrevistados demonstram, mesmo que de forma nebulosa, uma compreensão de trabalho que se aproxima das ideias dos autores estudados neste trabalho.

Pistrak (2000) também enfatiza o trabalho como instrumento que enobrece o ser humano. Esse autor valoriza o trabalho como elemento capaz de, também, contribuir na formação do ser.

O trabalho é uma base excelente de educação que permite resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva e

enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo é precioso como meio de educação. (PISTRAK, 2000, p. 48).

Na escola pesquisada, constatou-se que esses aprendizados são evidenciados na efetivação e compreensão dos trabalhos desenvolvidos pelos educadores. No processo educativo não basta, assim, apenas falar da importância da relação teoria e prática; antes, faz-se necessário vincular o estudo com o fazer prático. Conseqüentemente, o conhecimento será útil aos estudantes à medida que fizer sentido em suas vidas, mesmo que seja o simples molhar ou capinar a horta, seja na propriedade da sua família ou escola, o sentimento de pertença será o mesmo.

Quando o coletivo de Educação do Movimento Sem Terra pensa em educação nos assentamentos e acampamentos concebe uma escola onde o educador(a), educando(a) e comunidade estejam unidos na elaboração e implementação de um Projeto de Educação que contribua com a valorização do homem do campo, pleiteando formar homens e mulheres que potencializem e transformem a si mesmos e a sociedade.

Na luta por uma educação de qualidade, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União vem desenvolvendo diversas experiências educativas com assentados/as, crianças, pais, jovens, adultos, Setor de Educação, entidades simpatizantes e amigos. Em sua caminhada, vem superando com criatividade e ousadia os desafios que vão sendo encontrados na construção de uma proposta de Educação do campo para os camponeses.

Um dos principais desafios encontrados refere-se, principalmente, à política educacional vigente, que pouco contempla as especificidades dos/as camponeses/as, dificultando, assim, o reconhecimento da proposta de educação desenvolvida em áreas de reforma agrária.

O desafio é fortalecer os espaços de formação e a identidade Sem Terra para que a criança, jovem e adulto possa ter a mesma satisfação para realizar atividades de trabalhos úteis, brincar, cantar, cultivar a mística, lutar, cultivar os valores humanistas e socialistas, formando uma geração que construa uma nova sociedade com mais igualdade e dignidade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, no Município de Conceição da Barra, Estado do Espírito Santo, à luz dos princípios políticos e pedagógicos da Pedagogia do Movimento MST/ES, foi um longo caminho, com vários obstáculos de ordens política, econômica e social, mas, também, reflexiva e emotiva.

Ao final, são impossíveis conclusões acabadas, dada a amplitude e importância da investigação, estudo e reflexão dessa temática. Sob esse enfoque, diante da complexidade da educação nos assentamentos na relação educação e trabalho, demonstra-se a necessidade de outros estudos. Novos questionamentos merecem aprofundamento, o que motiva para a continuidade deste estudo.

A pesquisa, intitulada o trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Assentamento União, teve como objetivos analisar as experiências de trabalhos desenvolvidas na referida escola, e, ao mesmo tempo, investigar como os educadores, os estudantes e suas famílias compreendem e se inserem no processo de educação pelo trabalho, desenvolvido na escola Estadual de ensino Fundamental União.

O nosso olhar investigativo do objeto foi orientado por pressupostos teóricos e opções políticas que foram sendo delineados tanto em nosso referencial quanto em nosso percurso histórico, o que se encontra expresso nesta dissertação. Buscamos, no andamento do processo de pesquisa, aproximarmo-nos do objeto de estudo não como alguém que detém a verdade sobre ele e quer enquadrá-lo na teoria, mas como alguém que quer compreendê-lo em seu movimento profundo, íntimo, em sua historicidade, em seus diferentes espaços-tempos.

Uma das principais dificuldades, durante o percurso da realização deste trabalho, foi relacionar o trabalho com os estudos. Muitas vezes, ficando as atividades da escola para outros companheiros fazê-las. Apesar das dificuldades, das atribuições somadas pela militância, jamais questionamos a importância e compreensão da pesquisa, em especial deste mestrado, conquista da classe trabalhadora, o que exige um compromisso político e social na realização do mesmo.

Muitos foram os desafios enfrentados, o principal deles foi a intransigência do Estado, que não compreendia as nossas saídas para estudar e fazer o trabalho de

militância. Logo, a conclusão deste estudo, com vínculo na escola, dentro do modelo do Estado, foi mais um desafio alcançado.

As entrevistas indicam que a escola realmente desenvolve um trabalho que contribui com as famílias, de tal modo que as atividades nela realizadas cooperam em sua organização. E, dessa feita, o processo educativo desenvolvido pela escola fortalece a formação dos estudantes e da família.

Ao analisar o estudo da categoria trabalho como princípio educativo na formação dos estudantes da EEEF Assentamento União, como abordado nos capítulos I, II,III, aprofundando a compreensão teórica da relação entre educação e trabalho como elemento pedagógico desenvolvido nas escolas de assentamentos do ES, entendemos que este presente trabalho alcançou os objetivos propostos.

Neste trabalho, recuperamos alguns elementos da Pedagogia do Movimento, relacionados com a atividade trabalho, como a organicidade da escola e com o Movimento em geral. Destacamos algumas dificuldades e desafios que a escola e famílias dos estudantes dos assentamentos ES terão que enfrentar para a continuidade do processo.

Ao analisar a trajetória da proposta pedagógica da EEEF Assentamento União, no período de 2010 a 2015, percebe-se que é impossível separar as dimensões do trabalho e da educação, mesmo porque as dimensões econômicas e educativas se relacionam, fazem parte da vida do homem mesmo em uma educação informal. Pode-se considerar que a EEEF Assentamento União desempenha um papel relevante na formação dos estudantes.

Por outro lado, há outros desafios, dentre as quais se destacam o projeto das escolas junto ao Estado, Diretrizes das escolas dos assentamentos do ES, participação das famílias e comunidades.

No que se refere à pedagogia do Movimento Sem Terra, dois aspectos merecem ser resgatados. O primeiro aspecto é da contribuição da Pedagogia do Movimento na formação dos estudantes das escolas de assentamentos. A participação dos estudantes nas atividades práticas e na auto-organização é uma preocupação evidente, a começar pela conquista da primeira escola de assentamento. As famílias e educadores atuam no sentido de que a nova forma de a escola de assentamento se organizar e educar desenvolve uma consciência crítica nos estudantes, autonomia, gosto pelo trabalho e pela terra.

O PPP da Escola União (2014) reafirma essa constatação e enfatiza a importância da pedagogia da alternância nesse processo.

A metodologia utilizada na Pedagogia da Alternância leva o jovem a desvendar os problemas do cotidiano, para além do senso comum, pois a tendência de explicar os problemas e lançar alternativas é feita apenas a partir da observação da realidade. Com a prática do trabalho, a análise sistemática de problemas e as sugestões de alternativas são obtidas a partir do conhecimento científico da realidade. Desse modo, o indivíduo ao desenvolver as atividades pratica deixará de analisar problemas a partir do senso comum e terá condições de aplicar os elementos científicos sobre diversas situações da vida cotidiana. (EEEF UNIÃO, 2014).

O Histórico da educação do MST no estado do ES mostra que, no primeiro momento da implementação da Pedagogia do Movimento, houve grandes contribuições das escolas família agrícolas, por sua pedagogia aproximar-se da proposta de educação dos Sem Terra. O acúmulo da experiência na alternância e auto-organização dos estudantes nos proporcionou efetivar a pedagogia e garantir o princípio da proposta da categoria trabalho como princípio educativo.

No segundo momento, de acordo ainda com o referido histórico, observam-se as famílias e educadores, juntamente com o Setor de Educação regional, estadual e nacional, assumindo a condução do processo. A educação do movimento passa a seguir as orientações políticas e pedagógicas do coletivo de educação do MST/ES.

Com relação à Pedagogia do Movimento e à prática da EEEF Assentamento União e a compreensão da categoria trabalho como princípio educativo, observa-se que educandos, educadores e famílias procuram desenvolver os instrumentos da pedagogia do movimento, tendo como referencial o princípio do trabalho. Essas evidências estão presentes no capítulo III deste trabalho, tais como: o trabalho desenvolvido em alternância nas séries finais, auto-organização dos estudantes, gestão da escola. Essa constatação demonstra que existe uma relação entre a prática dos educadores e educandos com a proposta da escola.

A perspectiva deste trabalho convoca todos e todas, em especialmente a comunidade escolar do Assentamento Jundiá, a buscar novas formas de compreensão do trabalho como princípio educativo, continuar buscando novas formas de auto-organização dos estudantes, fundada nos princípios da Pedagogia do MST.

Consideramos que cabe um olhar crítico do trabalho como princípio educativo e a participação dos estudantes nessa atividade. Nesse sentido, vimos que os estudantes desta pesquisa nos apontam elementos importantes pelos quais compreendem a

importância do trabalho para sua formação ao reafirmar que o trabalho que escola desenvolve contribui para sua formação.

Os estudantes demonstram querer participar das atividades práticas na escola e propriedade da família. Percebemos tanto no envolvimento das crianças na realização das tarefas quanto nas suas afirmativas a valorização e importância do trabalho desenvolvido na escola e família, pois, eles reconhecem a importância dessas atividades para sua formação.

Há, ainda, um terceiro elemento a destacar: a valorização da pedagogia do movimento, ao mesmo tempo em que procuram contribuir na formação dos estudantes. Neste aspecto, chamamos a atenção principalmente para a importância da auto-organização dos estudantes como um componente formador das múltiplas dimensões e formas de organização da sociedade e das potencialidades humanas.

Dotadas de grande crítica e sensibilidade social, apresentam formas alternativas de se organizar em sociedade, às vezes individualista e sem sentido humano. Enfim, os estudantes desta pesquisa, relacionam trabalho e natureza, trabalham e estudam, ensinando sabiamente teoria e a prática assim, nos alertam para aproximar o ser humano daquilo que a sociedade separa.

Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela não prescindir de por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retira da natureza seus meios de vida. (FRIGOTTO; ECIAVATTA, 2012, p. 749).

Por outro lado, vimos que algumas práticas expressam, também, certa naturalização ao sistema social vigente, bem como o não envolvimento de todos nas atividades práticas. Isso pode ser visto nas tomadas de decisão e planejamento das atividades da escola, pela crença na ideologia do trabalho como redutor dos “maus pensamentos”, o que empurra os estudantes precocemente aos ofícios do trabalho formal.

Assim, procuramos estar atentos aos objetivos de construir relações que permitissem uma entrada respeitosa ao universo da escola. Creemos que a exploração de diversos instrumentos metodológicos deva continuar como um indicativo importante sobre o qual poderemos fortalecer nossa prática ao continuar nosso estudo com futuras investigações.

Outra dificuldade encontrada ao logo do processo diz respeito ao necessário distanciamento que tivemos que estabelecer para conseguir olhar com “olhos de ver” o

objeto da pesquisa, ao manter os dois papéis de educador e pesquisador, de modo que não fôssemos cegados pela aproximação afetiva com o MST e com as crianças.

Contudo, consideramos que esse foi um desafio e, ao mesmo tempo, um caminho percorrido, uma aprendizagem construída pelo caminhar. Nestas nossas últimas palavras, consideramos imprescindível também realizar o esforço de apresentar algumas sínteses que a pesquisa possibilitou, que significam pontos de partida para continuar refletindo sobre as inúmeras e complexas questões que se articulam quando o tema é buscar conhecer a categoria trabalho, desenvolvido pela escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ricardo (Org). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARROYO, Miguel G. Trabalho: Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 01, de 01 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 07, de 07 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 09, de 30 de agosto de 2011**. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da

educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5642&Itemid>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jan. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. 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. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

CALIARI, R. O. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002, 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, P. 44-57, mai./ago. 2004.

DALMAGRO, Sandra L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010, 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DESLANDES, S. Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ENGELS F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “ASSENTAMENTO UNIÃO” (EEEF UNIÃO). **Projeto Político Pedagógico**. Conceição da Barra (ES), 2014. [mimeo]

ESPÍRITO SANTO. **Política Educacional do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 2003.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**, 2009. Disponível em:

<http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação. **Regimento Comum das Escolas da rede estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/Regimento_sedu1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática da educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Campinas: Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação por uma educação básica do campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, 4).

KONDER Leandro. **Marx Vida e Obra** (Publicação MST). São Paulo: Gráfica e Editora Perez, 1998.

LESSA S.; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia marxista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LEUEMANN, Cecília da Silva. **Anton Makarenko: Vida e obra – a Pedagogia na Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003, 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo, (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Espírito Santo). **Projeto da Escola Popular de 1ª a 8ª séries dos Assentamentos Rurais do Estado do Espírito Santo**. 2002. [mimeo]

_____. DIRETRIZES DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS, **Projeto das Escolas de Assentamentos e Acampamentos**. 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico das Escolas de Assentamento**. 2010. [mimeo]

_____. **Projeto Popular de Educação das Escolas de Assentamentos**. 2002. [mimeo]

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. 2. ed. Setor de Educação do MST. Porto Alegre, nov. 1999. (Caderno de Educação nº 9)

_____. **Como fazer a escola que queremos: O planejamento**. 3. ed. São Paulo, 1995. (Caderno de Educação nº 06)

_____. **Dossiê MST Escola**. Documentos de Estudos 1990-2001. 2. ed. São Paulo: ITERRA/Expressão Popular, 2005. (Caderno de Educação nº 13)

_____. **Educação no MST**. Balanço 20 anos. Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST. 1. ed. São Paulo, 2004. (Boletim da Educação nº 09)

_____. **Escola, Trabalho e Cooperação**. 2. ed. São Paulo, 1994. (Boletim da Educação nº 4)

_____. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. 1. ed. São Paulo, 1991. (Caderno de Formação nº 18)

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra. Acompanhamento às escolas**. Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST. 1. ed. Porto Alegre, jul. 2001. (Boletim da Educação nº 8)

_____. **Princípios da Educação no MST**. 3. ed. São Paulo, 1996. (Caderno de Educação nº 8)

_____. **Somos Sem Terra**. (Pra Solettrar a Liberdade nº 02). São Paulo: MST, 2001.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **Terra, Trabalho e Escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba.** 2010, 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, Ana Maria Pereira. O Plano de Formação na Alternância e o Processo de Ensino-Aprendizagem: **Um Estudo na Escola Família Agrícola de Goiás.** 2003, 320 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências e Tecnologia) e do Université François Rabelais de Tours (Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation), Goiás, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

PIZETTA, A. J. **Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamentos: A experiência do MST no Espírito Santo.** 1999. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

SILVA, M. F. S. **Medicina Popular: a experiência da EPG Assentamento União.** Monografia (Graduação em Pedagogia). Centro Pedagógico: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

STEDILE, João Pedro. **A questão Agrária no Brasil.** São Paulo: Atual, 1997.

_____. **Latifúndio: o pecado agrário brasileiro.** São Paulo: MST, 2000.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 1999.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. In: JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes.** Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2011.

VENDRAMINI. C. R. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: Unui, 2000.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância**: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Piúma: Centro de Formação do MEPES,1995.