

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA JOSÉ DE SOUZA GOMES**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL**  
**MADRE CRISTINA, ASSENTAMENTO ROSELI NUNES**

**CÁCERES-MT**

**2019**

**MARIA JOSÉ DE SOUZA GOMES**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL  
MADRE CRISTINA, ASSENTAMENTO ROSELI NUNES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Ilma Ferreira Machado

**CÁCERES-MT**

**2019**

## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

G633p GOMES, Maria José de Souza.

Práticas educativas da educação do campo na Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes / Maria José de Souza Gomes. – Cáceres, 2019.

143 f. ; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientadora: Dra. Ilma Ferreira Machado.

1. Educação do Campo. 2. Práticas Educativas. 3. Formação MST. 4. Escola Madre Cristina.. I. Machado, Ilma Ferreira, Dra. II. Título.

CDU 37.018.51(817.2)

**MARIA JOSÉ DE SOUZA GOMES**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL  
MADRE CRISTINA, ASSENTAMENTO ROSELI NUNES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Ilma Ferreira Machado (Orientadora - PPGEdu/Unemat)

---

Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (Membro Externo - PPGE/UFMT )

---

Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt (Membro Interno - PPGEdu/Unemat)

**APROVADA EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## MENSAGEM

*Que diremos aos nossos filhos?  
Quando acabar a comida,  
Quando acabar o trabalho,  
E a esperança de vida?  
Que os governantes são bons?  
Que os policiais são amigos do povo?  
Que caixões de companheiros assassinados  
São a vontade do Criador?*

*Se assim fizermos  
Um dia faltará  
Comida.  
Já não terá esperança.  
Nem nossos filhos com vida.  
que diremos então?  
Que tudo é dos senhores?  
Que somos todos irmãos?  
E só morrem sonhadores?  
Não!*

*Já não podemos calar.  
Chega o tempo de vencer,  
Chega o dia de lutar,  
Sem morrer.  
A única forma de vencer a morte  
É enfrentá-la.  
único jeito de vencer é lutar,  
único modo de fazer justiça,  
É continuar lutando.  
Assim viveremos eternamente  
Ademar Bogo*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha existência e pela energia e força para resistir a toda as formas de desafios, obstáculos, enfrentamentos, conflitos, indignação e, também, às coisas boas que me proporciona.

À minha família que serve como minha sustentação: meus pais José de Souza e Pedrosa de Oliveira e Souza; meu esposo, amigo, companheiro Ednildo Ferreira Gomes; meus filhos lindos e maravilhosos: Evellin Aline de Souza Gomes, Lucas Blendo de Souza Gomes e Yuri José de Souza Gomes; e meu denço gostoso, meu neto Lorenzo Gabriel Gomes Carvalho, a minha nora Francielen Dias da Silva pela valiosa contribuição.

À minha irmã Joana de Oliveira e Souza, e ao meu cunhado Pedro Canizio Ramos, e minhas sobrinhas Samila O. Ramos, Samielle O. Ramos, Sandriely O. Ramos.

Ao meu irmão querido Divino de Oliveira e Souza, sua esposa Elizabete Ferreira Souza, e minhas sobrinhas Beatriz Diana O. Souza e Bianca Darlen O.Souza

Aos meus sogros José Miranda Gomes e Jandira Ferreira Gomes, minhas cunhadas Evanil Ferreira Gomes, Eranilce Ferreira Gomes, Eleonete Ferreira Gomes, e cunhados (*in memoriam*) Erenilda Ferreira Gomes, Alessandro Ferreira Gomes e Edivaldo Ferreira Gomes saudades eternas.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Considero a todas as pessoas acampadas ou assentadas como minha família, em especial, a todas as pessoas que moram no Assentamento Roseli Nunes; as crianças, idosos, jovens, e, também o setor de Educação do MST, que sempre possibilitou minha participação em conferências, seminários, estudos etc.

Agradeço a todos os profissionais da Escola Madre Cristina - na trajetória de luta por terra ampliamos a luta em defesa da Escola do Campo, dessa maneira fomos nos constituindo como família.

Aos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Gross - PPGEduc, minha gratidão pela riqueza em diversidades de aprendizagem que tivemos nesse tempo aula! Aos meus colegas Marcos Ribas, Salete, Luana, Luiz Felipe, Elariana, Priscilla, Lourdes que nunca me deixaram sem informação tecnológica,

e pelas conversas bastante proveitosas; trocamos experiências fantásticas, inclusive, falar um pouco da trajetória de luta no MST.

Aos professores Doutores pela dedicação, acolhida, debates, estudos, orientação em especial a minha querida e admirável orientadora: Dr<sup>a</sup> Ilma Ferreira Machado pela dedicação e por acreditar em minha pessoa e assumir comigo a pesquisa na linha de pesquisa em Educação e Diversidade, discutindo as Práticas Educativas na Educação do Campo, na Escola Madre Cristina.

Aos professores Doutores Lóriége Bitencourt, Maritza Maldonado, Heloisa Gentil, Alceu Zóia e Odimar João Peripolli. Ao Jonatas Santiago que entendia a distância que eu moro e me enviava todas as informações em tempo hábil. Muito legal e responsável! Admirações!

Agradeço todas as pessoas que me concederam entrevista, e também as pessoas que me incentivaram para chegar ao objetivo, com otimismo, amor, e tranquilidade.

Agradeço à natureza por me fornecer todos os chás que serviram para me manter calma, serena e produzir meus textos, sendo que todas as terapias alternativas me possibilitaram mais saúde e alegria de viver.

De coração, agradeço a todos! E quero dizer que o conhecimento nos leva a compreender fatores histórico e nos mune com aprendizado único: a libertação.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar em que consiste e como se desenvolve a prática educativa na Educação do Campo, na Escola Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes, em Mirassol D'Oeste-MT. A questão-problema que direciona essa pesquisa é: como se constitui e se desenvolve a prática educativa em uma escola do campo vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no Assentamento Roseli Nunes, dadas as especificidades da Educação do Campo? A sustentação teórica para este trabalho foi buscada em Freire (1996, 2004), Caldart (2002), Mézaros (2005), Arroyo (1999, 2012), Bogo (2003), Machado (2010), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem crítica, pautada em uma metodologia qualitativa, tendo como instrumentos a análise documental, a entrevista e a observação. Os sujeitos da pesquisa são educadores (as), Coordenador Pedagógico, Gestor, Coordenador do Assentamento, e membros do Setor de Educação do MST. Os resultados da pesquisa possibilitaram compreender que as práticas educativas na Escola Madre Cristina, acontecem em diversos espaços e momentos, envolvendo atividades dinâmicas e diferenciadas, tais como: mística, cultivo aos símbolos do MST, oficina de leitura/escrita, noite cultural, entre outras, são saberes e ações que valorizam a cultura, o trabalho, a coletividade, a relação da teoria e prática, a pesquisa; evidencia-se nessas práticas educativas um entrelaçamento da educação do MST com os princípios da Educação do Campo; o Projeto Político-Pedagógico dessa escola tem finalidades formativas explícitas, contribuindo para a efetivação das práticas educativas propostas; a formação dos educadores dessa escola busca pensar a pedagogia que acontece debaixo da lona preta, valorizando-se o processo de luta, o diálogo, o estudo permanente, a participação, o olhar crítico e as práticas educacionais que ajudam a promover as mudanças necessárias à construção de uma sociedade humana e igualitária; os desafios da Escola Madre Cristina consistem na luta pela consolidação de uma Educação do Campo com políticas públicas voltadas à realidade camponesa, no contexto de uma sociedade capitalista que despreza essa realidade. Concluimos que o histórico da Escola Madre Cristina é marcado por experiências concebidas em uma trajetória de enfrentamentos, resistência e bandeiras de lutas por terra e educação de qualidade. E, a Educação do Campo visa a formação integral dos sujeitos do campo, o que remete a questões inerentes à cultura, trabalho, conhecimento e as lutas sociais; e aponta para o grande desafio que é a formação do sujeito da classe trabalhadora como protagonista de um processo educativo emancipatório, em que o ser humano seja a essência da transformação social.

**Palavras-chave:** Educação do campo - Práticas educativas – Formação - MST - Escola Madre Cristina.



## ABSTRACT

The main objective of the present research is to analyze what is the practice and how the educational practice in the field education is developed, at the Madre Cristina School, at Roseli Nunes Settlement, in Mirassol D'Oeste-MT. The problem question that directs this research is: how is the educational practice constituted and developed in a rural school, linked to the Landless Rural Workers Movement, in the Roseli Nunes Settlement, given the specificities of rural education? The theoretical support for this work was sought in Freire (1996, 2004), Caldart (2002), Mészáros (2005), Arroyo (1999, 2012), Bogo (2003), Machado (2010), among others. It is a research with a critical approach, based on a qualitative methodology, having as instruments the documentary analysis, the interview and the observation. The research subjects are educators, pedagogical coordination, Manager, Settlement coordinator, and members of the MST education sector. The results of the research made it possible to understand that the educational and pedagogical practices at Madre Cristina School happen in different spaces and moments, involving dynamic and differentiated activities, such as: mystique, cultivation of symbols of the Landless Rural Workers Movement - MST, workshop reading / writing, cultural night, among others, are knowledge and actions that value culture, work, collectivity, the relation of theory and practice, research; These educational practices show an intertwining of MST education with the principles of rural education; The Political-Pedagogical Project of this school has explicit formative purposes, contributing to the implementation of the educational and pedagogical practices that it proposes; The education of this school's educators seeks to think about the pedagogy that takes place under the black canvas, valuing the process of struggle, dialogue, permanent study, participation, critical eyes and educational practices that help promote the changes necessary for building a humane and egalitarian society; The challenges of the Madre Cristina school consist in the struggle for the consolidation of a rural education with public policies focused on the peasant reality, in the context of a capitalist society that despises this reality. We conclude that the history of the Madre Cristina School is marked by experiences conceived in a trajectory of confrontation, resistance and flags of land struggles and quality education. The education of the field aims at the integral formation of the subjects of the field, which refers to issues inherent to culture, work, knowledge and social struggles; and points to the great challenge that is the formation of the working class subject as protagonist of an emancipatory educational process, in which the human being is the essence of social transformation.

**Keyword:** Educacion in the field - Educational practices - Training - MST - Madre Cristina School.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

Capex - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização Profissional

CEFFA's - Centros de Familiares de Formação por Alternância

EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MEC - Ministério de Educação

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico

OCs /MT - Orientações Curriculares de Mato Grosso

PAA - Programa de Aquisição Alimentos

PPP - Projeto Politico-Pedagógico

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPGEdu - Programa de Pós Graduação em Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RS - Rio Grande do Sul

SEDUC- Secretaria de Estado de Educação

UNEMAT - Universidade Estado de Mato Grosso

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Profissionais da Escola Estadual Madre Cristina.....	42
Quadro 2 - Cronograma de Observação.....	84

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Identificação do Assentamento Roseli Nunes-----	36
Imagem 2 - Foto atual do pátio da Escola Madre Cristina-----	38
Imagem 3 - A - Escola Madre Cristina no Pré-Assentamento Roseli Nunes - B- momento místico e oficina de capoeira com as crianças na escola na época do pré assentamento-----	40
Imagem 4 - Escola Madre Cristina, 2004, ano de conclusão do prédio de alvenaria e de estadualização da escola-----	41
Imagem 5 - Espaços onde as crianças conversam brincam no momento do recreio, e onde acontecem a apresentações educativas-----	85
Imagem 6 - Realização da mística no Barracão do Assentamento Roseli Nunes - abertura da Festa Culinária-----	87
Imagem 7 - Momento de festejo junino no terreiro da sala da EJA, Comunidade 300-----	88
Imagem 8 - Espaços de formação do MST (palestras, feiras, encontro de estudos) -----	94
Imagem 9 - Místicas-----	95

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Bandeira do MST.....	91
--------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
2.1 Origem da Pesquisa.....	20
2.2 Problema e Objetivos da Pesquisa.....	24
2.3 Abordagem de Pesquisa.....	25
2.3.1 Caminhos da Pesquisa.....	28
2.4. Contextualização do Lócus e dos Sujeitos da Pesquisa.....	32
<b>3 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO NO MST.....</b>	<b>39</b>
3.1 Educação crítica e emancipadora.....	39
3.2 Educação do campo: elementos configuradores.....	45
3.3 Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as interfaces com a Educação do Campo.....	58
<b>4 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>63</b>
4.1 Práticas educativas.....	64
4.2 Práticas Educativas na Educação do Campo e as Pedagogias do MST.....	68
<b>5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA MADRE CRISTINA.....</b>	<b>82</b>
5.1 Concepções e práticas educativas previstas no PPP da Escola Madre Cristina.....	82
observações sobre a escola: espaços e práticas educativas.....	89
5.2.1 Espaço d5.2 As a Escola - simbologias e vivências.....	92
5.3 Observação das Práticas Educativas.....	100
5.4 O que dizem os educadores: práticas educativas, espaços e saberes.....	114
5.5 Cruzando os dados - entrelaçando saberes e práticas educativas.....	126
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE 1. Roteiro de entrevistas.....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*O conhecimento liberta.*

*José Martí*

A Educação do Campo surgiu pela demanda de trabalhadores do campo aos quais foram negados os direitos à educação. Tem como bandeira de luta a construção de outro modelo social e de educação, com práticas educativas e pedagógicas que valorizem os saberes e a identidade camponesa, os direitos humanos, o contexto agrário, a formação e politização dos profissionais da educação, e um projeto político-pedagógico específico da escola do campo.

A Educação do Campo identifica-se com a construção de um projeto educativo que envolve educadores do campo, agricultores, jovens, adultos como protagonistas e participantes ativos do processo; e inclui “diversas práticas de educação desenvolvidas no campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia” (CALDART, 2002, p. 32).

Conforme defende Caldart (2002), o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, e a uma educação pensada desde o seu lugar, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Nessa perspectiva, a Educação do Campo requer profissionais capazes de compreender o campo como espaço marcado pela diversidade econômica, cultural e ética; lugar onde se possibilita associar a construção da democracia, da solidariedade, às lutas pelos direitos à terra, educação, saúde, à organização da produção/trabalho e à preservação da vida no campo. É importante compreender que a Educação do Campo está voltada para formação de sujeitos autônomos, principalmente, os jovens camponeses que deverão ser valorizados e apoiados por políticas públicas – financiamento da produção, acesso ao ensino médio e superior, etc. – para que tenham condições de permanecerem no campo, e não sejam obrigados a deixarem suas raízes para viver nas cidade, muitas vezes, submetidos a todo tipo de dificuldade e exploração.

A Educação do Campo vem trilhando um processo de lutas e resitências ao longo dos últimos quinze anos, principalmente, suscitando inúmeros debates, pesquisas e produções científicas sobre o tema. Contudo, há necessidade de se ampliar as pesquisas sobre essa temática, no sentido de compreender e preencher algumas lacunas existentes, por exemplo,

nas concepções de educação e nas práticas educativas de educadores<sup>1</sup> que atuam na modalidade em pauta, com uma pedagogia diferente, emancipadora, com formação crítica. Uma prática educativa na qual os profissionais da educação em escolas do campo vão constituindo novos saberes, fortalecendo uma identidade e intencionalidade formativa coerente com os princípios da educação do campo, que abrange vivências, conhecimentos e valorização do espaço camponês, bem como o domínio da ciência e da tecnologia, como bem explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 01/2002.

Quando falamos de práticas educativas estamos nos referindo às “práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (FRANCO, 2016) no caso dessa pesquisa, do processo educacional que acontece na Educação do Campo, mais especificamente em uma escola de um assentamento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Ciente dessas questões, faz-se pertinente uma reflexão sobre a prática educativa na Educação do Campo, por tratar-se de uma modalidade que corrobora as idéias da reforma agrária, da agricultura familiar e da luta dos movimentos sociais camponeses, que para além do acesso à terra, lutam pela emancipação dos sujeitos do campo. E isso exige pensar em um novo projeto de campo, humano e solidário, de respeito ao meio ambiente e que valorize a produção de alimentos saudáveis, sem veneno e sem exploração dos trabalhadores, dentro do conceito de soberania alimentar, sob o olhar do alimento como um direito humano, popular e nacional, e não como apenas uma mercadoria” (MST, 2015, p. 41). Podemos dizer que a alimentação é uma questão política e social que, aliada aos hábitos e costumes locais, expressa, também, uma identidade cultural. E, em um contexto avançado do agronegócio, percebe-se a extinção de algumas sementes, dominadas pelas multinacionais, visando lucros, e não alimentação saudável e para todos. Diante desse cenário, faz-se necessário desenvolver práticas educativas que promovam a conscientização e o debate sobre os princípios básicos de sobrevivência, da alimentação saudável vinculada ao direito humano.

Nesse sentido, propõe-se desenvolver esta pesquisa, sobre às práticas educativas em uma escola vinculada ao MST, que atende a modalidade da Educação do Campo.

---

<sup>1</sup> Reconhecemos a importância da questão de gênero, porém, de modo a facilitar a redação, neste trabalho usamos as expressões educador/educadores, trabalhador/trabalhadores, englobando tanto homens quanto mulheres.



O lócus dessa pesquisa é Escola Estadual Madre Cristina<sup>2</sup>, no Assentamento Roseli Nunes, uma escola do campo na qual educandos e educadores estão constantemente buscando meios para desenvolver uma educação de qualidade, compreendida aqui, como aquela que promove a formação humana, técnica e política dos estudantes, criando vínculos com a cultura do campo, com ações que valorizam o trabalho, a cultura e a socialização dos saberes do povo camponês. E, para tanto, procuram definir essas ações no PPP (Projeto Político-Pedagógico), da referida escola e, também, questões que tratam das inovações tecnológicas que estão chegando ao campo – mudança de manejo da terra, da utilização de equipamentos para o manuseio e plantio, entre outras.

Nesse contexto da Educação do Campo, o Assentamento Roseli Nunes desponta-se algo diferente em termos de organização social e de educação. O campo tem o recheio de realidade, vivências, e experiências que vão se constituindo, tanto pela vivência individual, quanto pela vivência coletiva como militantes do MST, abrangendo aprendizados nas dimensões política, social, cultural e econômica. No MST evidencia-se o trabalho do Setor de Educação, que promove a discussão sobre as pautas educativas para a organicidade de escola nos acampamentos e assentamentos do MST no Estado de Mato Grosso.

Por se tratar da realidade de uma escola do campo em um assentamento vinculado ao MST, são muitos os desafios. O enfrentamento tornou-se rotina no setor de Educação do MST; com o lema *Todos Sem Terra Estudando*, jovens, crianças, adultos estão em constante movimentação, realizando audiências, marchas e outras ações, com a finalidade de expor problemas de falta de estrutura, e o descaso do poder público em cumprir a legislação e o que é de direito das escolas e sujeitos do campo. Estar nessa militância exige formação contínua, debates, jornada árdua, enfrentamentos, participação, compromisso, organicidade, desconstrução de valores e construção de novos, definir estratégias, avaliar o processo e a realidade, não acomodar-se diante das dificuldades, ajudar os outros a multiplicar coragem, sonhos, igualdades, e fazer a luta com alegria e dignidade.

Faço parte dessa história de luta, sou assentada no Assentamento Roseli Nunes; sou trabalhadora da agricultura camponesa e educadora do campo. Na militância no MST, os aprendizados foram grandiosos e gratificantes! Tive acesso a uma formação voltada ao social, praticando leitura individual e coletiva de autores tais como Rosa Luxemburgo, Florestan

---

<sup>2</sup> A Escola Estadual Madre Cristina oficialmente está registrada no MEC no CNPJ como E.E.Madre Cristina, usualmente é chamada de Escola Estadual Madre Cristina, ou simplesmente, de Escola Madre Cristina.

Fernandes, Pistrak, Mariguella, Gramisc e o grande mestre Paulo Freire. Colaborei na organização de Seminários da Educação do Campo, na Escola Nacional Florestan Fernandes, em São Paulo; participei do Encontro sobre Realidade Brasileira da América Latina, que envolveu debates, estudos, relatos de experiências dos Jovens do Haiti, videos sobre a vida e a labuta desse povo sofrido e excluído. Participei, também, dos encontros de mulheres, contribuindo no setor de saúde, na orientação de tratamento alternativo à base de chás, massagens e outros. Outras participações efetivas foram nas mobilizações dos Sem Terrinhas e na luta por Escolas nos Acampamentos e Assentamentos – momentos densos de luta por direitos e justiça. Nesse processo de luta, a mística foi motivadora para continuar atuando, em cada momento; ela dava forças para prosseguir, descobrir novos caminhos e resistir. O MST é uma escola de vida, ajudando em nossa maturidade pessoal, e a desconstruir anti-valores que oprimem, discrimina e excluem.

A realização da presente pesquisa vem no sentido de aprofundar o conhecimento sobre essa realidade. Para tal, buscou-se subsídios científicos no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso - PPGEduc/Unemat, na linha de Pesquisa de *Educação e Diversidade*.

Essa investigação tem enfoque na abordagem crítica e na metodologia de pesquisa qualitativa; os instrumentos de pesquisa utilizados foram análise documental, observação e a entrevista. O problema de pesquisa traduz-se na seguinte questão: como se constitui e se desenvolve a prática educativa em uma escola do campo vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Assentamento Roseli Nunes, dadas as especificidades da Educação do Campo?

O objetivo principal, foi analisar em que consiste e como se desenvolve a prática educativa na Escola Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol D'Oeste-MT. Buscou-se, também, identificar as práticas educativas existentes, quais saberes são abordados, quem são os sujeitos dessas práticas, e quais são os espaços em elas acontecem.

O atual momento histórico, que teima em fortalecer a educação bancária e elitista, em detrimento da educação voltada para os filhos dos trabalhadores do campo, que têm direito a uma educação emancipadora, de qualidade, justifica, mais do que nunca, a realização deste trabalho investigativo.

Este texto dissertativo foi organizado em seis seções:

A 1ª Seção trata da Introdução

A 2ª Seção – Aspectos Metodológicos da Pesquisa, traz os motivadores da pesquisa, o problema, os objetivos e a metodologia de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, e procedimentos de sistematização e análise de dados; contextualiza o lócus da pesquisa, apresentando breve histórico sobre o Assentamento Roseli Nunes e sobre a Escola Madre Cristina, além de caracterizá-la do ponto de vista político-administrativo.

A 3ª Seção – Apontamentos sobre a Educação do Campo e entrelaçamentos com a educação no MST, procura conceituar o que é educação e Educação do Campo; apresenta breve contexto histórico, político e legal da Educação do Campo; aborda a educação no MST, seus princípios e características principais, e as interfaces com a Educação do Campo.

Na 4ª Seção – Práticas educativas na perspectiva da Educação do Campo, discute-se o conceito de práticas educativas; como se constituem/ocorrem; pedagogias do MST;

Na seção 5 – As Práticas Educativas da Escola Madre Cristina, busca-se analisar como acontecem as práticas educativas na Escola Madre Cristina, quem são os diferentes sujeitos e saberes dessas práticas; caracterizar as principais práticas educativas (mobilização/marcha/mística/oficinas/agroecologia; simbologia/mística/teatro do oprimido); buscamos, também, identificar os principais desafios da prática educativa nessa escola.

A Seção 6 – traz as Considerações Finais, com uma breve síntese dos resultados da pesquisa, e apontamentos sobre as possibilidades e os desafios das práticas educativas na educação do campo na Escola Madre Cristina.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*O homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segunda consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.*

Karel Kosik

Nesta seção faz-se uma abordagem sobre a metodologia usada na pesquisa, destacando, inicialmente, os motivadores dessa investigação, que articulam-se com a trajetória da pesquisadora. Explicitamos os princípios que sustentam a pesquisa, bem como os procedimentos de coleta de dados adotados, com o intuito de organizar o processo de pesquisa e contribuir para o melhor andamento da mesma. Apresentamos o problema e os objetivos da pesquisa, os sujeitos envolvidos, e contextualizamos o espaço onde ela foi realizada.

Conforme, dito na epígrafe, ao pesquisar devemos fazê-lo cientes de que o fenômeno não é necessariamente, aquilo que aparece para nós, imediatamente, e que existe uma ‘verdade da coisa’, diferente daquilo que se mostra, e para descobrir essa ‘verdade’, precisamos de um método de investigação científica que possibilite questionar e desvendar a realidade estudada.

### 2.1 Origem da Pesquisa

A relação desta pesquisadora<sup>3</sup> com o tema Práticas Educativas da Escola Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, iniciou-se quando passei a fazer parte do MST e a participar das discussões no Setor de Educação, visitando Escolas organizadas pelo MST, conhecendo práticas pedagógicas e educativas nas escolas do Campo. Meu envolvimento se aprofundou com a colaboração na articulação e participação na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, realizada em Luziânia - Goiás, que se constituiu em um grande marco na Educação do Campo. Nessa Conferência, tive a oportunidade de participar de estudos e discussões sobre as demandas da área, que foram fundamentais para construção das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. A partir daí, tive vivência como educadora na Escola Madre Cristina, numa trajetória de luta e enfrentamento,

---

<sup>3</sup> Nesta parte da pesquisa usarei na primeira pessoa do singular, mas nas demais partes, empregarei a primeira pessoa do plural.

desde o acampamento, pela construção e organização de escolas, pela garantia da Educação do Campo. Envolvimento que se mantém até os dias atuais.

Um momento de grande aprendizado foi fazer parte do Coletivo de Educação, um dos setores do MST. Minha atuação como educadora consistiu em coordenar o coletivo de Educação no Acampamento Roseli Nunes; ali, dava aula para o Pré-Escolar – para crianças com idade de 06 anos que nesse período funcionava como seriado, filhos de agricultores; no período noturno, trabalhava com uma turma multiseriada, composta por pessoas de faixa etária heterogênea, sendo jovens e adultos ali acampados. Lecionava as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês, o que era um grande desafio, pois tinha somente a formação em magistério de 2º grau, e estava começando a fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. A sala de aula era de palha de bacuri e lona, a iluminação era a base de lamparina, lanterna, lampião à gás, e o abastecimento era responsabilidade dos educadores que ali estavam trabalhando. Nessa época, 1988, eram quatro salas de aula, que funcionavam com as seguintes séries: pré-escola, 4º série no período matutino e vespertino, 5ª a 8ª série, no período noturno.

No Acampamento na localidade do Fação, em 1997, a Escola chamava-se Roseli Nunes, e era mantida pela Prefeitura de Cáceres; no pré-Assentamento, no Município de Mirassol D'Oeste, em 1998, a escola era mantida pela Prefeitura de Mirassol D'Oeste e chamava-se Escola Municipal Madre Cristina; foi construída no centro do acampamento, tendo os barracos ao redor. Lembro que era uma instalação simples, com um mictório, uma cozinha com panelas e alguns utensílios, livros da editora Expressão Popular, Jornal Sem Terrinha, Jornal Brasil de Fato, etc. As atividades pedagógicas eram realizadas, individualmente, pelo professor, na sala de aula, mas o planejamento era coletivo. A formação dos educadores acontecia todos os sábados para preparação de aula, envolvendo também, formação política. Os educadores tinham que fazer leituras que incluíam livros de Paulo Freire, Caldart, Che, Florestan Fernandes, Carlos Mariguela e outros.

As atividades planejadas coletivamente eram mais diversificadas, envolvendo até o embelezamento do pátio da escola. Não podíamos, como educadores, contar com nenhum material impresso, além dos livros disponibilizados pelo MST, mas aproveitávamos tudo ao nosso redor, inclusive a natureza; as práticas pedagógicas e educativas aconteciam em momentos como: mística, informes gerais, seminários, leitura e síntese dos livros; mobilizações para construção da própria escola no tocante a conseguir materiais como pregos e lona para fazer a construção, dentro outros. Nesse tocante, o apoio e o reconhecimento dos

pais e da comunidade para com a escola e os profissionais ajudava no fortalecimento da luta e resistencia.

Tive oportunidade de participar da construção de vivências, uma organização diferente de Educação do Campo dentro de um acampamento. Desenvolvi projetos com práticas pedagógicas e educativas nesse período, como por exemplo, as ligadas aos aniversários dos educadores e também aniversário do Assentamento, celebrado a partir do dia 17 de março de 1988. Fizemos coletivamente um bolo enorme para esse dia, e reunimos todos para a comemoração e celebração das conquistas do MST.

Outra prática vivenciada no acampamento, na Escola Madre Cristina, foi o processo avaliativo realizado no coletivo de Educação do Campo, denominado de *critica e auto-critica*, momento de reflexão da postura/conduita do educador, da disciplina, da organização e compromisso com o coletivo. Esse processo avaliativo era muito exigente e, ainda que conflitante, era muito importante no processo de luta, pois servia de horizonte na construção de um futuro melhor estruturado e organizado.

Em 2004, quando estava na função de gestora escolar, houve a mudança da Escola Municipal para Escola Estadual. Audiências na Prefeitura, mobilização e enfrentamentos foram necessários para que essa mudança ocorresse; o objetivo era conquistar autonomia, visto que a relação com a Prefeitura era marcada pelo descaso e perseguição, era uma luta acirrada; com o Estado, via SEDUC (Secretaria de Estado de Educação), as discussões e relações ficaram mais fáceis. E, em 2004, também participei da inauguração do prédio de alvenaria da Escola, construído com muito esforço e cooperação dos assentados.

Ainda como educadora da escola, fui a primeira a exercer a função de gestora, onde atuei por três biênios. Nessa função tive oportunidade de ampliar meus conhecimentos e olhares para a escola do campo. Os desafios eram enormes! Porém, com um trabalho coletivo, envolvendo educadores, estudantes e pais, tivemos muitas conquistas. A ação das pessoas fortalecia a solidariedade, participação, cooperação e o desenvolvimento de práticas educativas emancipadoras e autônoma.

A partir da participação em audiências na Prefeitura e na Seduc, e com um olhar voltado à realidade do campo consegui, junto com os educadores, implementar algumas propostas, atendendo demandas, tais como: climatização das salas de aulas, embelezamento, transporte escolar, abertura das salas anexas em outros assentamentos, intercâmbio com os jovens da Alemanha, o curso do EMIEP (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em

Agroecologia), e organizamos, junto com a Unemat, o *Projeto Juventude Camponesa* - projeto de pesquisa/extensão, coordenado pelo Professor Doutor Laudemir Luiz Zart.

No Biênio 2009 a 2010, assumi a Coordenação Pedagógica da Escola Madre Cristina, e a minha principal contribuição como coordenadora foi organizar os primeiros momentos de discussão, junto ao coletivo de educadores, da importância do PPP para o funcionamento da Escola do Campo, e organizar, também, atividades tais como: grupos de estudos, cronograma de mistica, seminários, palestras, noites culturais, gincanas, festas solidárias, visitas de estudo, etc.

Cabe dizer que, desde o início, o Coletivo de Educação da Escola Madre Cristina realizava encontros de formação dos profissionais da educação que ali trabalham. Com a introdução do processo de formação continuada via CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização Profissional de Cáceres), esse Coletivo foi orientado sobre a Organização do Projeto Sala do Educador, incluindo estudos sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para o Campo, e outros temas relevantes.

Nos anos de 2014/2016, na formação profissional continuada que envolvia o projeto de extensão "*Educação do Campo: Currículo, formação de professores, docência e Pedagogia da Alternância*" , a Escola Madre Cristina contou com o auxílio da Unemat na discussão sobre o PPP, por meio dos pesquisadores que integravam a esse projeto.

A juventude Camponesa também foi momento muito interessante para os educandos e educadores no sentido de incentivar os jovens do campo a produzir conhecimentos, e ampliar a discussão sobre agroecologia, fortalecendo a discussão sobre vivências coletivas e produzir de forma sustentável e familiar.

Diante desse contexto, enfatizo minha atuação na Escola Madre Cristina desde o seu surgimento, vivenciando momentos ricos de aprendizagem com saberes camponeses, desde morar debaixo de lona, até o momento da conquista da terra, casa, educação e a dignidade. Como moradora do campo e sujeito ativo neste, atuo na área da saúde no Assentamento, com Bioenergetico - à base de chás, plantas medicinais, argila, orientação alimentar etc. E, um dos desafios que encontro é a produção de alimentos saudáveis, sem veneno, e com manejo diferente da terra, produção de e com qualidade; o Assentamento Roseli Nunes já possui algumas experiências de produção sem agrotóxicos. Também

A conquista do Assentamento Roseli Nunes e da Escola Madre Cristina é um processo histórico, com trajetória de enfrentamentos e possibilidades de lutar por direitos

através de inúmeras ações e eventos ligados ao campo, em busca de melhores condições de vida para o camponês. O processo de luta por escola e pela qualificação das práticas educativas e pedagógicas desde o processo de Acampamento até o Assentamento e o firmamento e estabilidade deste, envolve uma dinâmica de mudanças e construção de conhecimentos.

Enfim, posso dizer que a pesquisa que proponho tem como alicerce o constante processo de luta pela Educação do Campo.

## **2.2 Problema e Objetivos da Pesquisa**

A Educação do Campo constitui-se de sujeitos com um modo particular de vida, de cultura, de produção do conhecimento, de moradia, de lazer, de zelo pelo natural e pelas especificidades camponesas. Assim sendo, ao se lançar um olhar para a Escola Madre Cristina enxergamos uma potência de ações pedagógicas e educativas ali desenvolvidas, das quais sentimos a necessidade em destacar e, ao mesmo tempo, problematizar *outros espaços educativos* para além da sala de aula.

Nesta percepção, surge o questionamento sobre como se constitui e se desenvolve a prática educativa em uma escola do/no campo vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Assentamento Roseli Nunes, dadas as especificidades da modalidade Educação do Campo?

Outras questões pertinentes no processo de compreensão dessa questão envolvem dúvidas sobre quais saberes e relações permeiam as práticas educativas realizadas na Escola Madre Cristina?, quais os principais desafios e as principais contradições vivenciadas?, quem são os sujeitos dessa prática educativa?, quem são e como se constituem os educadores dessa escola do campo?, que saberes possuem e qual sua formação e qualificação profissional?

Considerando-se que a escola seja o lócus da pesquisa e articula dimensões da Educação do Campo e do MST, interessa a essa pesquisa analisar como acontece a prática educativa nesse processo. Portanto, o objetivo central desta pesquisa é analisar em que consiste e como se desenvolve a prática educativa na Educação do Campo, na Escola Madre Cristina, localizada no Assentamento Roseli Nunes.

A pesquisa tem como objetivos específicos:



- Apontar as principais práticas educativas desenvolvidas pela Escola Madre Cristina e as possíveis relações com o cotidiano da comunidade/assentamento e a vida no campo.
- Analisar que saberes e relações permeiam as práticas educativas realizadas na Escola Madre Cristina, no âmbito escolar e em outros espaços educativos articulados à escola.
- Reconhecer quem são os sujeitos e os diferentes saberes envolvidos nessa prática educativa na Educação do Campo.
- Identificar quem são os profissionais da educação dessa escola do campo, qual sua formação e qualificação profissional
- Levantar as concepções de campo e de Educação do Campo dos educadores que trabalham na Escola Madre Cristina.
- Identificar os principais desafios enfrentados no desenvolvimento da prática educativa nessa escola.

Os objetivos propostos vêm subsidiar o desdobramento da pesquisa, no sentido de favorecer a ampliação do entendimento sobre as práticas educativas desenvolvidas na Escola Madre Cristina, bem como sobre Educação do campo e a articulação de concepções e vivências educativas no Assentamento Roseli Nunes. Assim sendo, é de fundamental importância para alcançar essas finalidades, definir uma forma de abordagem e os instrumentos de pesquisa, ações que serão apresentadas a seguir.

### **2.3 Abordagem de Pesquisa**

A atividade de investigar deve ser uma necessidade do educador/pesquisador, uma vez que desenvolver pesquisa é um dos pré-requisitos para se tornar um educador reflexivo, questionador de modo crítico e criativo para melhor intervir na realidade.

Demo (2004, p. 20) afirma que, “o professor de educação básica carece de primar pela capacidade de pesquisa [...] faz parte do cerne de sua habilidade profissional”. Nesse sentido, a pesquisa poderá ajudar nas ações e práticas educativas, levando a uma reflexão sobre a realidade onde está inserida a Escola, e possibilitando entender o processo educativo que almeja de maneira que a transformação social seja feita pela participação do sujeito na sua produção dos conhecimentos. Dessa maneira, trabalhar com a pesquisa não deve ser objeto

apenas nas Instituições de Educação Superior, mas de todos os educadores que buscam constantemente refletir sobre suas práticas, considerando que todo conhecimento é importante e válido, ao favorecer a relação teoria e prática, e as possibilidades de inovação, que “implica em uma inovadora perspectiva, uma visão sobre a realidade que se pretende mudar” (GAMBOA, 2006, p.7)

A inovação deve significar uma mudança profunda, intencional e eficaz, e a educação necessita do envolvimento dos sujeitos para essa grande movimentação, tornando as práticas educativas um processo crítico e transformador do qual participam professores e alunos, no sentido de organizar formas mais concretas de práticas educativas, visando a ampliação do conhecimento e compreensão da realidade em sua várias dimensões, inclusive a dialética. Segundo Gamboa (2006, p. 20), a dialética é o “método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações”, ou seja, ter uma visão do todo.

Ainda segundo o autor, o concreto deve ser entendido a partir de Marx partindo do seguinte entendimento:

[...] a dialética é o processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real. O que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto. O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso, é o resultado e não ponto de partida (GAMBOA, 2006, p. 20).

As investigações, em uma perspectiva crítica e dialética, trazem grandes contribuições à produção do conhecimento nas ciências humanas e sociais, de modo especial na área da educação, com a formulação de teorias que ajudam a desvendar o fenômeno educacional. E, diante dessa reflexão, as experiências investigativas contribuem também para aprimorar o próprio processo de pesquisa. Conforme Gamboa (2000, p. 14):

As teorias do conhecimento tornam-se espaços mais amplos que permitem um debate que compreende as anteriores dimensões da pesquisa (técnicas, métodos, teorias, epistemologias) e ajuda a elucidar melhor as tendências atuais da pesquisa e suas relações com o mundo da necessidade e dos desafios da educação no limiar do próximo milênio.

Nesse sentido, a partir de uma abordagem crítica, pretende-se desenvolver uma pesquisa qualitativa com ênfase no processo e não apenas ao produto final, pois a preocupação básica é contextualizar o estudo numa realidade social dinâmica, nas interações e

nas implicações socioeconômicas, políticas e ideológicas advindas de um grupo observado, objetivando assim, uma análise mais profunda e significativa do fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 1987; ALVES, 1991; MINAYO, 1996), no caso, a Educação do Campo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) afirmam que a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc, da qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação de que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Na educação, essa metodologia de pesquisa qualitativa tem um significado muito interessante, leva o pesquisador a compreender o processo histórico e sua complexidade nas questões educacionais, em especial nas práticas educativas.

Ao destacar como deve se realizar uma pesquisa, Luck (2004, p. 1-2) argumenta que:

[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita suas atividades de pesquisas a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Para que o pesquisador possa desenvolver o estudo do problema que o aflige, cabe selecionar os instrumentos/técnicas de pesquisa coerentes com a abordagem e a metodologia de pesquisa definida.

De acordo com Santos Filho (2013), as técnicas de pesquisa qualitativas são abertas e, quando utilizadas com coerência, permitem a manifestação profunda dos fenômenos. Já as técnicas quantitativas representam numericamente dados e informações. Na perspectiva da abordagem crítico-dialética, estes dados e informações ao serem interpretados, contextualizados e analisados a partir de uma dinâmica social mais ampla, tornam-se também qualitativos. Dentre as inúmeras técnicas de pesquisa existentes, destacamos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa de caráter bibliográfico, segundo Oliveira e Lima (2012) é realizada a partir da consulta em livros, revistas científicas, artigos, etc, decorrentes de pesquisa anteriores. Enquadram-se nestas fontes também as consultas em dissertações e teses. Para realizar uma pesquisa é necessário aprofundar na leitura, buscar autores que discutem ou comunguem da mesma linha de pesquisa, que servirão de subsidio para ampliar os horizontes sobre a pesquisa que você realiza.

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 18).

A pesquisa documental pode ser feita em diversos meios, incluindo o digital; são dados brutos a serem trabalhados no sentido de fornecer informações que favoreçam a compreensão do objeto de estudo. A fonte de pesquisa tem sentido amplo, incluindo: “jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, documentos impressos, dentre outros. A pesquisa documental é realizada a partir de análises de documentos autênticos de uma pessoa, instituição, organização, etc.” (OLIVEIRA; LIMA, 2012, p. 76). Os documentos registram modos de pensar de um grupo social, em determinada época, por isso, podem conter importantes elementos para compreender o fenômeno estudado.

A pesquisa documental é denominada por alguns autores, como Ludke e André (1986), como análise documental<sup>4</sup>, termo que adotaremos nesse trabalho. Para Ludke e André (1986, p. 39) “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

A pesquisa de campo, de acordo com Fonseca (2002), se caracteriza pelas investigações nas quais, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas (coleta de informações primárias junto aos sujeitos participantes da pesquisa), por exemplo, por meio de questionários e/ou entrevistas.

A partir dessa compreensão de pesquisa e suas técnicas, apresenta-se a seguir a os percursos da pesquisa.

### **2.3.1 Caminhos da Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas que se articulam: análise documental; observação, e entrevistas.

---

<sup>4</sup> Sobre esse assunto, consultar: *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I. Número I, Julho de 2009.

Na análise documental foram considerados os documentos que têm alguma relação com o tema e o lócus da pesquisa. O principal documento analisado foi o PPP da Escola Madre Cristina, do ano de 2019, que possibilitou responder alguns questionamentos sobre a organização administrativo-pedagógica da Escola. Consultamos o projeto de formação continuada que apresenta os projetos de intervenção pedagógica, também o regimento da escola e alguns documentos, atas de reuniões do MST

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade, que não foram captados por outros meios.

Segundo Ludke e André (1986, p. 26):

[...] a observação “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Assim, a utilização deste instrumento foi de grande importância na pesquisa realizada na Escola Madre Cristina, onde procuramos observar a organização das práticas educativas para além da sala de aula, nos diferentes espaços educativos, como os educadores e os educandos se relacionam e compreendem esses espaços, como organizam as práticas, a exemplo da mística. Utilizamos um roteiro de observação e um cronograma – que será apresentado na seção 5 deste texto.

A entrevista é um diálogo sério entre duas ou mais pessoas, e tem o propósito de registrar as visões dos participantes, sobre um assunto (CARVALHO, 1991). A entrevista, como outros instrumentos, exige planejamento. Planejar significa organizar, dar clareza e precisão à própria ação; transformar a realidade numa direção escolhida; agir racional e intencionalmente; explicitar os fundamentos e realizar um conjunto orgânico de ações até se realizar, de fato, a entrevista; considerando que essa ação está sustentada pelos eixos teóricos, o planejamento é uma mediação teórico-metodológica. Para tanto, o entrevistador faz as anotações, e registra os dados coletados nas entrevistas, por meio de gravação em áudio.

Nesta pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada, que contém questões abertas e fechadas (ver apêndice nº 1). Para a realização das entrevistas foram considerados os seguintes critérios de inclusão:

O critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa, que participam da gestão do MST, do Assentamento e da Escola, foi que os sujeitos morassem no assentamento, estivessem engajados em atividades como: coordenação pedagógica da Escola Estadual Madre Cristina,

coordenador do Assentamento Roseli Nunes, e coordenador atual do MST, que ajuda na organização de formação das escolas do/no campo.

O segundo critério de inclusão para os educadores foram: ser educador do/no campo que está atuando em sala de aula desde o início da construção da Escola Madre Cristina, e que vem desenvolvendo, ao longo do tempo, práticas educativas, tais como: mística, produção agroecológica, projetos de intervenção escolar, teatro do oprimido, os projetos de leitura e escrita, observar a relação das crianças no momento do recreio. Desta forma o terceiro critério, teve correspondência com os critérios mencionados acima: aceitar responder as questões da entrevista, para posterior análise da pesquisa em questão.

Participaram das entrevistas 08 (oito) sujeitos, sendo:

- 03 (três) educadores atuantes na escola, sendo: 01 (um) no Ensino Fundamental anos iniciais; 01 (um) no Ensino Fundamental anos finais; 01 (um) da área específica do EMIEP, que trabalha a Agroecologia. Para estes usamos o segundo critério de inclusão.
- 05 (cinco) gestores - 01 coordenador do setor de educação do MST-MT; 01 representante da Coordenação do Assentamento Roseli Nunes; 01 coordenadora pedagógica que atende o ensino fundamental anos iniciais da Escola Madre Cristina, 01 coordenadora pedagógica que atende os anos iniciais do ensino fundamental, e o gestor da escola (01). Para estes utilizamos o primeiro critério de inclusão.

O momento das entrevistas foi de grande importância para responder a problematização da pesquisa, conhecer o pensamento dos sujeitos e entender como essas práticas educativas se manifestam em diferentes espaços; buscamos subsídios para ampliar esse entendimento, nos referenciais teóricos que sustentam essa pesquisa. Essas práticas precisam ser compreendidas como espaços singulares e plurais, com identidades culturais e valores dos camponeses, e organização diferenciada. Caldart (2002, p.22) diz que “o projeto de Educação do Campo reafirma como é grande a finalidade da ação educativa: ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano”.

O conjunto de dados coletados necessita de uma forma de tratamento sistemático, de modo a se chegar em uma análise abrangente e coerente do assunto estudado. Procuramos sistematizar e organizar os dados conforme eram obtidos, lendo o material e destacando questões que ajudavam a responder os questionamentos levantados na pesquisa.

Em relação à análise documental procedemos partindo da escolha dos documentos da Escola Madre Cristina que apresentam significância para a pesquisa, sendo o principal deles o PPP. Este foi o primeiro passo para compreender o contexto da Escola e sua organicidade. Em seguida, fizemos a leitura desse documento, destacando aspectos pertinentes, a partir de questões previamente definidas, tais como: concepção de educação, quais são suas práticas e espaços educativos, a programação das práticas educativas, o caráter transformador dessas práticas, como é composto o quadro de educadores e qual sua formação, entre outras questões.

Em cada seção de observação, fizemos anotações sobre as situações observadas, destacando aspectos importantes e inserindo comentários que serviram para compor o texto de interpretação e análise de dados.

A sistematização das entrevistas foi feita da seguinte maneira: elas foram transcritas, digitalizadas e armazenadas em documento no computador; com base nos objetivos da pesquisa, foram extraídas as ideias centrais de cada fala, que foram interpretadas e analisadas em tópicos específicos, como veremos na Seção V.

Na sistematização dos dados levantados por meio dos instrumentos de pesquisa se fez uso de anotações, interpretações e releituras das informações almejando uma análise mais consistente, mantendo uma relação associativa e coerente com o suporte teórico da qual se faz uso nesse estudo. Posteriormente, e de olho nos objetivos da pesquisa, levantamos os temas preliminares que fundamentaram as interpretações finais, e projetaremos as primeiras explicações teóricas acerca dos dados. Na sequência fizemos a exploração do material organizado, aprofundando na leitura e análise dos dados. Concluímos a definição das temáticas de análise e realizamos as análises propriamente ditas, tendo o cuidado de verificar a coerência e articulação entre as informações obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa adotados.

Espera-se com essa pesquisa obter maior aprofundamento sobre as práticas educativas na Educação do Campo, bem como, reunir informações que auxiliem os educadores e outros interessados pela temática, mostrando experiências diferenciadas, que privilegiem a prática educativa em uma perspectiva humana e emancipadora. Ao término dessa pesquisa, certamente, ficarão abertas outras possibilidades de intervenção e ampliação da pesquisa com o tema práticas educativas na Educação do Campo.

## 2.4 Contextualização do Locus e dos Sujeitos da Pesquisa

O Assentamento Roseli Nunes está localizado no Município de Mirassol D'Oeste-MT, a cerca de 282 quilômetros da capital de Mato Grosso, Cuiabá; faz divisas com os municípios de Cáceres-MT, e de Gloria D'Oeste-MT. De acordo com o IBGE<sup>5</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2019), a população do Município esta estimada, em torno de 27.739 pessoas.

**Imagem 1 - Identificação do Assentamento Roseli Nunes**



(Foto: Andrés Pasquis/Gias).

O Assentamento Roseli Nunes é fruto de luta dos trabalhadores Sem Terra, organizados em torno do MST, que conseguiram articular nas periferias das cidades trabalho de base, feito pela frente de massa, com objetivos de mobilizar o maior número de pessoas para cortar a cerca do latifúndio e conseguir a reforma agrária. Conforme consta no PPP (2019), essa luta iniciou-se no dia 17 de março do ano de 1997, na Fazenda Facão, localizada próxima à cidade de Cáceres-MT. Assim, surgiu o acampamento, com cerca de 1.200 famílias camponesas que se organizaram em 36 núcleos de moradia, por afinidades ou outras opções. Para a distribuição das atividades as famílias foram organizados setores, tais como: saúde; segurança; higiene; finanças; animação; educação; esporte; organização da juventude; formação; comunicação; cultura, etc. (PPP, 2019).

<sup>5</sup> Para maiores informações, consultar <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/mirassol-doeste/panorama>



O processo de luta e resistência no Acampamento foi determinante para conquistar o pré-assentamento na fazenda Prata, no município de Mirassol D'Oeste, em 1998 (RIBEIRO, 2014) sendo, posteriormente em 2002, consolidado como Assentamento Roseli Nunes.

Na atualidade, o Assentamento é formado por 330 famílias que ali vivem e trabalham na prática da produção leiteira, culturas de arroz, feijão, milho, hortaliças, mandioca, abóbora, etc., criação de gado e animais de pequeno e médio porte.

No tocante a produção de culturas de alimentos, com destaque para a produção de banana, leite, milho, abóbora, mandioca, batata, dentre outros, vale ressaltar que são produzidos de forma coletiva, servindo para o consumo das famílias envolvidas, bem como também para a oferta na alimentação escolar do município, dentre elas, a própria Escola Madre Cristina (PASQUIS; RESENDE, 2017, p. 1). Outras pessoas trabalham no corte de cana, vendendo sua força de trabalho (SILVA, 2015, p. 14).

No Assentamento as pessoas relatam fatos vivenciados no processo de acampamentos, pré Assentamento e, na atualidade. Cada momento foi marcado por lutas, conflitos, resistências, buscando forças na organicidade e nessa frase de Roseli Nunes: "Prefiro morrer lutando, do que morrer de fome" (PPP, 2019, p. 5).

O nome '*Roseli Nunes*', primeiro como acampamento e agora Assentamento, faz homenagem a trabalhadora rural que participou ativamente da ocupação da Fazenda Anoni, no estado do Rio Grande do Sul, em 1985, e destacou-se na luta pela garra e determinação. Seu entusiasmo e exemplo incentivaram muitas mulheres para a luta. Infelizmente, foi assassinada, junto com mais dois companheiros, no trevo da estrada em Sarandi - RS, no dia trinta e um de março de 1987 (SILVA, 2015, p.14).

Diante desse breve processo histórico, é evidente que a conquista da terra, moradia e escola, só se confirma em meio a muitos conflitos e desafios. É nesse contexto que situa-se a Escola Madre Cristina, cuja trajetória é marcada pela luta por educação como direito fundamental das crianças, jovens e adultos camponeses. A escola foi gestada pelos Trabalhadores Sem Terra por meio de mobilização e resistência, desde o acampamento até o momento atual e é considerada o centro do Assentamento.

**Imagem 2 - Foto atual do pátio da Escola Madre Cristina**



Fonte: Arquivo pessoal

No início de sua formação, ainda no acampamento próximo a Cáceres, a Escola era vinculada à Prefeitura de Cáceres e funcionava como uma extensão da Escola Municipal Vera Ligia Baldo, mas para os acampados era Escola Municipal Roseli Nunes (PPP, 2016, p.17). No Coletivo de Educação, no Acampamento, as pessoas discutiam qual nome da Escola que que escola queriam, batizaram-na então tal como o nome do Assentamento, Escola Roseli Nunes. Assim, ao cortar a cerca do latifúndio, junto, abriu-se a porta para o saber.

A Escola nasceu da organização do MST, sendo ela o pilar de todo o processo de ocupação. Isso nos leva a afirmar que “o normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem a história” (MST, 1999, p. 7)

A organização da Escola foi acontecendo gradativamente, com a participação dos sujeitos envolvidos no processo e na estruturação dos trabalhos numa prática educativa de perspectiva transformadora. As linhas políticas e pedagógicas eram discutidas por todos os sujeitos, tornando-se protagonistas do processo educativo. Tal ação acontecia de forma necessária frente a demanda de crianças, jovens e adultos para estudar. Isso exigia que os trabalhadores e o Setor de Educação do MST estivessem sempre em mobilização, reivindicando melhorias, cientes que:

[...] a educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e a construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo (MST, 1999, p. 3).

Um exemplo dessa movimentação foi mobilização “Fora Vargas”, no dia 24 de abril de 1997, com aproximadamente 200 educandos; 100 famílias acamparam em frente a estrutura do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), e assim aconteceu a escola itinerante, com aula ali na frente – dois educadores desenvolviam essa atividade com os educandos, o espaço da sala de aula era improvisado debaixo de árvores, na área, etc.. Nesse período também aconteceu o 2º ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), de 29/05 a 01/06/1997, na CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), em Cuiabá. A participação dos educadores serviu como fortalecimento para prosseguir na luta. (PPP, 2019, p.18)

No início, no acampamento, os educadores não eram remunerados - não eram contratados, pois a Escola Roseli Nunes não estava legalizada. A merenda vinha por meio da doação da cesta básica e da horta e roça feita pelos nucleados, o que garantia a alimentação e o funcionamento da mesma. Para a preparação da comida, fazia-se o rodízio de pessoas dos diferentes núcleos.

O processo continuou por um período com descaso total do setor público municipal, e foi só através de muita resistência, lutas e audiências que a escola foi reconhecida como extensão para o seu funcionamento, passando assim a contratar os educadores.

Conforme registrado no PPP (2016), a implantação da escola foi gradativa e cheia de dificuldades no pré-assentamento. Nesse período, por volta do ano de 1997/1998, com a mudança do Acampamento da Fazenda Fação do Município de Cáceres, para o Município de Mirassol D’Oeste, houve a discussão na coordenação do pré-Assentamento e trocaram o nome da Escola, que passou a ser denominada Escola Municipal Madre Cristina, em homenagem à educadora, psicóloga e estudiosa, Célia Sodré Dória, ou melhor, Madre Cristina como era conhecida. Uma mulher valorosa, com uma visão de sociedade voltada para os mais pobres e oprimidos, e que foi perseguida por querer uma vida melhor para todos (PPP, 2019.p. 17).

A estrutura inicial no Acampamento e pré-Assentamento do Roseli Nunes referente a Escola era precária, a Escola “era feita de coqueiro, coberta de lona e só tinha até a 6ª série (1999), depois foi feita com tábuas e telhas usadas, e foi implantada 7ª e 8ª série (2000/2001). A iluminação era a base de lampião a gás, fazia-se cotinha financeira entre as pessoas para o

abastecimento da caminha do lampião e do gás, como forma de garantir a realização das aulas no período noturno (PPP, 2016).

**Imagem 3. A- Escola Municipal Madre Cristina no Pré Assentamento Roseli Nunes. B – momento místico e oficina de capoeira com as crianças na escola .**



Fonte: Ana Luiza Furlan arquivo pessoal

Fica evidenciado pela leitura das Atas de reuniões que o ano de 2002 foi muito difícil, pois quando aconteceu o parcelamento dos lotes de terra, as famílias começaram a mudar para seus lotes, e muitos ficaram longe da escola e sem estradas, como foi o caso da comunidade Conquista da Fronteira, onde foi necessário criar uma extensão da escola e muitas outras crianças e jovens ficaram sem condições de frequentar as aulas, havendo muita evasão.

Em 2004 foi inaugurado o novo prédio da Escola Madre Cristina que passou a ser Escola Estadual, ficando vinculado à Seduc-MT. Conforme mostra a imagem 4, a estrutura da Escola Madre Cristina tinha apenas um pavilhão construído através de doações das pessoas que ali moravam, segundo consta na Ata de inauguração do Assentamento<sup>6</sup> (2004). Nessa Ata foi reafirmada a necessidade de ter uma escola.

Quando aconteceu o Encontro dos Sem Terrinha em Cuiabá, em 2003, foi tirada uma comissão de crianças para entregar ao governador daquela época a pauta de reivindicação, constando como uma das demandas a construção da Escola Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes.

---

<sup>6</sup> Ata de inauguração do Assentamento Roseli Nunes, disponível na Coordenação do Assentamento.

Temos presente que “a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais” (CALDART, 2000, p. 34). Construir uma escola do campo implica organização coletiva e cumprir uma verdadeira maratona de luta.

**Imagem 4 Escola Madre Cristina em 2004, ano de conclusão do prédio de alvenaria e de Estadualização da Escola.**



Fonte: Ana Luiza Furlan - arquivo pessoal

De acordo com o PPP (2019) o transporte escolar é mantido pelo Estado, que repassa uma verba para a Prefeitura de Mirassol D'Oeste fazer a licitação e contratar uma empresa de transporte. A escola dispõe de três ônibus para fazer o transporte dos alunos.

Na luta pela gestão democrática, a escola conquistou em 2004 o direito de escolher a direção e a coordenação pedagógica, bem como organizar o CDCE (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar). A Escola procurar elaborar metas de trabalho visando adequar-se à realidade do assentamento, à pedagogia do Movimento, e a legislação da educação do campo, tendo como parâmetro que o que define a identidade da escola do campo é a vinculação á sua realidade sociocultural, aos saberes próprios do campo, a memória coletiva que projeta uma nova concepção de campo e a qualidade social da vida coletiva no campo e no Brasil como um todo (BRASIL, 2002).

A Escola Madre Cristina nessa época possuía uma demanda de 400 alunos, da alfabetização à 4ª série no período matutino, de EJA e da 5ª ao 2º ano do Ensino Médio no período vespertino, e da 5ª ao 3º ano do Ensino Médio no período noturno. Possui em um quadro de profissionais da educação com atuação em em diferentes áreas de conhecimento, com formação diferenciada para garantir a escola do campo, fortalecendo a identidade e o processo de luta camponesa, as práticas educativas e as pedagogias do MST.

O quadro abaixo apresenta as funções e a habilitação dos profissionais da educação da Escola Madre Cristina. Vale registrar que a maioria dos educadores tem graduação pelos movimentos sociais, destacando a Pedagogia da Terra e a Educação do Campo - UnB, e muitos que estudaram na Escola Madre Cristina, fazem hoje, parte do quadro de profissionais dessa escola.

**Quadro 9. Profissionais da Escola Estadual Madre Cristina**

<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Graduação</b>
Vigia	03	Ensino médio/nível superior
Nutrição	05	Ensino médio
Apoio limpeza	05	Ensino médio/nível superior/cursando
Técnico	02	Nível superior/bacharelado
Coordenadora pedagógica	01	Nível superior/especialização
Gestor	01	Nível superior/especialização
Secretária	01	Nível superior/especialização
Educadores (as)	16	Pedagogo, ciências humanas, ciências da matemática, linguagem, agrônomo, especialização

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dos profissionais que atuam na Escola, cinco são efetivos (concursados) e os demais são interinos. Todos têm graduação nas áreas/cargos nas quais são lotados, excetuando-se o técnico em Nutrição. A contratação dos profissionais interinos é feita com base na contagem de pontos, de acordo com as regras estabelecidas pela SEDUC. A formação acontece via CEFAPRO e com os temas relevantes a nossa realidade e escolhido pelo coletivo em forma de projetos.

Aspectos mais diretamente relacionados à organização político-pedagógica dessa instituição serão abordados na seção V.

### **3 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENTRELAÇAMENTOS COM A EDUCAÇÃO NO MST**

Nesta seção discute-se as concepções de educação e educação do campo, buscando evidenciar os princípios e fundamentos da Educação do Campo, que se diferencia da concepção de educação rural. Faz-se também um breve levantamento histórico da educação do campo, abordando sua origem e base legal, e uma apresentação das suas características principais, enfatizando-a como política pública.

Aborda-se, também, sobre a educação do MST, e suas interfaces com a Educação do Campo, a essência do fazer pedagógico, as práticas educativas em diferentes espaços, os símbolos e significados, PPP da Escola do/no campo, princípios básico filosófico, pedagógico da Escola do MST, objetivando ampliar a discussão uma educação pensada pelo próprio sujeito do campo, como protagonista da sua própria história. Neste contexto, compreende-se o Movimento como um sujeito educativo.

O processo por uma Educação do Campo vem sendo construído em uma jornada de luta pelos direito à educação de qualidade voltada à realidade dos sujeitos do campo, pois ao longo dos tempos a educação vem de um padrão que não se volta para os mesmos. O processo de luta empreendido pelos movimentos sociais do campo vem mostrando resultados e mudando essa realidade buscando construir uma educação ‘dos’ e não apenas ‘para’ os sujeitos do campo.

#### **3.1 Educação crítica e emancipadora**

A educação é uma palavra que todos usam, por isso cada pessoa da sentido um sentido pessoal a ela, com diferentes concepções, no entanto, Educação pode ser entendida como o ato de buscar e transmitir determinado conhecimento dentro de uma sociedade, desde os tempos remotos até a atualidade.

Dentre os inúmeros conceitos relacionado a educação podemos nos direcionar ao de Brandão (2005) que menciona que a Educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender.



Nesse sentido a educação das escolas esta baseadas no interesses do estado, como descreve Freitas (2018):

“Retrata que no momento da atualidade a educação como os novos ‘reformadores’ que o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cujo própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (FREITAS, 2018, p. 31).

A Educação encontra-se em um momento de transição muito delicado, com a possibilidade de tornar-se privatizada, dificultando mais ainda o acesso. Com as Escolas do campo tercerizadas aumenta a tensão referente ao funcionamento e até o fechamento de muitas. O uso contínuo da resistência faz-se necessário para que as Escolas possam confrontar as demandas.

No ponto de vista ideológico o pensamento de Freitas (2018) amplia a discussão dizendo que:

Do ponto de vista ideológico, o movimento pela reforma empresarial da escola não é um bloco homogêneo. Ele se soma a outras posições políticas que taticamente lhe são úteis para chegar a seus fins. Há liberais-democratas e sociais-democratas cujo a aspiração sincera é ter uma escola pública que garanta o “direito a aprendizagem” e ensine a todos : alguns destes são contra a privatização e outros aderem às propostas de privatização “concessão de escolas á iniciativa privada”, por processo misto de gestão (FREITAS, 2018, p. 42).

Nesse sentido, a educação está passando por uma transição que vai de encontro a privatização, processo no qual se percebe grande número de pessoas acomodadas perante a essa situação, considerando tudo *normal*.

Não podemos perder de vista que a educação está ligada a um projeto político, a uma concepção de mundo, sociedade e a uma ideologia, podendo servir tanto para a reprodução, quanto para a manutenção da ordem vigente ou à transformação e emancipação.

A educação emancipadora vincula-se a concepção de educação omnilateral.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral, significa, assim, a concepção de Educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico, seu desenvolvimento envolvendo



a vida, corpóreo, material, intelectual, cultural, educacional, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Na concepção de Frigotto (2012), o processo educacional visa o desenvolvimento integral histórico de todas as nossas capacidades física, intelectuais, emocionais, além das capacidades socioculturais, políticas e econômicas, podendo transformar o ser humano e a sociedade.

O importante dessas idéias é o reconhecimento do desenvolvimento e que a essência do ser humano não seja abstrata, mas uma existência material, que contribua com ideias e lutas num processo social e, também, por meio do trabalho.

O ser humano é resultado das múltiplas relações que estabelece no convívio humano, nas quais ensina, aprende e exprime valores, sentimentos, modos de ser e agir. Por isso, é importante fazer a discussão sobre educação, articulada à questão do trabalho, que “ocupa um lugar central nas propostas pedagógicas marxista, e como no que se refere especificamente à pedagogia” (MANACORDA, 2007, p. 43).

Manacorda (2007) nos remete a pensar que mesmo o homem educado, especializado, reintegrado pela Educação tecnológica ao trabalho, o trabalhador, operário, enquanto indivíduo de classe não se emancipará de sua condição histórica fundamental: ser e existir, enquanto operário, trabalhador para o capital. O homem se faz, não apenas pelo produto do trabalho, mas nas relações e vínculos sociais

Nesse sentido, é necessário compreender a pedagogia como algo essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano, para sua humanização e inserção crítica na sociedade e incentivar o ser humano a estudar e aprender o valor, o sentido do trabalho em sua dimensão criativa e de produção da existência, não sendo o trabalho exploratório e negativo, degradado, mas o trabalho como positividade, o trabalho não alienado, e realizado coletivamente pelos trabalhadores. Isso se faz a partir do questionamento do trabalho assalariado/explorador, de modo que o “tempo de desumanização do homem no trabalho torna-se premissa para a criação pelo trabalho, mas fora do trabalho de um tempo totalmente humano” (MANACORDA, 1991, p.61).

Frigotto (2012) enfatiza a importância do trabalho na formação das pessoas, caracterizando este como um princípio educativo.

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

Mészáros (2005, p.17) contribui com essa discussão do trabalho como princípio educativo dizendo que “ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos - tão esquecidos, entre educação e trabalho”. Nessa perspectiva, para que a Educação do Campo torne-se emancipadora, é necessário mudanças significativas na organização das escolas, em termos de currículo, metodologias, de modo que o ensino esteja articulado como a produção da vida no campo, com o trabalho, favorecendo a estreita relação teoria e prática, a pesquisa e a intervenção na realidade do campo.

A escola do campo, em especial, não pode fechar os olhos para a realidade dos estudantes camponeses que, na luta diária, trabalham no arado, na preparação da terra, da produção, e à noite, enfrentam a sala de aula. Esses camponeses encontram dificuldades para manuseio de celular, máquinas, caixas eletrônicos, entre outros; também, têm dificuldade de ler/entender bulas, receituários, etc., e o domínio de ferramentas para lidar com essas dificuldades é importante para melhor qualidade de vida e da produção no campo. Cabe à escola considerar essa realidade e oportunizar um ambiente diferente, que vincule ensino e trabalho, que seja motivador ao aprendizado e à troca de experiências.

Assim, a Educação do Campo, por sua perspectiva crítica, tem papel importante na formação de um sujeito que possa enxergar as contradições sociais e buscar romper com o trabalho explorador e com a divisão entre classes sociais.

Segundo Freitas (1995), a análise que Marx faz da educação, é crítica, visto que não procura Marx, formular uma concepção de educação baseado em “modelo de educação”. A crítica à educação é feita sobre a realidade, em um determinado momento histórico. O modelo educacional hegemônico trabalha o conceito do capital humano, por meio do qual os seres humanos tornam-se apenas mão de obra a serviço dos interesses do mercado, aumentando a competitividade por esse mercado de trabalho.

No âmbito do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria, “daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos” (SADER, 2005, p. 16). O neoliberalismo exemplifica bem essa lógica ao empregar a mercantilização da educação, num processo em que “tudo se vende tudo se

compra, tudo tem preço” (idem), o que contribui para o enfraquecimento da educação pública e crescimento do sistema privado de ensino. Nesse contexto, a educação tem uma direção bem preparada, esquematizada em formas de “pacotes”, programas prontos, dificultando a intervenção do sujeito na sua própria educação e realidade. Isso evidencia que a educação não é baseada em objetivos neutros e aleatórios, mas sim no fortalecimento do poder capitalista para perpetuar uma sociedade que atenda a esse poder, que visa somente o lucro. E, fazer a crítica a esse modelo educacional, implica em contrapor-se teórica e praticamente a ele, na prática educativa cotidiana, e não apenas em termos do discurso.

Nesse sentido, há necessidade imperiosa de se pensar a educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005), o que implica em outra forma de pensar e conceber o mundo, e aponta para a luta contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância, na perspectiva da conquista da emancipação humana. Essas mudanças só são possíveis com a participação e com a articulação entre educação e trabalho, como afirmado: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (SADER, 2005, p. 17). É importante, também, reafirmar, tal como faz Mézáros (2005) que a educação não é uma mercadoria, um negócio, educação é criação.

Segundo Mézáros (2005) a educação deve ser continuada, permanente, ou não é educação, o que exige pensar práticas educativas que propiciem as mudanças necessárias para a construção de educação emancipadora, com a função de “transformar o trabalhador em agente político, que pensa, age, que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (JINKINGS, 2005, p. 12). Portanto, conforme Mézáros, cabe lutar por uma “transformação radical do modelo econômico e político capitalista; essa mudança radical passa por universalizar, igualmente, educação e trabalho, de modo a acabar com a exploração de um ser humano sobre outro, e articular educação com a vida socialmente produtiva, com a cultura e a política, etc.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Podemos tomar as palavras de Mézáros como uma provocação ou um estímulo, quem sabe um convite a assumirmos nossa condição de sujeitos, capazes de escrever nossa história, ainda que a retórica pós-moderna negue a autoridade de certos argumentos, por não poder conviver com eles. De acordo Mézáros (2008, p.74) “a autoeducação de iguais e a

autogestão da ordem do social reprodutiva não podem ser separadas uma da outra”. Se a educação significa o processo de interiorização e aceitação passiva das condições do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para ser diferente e produzir questionamento, insubordinação, rebeldia, precisa, redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho” (SADER, 2008, p. 17).

Portanto, a educação é indispensável às pessoas e à vida em sociedade. Ela é um importante “fator de realização da cidadania [...] na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social” (LIBÂNEO, 2002, p. 133).

Existem diversos projetos, programas educativos ofertados pelo Estado, por intermédio do MEC (Ministério de Educação), porém, ao tentar se inscrever nesses programas, muitas das vezes o sujeito não consegue e acaba ficando sem o acesso. Assim, a própria política pública não contempla a necessidade e demanda do ser humano, mesmo sendo a educação um direito garantido na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que tem como princípio básico atender todas as pessoas. Situações desse tipo, dificultam a mudança desejada na educação e na sociedade.

Nessa perspectiva coloca-se, também, o debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas, com vistas a uma democratização cada vez mais crescente da educação. O atendimento à diversidade de sujeitos e espaços educativos insere-se nessa discussão. Este é o caso da modalidade de Educação do Campo, que ao longo tempo vem enfrentando as mazelas, descaso por faltas de políticas públicas que atendam de fato a necessidade do campo. Segundo Machado (2010, p. 11), os movimentos sociais do campo têm procurado questionar essa lógica, “embora apresentem questões pontuais, postulam mudanças macroestruturais, defendendo uma vida digna para todos os trabalhadores, englobando, portanto, campo e cidade que, ambos carregam traços um do outro” (MACHADO, 2010, p.11). Nesse sentido, um dos desafios é estabelecer um diálogo entre os sujeitos do campo e da cidade, com o intuito de fazer reflexão sobre o campo e suas necessidades, especialmente que se refere a Educação, afirmando que o campo e a cidade têm uma interdependência, não podendo ser tratados com antagonismos.

Na sequência traremos alguns elementos para a compreensão do significado da Educação do Campo, pois é importante instrumentalizar a participação das pessoas em defesa de uma educação com qualidade, inovação e inclusão de todos os trabalhadores do campo, que, ainda hoje, sofrem com a negação de direitos pelo Estado, com o fechamento das escolas do campo, entre outros fatores.

### 3.2 Educação do campo: elementos configuradores

Nessa subseção discutiremos o conceito de Educação do Campo, seus princípios e elementos configuradores, destacando os momentos marcantes no processo de luta por educação e os direitos. É válido lembrar que a Educação do Campo vem num processo histórico de luta deslanchada desde as Ligas Camponesas<sup>7</sup> nos anos de 1950, intensificando-se nos anos de 1980, com a luta pela (re) democratização do Brasil.

A realização do primeiro ENERA (Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), em 1997, impulsionou a organização de uma articulação nacional em defesa da Educação do Campo, assim como a realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (KOLLING, CERIOLI; CALDART, 2002). A articulação para a 1ª Conferência promoveu uma movimentação intensa pelos Estados do Brasil nos Acampamentos e Assentamentos e núcleos de base com objetivo de levantar a pauta de luta e discussão sobre a ausência/inadequação das políticas públicas, busca pela garantia à educação escolar, construção de políticas públicas específicas para o campo. Nos Estados aconteceram as preparações com reuniões com os setores de educação e coletivo para pensar propostas para a Educação do Campo, e levar para a Conferência. A articulação e organização para se deslocar até a conferência veio da força do trabalho, da ajuda dos assentados e acampados, que disponibilizaram recursos para garantir o transporte e a alimentação para uma semana de encontro.

A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia, Goiás, no período de 27 a 30 de julho de 1998, tendo como tema: *Por uma educação básica do campo*. A articulação pela Educação do Campo ganhou força teórica e política com essa mobilização nacional. Os principais sujeitos dessa articulação foram os coletivos e setores de educação dos movimentos sociais, MST, MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), e outras entidades de luta, tais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas de Educação, Ciência e Cultura), a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a UnB (Universidade de Brasília), e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), além de diversas outras entidades e pessoas apoiadoras (KOLLING et al, 1999).

---

<sup>7</sup> Ligas Camponesas foi uma organização de camponeses formada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) a partir de 1945. Foi um dos movimentos mais importantes em prol da reforma agrária e da melhoria das condições de vida no campo no Brasil.

É válido registrar também, a contribuição de autores que comungam da vertente sobre o campo e suas possibilidades, como Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Ademar Bogo, Edgar Kolling, Cerioli, Mônica Molina, entre outros.

A Conferência serviu para um despertar da sociedade sobre a educação rural/do campo – considerada atrasada; no processo de luta pela terra, as pessoas despertaram para uma educação pensada pelo próprio sujeito do campo, como protagonistas da sua própria história. Os debates nas brigadas de trabalho foram de grande valia, sendo o agrupamento feito por Estado, esse era um momento interessante da troca de experiência sobre a situação da Educação do Campo, com muito debate, trabalho intensivo nas brigadas, com enorme diversidade cultural, manifestada nas noites culturais e apresentações.

Nessa Conferência foi elaborado um texto-base, no qual explicita-se que o conceito de Educação Básica do Campo, tem como referência

[...] os elementos da realidade em formação, vinculada a uma história de exclusão a que os trabalhadores estão submetidos, sem conseguir defender os seus direitos de poder pensar e construir uma proposta pedagógica que possibilitasse a sua autonomia sociopolítica (FERNANDES, 2002, p. 97).

Portanto, a Educação do Campo nasce da indignação com a realidade de exclusão e exploração vivida pelos trabalhadores rurais, e também, da determinação de mudar essa realidade. O conceito Educação do Campo foi alargando-se em direções à definição de princípios e mecanismos que possibilitassem fortalecer a organicidade dos sujeitos do campo, com projetos político-pedagógicos e educativos voltados às necessidades dos trabalhadores do campo, com práticas significativas, tendo o ser humano no centro dessa prática educativa, em um campo considerado diverso:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, meeiros, boia fria, entre esses há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não, há diferença de gêneros e etnia, de religião, de geração, são diferentes jeitos de produzir e de viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 30).

Pensar a educação exigem a ação de conhecer a identidade das pessoas e grupos sociais, já a pedagogia, a maneira como estas estão organizados e também suas necessidades e interesses. Assim também vão se construindo e constituindo novos valores. A definição do caráter democrático e crítico da Educação do Campo exigiu ampliar a luta pela definição de instrumentos legais e políticos que assegurassem sua efetivação.

Em 2002, a Educação do Campo obteve uma grande conquista com a aprovação no Conselho Nacional de Educação, do Ministério de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que é resultado da 1ª Conferência onde foram levantadas as necessidades e demandas do campo em relação à educação e escolarização, que é um direito de todos e dever do Estado. As Diretrizes foram regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº01/2002, que em seu artigo primeiro diz que ela tem como objetivo dar sustentação às escolas do campo, e que seus princípios devem ser observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. O artigo 2º, parágrafo único da Resolução nº 01/2002 dispõe sobre a identidade da escola do campo, que é definida por

sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.10).

O artigo citado acima evidencia que a valorização dos saberes dos sujeitos do campo é elemento constituinte da identidade da escola do campo, e que é importante vincular as práticas da Educação do Campo ao processo de construção de um projeto popular para o País, que associe soluções para os grandes problemas sociais à melhoria da vida coletiva.

Vemos, assim, que o campo e os movimentos sociais do campo vêm assumindo tarefas no processo educativo junto aos assentamentos e outras comunidades rurais. Na 1ª Conferência reafirmou-se que “o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (CALDART, 2002, p.16).

Em 2004, aconteceu a 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo, em Brasília-DF, ocasião em que foi organizada uma coletânea de textos por uma educação básica do campo, contendo as principais reflexões sobre a Educação do Campo. Esse material serviu de

subsídio para educadores e gestores pensarem a organização da Educação do Campo em seus respectivos espaços.

O 2º ENERA também foi um marco importante; reuniu mais de 1500 educadoras/es do campo em Goiás, no ano de 2015, com objetivo de debater a situação da educação no País<sup>8</sup>, reafirmou uma das mais marcantes características desse movimento: a indissociabilidade do debate sobre modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza (MOLINA, 2006).

Esta questão leva ao debate sobre a Educação do Campo, ampliando essa reflexão para a ideia de um projeto de Nação, com a perspectiva de garantir novos olhares sobre a necessidade de novas pesquisas sobre as condições de vida dos trabalhadores (as) e a precarização do trabalho no campo (MOLINA, 2006, p. 10).

Segundo Molina (2006), é necessário discutir a precarização das condições de vida e produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares; ribeirinhos; quilombolas; extrativistas etc.), a perda de seus territórios em consequência do avanço da reorganização capitalista do espaço agrário e o papel da Educação do Campo na construção de políticas públicas que sejam capazes de interferir neste processo histórico.

Nesse sentido, falar da Educação do Campo é contar uma história que surgiu numa determinada linha de tempo, num local chamado Brasil, fazer um retrospecto da situação que se encontra essa educação, como são elaboradas as propostas pedagógicas e educativas, processo este ligado a um projeto político e a uma concepção de mundo que vai ajudar na transformação da sociedade.

Segundo Caldart (2003, p. 32)

A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo. O nome ou expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos

---

<sup>8</sup> Nesse ano, o Brasil vivia um momento político conturbado, com as ameaças de *impeachment* da Presidente Dilma Housseff.



do campo. Reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia.

A Educação do Campo tem seus princípios, demandas e sua própria história de lutas por políticas públicas. A luta por políticas públicas de apoio à produção camponesa, da mesma maneira, não pode perder de vista esses princípios da Educação do Campo, ou seja, do reconhecimento dos sujeitos do campo, como protagonistas de sua formulação e aplicação, partir de sua identidade e de sua autonomia (CALDART, 2002, p. 92). Um fator de sustentação desse reconhecimento é a legislação, por mais que haja controvérsias no tocante ao aparato jurídico,

[...] a positivação das práticas em novos instrumentos jurídicos representa um avanço no que diz respeito às concepções que orientam a elaboração das políticas públicas. A existência de uma base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo repõe o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades e particularidades nas quais esta se materializa. Quando em decorrência da luta social, esses direitos passam a se materializar em políticas públicas específicas de Educação do Campo [...] (FREITAS; MOLINA, 2011, p. 22).

Nessa bandeira de luta por Educação de qualidade é diferente, o percurso foi o avanço nas discussões por políticas públicas, com base legal de existência, para que o Estado implemente ações e programas educacionais para o sujeito do campo no intuito de promover a universalização da educação, e garantir políticas que atendam as especificidades da Educação do Campo. Desdobra-se em trabalho de organicidade com sujeitos comprometidos com a educação e transformação de sociedade. Cada passo nesse processo é comemorado ampliando a história na conquista, tornando marco de lutas e resistências.

Outras frentes de luta do Movimento da Educação do Campo foram a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003, e a criação em 2004 de uma Cordenadoria Geral de Educação do Campo, no âmbito MEC, para a execução da política nacional dessa área educacional (BRASIL, 2007).

Em 2006, o MST conquistou junto ao MEC, via PRONERA (Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária), o programa Pró-jovem saberes da terra e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo. A formação de educadores do campo, via LEDOC (Licenciaturas em Educação do Campo), tem como meta o compromisso e a influência na elaboração da proposta pedagógica da escola,

ajudando a repensar e redefinir a relação do estado, as suas instituições e os movimentos sociais (ARROYO, 2012, p. 362).

No tocante às possibilidades de organização pedagógica das escolas do campo, cabe ressaltar o parecer CNE/CEB nº 1/2006, que refere-se ao reconhecimento da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA's, e regulamenta a execução de práticas pedagógicas em tempos/espços de formação diferenciados. Tal parecer vai além da sala de aula, porque a movimentação da escola envolve a comunidade na qual ela está localizada, e, também, pelo fato do camponês ter seu trabalho ligado ao ciclo da natureza, para a colheita e produção, assim, estudar em tempos alternados dá a ele condição de acesso e permanência na educação escolarizada.

Outra legislação a ser destacada é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares e políticas públicas para atendimento da Educação Básica do Campo, destacando no artigo primeiro que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas [...] e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 1)

Nesse processo de lutas, a conquista da Resolução CNE/CEB nº 02/2008 foi de extrema importância para a Educação do Campo, prevendo formas de funcionamento das escolas do campo. Essa Resolução dispõe sobre a forma de oferecimento da educação infantil e do ensino fundamental, bem como sobre o acesso e o transporte escolar para a locomoção das crianças, conforme o artigo 3º:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento extracampo dos alunos [...]

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma com crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

É possível constatar que as leis são bem claras sobre o direito para funcionar as Escolas do/no campo, garantia de acesso a uma educação de qualidade, que leve em

consideração a idade e as necessidades de aprendizagem da criança, porém o que falta efetividade nas execuções, como os educandos com necessidades especiais sofrem para ir à escola ou nem tem acesso a ela.

Para o funcionamento da Educação Infantil são levantadas bandeiras de lutas nos acampamentos e assentamento, pois, nem sempre as turmas da educação infantil são atendidas nas suas diferentes fases conforme garante a legislação, e há dificuldade de se contratar uma professora exclusiva para esse nível de ensino.

Quando não se consegue manter as escolas próximas das famílias, no campo, elas são nucleadas e passa a exigir o uso do transporte escolar para deslocamento das crianças. O artigo 4º da Resolução nº 02/2008, parágrafo único, estabelece que isso deverá ocorrer considerando-se o menor tempo possível, e que deve-se garantir ônibus escolar em boas condições para as escolas do campo. Ainda conforme esse artigo, admite-se a nucleação escolar quando o ensino fundamental não puder ser ofertado na própria comunidade, porém, deve-se levar em conta “a participação das comunidades interessadas na definição do local, em como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida” (BRASIL 2008, p. 1).

Mas, na atualidade, há várias situações que atestam o não cumprimento dessa resolução, um exemplo é a dificuldade de acesso à escola, por vários motivos, muitas vezes nem estrada há para o ônibus transportar as crianças. A falta do monitor de transporte também, é um problema a ser registrado.

O artigo 7º da Resolução nº 02/2008 estabelece que a Educação do Campo deverá “oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, [...] materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte” (BRASIL, 2008, p. 2). Porém, em muitos lugares ainda são visíveis nas escolas do campo situações precárias – variando de localidade para localidade, tais como: os improvisos de sala de aula, a falta de materiais pedagógicos, o desrespeito às matrizes curriculares/pedagógicas, o transporte escolar inadequado, a falta de manutenção das estradas e pontes, a instabilidade do quadro de educadores, entre outras demandas.

De acordo com o Anuário de Educação de 2018, na zona rural a escolaridade média em 2015 da população urbana com idades entre 18 a 29 anos era de 10,3 anos de estudo; já da população rural nessa mesma faixa etária, era de apenas 8,3 anos de estudo.

Apesar de os dados Anuário da Educação de 2018 apontarem que 98,2% das crianças e dos jovens de 6 a 14 anos da zona rural estavam na escola, ainda há muitas muitas crianças sem escola, e que estão em constante ameaças de fechamento.

Nesse sentido, a bandeira de luta por educação básica de qualidade a todos que residem no campo precisa fortalecida, outrora reavivada, de modo que as escolas do campo passem a contar com maior investimento e atenção, dado que os marcos normativos da Educação do Campo garantem uma educação de qualidade, cabendo aos interessado exigir que sejam efetivados.

A Resolução nº 02/2008 dispõe também, sobre a exigência de formação de professores, no parágrafo § 2º artigo diz o seguinte:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p.2).

A formação dos educadores do campo precisa assumir a identidade do campo, e ajudar a construir uma pedagogia diferente, que seja articulada com as práticas, vivências e modo de vida das pessoas que moram no campo. E que de fato os educadores(as) consigam organizar um projeto politico-pedagogico inovador e libertador para a escola do campo.

A Educação do Campo nas suas práticas educativas e pedagógicas, vai movimentando-se para que de fato aconteça a escolarização, que é tão importante na trajetória de luta e tem ajudado a ampliar a discussão sobre focos importantes: questões sociais, políticas e culturais.

Fernandes (1999, p. 81), afirma que o(a) educador(a) do povo tem um papel primordial na construção da educação do campo, que “liga as políticas públicas sobre educação com outras questões do desenvolvimento social do campo, tais como: estradas, serviços de comunidade, culturas, assistência técnica, agricultura, saúde, transporte e lazer”. Um exemplo disso é a defesa da agricultura familiar e camponesa como uma forma que favorece também a escola, com a aquisição de produtos para a merenda escolar .

Embora não seja específica da Educação do Campo, é pertinente mencionar aqui a Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009, PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar),

que dispõe o atendimento da alimentação Escolar, entendida como “todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo” (BRASIL, 2009, p.1).

Uma das diretrizes do PNAE é inserir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, o “que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva de segurança alimentar e nutricional” (BRASIL, 2009, p. 1).

Pelos dados fornecidos pela OMS (Organização Mundial da Saúde), estima-se que existe um número elevado e um crescimento alarmante de crianças obesas ou que estejam acima do peso, compreende-nos a necessidade de crescer subsídios que auxiliam o professor a abordar e trabalhar este tema em sala de aula (ARAÚJO, 2018, p. 1).

A falta de uma alimentação saudável poderá dificultar o aprendizado, com baixo rendimento escolar, falta de concentração e outros. Nesse sentido, os programas de alimentação são de grande importância no desenvolvimento de conscientização das crianças; que as práticas educativas e pedagógicas vem contribuir nessa orientação alimentar saudável e necessário na fase tão importante da criança em desenvolvimento.

Percebe-se, pelo modelo de agricultura capitalista, que muitas pessoas passam fome, outras estão obesas ou acima do peso, alguns comem muito, sem alimentar-se direito, e há, também, muito desperdício de alimentos, grande extensão de terras improdutivas - concentração da terra para nada produzir, mas sim atender ao agronegócio e à mercantilização da terra. Tudo isso vai no sentido contrário da necessidade do ser humano para ter a sustentabilidade, saúde e acesso aos produtos agroecológicos, a alimentos saudáveis. Para romper com esse modelo capitalista na agricultura, surge o grande desafio: produzir com qualidade e coletivamente junto à família.

Outro destaque na Lei nº11.947/2009, é o artigo 14, que define que 30% dos recursos para aquisição da alimentação escolar fosse destinado a compras diretas do agricultor, dessa forma, gerando renda e incentivando o trabalho coletivo nos assentamentos, com a auto-sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as

comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (BRASIL, 2009, p.4)

A aquisição de alimentos da agricultura familiar foi uma conquista mediante a luta e resultou em melhorias no consumo de alimentos que são produzidos dentro dos Assentamentos, a maioria sem agrotóxicos. E a aprovação da Lei nº11.947/2009 foi um momento marcante na Educação do Campo, que viabilizou ter alimentos da agricultura familiar abastecendo as escolas, com qualidade. Mas, é preciso avançar no sentido da superação da burocracia para comprar os 30% do agricultor, visto que as exigências da Vigilância Sanitária, muitas vezes, impedem que os alimentos de gêneros de frio e laticíneos sejam comercializados, por exemplo, o leite e queijo.

A compra dos 30% de alimentos da agricultura familiar, contribui para fortalecer e divulgar práticas desenvolvidas nas áreas de Assentamentos relacionadas com a forma de lidar com terra, soberania alimentar, reforma agrária e que, envolve no debate, todos os setores: educação, saúde, juventude, formação, cultura e outros.

Todos os decretos e resoluções são importantes para o desenvolvimento qualitativo da Educação do Campo. O Decreto nº 7.352/2010, assinado pelo Presidente Lula, trata da política de Educação do Campo e o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária-Pronera, dispõe, no artigo 1º que: *“a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do Campo, e será desenvolvida pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”*.

De acordo com o parágrafo primeiro, inciso II, do Decreto nº 7.352/2010, entende-se por escola do campo *“aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”*. Esse Decreto ainda complementa que, *“serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do §1º*. As turmas anexas poderão, inclusive, elaborar seus projetos político-pedagógicos.

Conforme previsto no artigo 2º do Decreto nº 7.352/2010, no desenvolvimento e manutenção da política de Educação do Campo, os sistemas de ensino se articularão para garantir o cumprimento do direito à educação escolar. Assegura-se, também, nesse Decreto a organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de

conhecimentos nos anos iniciais e finais de acordo com metodologias da pedagogia de alternância; organização do calendário escolar de acordo com as fases e ciclo de produção as condições climáticas do local. Fica assegurado, também, que as escolas do campo deverão ter uma estrutura adequada para o seu funcionamento, em especial no que diz respeito ao atendimento da modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos), e à educação especial. Neste aspecto estrutural incluem-se os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários, que, conforme previsto no artigo 6º do Decreto, “*deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo*” (BRASIL, 2010, p.3).

Em análise ao referido documento, se percebe a valorização dos saberes camponeses, o respeito à diversidade sociocultural e econômica dos sujeitos e comunidades do campo, aspectos a serem incluídos no projeto político-pedagógico da escola. É importante destacar, nesse contexto, o artigo 7º, que prevê que no processo de compra de alimentos pelo PNAE, a aquisição de alimentos de acordo com os hábitos alimentares dos alunos da escola do campo, considerando-se o contexto socioeconômico, cultural onde com que a escola está inserida.

Apesar das especificidades de cada Estado, pode-se dizer que o processo de construção do campo no Estado de Mato Grosso não foi muito diferente dos outros Estados brasileiros. Nas visões de Reck (2005, p. 15) “os povos do campo tiveram pouco acesso à educação escolar e, mesmo quando teve, foi uma escola urbana no campo e não a escola construída a partir da sua vida e da sua realidade”,

Até o final dos anos de 1990 no estado de Mato Grosso o descaso com as escolas do campo ocorria com muita intensidade e não havia uma política específica para esse setor. É nesse contexto que situa-se o trabalho de mobilização, realização de encontros, seminários pelos movimentos sociais do campo para promover a troca de experiências e, ao mesmo tempo, uma intensa luta para apresentar proposta para a constituição de políticas públicas de Educação do Campo no estado de Mato Grosso. Nesse sentido, a partir da resistência na luta, os povos do campo foram, aos poucos organizando, massificando e exigindo os direitos por educação, bem como, a regulamentação do funcionamento das escolas do campo e a formulação de políticas públicas.

Em novembro de 2002, o CEE/MT (Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso), aprovou o parecer nº 202-B sobre a Educação do Campo e em agosto de 2003 a Resolução n.126/03, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do

Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, observando as indicações e diretrizes nacionais expressas na Resolução CNE/CEB nº 01/2002 (RECK, 2007).

Na realização do Iº Seminário de Educação do Campo em Mato Grosso, em fevereiro de 2006, em Cuiabá, “foram levantadas as linhas políticas da Educação do Campo, a serem incluídas no PEE/MT (Plano Estadual de Educação)” (RECK, 2007, p. 10), que foi um passo importante para a construção da Educação do Campo no estado de Mato Grosso. O PEE/MT - Lei Nº 8.806/2008, definiu objetivos tais como: universalizar a oferta da Educação básica no campo; garantir infraestrutura adequada para o acesso e a permanência dos alunos no campo; construir proposta pedagógica voltada à realidade do campo, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e proporcionar formação específica para os profissionais da Educação do Campo (MATO GROSSO, 2008).

Em 2014, o PEE/MT foi avaliado e reajustado em consonância com o novo PNE (Plano Nacional de Educação) – Lei Nº 13.005/2014. O novo PEE - Lei nº. 10.111/2014, traz questões inerentes à diversidade que existe no campo e à necessidade de pensar/organizar a formação dos profissionais da Educação do Campo, de forma específica, e de valorização dos mesmos. Traz também, que as escolas do campo devem elaborar propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os processos e transformação do campo, considerando o avanço científico e tecnológico para a Educação do Campo como forma de inovação e pesquisas. Isso precisa se dar a partir do projeto dos povos do campo, como protagonistas do processo e própria história.

*A Educação do Campo é negatividade-denúncia/resistência, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria [...] que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola [...]. A Educação do Campo é superação/projeto/utopia projeção de uma concepção, de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação e escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana (CALDART, 2008, p. 75).*

Essas conquistas foram e serão a base de resistência do movimento para garantir direitos que, em muitos Estados, ainda continuam sendo negados, mas já existem vários avanços nesse sentido, tais como: calendário adequado a realidade e ciclo de produção, algumas escolas com EMIEP em agroecologia, elaboração do PPP pela comunidade, alguns livros didáticos com conteúdo sobre o campo. É válido ressaltar que estas foram as grandes



conquistas dos Movimentos Sociais do Campo por políticas públicas para a Educação do Campo, fruto de lutas, desafios, mobilizações e debates. É este o contexto que marca a origem da Educação do Campo.

Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo (MOLINA, 2006, p.28).

Um dos momentos importantes nesse processo de luta por Educação do campo foi o VI Congresso Nacional do MST, realizado em fevereiro de 2014, com o tema “Lutar, construir, reforma agrária popular”. O Congresso constou de estudos, debates com as pessoas de assentamentos e acampamentos, com intuito de entender e construir a reforma agrária popular, sinalizando para o futuro e contrapondo os modelos do agronegócio<sup>9</sup>,”no que diz a respeito ao perfil do agronegócio hoje, o que se observa é, por um lado, sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e por outro, a concentração de empresas com controle internacional” (LEITE; MEDEIROS 2012, p. 81-82).

A luta pela terra no Brasil entre os anos de 1888 e 1964 com a abolição da escravatura e com golpe militar foram classificados com etapas marcantes, caracterizadas por lutas messiânicas onde a fé era a ligação com seus seguidores” (MORISSAWA, 2001, p. 86).

Morissawa (2001) destaca que os movimentos mais importantes aconteceram no período de liderança de Antônio Conselheiro em Canudos, na Bahia, e a Guerra do Contestado, na região de Santa Catarina, com o “Monge” José Maria. Ambos envolveram milhares de camponeses pobres que foram derrotados pela brutal repressão das tropas Federais.

Desde esses momentos do início pela luta da terra, os trabalhadores do campo mantêm-se mobilizados, a luta é contínua em cada período da história e é marcada por explorações, golpes e perseguições, grande concentração da terra e muitos conflitos agrários. As ligas camponesas foram organizando os trabalhadores para a resistência, e hoje temos a

---

<sup>9</sup> O agronegócio traz consigo novas vertentes: a crítica á concentração fundiária soma-se a denúncia do próprio cerne do agronegócio, sua matriz tecnológica, uso de sementes transgenicas, uso abusivo de agrotóxicos, a monocultura (LEITE; MEDEIROS, 2012).

ocupação de terras como o objetivo mais amplo da reforma agrária que é o direito e conquista da terra, a educação, a moradia e a vida digna para todos.

Falar de Reforma Agrária nesse país, não significa apenas conquistar a terra. Nas escolas nos acampamentos e assentamentos é plantada a bandeira de luta do MST por vida digna para todos, soberania alimentar e preservação do meio ambiente, preservação e multiplicação das sementes crioulas, e auto-sustentabilidade são algumas das metas da luta por reforma agrária.

Tanto no passado quanto no presente, há uma grande movimentação dos Sem Terra e outros movimentos sociais em busca da Educação do Campo, uma busca que, muitas vezes, valeu a vida de trabalhadores e trabalhadoras sem terra; muitos tombaram no processo, por conta da violência dos latifundiários; muitos aguentaram o sofrimento, o preconceito, a discriminação, na luta por justiça e direitos negados, especialmente a educação. Enfim, é um processo de luta, com intenção de cada dia melhorar e diferenciar a história da educação, e dando sequência a movimentação pelos direitos de escolarização e vida digna, com terra, escola e produção. Há um grito de ordem<sup>10</sup> dos Sem Terra que define essa situação: “Che, Zumbi, Antônio Conselheiro, na luta pela terra nós somos companheiros”.

Na próxima subseção abordaremos alguns elementos e princípios da educação do MST. Uma Educação com possibilidades e desafios.

### **3.3 Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as interfaces com a Educação do Campo**

A educação do MST enraíza-se no processo de luta desde 1984, organizada pela classe trabalhadora em busca de condições de vida digna para todos que moram no campo, com suas diversidades. O MST pensa a educação como um processo cuja lógica política tem como essência a luta por direitos iguais e pela emancipação humana. É um processo cheio de conflitos e que exige resistência para contrapor o poder hegemônico, de modo especial, o agronegócio (MST, 1999, p. 10).

---

<sup>10</sup> Grito de ordem é expressão dos Sem Terra, é muito usado em marchas, atos públicos e encontros para mobilizar e dizer aquilo que estão reivindicando; são palavras de vivência e alegria, de conquistas, de indignação contra injustiça, e de resistência.

Freire (2004, p. 99) nos alerta que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Nessa lógica da educação como intervenção e transformação social é que se situa a educação do MST, que se baseia nos pilares principais: “justiça social, radicalidade democrática, e valores humanistas e socialistas” (MST, 1995, p. 6), o que define o caráter da educação como um processo pedagógico, político e social voltado aos trabalhadores do campo.

Reafirmamos com Caldart (2004) que, para compreender a educação do MST é necessário compreender esse Movimento como um sujeito educativo:

Para compreender como historicamente se constitui a questão da Educação do MST, e dentro dela uma determinada concepção de escola, é preciso aprender qual o sentido educativo do MST, enquanto movimento social com características próprias, dentro do contexto sua luta principal, que é a luta pela terra e pela Reforma Agrária (CALDART, 2004, p. 30).

Nessa concepção de educação enquanto movimento no sentido amplo, a formação humana torna-se o centro, de maneira que, com a experiência e a vivência coletiva, o novo sujeito vai se constituindo nesse processo. A essência dessa educação pode ser encontrada nos princípios filosóficos e pedagógicos, como elementos importantes, em sintonia com a realidade camponesa, e inserida no projeto de reforma agrária. Esses dois princípios são de grande importância, cada uma com sua função e entendimento. Nos filosóficos: que sejam de uma forma ampla a compreensão do ser humano e do mundo em que vive, os valores a transformação social e democrática; o conhecimento é primordial para que a luta continue e que possa transformar a realidade sem perder a essência do ser humano a valorização das práticas e saberes camponeses é que a movimentação por qualidade e seus direitos são necessários. Já os pedagógicos: se referem ao jeito de fazer e pensar a educação para que seus princípios possam ser efetivados como práticas de autonomia e emancipação do sujeito do campo e benéfico à reforma agrária (MST, 1999).

Esses princípios estão explicitados em uma publicação do MST, entre os quais destacamos:

EDUCAÇÃO DE CLASSSE: Quer dizer que a educação que se organiza, seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras. Trata-se de uma Educação que não esconde seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária aos educadores (as) e educandos (as);

EDUCAÇÃO MASSIVA: Defendemos como fundamentalmente o direito de todos (as) à Educação em suas diversas formas, em especial a ênfase em escolarização. Na trajetória histórica, os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da Escola fazendo muita diferença na formação integral que pretendemos para o trabalhador em todas as idades (MST, 1996, p. 6).

A educação do MST é uma educação para a transformação social, para o trabalho coletivo, a solidariedade e a cooperação produtiva. É uma educação como processo permanente de formação humana, com intencionalidade explícita de romper com o modelo centralizador da educação, que nega, exclui e oprime as pessoas. Dessa forma, concebe as pessoas como sujeitos humanos, com suas especificidades – jovens, idosos e crianças, atenta às suas necessidades e à realidade dos trabalhadores do campo (MST, 1996). Portanto, é uma educação intimamente ligada a vivências culturais, sociais, políticas e econômicas, pautada na relação do ser humano com seus semelhantes e com outras espécies de vidas.

Há uma estreita articulação entre a concepção de educação do MST e a concepção de Educação do Campo. No Boletim da Educação nº 9 (MST, 1996), consta o seguinte:

A Educação do Campo é filha da luta pela terra. Nasce da construção de um projeto de vida no campo [...]. Essa Educação pretendida deve estar vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos, porque na prática, não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições precárias de vida em que foi obrigado a viver.

Entre os princípios pedagógicos da educação do MST estão o exercício do diálogo e da autonomia, a pesquisa e relação entre a prática e a teoria como base produção de conhecimentos, valorização dos conteúdos formativos e sociais, voltada ao trabalho e pelo trabalho – como atividade humana, e o uso de estratégias e metodologias de ensino participativas, pensadas num coletivo e para todos; a autoorganização dos estudantes e do coletivo de educadores, entre outros aspectos.

A movimentação e organização dos processos de lutas do MST por Educação do Campo são constantes, destacando-se frentes de lutas como audiências, mobilizações e outras. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e educativas precisam potencializar esses saberes e ações numa escola do campo, tendo o educando como sujeito do processo de aprendizagem. A concepção de educação para a transformação aponta a importância das mobilizações, seminários, formação marcha, congresso, debates, com a bandeira de luta por escola do campo. Como nos diz Freire (2004, p. 101), a educação como forma de intervenção no

mundo, além do domínio de conhecimento “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o seu desmascaramento”.

A concepção de escola do campo nasce e desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo articulado pelo MST, de modo especial; parte da formação humana e experiências desenvolvidas num contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação, e das práticas de educação dos trabalhadores do/no campo (MOLINA, 2012, p. 324).

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico, é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, a terra em que pisa (FERNANDES, 2002, p. 97). Nessa linha de raciocínio, existe uma grande diferença entre os conceitos de escola do campo e escola no campo:

“no” campo, trata-se apenas do lugar onde ela está mantendo a mesma concepção e estrutura da escola urbana; “do” campo, se refere a uma escola voltada à realidade dos sujeitos do campo, que sentem todo o tipo de turbulência, efeitos que no próprio cotidiano vivenciam que os sujeitos continuam resistindo para ser agricultor e para obterem melhores condições de vida, preservando a terra e lutando por reforma agrária, de modo que outros trabalhadores venham a ter acesso à terra. E, esses aspectos devem ser base e estar incorporados à organização administrativa e pedagógica da escola do campo (FERNANDES, 2002, p. 97).

Segundo Caldart (2006, p. 29), é essa materialidade que confronta nossa identidade. E talvez seja este o sentido da expressão *do campo* que às vezes assusta, e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é *do campo*, e não apenas *no* ou *para* o meio rural. Nesse sentido, muitas pessoas ainda têm a visão do campo-rural ou educação rural, dos tempos atrasados que a educação acontecia de maneira inadequada, sem amparo legal e logístico para funcionamento, reproduzindo, quando, muito, o padrão de formação urbana e de princípios capitalistas.

Percebe-se ainda, muita distorção no sentido dessa educação, mas, pouco a pouco, no processo de luta, debates, seminários, conferências as pessoas vão entendendo o real sentido da Educação do Campo, que é uma bandeira de luta e conquistas dos sujeitos do campo para a transformação das condições de vida no campo, por isso é importante ampliar essa discussão para a participação e organização de todos.

Assim, conforme as concepções citadas acima, a Educação do Campo/MST trata-se de projeto de educação que tem como desafios conquistar condições reais para que toda criança, adolescente e sujeito do campo estejam na escola. Isso implica em lutar pelo funcionamento de escolas com modalidades de ciranda infantil, ensino fundamental, médio, EJA em acampamentos e assentamentos, capacitar e habilitar educadores – com perfil e características próprias, que sejam sabedores da realidade e das necessidades dos sujeitos do campo, e motivadores da construção de uma proposta de educação popular, no sentido de pensar/repensar, de forma coletiva, ações pedagógicas voltadas ao fortalecimento da cultura camponesa.

A educação dos trabalhadores rurais, que se articula à Educação do Campo dentro do Projeto da Reforma Agrária, foi, e será uma bandeira de luta constante, pois, nada vem/veio por acaso. Não foi o Estado que, voluntariamente, aprovou políticas públicas para o campo, mas sim, a força das lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, entre eles, o MST, que com ações concretas, expuseram ao Brasil a real situação do povo camponês, e exigiram políticas específicas para atendimento a esse realidade.

#### 4 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta seção busca-se conceituar práticas educativas e abordar sobre práticas educativas na Educação do Campo, entrelaçadas com as pedagogias do MST e, ao mesmo tempo, apontar práticas educativas correspondentes com as orientações e diretrizes de organização das escolas do campo, previstas na legislação nacional e do estado de Mato Grosso, assim como nas proposições do setor de educação do MST.

Nessa discussão, partimos da concepção de educação em um sentido amplo como um processo de formação da pessoa humana. Processo este ligado a um projeto político e a uma concepção de mundo que busca a transformação da sociedade e a melhoria da vida para os diferentes sujeitos do campo.

A participação direta dos camponeses e camponesas na construção do projeto educativo indica que eles querem pensar e organizar a educação que lhes interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto trabalhadores/ras do campo.

Muitas mudanças têm que ser incorporadas ao contexto social em que se situam as escolas do campo, que promovem constante movimentação para garantirem o funcionamento das mesmas e, com isso, as ações educativas e pedagógicas são de grande importância para que de fato a educação seja de qualidade e emancipadora, onde o sujeito seja protagonista da sua própria história, sem perder a essência dos saberes camponeses.

A Educação do Campo continua sendo palco de muitas lutas e disputas.

Essa concepção coloca a educação no plano da formação humana e não apenas da instrução ou mesmo do acesso ao conjunto da produção cultural, trabalho (que inclui o próprio esforço do ser humano de conhecer o mundo e entender o que faz/forma), luta social são práticas sociais formativas dos sujeitos, indivíduos e coletivos, independentemente de estarem relacionados a ações intencionais e podemos realizar projetos educativos em torno de cada uma destas práticas sociais e podemos em alguma medida, vincular a educação escolar a elas, exatamente para que ela se torne mais densa de aprendizados (CALDART, 2004, p. 65).

Há contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das Escolas do campo, na perspectiva da articulação dos conhecimentos trabalhados pela escola e o lugar dedicado ao contexto na experiência das práticas educativas. O ponto de partida para o desenvolvimento das ações, assume o lugar das

possibilidades de ampliação e da articulação dos conhecimentos e saberes locais, e globais, num diálogo permanente de aprendizagem.

Efetiva-se uma prática educativa no sentido do campo, onde há relação orgânica entre as condições concretas de existência com o mundo do trabalho e a função social da escola na emancipação desses sujeitos.

#### **4.1 Práticas educativas**

Partimos do pressuposto que as práticas educativas estão engrenadas a um projeto político e ideológico com a consciência dos sujeitos nas ações e relações emancipadora, das experiências, convívio, hábitos e cultura das pessoas. Nesse sentido, as práticas educativas são vivenciadas de maneira que o sujeito vai aprendendo/ensinando e constituindo novos saberes. Freire (2004), trata a prática educativa como autonomia para a libertação.

Caldart reafirma o pensamento de Freire sobre práticas educativas salientando que:

A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo, a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas educativas, desenvolvidas no campo e pelos sujeitos do campo [...] Reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade que faz parte (CALDART, 2002, p. 32).

É importante compreendermos que a prática educativa extrapola o processo ensino-aprendizagem. No âmbito da concepção de educação como formação humana, é necessário considerá-la no conjunto das tarefas educativas, em vários espaços, vinculanda a prática à pedagogia.

Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico, da prática educativa, é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, implica, explicitamente, em objetivos éticos e em projetos políticos de gestão social (LIBÂNEO, 2001, p. 8-9).

Nessa construção humana, toda a educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão do ser humano e de uma análise do meio de



vida do sujeito concreto, a quem queremos educar, ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se (FREIRE, 1997, p. 38). A pessoa, como sujeito, não é objeto vazio. Essa análise é fundamental para entender a cultura, os saberes que cada sujeito possui. As ações educativas partem de uma reflexão sobre qual situação, ambiente, identidade encontra o sujeito, que a formação pode intervir ou mudar, transformar a realidade. Portanto, é válido dizer que “toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis” (FRANCO, 2016, p.547).

Freire criticou o que chama de educação bancária, que é instrumento da opressão, caracterizada como um depósito, uma dádiva ou uma ação “assistencializada” (FREIRE, 1970, p. 60). Assim, a educação bancária é vista como um ato de depositar conhecimentos fora de seu contexto, considerando o sujeito como um ser ‘adaptável’, que o educador e educando não têm criatividade e nem saberes próprios, e não são capazes de criação e transformação. A visão bancária da educação fundamenta-se na absoluta ignorância, numa manifestação de ideologia da opressão, onde o oprimido não analisa que é oprimido por vários poderes, sendo o principal deles, o capital. Então, a prática pedagógica crítica e libertadora possibilita o entendimento dessas manifestações.

De acordo com Freire (1970) só existe saber na invenção, reinvenção, busca inquieta, impaciente permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. É esse o sentido da educação libertadora, de que fala Freire. Para contrapor essa educação bancária a movimentação de lutas pelos assentados e acampados é constante: garantir os direitos a uma educação/escola do/no campo que de fato tenha ações e compromissos libertadores, pensada pelos sujeitos do campo, que valorize a identidade camponesa; e que as práticas educativas e pedagógicas sejam o motor dessa movimentação com objetivos de formação dos educadores para ampliar os saberes já existentes na Educação do Campo.

Aprendemos por meio das pedagogias, dos currículos escolares, das experiências de vida, na dialética dos saberes, que ajuda a entender o nosso processo histórico. A Educação libertadora “reafirma e dialoga com a pedagogia do Movimento, compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou de lutas e no movimento da história” (CALDART, 2002, p. 32).

Prática educativa é um termo muito utilizado pelos educadores e na literatura da área da educação, muitas vezes, com distintos sentidos. Por isso, cabe conceituá-la.

De acordo com Libâneo (1994, p. 17) a prática educativa pode ser compreendida como “fenômeno social e universal necessário à existência de todas as sociedades”. É um fenômeno do qual ninguém escapa, visto que a educação “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO, 2001, p. 17).

Franco (2016) contribui significativamente para o entendimento dessa questão, ao afirmar que:

[...] prática educativa e prática pedagógica, são instâncias complementares, mas não sinônimas. A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos (FRANCO, 2016, p. 1).

A prática educativa tem um sentido amplo, ocorre em diversos espaços e produz/socializa saberes, sem a necessidade de uma teoria pedagógica e métodos sistematizados, diferentemente da prática pedagógica, que não pode prescindir de uma organização sistemática e intencional, com vistas a promover a aprendizagem e a produção de conhecimentos científicos.

As práticas pedagógicas são definidas como aquelas que

se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

Em uma linha semelhante, Veiga (1994, p. 16), concebe a prática pedagógica como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos [...], uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à sua realização”

As práticas pedagógicas entrelaçam várias dimensões para a realização do projeto educativo da escola, para cumprir as intencionalidades de projeto necessita fazê-lo em uma

perspectiva crítica e emancipatória. Portanto, uma prática pedagógica crítica, articula teoria e prática, e intencionalidades emancipatórias.

Ainda segundo Franco (2016, p. 547) as práticas pedagógicas envolvem

desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Conforme as concepções em discussão, a prática pedagógica necessita ser pensada com a intencionalidade de fazer a ação, com métodos e técnicas adequadas, de modo a promover a aprendizagem do aluno.

Portanto, prática educativa e prática pedagógica são complementares, mas cada uma tem uma dimensão. A combinação entre as duas poderá resultar em saberes ou produção de conhecimentos conforme a ação planejada, que servirá como transformação ou ampliação daquilo que já se sabe, articulando vida, cultura e educação. O interessante é a intencionalidade das práticas, com intuito não apenas de produção de conhecimento, mas a uma formação ampla do sujeito, na perspectiva de uma educação para transformação, e que o educador possa socializar ideias, projetos e, enfim, não ficar isolado.

A prática educativa e prática pedagógica são uma dimensão da organização do trabalho pedagógico contemplada no PPP da escola. Machado (2003, p. 10). O mesmo aponta que, o trabalho pedagógico é “o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo”.

A Organização do Trabalho Pedagógico deverá ser voltada à realidade da escola, de modo que no processo de ensino e aprendizagem, o indivíduo vivencie o conhecimento a partir de relações pedagógicas que assegurem a participação dele nesse processo, bem como a relação entre ensino e trabalho. Por ser uma atividade intencional, o trabalho pedagógico deverá ser bem pensado/organizado, pois assim, “a escola será colocada em relação com outras vias de produção da consciência é de formação humana” (FREITAS, 1995, p. 66).

Líbâneo (1994) ressalta que a escola lida prioritariamente com a aprendizagem organizada, que visa ensinar conhecimentos, habilidades e normas de convívio social: “Este

tipo de aprendizagem é transmitido pela escola, que é uma organização intencional, planejada e sistemática, as finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 82).

O planejamento tem como principal finalidade a estruturação e organização significativa da proposta pedagógica que se deseja implementar. A organização de uma aula requer componentes como: conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação, que são de grande importância na condução do processo pedagógico e na realização das atividades de ensino-aprendizagem, O processo de ensino deve estimular o desejo e o gosto pelo estudo, mostrando assim a importância do conhecimento para a vida e o trabalho (LIBÂNEO, 1994).

A escola é, também, espaço de práticas educativas que abarcam os diversos sujeitos, saberes e espaços que a circundam. E são essas práticas que são o foco dessa pesquisa.

Na próxima subseção será abordado as práticas educativas da educação do campo e, também, as práticas educativas do MST que dialogam com a formação emancipatória.

#### **4.2 Práticas Educativas na Educação do Campo e as Pedagogias do MST**

Na Cartilha sobre os princípios do MST (1996, p. 7) lemos que “é fundamental todo esforço que fazemos em cada acampamento e assentamento para construir uma proposta e Educação do movimento, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do do mesmo”. A Educação para o Movimento é mais que uma Educação, ou seja, os olhos devem enxergar além, analisar a cultura e enxergar os outros, com isso há um rompimento das cercas que impedem o avançar dentro do processo, prejudicando o crescimento futuro. A Educação aqui citada dá a dimensão das grandes necessidades, da fragilidade e do descaso a por parte dos governantes. Contudo, as possibilidades da educação do MST crescem na medida em que ele avança na luta social, política e econômica.

A educação para a ação organizada precisa da intervenção concreta, por isso os processos pedagógicos são fundamentais para a definição da prática educativa e pedagógica.

Um dos princípios fundamentais de proposta de educação é a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver as capacidades de relação em todas e demais situações da vida (MST, 2001, p.165).

Relacionar teoria e prática implica a necessidade de elaborar um currículo voltado à realidade dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas, incluindo ações que atendam à concepção de educação do MST. A questão do currículo insere-se no âmbito da discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. O currículo da Escola do campo deve incluir práticas pedagógicas que se constituem como situações de diversos aprendizados, capazes de dar conta da complexidade do processo de formação que é construído coletivamente e com a dimensão de valorização dos diferentes saberes das pessoas do campo. Portanto, há grande necessidade de entendermos a dimensão e o debate sobre a Educação do Campo numa proposta da educação do MST.

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel a sua materialidade de origem, além de pensar as relações [...] [ou seja, o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais e concretos. Campo das contradições (CALDART, 2008, p. 71).

Um dos grandes desafios da Educação do Campo na elaboração do currículo é pensar como articular unidade e diversidade, conhecimento popular e conhecimento científico, estudar a realidade do campo e como se dá a produção do conhecimento, o trabalho como princípio educativo, assegurar a participação dos sujeitos no processo educativo, enfim, efetivar uma educação voltada às várias dimensões da pessoa humana e a transformação social.

Pistrak (2000) afirma que, a auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola é uma grande transformação histórica a ser feita na escola, que passa pelo exercício da participação autônoma, coletiva, ativa e criativa.

A construção de um novo sujeito, de uma nova sociedade exige a transformação da realidade, ampliando a luta pela terra e pelos territórios da educação. Ao semear e produzir no campo os desafios são muitos. Então, a Escola do campo tem o papel de discutir a importância do trabalho, envolvendo questões como: como combater todas as formas de trabalho escravos, exploração de mão de obra; cultivo da terra e preservação da mesma, defendendo o princípio da soberania alimentar, produção de alimentos saudáveis, e abolição do uso de agrotóxicos.

É necessário desenvolver o amor pelo trabalho e para o trabalho, na base da coletividade, com experiências e técnicas que vão constituindo outras formas de trabalho,

mais humano e ao mesmo tempo inovador. Cabe intensificar práticas agroecológicas dentro dos assentamentos, acampamentos e escolas, e conseguir lutar para a aprovação de políticas públicas para implementação de formação voltado à agroecologia, e outros. No momento que a Escola tem esses espaços é fundamental buscar o que é de direito: a educação voltada a realidade do trabalhador (a) do campo.

Segundo Freire (1970, p. 42) “todo conhecimento é inacabado”. Nesse sentido, se desenvolve num processo dinâmico, com novos elementos; questionando e buscando fundamentos teórico-práticos, os movimentos sociais vão construindo novos conhecimentos no processo de luta. O posicionamento frente à realidade remete ao questionamento dos vários problemas que afetam o campo, tanto em âmbito local, quanto mundial, que inclui a globalização que, de modo muito acelerado, está provocando uma catástrofe no mundo, com o capitalismo selvagem que está “corroendo” os direitos e a cultura do povo.

Portanto, há necessidade de questionar, pensar uma escola diferente com proposta curricular voltada ao sentido e significados importante na vida da criança, jovens e adultos, para, com isso, validar os conhecimentos comuns populares em articulação com o conhecimento científico, as experiências e demandas do campo são propícias. O conhecimento é resultado de experiências e vivências coletivas, acúmulos de dados de questionamentos e tudo que se faz torna-se conhecimento, partindo do pressuposto que pode ser ampliado no dia-a dia; em certas situações, se reconhece a importância dos conhecimentos quando se precisa deles.

Os saberes são adquiridos pelas pessoas, a partir de experiências, vivências e observações do mundo; nos assentamentos e acampamento as pessoas manifestam conhecimentos como: receitas culinárias, simpatias para curar doenças de animais, receitas de inseticida natural. Percebe-se um acúmulo de conhecimentos ao longo do tempo, é que muitas vezes isso é passado para os jovens.

Neste sentido, lembramos Freire (2004, p.43) quando afirma que “ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensar, é tomando em si mesmo e dele se fala, ou uma prática que puramente se descreve”. No diálogo das pessoas isso acontece naturalmente e para isso a Educação do Campo tem como meta transmitir o conhecimento a partir daquilo que é necessário para promover a subsistência das famílias do campo, através do cotidiano das famílias, procurando aperfeiçoar a metodologia, a formação dos educadores, objetivos, dentro de um currículo que atenda à realidade. É importante que os sujeitos do campo entendam a educação como processo formativo que desenvolve em vários espaços, tais como: na família,

convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, no movimento social, nas manifestações culturais.

De acordo com o artigo 5º, parágrafo 1º das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) a organização e o funcionamento das Escolas do Campo, por meio de suas propostas pedagógicas, respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto a sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. Nessa linha da organização pedagógica das escolas do campo, é válido destacar, também, o artigo 7º, parágrafo 2º, da Resolução CNE/CEB nº 02/2008:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo, assim o exigirem (BRASIL, 2008, p 2).

As Orientações Curriculares da educação Básica do Estado de Mato Grosso destacam essas possibilidades de educação que, “pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma produção que resulta de uma construção mediada no contexto das relações sociais” (MATO GROSSO, 2010, p. 7).

As OCs das Diversidades/MT partem da compreensão de que há uma profunda relação entre escola, agricultura e vida camponesa, e que a escola do campo poderá contribuir para a melhoria da vida e da realidade dos povos do campo, com compromisso social, influenciando e deixando-se influenciar pela realidade onde está inserida. Dessa forma, não se restringirá apenas a um espaço físico, onde se teoriza, onde se “ensina”, mas tornando-se centro dinâmico de reflexão.

Atualmente, em 2018 outro documento foi lançado para discussão, o Documento Referência Curricular (DRC-MT) , baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve subsidiar a definição da estrutura curricular na proposta pedagógica de cada escola.

É neste contexto que se situa a importância de práticas educativas que na OCs-MT apresenta algumas possibilidades: pedagogia da alternância, articulando tempos e espaços diferenciados, os encontros, os seminários, para refletirem sobre a realidade do campo e do país, trocarem experiências e propor formas de enfrentamento aos problemas que afligem os estudantes e suas famílias, etc. É necessário também, investir na estrutura física e pedagógica

das escolas do campo, potencializando a formação dos educadores, a gestão democrática, e a construção de novas metodologias, etc.

As práticas educativas indicadas nas OCs-MT incluem temáticas importantíssimas para o fortalecimento do aprendizado dos estudantes do campo, como por exemplo, “Terra e trabalho”, que permite aprofundar a dimensão do trabalho como atividade humana de transformação, desenvolvimento sustentável, etc. Podem ser feitas visitas às famílias, ações comunitárias, observação, mutirões, caderno de campo, com a finalidade de levar o educando a vivenciar experiências e realidades e movimentarem-se para ação concreta na Educação do Campo.

As práticas educativas do MST são amplas e se articulam em torno das pedagogias do Movimento. O termo pedagogia significa na sua origem a prática ou profissão de educador ou teoria de qualquer educação, mas por teoria não é só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão sobre a arte de educar e forjar novos valores.

Então, nesse sentido a pedagogia torna-se uma forma assumida dessa arte tão complexa e misteriosa. E, dando seguimento a essa ideologia, o MST vem incorporando “pedagogias” e ensinamentos, o que faz com que cada pedagogia do MST seja mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimentação, que através dos princípios da Educação do campo tem a ver com as pedagogias e práticas contextualizadas, que diferenciam o jeito de ensinar e aprender dos sujeitos Sem-Terra, em uma escola do/no campo. É que o MST, ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, acabou criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas, com as pedagogias construídas ao longo do tempo, da história da humanidade; o movimento acaba colocando as pedagogias em movimento, de modo que uma situação educativa específica se encarregue de mostrar qual é mais necessário ser desenvolvida. Dentre essas práticas podemos citar, conforme a Cartilha Dossiê do MST (MST, 1990):

**A pedagogia da luta social:** brota do aprendizado de que o que educa os sem terra é o próprio movimento da luta, as contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia que educa para uma postura diante da vida, para a identidade de um lutador do povo. Assim, garantirmos que a experiência de luta dos educandos, família seja incluídas como conteúdo de estudo, precisando pensar práticas que ajudem a educar e fortalecer em nossas crianças, jovens, adolescentes, idosos, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação.



**Pedagogia da organização coletiva:** brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro. Essa pedagogia tem como dimensão de cooperação com diferentes formas de cooperação, partir dos princípios e objetivos da nossa luta pela Reforma Agrária um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo. E quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo torna-se um espaço de aprendizagem com uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o “natural “seja pensar no bem de todos e não individualmente”.

**Pedagogia da terra:** brota da mistura do ser humano com a terra: ela e mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nos também somos terra. Por isso precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: nossa grande mãe. A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalho, de produzir, de viver, de morrer e cultivar os mortos. A escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra e da sociedade, a educação ambiental (agroecologia), economia solidária, paciência de semear e colher no tempo certo, cultivo da terra e sua preservação não ao uso de agrotóxicos e outros.

**Pedagogia do trabalho e produção:** brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social identifica o Sem terra com a classe trabalhadora. No MST, os Sem Terra se educam tentando construir novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção, pelo trabalho produzindo habilidades de formação de consciência. A escola pode torna-lo mais plenamente educativo, a medida que ajude as pessoas a perceber o vínculo com as demais dimensões da vida humana, sua cultura, seus valores, sua posição política (MST, 1990, p. 201-204)

Em sua trajetória de luta e organização, os trabalhadores do campo foram construindo concepções de educação, recuperando algumas matrizes pedagógicas esquecidas ao longo do tempo e desvalorizadas pelo capitalismo, a exemplo da pedagogia do trabalho que está intimamente ligada a prática produtiva e à cultura no campo, à vivência do dia a dia. Nessa matriz a escola reafirma a importância de trabalhar as práticas agroecológicas como uma forma de ampliação dos conhecimentos para a preservação, produção a cooperação e a solidariedade.

A agroecologia deverá orientar as nossas atividades produtivas, deveremos buscar condições para que os(as) se qualifiquem e dominem os princípios e as práticas agroecológicas, buscando construir um novo modelo de produção, que nos ajude na edificação de um novo ser social (MST, 2001, p. 90)

Nos assentamentos os cursos de EMIEP têm desempenhado um papel fundamental ao desenvolver práticas problematizando os aspectos tecnológicos, insumos, venenos, sementes híbridas que prejudicam a saúde, encarecem a produção, contaminam a natureza, deterioram o solo, e cria uma dependência em relação às multinacionais.

Essas e outras pedagogias têm como intencionalidade educar e ao mesmo tempo reeducar o povo que vive no campo, no intuito de que seja vigilante da terra, que possa dela

cuidar e retirar dela o alimento, com qualidade, e cuidar do outro ser humano. Faz parte dessa educação, cultivar a memória e o processo de luta a identidade como marco principal das pessoas como agentes transformadores que pensam, solidários, críticos e que projetem a movimentação por uma Educação do Campo e sua meta em torno das suas necessidades e anseios.

É válido lembrar que, em uma prática educativa libertadora, a cultura está ligada ao ato de transformar a consciência individual em consciência social, de modo a aperfeiçoar a construção da existência social. Assim, é importante

avançar e consolidar a identidade [...] tudo que fazemos e sentimos constituirá a existência de nossa organização, assim a Educação, o trabalho, a preservação da natureza, a beleza dos assentamentos, as místicas, enfim, tudo o que existe ou acontece no Assentamento é a cultura dos trabalhadores Sem Terra (BOGO, 2000, p. 34).

A prática educativa na escola do campo/MST reafirma como uma de suas especificidades a pedagogia da terra, como cultivo de vida, produção e sustentabilidade, tornando, dessa maneira, as pessoas que moram e dependem da terra “guardiãs da terra”. Existem vários espaços para realização das ações educativas, podendo ser a educação escolar ou extra-escolar. A essência das práticas educativas é o desenvolvimento de ações de caráter educativo e formativo.

As práticas educativas do MST envolvem, também, as simbologias, que se consituem como marcas e traços do Movimento e como importantes instrumentos de cultivo da memória e cultivo de valores dos sem terra. Dentre essas simbologias destacamos: a mística, a bandeira e o hino do MST.

Nesse sentido, quando tratamos da utopia, devemos dizer que ela se compõe de fantasias e desejos que formulamos e corremos atrás para alcançar. Os símbolos estão intimamente ligados as fantasias porque eles dão forças, representatividade, e reforça os valores, assim as pessoas se enxergam e se identificam através dos símbolos, com significados principalmente de modo coletivo, na construção da dignidade humana.

A cartilha do MST (2001) ‘*Construindo caminhos*’, destaca as 03 vertentes da mística dentro do MST:

1º Da natureza contemplativa da vida camponesa, convívio com a natureza, as relações sociais desenvolvidas e as formas de produção, a relação com as estações do ano e época de plantio e colheita

2º A música e a poesia para os camponeses está ligada a alguma coisa que tenha relação íntima com sua vida, trabalho, a religião, a festa etc.

3º A vertente da devoção além da existência da religião, há uma prática religiosa no campo. Esta prática religiosa é cheia de ritos e símbolos, dão unidade às pessoas que se identificam com determinada religião ou devoção mantida viva pela tradição. (MST, 2001, p. 244)

Segundo essa cartilha (MST, 2001, p. 237), essas práticas passam a fazer parte “da consciência dos indivíduos, que mesmo mudando de organização, carregam consigo ensinamentos e conteúdos que se manifestam sempre que haja oportunidade”. A mística é dinâmica e reflete um entendimento de que “há um tempo para cantar, outro para rezar, outro para estudar e outro para lutar” (idem).

Assim, a mística tem vários sentidos, mas que ela torna-se importante e serve de motivação, compreensão e atitude, energias e resistências. Os movimentos sociais resgataram este sentido da mística e o trouxeram para a prática política. A luta de classes tornou-se um lugar de convivência, admiração e esforço coletivo. Lutar faz parte da existência como o trabalho ou a festa. Por isso é que, cantar na festa de aniversário e cantar na luta, nos enfrentamentos sangrentos, não há contradição. Encenar os problemas da vida e imaginar soluções faz parte da capacidade misteriosa de cada ser humano, onde cada qual demonstra os sentimentos e as habilidades de seu jeito.

A mística serve também, para avaliação do processo de participação dos sujeitos nos processos educativos. De outras maneiras, no modelo capitalista descobrimos a contradição entre aqueles que vivem da exploração e os que lutam pela liberdade, uns que matam o povo de vez, outros que matam devagarinho, pela fome, por nos deixar “sem”. Mas, a vida renasce naqueles que lutam. Assim, descobrindo a esperança e o direito de sonharem, conquistando espaços e a possibilidade de trabalhar, de plantar e colher. Aprendendo a refletir sobre importância de uma convivência harmoniosa, de respeito entre os seres humanos. Aprendemos a ser alegres, a cooperar uns com os outros, a ter companheirismo e a realizar a mística.

Acreditar no futuro é saber aliar-se no presente com aqueles que acreditam nas mesmas coisas para que este futuro não corra riscos.

A Mística apresenta significativa e crescente inserção na sociedade nacional, por razões de natureza política, histórica e sociológica, e dialoga, compatibilizando sua visão de mundo, com as religiões do cristianismo e a cultura. A mística é, também, ação pedagógica e prática educativa que ensina e dá forças para que os sem-terra possam construir demandas e bandeiras de luta e identificar nos símbolos que são utilizados o imaginário da experiência mística. Ela deve buscar desvendar os interesses obscuros que há em cada norma moral, que atrapalha o desenvolvimento da convivência, e transformar cada entendimento em motivo de luta, contribuir para a criação da consciência moral iniciando pelas interrogações das normas que o sistema nos impõe. “Ninguém tem o direito de apossar -se dos bem da natureza e torná-las mercadorias” (BOGO, 2000, p. 174). Percebe-se que as empresas buscam diferentes meios de manipulação de espécies e criam novas mercadorias para monopolizar a vida.

Atualmente, a ideologia burguesa está em pleno desenvolvimento da era do descartável, levando as pessoas a entender que tudo tem sentido limitado e as coisas perdem seu significado muito rápido. A propaganda fomentada pela mídia, ou outros meios, criam um sentimento de superação imediata; criam a ilusão que um objeto deve ser trocado imediatamente por um modelo mais moderno, calçados, roupas, eletrodomésticos já não superam de uma estação a outra, mas dentro da própria estação. Estes sentimentos de “modernidade” levam muitas pessoas a ficarem obcecadas pelos novos lançamentos, tornando os shoppings símbolos de novos lançamentos e atualizações. Esse sentimento de tudo descartável corre o risco de passar a fazer parte da consciência social, com naturalidade, fora da ética e dos valores. O maior risco será quando o descarte atingir as relações humanas, como, estamos começando a perceber em certas situações tais como: ninguém reage em ver o desemprego, mendigos na rua, sem-terra, crianças abandonadas.

Portanto, para o MST, é fundamental manter os símbolos que dão identidade a ele. Os símbolos podem apresentar-se e estarem relacionadas com diferentes aspectos materiais, espirituais, culturais, estéticos. Nesse sentido, “é fundamental que se recupere e se desenvolva o imaginário e na prática social a importância dos símbolos para fazer frente ao processo de alienação e despolitização das relações sociais” (BOFF, 2005, p. 75). Também é fundamental a atenção em preservar o que identifica os sujeitos sem terra, os camponeses, e o que nos mantém vinculados ao passado.

No MST, a organização, a bandeira (Fig. 1), seja hasteada ou estampada em qualquer espaço - seja na mobilização, marcha, sala de aula, em uma taquara no alto, em frente a um

acampamento/assentamento ou escola – indica que ali o MST tem conquista e ocupa um lugar, e que está lutando por dias melhores, vidas dignas e direitos.

**Figura 1- Bandeira do MST**



Fonte: site do MST

Assim, a bandeira é concebida como um dos símbolos que constitui a mística do movimento dos sem-terra, onde cada detalhe tem um significado ou uma representação atribuída pelos camponeses, com um sentido ímpar, que os fortalece para a continuação na sua caminhada de luta e os torna cotidianamente pessoas capazes de enfrentar qualquer obstáculo na busca de seus ideais.

Na bandeira do MST consegue-se identificar o significado de cada representação: a cor branca representa a paz pela qual lutamos e que somente será conquistada quando houver justiça social para todos; a cor verde representa a esperança de vitória à cada latifúndio conquistado; a cor preta representa o luto e a homenagem a todos os trabalhadores e trabalhadoras que tombaram lutando pela nova sociedade; o mapa do Brasil representa que o MST está organizado nacionalmente e que a luta pela Reforma Agrária deve chegar a todo o país; a cor vermelha representa o sangue que corre em nas veias dos camponeses e a disposição de lutar pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade; o trabalhador/trabalhadora representa a necessidade de que essa luta seja feita por mulheres e

homens, pelas famílias inteiras; e o facão representa as ferramentas de trabalho, de luta e de resistência dos camponeses.

Resgatar os símbolos, mantê-los em evidências, preservá-los e dar conteúdo e significado ao que vão nos identificando, como a terra, a água, o ar, o fogo, as montanhas, e fundamentalmente considerar os seres humanos o principal símbolo para a organização igualitária da sociedade (BOFF, 2005, p. 76)

Outro símbolo importante é o Hino no MST, através dele expressa-se a liberdade, a indignação e ao mesmo tempo serve de motivação para prosseguir a luta, com objetivos de tecer e ver triunfar a vitória, o hino é muito usado nos espaços/momentos da mística, na escola, nas mobilizações, marchas, eventos e encontros. Ao cantar o hino percebe-se a manifestação de sentimentos, amor a causa e luta.

A letra do hino é de Ademar Bogo, militante do MST, e a música foi composta pelo professor da Escola de Belas Artes da Universidade de São Paulo, Willy Correia de Oliveira. Conforme o autor do Hino, “a imaginação deverá adquirir uma encarnação, material, como objeto físico, som, melodia, corpo humano, etc” (BOGO, 2000, p. 84). Abaixo destacamos a letra do Hino:

Vem teçamos a nossa liberdade braços fortes que rasgam o chão sob a sombra de nossa valentia desfraldemos a nossa rebeldia e plantemos nesta terra como irmãos!

Vem, lutemos punho erguido Nossa força nos faz a edificar Nossa pátria livre e forte construída pelo poder popular

Braço erguido ditemos nossa história sufocando com força os opressores hasteemos a bandeira colorida despertemos esta pátria adormecida o amanhã pertence a nós trabalhadores!

Vem, lutemos punho erguido Nossa força nos faz a edificar Nossa pátria livre e forte construída pelo poder popular

Nossa força resgatada pela chama da esperança no triunfo que virá forjaremos desta luta com certeza pátria livre operária e camponesa nossa estrela enfim triunfará!

Vem, lutemos punho erguido Nossa força nos faz a edificar Nossa pátria livre e forte construída pelo poder popular.

Os Sem Terra ao cantarem o hino ficam em pose de trabalhador, com cabeça erguida, punho erguido e muita concentração, virá uma orquestra de vozes e gestos iguais dos trabalhadores que tem seu valor, sua cultura e seus ideais. A vida do Sem Terra se dá em um processo contraditório e tudo que lhe acontece cotidianamente é atravessado por estas

contradições. A poesia, sendo uma das produções deste seu cotidiano de lutas, também nasce e se constitui marcada por elas (CALDART, 2017, p. 97). Esse cotidiano trata-se da vida do agricultor com seus saberes e lidas para manter-se, e a música, poesia, bate papo, tornam-se uma ocupação constante, e assim, vai acontecendo a troca de experiências. Caldart (2017, p.101) afirma e talvez seja esta a própria condição de quem ainda consegue vislumbrar o como poderia ser melhor a sua relação com a terra e o trabalho.

A simbologia é uma das manifestações em diferentes sentidos e espaços, tornando assim movimentações para que o sujeito compreenda as expressões e ao mesmo tempo as contradições da sociedade capitalista que, muitas vezes, reprime e oprime as pessoas de maneira que ela continue sendo manipulada. Nessas contradições, as vezes os símbolos dos movimentos são entendidos como forma ameaçadora, conflitos que a mídia reforça, nas marchas, jornadas socialistas, mobilizações a maioria das pessoas expressam o ódio, repúdio, dizeres pejorativos enquanto os sem terra passam, em forma de manifestos ou outros.

O desenvolvimento de uma Educação do Campo atenta a todos esses princípios educativos e a essas pedagogias, implica pensar a formação dos educadores (as) do povo, sendo necessário olhares e reflexão sobre a prática pedagógica, a realidade perfil do educador (a), e ir elaborando novos conhecimentos sobre o campo com o qual se está lidando. A esse respeito, Peripolli (2017, p. 19) descreve que:

Cada vez mais somos desafiados e levados a conviver frente a uma realidade que aponta por rápidas mudanças”. A escola e os professores/educadores estão inseridos neste contexto, portanto são afetados de alguma forma. Isso nos fornece indícios de que o trabalho destes profissionais requer novos conhecimentos e novas ideias, uns maiores, de habilidades nas suas práticas pedagógicas e nas estratégias de ensinar e de lidar com as educandos. Estamos falando da formação destes trabalhadores.

Pensando nessa formação dos profissionais da Educação do Campo, entendemos que, além da realização de cursos, isso inclui a vivência da solidariedade, coletividade, estar na luta e com ela, se comprometer e ser assíduo com suas responsabilidades e tarefas atribuídas, estudar bastante e ao mesmo tempo avaliar o processo. Cabe a esses educadores, entender que a concentração das pessoas analfabetas está no campo e que é necessário atuar com rigor para enfrentar essa questão. Assim, traçar uma forma de compreender o novo contexto pedagógico, fará da prática uma ação inovadora e transformadora, em que o educando aprende e o educador ao ensinar aprende, ocorrendo uma aprendizagem mútua de troca de saberes.

A prática educativa e pedagógica contextualizada é muito importante para a valorização da diversidade, os valores tais como: cooperação, solidariedade, participação nas reivindicações por políticas públicas, organização da escola, práticas novas, gestão democrática e tempos pedagógicos que envolvam questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável, agroecologia e agricultura familiar; destacamos a economia solidária, como um renascimento da vida humana e da natureza dentro dos Assentamentos, sendo um dos princípios básicos que orientam as atividades do MST nas áreas conquistadas. Todos os Assentados são estimulados a praticar a agroecologia, sendo uma das maneiras de preservar, produzir de forma que nenhum ser seja prejudicado. Como afirma a Cartilha do 4º Congresso (MST, 2000, p.238), “Nossos compromissos são com a terra e com a vida. Os seres humanos são preciosos, pois sua inteligência, trabalho e organização podem proteger e preservar todas as formas de vida”. Esses compromissos são:

- 1- Amar e preservar a terra e os seres da natureza, e
- 2- Aperfeiçoar sempre nossos conhecimentos sobre a natureza e a agricultura.
- 3- Produzir alimentos para eliminar a fome da humanidade evitar monocultura e o uso de agrotóxicos
- 4- Preservar a mata existente e reflorestar novas áreas.
- 5- Cuidar das nascentes, rios, açudes e lagos. Lutar contra a privatização da água.
- 6- Embelezar os assentamentos e comunidades, plantando flores ervas medicinais, hortaliças e árvores.
- 7- Tratar adequadamente o lixo e combater qualquer prática de contaminações e agressão meio ambiente.
- 8- Praticar a solidariedade e revoltar-se contra qualquer injustiça, agressão e exploração praticada contra as pessoas, a comunidade e a natureza.
- 9- Lutar contra o latifúndio para que todos possam ter terra, pão, estudo e liberdade.
- 10- Jamais vender a terra conquistada. A terra é um bem supremo para as gerações futuras.

Diante dos compromissos citados acima, fica claro que a luta é permanente em defesa da vida e a questão agrária, mas, isso não basta!. Essa luta precisa transformar conduta em hábitos, valores que solidificam as convivências coletivas, organizativas para construir uma sociedade mais humana e igualitária. A terra tem por obrigação cumprir função social porque é dela que tiramos todos os alimentos, todos os tipos de ervas medicinais para produzir remédios (BOGO, 1999, p .69).



A política nacional de formação de educadores do campo, materializada no Procampo (Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo), cuja intencionalidade pedagógica é “formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa” (MOLINA, HAJE 2015, p. 141), defende romper com a qualificação instrumental, afirma uma formação crítica e contra hegemônica, na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana (ARROYO, 2012, p. 363). Este é um aspecto muito relevante, que fortalece a bandeira de luta por uma Educação com direitos e deveres definidos pelo sujeito, que seja protagonista da sua própria história com possibilidades de inovação e mudança política e econômica, igualitária a todos, enfim, de uma educação humana e emancipatória, respaldada por políticas públicas conquistadas na luta dos movimentos sociais do campo.

## **5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA MADRE CRISTINA: VIVÊNCIAS MÚLTIPLAS.**

Nesta seção analisaremos como acontecem as práticas educativas na Escola Madre Cristina, localizada no Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol D'Oeste - MT, tentando identificar que práticas são essas, se têm relações com o cotidiano da assentamento e a vida no campo, e em que espaços acontecem. Procuraremos, também, apontar quem são os sujeitos e quais os saberes envolvidos nessa prática educativa, de modo especial, quem são e como se constituem os/as educadores/as dessa escola do campo vinculada ao MST, e como pensam a Educação do Campo. Por fim, buscaremos identificar quais são os principais desafios encontrados na prática educativa dessa escola.

A análise realizada nesta seção é feita com base nos dados de documentos (PPP, 2019 e Regimento Escolar), das observações e entrevistas. Em um primeiro momento analisaremos os dados extraídos dos documentos, sendo o principal deles, o PPP, em um segundo momento analisaremos os dados das observações e, em seguida, as entrevistas. Ao final do capítulo procuraremos fazer uma análise entrelaçando os elementos obtidos por meio dos três instrumentos de coleta de dados.

### **5.1 Concepções e práticas educativas previstas no PPP da Escola Madre Cristina**

O PPP (Projeto Político-Pedagógico) é o documento que direciona a Escola em suas práticas pedagógicas e educativas, expressa os anseios e a identidade dos sujeitos do campo e, com isso assegura o reconhecimento e a valorização das ações desenvolvidas na Escola. Ele constitui a identidade da escola (VEIGA, 1995), e isso fica evidente quando apresenta as metas, o histórico do Assentamento Roseli Nunes e da Escola Madre Cristina, seus princípios e filosofia.

Pela leitura do PPP da Escola Madre Cristina, foi possível constatar que há envolvimento coletivo da escola em sua elaboração e implementação, e que ele apresenta práticas educativas e pedagógicas de caráter transformador (PPP, 2019, p. 2 e p. 12).

É uma Escola com práticas educativas e pedagógicas voltadas para o campo, em projetos comprometidos com a formação dos trabalhadores do campo, com sua filosofia e

com grandes desafios, entendendo que a luta por educação do campo com qualidade é contínua, que envolve conhecimento científico e a construção de valores como a solidariedade, compreensão, determinação e cooperativismo, gerando conhecimento e relações comprometidas com a própria realidade da formação, onde busca criar oportunidades e possibilidades de transformadoras.

A movimentação para construir o PPP aconteceu no processo em que discutiam a Escola e também seu funcionamento, no trabalho de base, em que se viu que a luta pela terra não era suficiente. A grande demanda de crianças acompanhando os pais nos acampamentos foi o marco para discutir formas de implementar a Escola para atender as crianças que ali encontravam-se acampadas embaixo da lona preta. As tarefas foram distribuídas para que todos pudessem partilhar seus conhecimentos, sendo que muitos dos trabalhos, no início, foram feitos de forma voluntária. E mesmo assim, ouve-se dizeres absurdos como “Sem terra somente dá gastos”! Esquecendo de se perguntarem: será que os Sem Terra consomem?, pagam impostos?, tem direito a educação?, quais as políticas públicas são pensadas para o campo? O Estado assume a educação do no campo? Como é pensado essa educação e por quem?

São questionamentos que deixam os educadores da Escola Madre Cristina indignados e constrangidos, pois desde o início da luta por acampamentos, os moradores educadores sentiram na pele todas as formas de discriminação e descaso pelo poder público, nas esferas municipais, estaduais até federal. Essa ideia é explícita no PPP (2019) da seguinte forma: “há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade” (PPP, 2019, p. 5).

Quando os sujeitos pensam o campo em suas dimensões socioeducativas, que inclui o trabalho e cultura camponesa, têm a oportunidade de reflexão, questionamento e conhecimento sobre a escola do campo e participam na construção do PPP, necessário para melhoria da escola. As políticas públicas deveriam potencializar a autonomia das escolas do campo com este documento que caracteriza e mapeia toda a demanda da comunidade escolar e as práticas educativas e pedagógicas da escola. Essa autonomia contribui para que o campo torne-se visível, ao possibilitar explicitar a maneira diferenciada de se organizar a escola do campo – com metodologias, conteúdos, calendário escolar adequando a realidade do campo, projetos de intervenção, etc. – de modo a atender as necessidades dos trabalhadores do campo, garantindo não só a sua permanência, mas também a sua aprendizagem significativa

preocupada com os direitos do educando, para que ele atue no campo com qualificação (PPP, 2019, p. 5).

O MST tem como perspectiva ocupar o latifúndio do saber, por isso, valoriza a escola e outros espaços educativos, no sentido de uma educação libertadora que se contraponha ao sistema neoliberal hegemônico que vigora atualmente em nossa sociedade.

A concepção de educação que permeia o PPP (2019) da Escola é da educação libertadora e formadora de novos sujeitos, questionadores, críticos com valores solidários, com maior autonomia nas suas atitudes e decisões. A Escola tem por filosofia a formação integral dos sujeitos com base nos seguintes princípios:

Compromisso com uma Educação no/do campo de qualidade voltada a educação como formação humana, cultivando os valores, escolarização de todos, respeito a diversidades, viver coletivamente e ter uma identidade SEM TERRA (PPP, 2019, p. 2).

O currículo tem a escola com um lugar de práticas que se constituem como situações de diversos aprendizados, capazes de dar conta da complexidade do processo de formação humana, multidimensional e formação política em sintonia permanente com o movimento da realidade e do processo de formação dos sujeitos (PPP, 2019, p. 11).

O trabalho coletivo e a gestão democrática – coletivo de educadores, coordenadores de sala, Conselho Escolar, etc.(PPP, 2019, p. 4).

As práticas pedagógica vem a confirmar que a demanda da escola do campo, vai além de transmitir conteúdos, ou seja, vai além das quatro paredes é compromisso com a vida social (PPP, 2019, p. 4).

No PPP, também constam ações como formação para o trabalho coletivo, valorização da diversidade e das demandas das pessoas que possuem história de vida de luta, criando possibilidades para o aprendizado e conscientização sobre o papel fundamental da luta e da organização coletiva, reconhecendo a escola como espaço educativo e emancipador. Com o processo educativo as escolas do campo, marcada por atividades diferenciadas e que valorizam os saberes dos sujeitos do campo, fortalecem sua identidade, criando um elo entre experiências do passado e o contexto atual.

Como princípios, consta, também, no PPP (2019) a articulação com a comunidade, com realização de práticas educativas da Educação do Campo que contenham atividades que atendam a demanda e mostrem compromisso com a comunidade. Dentre essas práticas estão: a mística, parcerias e intercâmbios, auto-organização dos alunos, retomada e incentivo das

EJAs (Educação de Jovens e Adultos), projetos sociais e pedagógicos, atividades para a sustentabilidade (agroecologia).

Nesse contexto, destaca a importância do EMIEP (Ensino Médio Integral Educação Profissionalizante em Agroecologia), curso conquistado no ano de 2015 através da luta dos assentados. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, “há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define” (VIEGA, 1995, p. 23).

É válido destacar que em 2019 acontecem outras práticas dentro do espaço/tempo educativo e que são vivenciadas pelos educandos e educadores, a citar, temos: formação política, oficinas, místicas, notícias, memórias, pesquisa, leitura, expressões culturais, produção, seminários, visitas educativas, jornadas pedagógicas, comemorações, esporte e lazer.

Portanto, a Escola Madre Cristina apresenta práticas educativas e pedagógicas voltadas para o campo, em projetos comprometidos com a formação dos trabalhadores do campo, entendendo que a luta por educação do campo de qualidade, é contínua, e envolve conhecimento científico e a construção de valores como a solidariedade, compreensão, determinação e cooperativismo, gerando conhecimento e relações comprometidas com a própria realidade da formação, onde busca criar oportunidades para as pessoas, e possibilidades de transformação da realidade.

A diversidade cultural é “muito importante para a tomada de decisão, sendo indicador e marco no processo de luta dos trabalhadores assentados, juntamente com o histórico da Escola” (PPP, 2019, p. 2). Esses dois fatores, diversidade e historicidade, orientam a comunidade escolar e o conjunto de assentados a seguirem a jornada de luta; servem de pilar para continuar discutindo uma escola do campo pelas pessoas que ali moram ou trabalham, de modo que não percam sua identidade e o jeito diferenciado de educar, que procura atender a diversidade sociocultural e firmar práticas educativas emancipadoras. Nesse sentido, a escola discute coletivamente questões tais como: educação e prevenção aos vícios, mística, questões de gênero, questões étnico-raciais, produção agroecológica e sua comercialização, metodologias, avaliação, quadro dos profissionais/perfil, construção do regimento interno e perfil, avaliação do processo educativo do/no campo.

Ao ler o PPP (2019) da Escola essas práticas educativas e atividades estão detalhadas, e percebe-se que a cada ano a demanda torna-se maior e mais importante, e que há flexibilidade e participação no processo de construção do mesmo. Pensar o campo em suas

dimensões socioeducativas oportuniza refletir e ter um posicionamento e maior conhecimento sobre a escola do campo.

O PPP (2019), também possibilita a adequação, mudança e inclusão de novas práticas, revelando ser algo que está em movimento e vai sendo aprimorado conforme a necessidade da escola, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto políticos:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1995, p. 13).

Ancorada a essa reflexão de Veiga (1995), podemos dizer que a escolarização está articulada ao compromisso sociopolítico com os sujeitos não alfabetizados, e a escola é uma forma de atingir grande quantidade de pessoas adultas analfabetas na área de Assentamento e Acampamento.

Na cartilha do MST (1996, p.11) destaca-se a relação teoria/prática nos processos pedagógicos, o que significa organizar o currículo “em torno de situações que exigem respostas práticas dos/das estudantes [...], ou seja, o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade”.

A conquista da autonomia é outro princípio do PPP e tem o intuito de proporcionar aos estudantes conhecimento e valorização dos saberes camponeses, num processo de construção de conhecimentos que se articula ao processo de luta dos movimentos sociais, buscando uma nova educação pensada pelo e para o sujeito que apropria das práticas solidárias, coletiva, emancipadora e transformadora.

Assim, a avaliação periódica sobre o andamento do PPP (2019), dá oportunidade de fazer as atualizações necessárias para que a Educação do Campo consiga viabilizar um conhecimento amplo, incluindo o uso das tecnologias de comunicação e informação, tendo presente o papel que lhe cabe na sociedade, principalmente diante dos desafios da globalização, onde o mundo, do consumismo e do agronegócio, vem sufocando a cultura, a economia, com a manipulação das pessoas, e a precarização do trabalho, e até mesmo trabalho escravo.

Nesse processo, o papel da Gestão Escolar é de grande importância para coordenar a discussão, articulando educadores, pais e estudantes para o desenvolvimento da proposta pedagógica que a escola deseja, a partir da diversidade cultural e dos processos de interação e transformação do campo – contribuindo para a melhoria das condições de vida. O gestor escolar é aquele que fomenta ações direcionadas a reelaboração do PPP com a contribuição do coletivo, e não aquele que centraliza tudo.

A articulação e a movimentação para essa (re)elaboração tornam-se desafiadoras, mas são fundamentais para que de fato a Escola do campo possa funcionar e garantir toda a discussão conforme a proposta para o campo, onde o sujeito torna-se centro da discussão, e não os outros. Vale salientar ainda que, esse campo rico em diversidades, saberes acumulados e práticas pedagógicas interessantes e inovadoras, valorizando também, os estudantes como sujeitos sociais e históricos, bem como, criando ambiente que fortalece as relações entre educadores, direção, educandos, pais, funcionários e a comunidade geral (PPP, 2019, p. 4).

A Escola do Campo facilita o acesso a um conjunto de saberes do campo e formas culturais acumuladas, sendo papel dos que fazem a escola, articular meio de reestruturação de instrumentos de ensino que possam superar a alienação presente em algumas práticas educativas. Com isso comungamos da afirmação de Mészáros (2005) quando pontua que:

O papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

A diversidade identificada no campo assume, portanto, princípio fundamental, onde se entende que as características da Educação do Campo têm como norteadores os interesses coletivos que emergem das demandas dos camponeses, onde a escola é o lugar em que seus interesses são articulados aos conhecimentos científicos que buscam fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais.

Uma escola do Campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2004, p. 10).

A questão do currículo tem sido discutida nas práticas pedagógicas e educativas, a partir de ordenamentos padrões e “naturalizados” na organização dessas práticas. Mesmo que ocorra uma grande distância, ou complexa interação entre as intenções expressas nos âmbitos do previsto e do praticado, formada entre o que se propõe como currículo e o que realmente ocorre no cotidiano da sala de aula, a escola tem o poder de se organizar de maneira que as práticas sejam conectadas à realidade do camponês.

Nesse sentido, Machado (2010, p. 2) menciona o seguinte:

A grande contribuição que as discussões sobre diversidade têm trazido é chamar nossa atenção a pulsante e caleidoscópica realidade do mundo de sujeitos-coletivos, com as singularidades que carregam e que os fazem unos e ao mesmo tempo universais, o que nos desafia e instiga a criar formas de agir capazes de resguardar essa diversidade.

O planejamento aponta rumos a serem seguidos e/ou modificados para atender as necessidades apresentadas. Com isso, as práticas pedagógicas e educativas na escola deverão ser desenvolvidas à luz do que objetiva o PPP, percebido como documento que apresenta as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais do coletivo escolar, tendo em vista que o processo de escolarização deve atender a todos os envolvidos na escola, (LIBÂNEO, 2003). Para tanto, a escola necessita articular as ações e os saberes junto aos sujeitos que dela participam.

No contexto atual, a maioria dos projetos político-pedagógicos das escolas do/no campo são desconectados da realidade do campo, e o trabalho pedagógico atende cegamente as exigências dos órgãos superiores de educação e o currículo estabelecido na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Nota-se, portanto, na proposta pedagógica da Escola Madre Cristina uma diferenciação na sistematização do PPP. O coletivo organizado pelos educadores, educandos, pais e a comunidade em geral, discute as práticas pedagógicas e educativas que realmente venham atender as suas demandas, muitas vezes, vetadas pelo Estado. Buscam, em forma de luta, fazer prevalecer suas ideias e demandas – para isso, as reuniões e os estudos são fundamentais.

A lógica capitalista pensa um ensino que busca garantir os interesses das classes hegemônicas (burguesa), por isso é fundamental a atuação do Coletivo de Educação da escola e do MST na construção de um PPP (2019) que resguarde a lógica dos trabalhadores do campo. Participar da construção do PPP “é fazer uma opção coletiva do caminho que a escola



irá seguir. O PPP é um elemento central, é ele quem norteia as ações da escola e provoca mudanças qualitativas e quantitativas dentro da escola e conseqüentemente dentro do ensino” (PPP, 2019, p. 9), para que de fato a discussão possa se alargar, e que se possa implementar a proposta pedagógica, e reorganizá-la, sempre que necessário, a fim de suprir e romper as limitações impostas pelo sistema capitalista. Fórmulas não existem, mas na luta vão se moldando as formas mais apropriadas e criativas.

O PPP da Escola evidencia uma perspectiva de rompimento com propostas impostas pelo Estado e que têm pouco significado para a formação dos sujeitos do campo, o que nos leva a perceber o quanto o trabalho coletivo é importante para fortalecer a autonomia da escola.

Na próxima subseção abordaremos sobre a observação realizada na escola, em diversos espaços: sala de aula, pátio, reuniões, etc.

## **5.2 - As observações sobre a escola: espaços e práticas educativas**

Nesta seção discutiremos sobre os espaços educativos existente na Escola Madre Cristina e como são organizados os trabalhos desenvolvidos, as práticas educativas, partindo da observação dos espaços existentes: interno e externos. É válido frisar que cada espaço tem sua dimensão educativa na Educação do Campo, com vivências e organizações específicas.

Esses espaços tem vários sentidos e importância dentro de um assentamento. O espaço, como território além da sala de aula, conquista-se, tornam-se educativos, muitas vezes a partir do improvisado do espaço da criatividade, e passam a ser utilizados para práticas educativas e pedagógicas. Podemos dizer de um espaço que se refere às possibilidades de movimentação, socialização e criação, quando falamos em espaços específicos onde acontecem as atividades pedagógicas.

O espaço escolar tem como finalidade proporcionar convivências e aprendizados, ele é constituído por diversos espaços e tempos que, pelo caráter das atividades realizadas tornam-se educativos e pedagógicos. Por isso, a importância na escola do campo de espaços como: curral, as sombras das árvores, o campo de bola, a floresta, a quadra poliesportiva, o laboratório, o pátio, a biblioteca, o refeitório, o barracão comunitário, entre outros. Apesar de existirem esses diversos espaços, o PPP (2019) aponta alguns problemas de espaço físico na

Escola Madre Crisitna: ainda tem os improvisos de sala, biblioteca, sala multifuncional, sala do coordenador(a) pedagógica e da direção.

Os espaços, ambientes dentro do Assentamento, precisam ser bem organizados, agradáveis, acolhedores, ornamentados. Um espaço que para muitos pode não ter significado, para o MST e a escola do campo, torna-se relevante, seja para a organização de uma sala de aula, oficina, horta, para acampar, dormir, etc. Cada sujeito dá sentido ao espaço que ocupa e dele zela para continuar embelezado e bonito. Por isso, é importante a auto-organização dos coletivos de educadores e de estudantes, que são responsáveis por cuidar desses espaços, e que são também, os sujeitos das práticas educativas.

Na Cartilha do MST (1996, p.21) destaca-se a auto-organização dos estudantes como um espaço-tempo importante para as escolas do Movimento. A auto-organização consiste no “processo de criação do coletivo de alunos/alunas numa escola. Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autonomo para que encontrem, discutam suas questões e tomem decisões próprias”. Na Escola Escola Madre Cristina, conforme o PPP (2019), promove-se a auto-organização dos espaços e também dos educandos; em cada sala de aula tem os coordenadores (menino e menina), respeitando-se a questão de gênero, com intuito de participar da reunião da coordenação. Para essa reunião os coordenadores da turma levam a demanda, as necessidades e as tarefas básicas para os demais educandos, pois, nesse processo, todos estão inseridos.

Há, na escola, um cronograma de organização da mística envolvendo as turmas de estudantes, articuladas com as datas comemorativas ou projetos a serem desenvolvidos; o intuito é promover a reflexão sobre aquele momento da apresentação da mística.

Os processos de concretização das tentativas de ensinar a prender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. Práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 542).

As práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas incluem seminários, encontros, estudos, acompanhamento do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, do EMIEP, com bancas de defesas, que são realizadas na Escola como forma de incentivo ao início de

pesquisas, com temas relevantes para a realidade do campo. Envolve, também, estudos específicos de cada área de conhecimento, incluindo leitura de livros, realização de experiências, visitas de estudo, entre outras. Muitas práticas educativas contam com a colaboração da Associação Regional de Produtores/as Agroecológicos - ARPA, do Grupo de Mulheres Abelha Rainha, da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE, e do Núcleo Unemat Unitrabalho, por meio de projetos de pesquisa e extensão, entre outros.

As práticas educativas, também, envolvem eventos nos quais a comunidade participa ativamente. A festa da família acontece na escola como forma de comemoração, com apresentações de danças, poesias, teatro, a noite culinária como forma de estudar os alimentos, as receitas antigas de vários pratos típicos de vários estados, a plantação e produção de alimentos orgânicos e trocas de sementes. No mês de julho, celebra a festa da colheita; na dança da quadrilha as pessoas vestem como camponesas e camponeses, repudiando as vestimentas da roupa rasgada, dente preto, ou seja, que expressam discriminação ao camponês. Esses momentos de celebração com danças e outras apresentações, são bonitos! Também são servidos alimentos, pratos típicos, a título de confraternização (PPP, 2019, p.10).

Nesse sentido, a Escola consegue oportunizar esses espaços para que as pessoas possam ter autonomia, e ao mesmo tempo, precisa organizá-los com ações atrativas e interessantes, com atividades que promovam aprendizados diferentes tanto nos aspectos culturais, quanto, sociais e políticos. Ao trazer essa discussão para o campo, percebe-se grandes espaços, que são alegres, embelezados, educativos, destacando-se o pátio da escola.

A observação dos espaços e das práticas educativas foi realizada conforme o cronograma apresentado no quadro 2, para entender como se constituem essas práticas e os saberes existentes na Escola Madre Cristina. O cronograma da observação dá condições para melhor acompanhar e entender os saberes que saem de outros espaços, além da sala de aula, podemos comparar com uma bolha, que dentro é cheia de confetes e ao estourá-la, os papeis saem, e estes tomam rumos diferentes, o que faz com que seja necessário ampliar o olhar para outros espaços.

No quadro 2 apresentamos de observação das práticas educativas na escola Madre Cristina; fica evidenciado que essas práticas são diversificadas e que os temas de estudo e os espaço, tanto interno quanto externos, são planejados coletivamente, isso, por si só, já torna essas práticas diferentes e educativas.

**Quadro 2 - Cronograma de observação Interno(sala de aula) ( externo) outros espaços.**

<b>TURMA /ESPAÇOS</b>	<b>PERIODO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>DATAS</b>	<b>O QUE OBSERVAR?</b>
5° ano/sala	Matutino	8 H Interno Externo	16/04 17/4	Tipo de aula; materiais e recursos didáticos usados; principais temas abordados - saberes e conteúdos, relação com questões da vida no assentamento e das famílias, etc.
3° ano/sala e 2° ano	Matutino	8 H Externo	18/04 19/4	Tipo de aula; materiais e recursos didáticos usados; principais temas abordados - saberes e conteúdos; relação com questões da vida no assentamento e das famílias, etc.
EMIEP	Vespertino Matutino	10horas Interno Externo	22/04 23/4 26/4	Observar o espaço de aula e trabalho na horta: tipo de aula; materiais e recursos didáticos usados; principais temas abordados - saberes e conteúdos - relação com questões da vida no assentamento e das famílias, etc.
Sala do educador	Vespertino e matutino noturno	8h Interno	23/4 24/4	Relação entre os educadores, forma de organização, assuntos estudados/discutidos
Encontro de educadores	Matutino e vespertino	4 h Interno/externo	6/5	Forma de organização do encontro; mística; organização dos conteúdos, saberes: mística.
Recreio/espaço/diálogo	Matutino Vespertino	20 minutos 5 dias = 1h Externo	2/05; 3/5 6/5; 7/5 8/5	Brincadeiras; relacionamento; conversas/organização de brincadeiras.
Salas anexas	Noturno	15 h Externo Interno	10/5; 13/5; 14/5	Tipo de aula, materiais e recursos utilizados, conteúdos, temas, saberes, diversidades culturais, experiências de vida.

Fonte : Quadro elaborado pela autora /2019

Na próxima subseção abordaremos sobre as simbologias e as vivências do coletivo de educação da Escola Madre Cristina, com sua identidade e intencionalidade em espaços diferentes.

### **5.2.1 Espaço da Escola - simbologias e vivências**

O espaço considerado pátio da Escola Madre Cristina é um lugar amplo, na frente tem um pomar com diversas plantações frutíferas, que foram plantadas em forma de mutirão pelos educadores e educandos, pais e comunidade em geral. Segundo o PPP (2019) no início da escola, por volta de 2004, tinha uma roça de mandioca, e com a colheita dessa mandioca abastecia-se a cantina da escola, como forma de enriquecer a alimentação das crianças, e

quando a mandioca era vendida, o dinheiro era revertido para a escola e usado na manutenção de combustível para abastecer o motor gerador de energia elétrica.

**Imagem 5 - Espaços onde as crianças conversam e brincam no momento do recreio e onde acontecem apresentações educativas.**



Fonte : Foto de arquivo pessoal

A imagem acima mostra um espaço educativo muito importante na Escola Madre Cristina, que está localizado no meio dos dois pavilhões com salas de aula, ao redor tem muitas árvores, uma reserva ambiental com árvores que estão em extinção. o PPP (2019) destaca a importância das apresentações e socialização dos trabalhos acadêmicos e culturais produzidos na escola, e esse espaço aberto- o pátio, é propício a essas práticas educativas e pedagógicas. Como afirma Franco (2016) essas práticas, embora tenham suas especificidades, são complementares e fundamentais para a formação do sujeito em uma perspectiva integral e crítica. Podemos afirmar, então, que as práticas apresentadas nesse espaço têm a intencionalidade de fortalecer a identidade cultural, as experiências educativas e pedagógicas, as resistências, e o aprendizado.

O espaço da escola conta com plantio de flores, o que o torna acolhedor e bonito. Também debaixo das árvores existem mesas redondas com banquinhos para as pessoas sentar, bater papo, estudar em grupos, etc. O campo de futebol é um belo gramado! É muito disputado para jogos, recreação, brincadeiras, intercâmbios, gincanas e outras atividades, tanto da escola, quanto da assentamento.

Caldart (2017, p.179) afirma que: “a essência do ato educativo está nos processos sociais concretos vividos pelos indivíduos”. A vivência nos espaços vai entrelaçando-se com as ações concretas das atividades, é assim que os sujeitos vão constituindo novos valores destacando a partilha, cooperação, criatividade e outros.

O momento do recreio é um dos momentos interessantes na Escola Madre Cristina. As crianças saem por sequência de turma, às vezes de mãos dadas com o coleguinha, e pegam o lanche que é servido pelos educadores. No momento de receber o lanche foi interessante elas manifesta suas opções: se querem feijão, legumes e verduras ou apenas arroz e carne. O fato de servir a criança faz com que elas sintam-se como se estivesse na casa delas, ficam mais alegres pelo acolhimento que recebem das educadoras que servem a merenda. Todas elas comem e, pelo que pudemos perceber, gostam da comida servida no recreio, que é, de fato, um almoço. Essa visão é reforçada pelo relato da educadora E1: *“A criança precisa de liberdade de escolha, começando pela merenda ao ler livros enfim”*.

No momento da distribuição da merenda as crianças agrupam-se em mesinhas ou na mesa do refeitório, perto do bebedouro; o tempo todo elas conversam sobre os mais variados assuntos. Ouvi um desses grupos falando sobre política, uma criança disse o seguinte. “Minha mãe disse que não era o Bolsonaro que era pra ser o Presidente!”. “Percebi indignação por parte dela”. Essa situação fez lembrar Arroyo (1999) que traz uma linda reflexão sobre a forma de olhar para a criança sem terra, que diz o seguinte: “Não tratem o aluno como número, não tratem o aluno como aluno, tratem como sujeitos, sujeitos de histórias, que tem diferença” (ARROYO, 1999, p. 20).

Na condição de sujeitos, as crianças vivenciam outros espaços e prática educativas. Nesse sentido, é visível durante a observação que as crianças conseguem organizar brincadeiras, por exemplo, ao emendar um pedaço de corda para pular; organizam-se em fila, esperando a vez de pular. No Jogo de bola, organiza o time, arranja a bola, quando não tem, até frasco de garrafa pet’s serve para chutar. Mas, a regra do jogo é a mesma para começar a jogar. Muitos dessas crianças não escutam o sinal tocar, ficando às vezes na quadra e retornando após alguns minutos à sala, e justificam: “Estava jogando bola”. Essa firmeza da criança em assumir suas atitudes, nos lembra como a criança, o adolescente são capazes de assumir ações dentro e fora da Escola.

É necessário promover atividades que contrapõem a tecnologia imperativa, que domina os espaços; a criança ao brincar, interage com o meio, com as pessoas, adquire novos conhecimentos, como afirma Arroyo (1999, p. 20): “temos que recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa, que foi enterrado pela burocratização da escola, que foi enterrado pelas políticas publicas educativas”.

Observamos que na Escola Madre Cristina as crianças brincam com vários tipos de brinquedos, e brincadeiras, cantigas de rodas e outros. O objetivo de incentivar a brincar é

decorrente de projetos que são desenvolvidos, nas vivências. O olhar atento para cada criança fez com que criássemos a possibilidade de entendê-las, e entender suas manifestações culturais, a sua história de vida.

O educador tem a tarefa de tirar a máscara, pois, ao fazer isso, vai aparecer a criança que se esconde por trás da máscara, ocultando convívios, relações e impedindo manifestações. A educação tem essa tarefa fundamental na formação que leve em conta a característica do sujeito, os valores e as diversidades em diferentes espaços. Neste sentido, Freire (1992, p. 14) ao falar da importância da observação no ato pedagógico, analisa que ao “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica”.

Ao observar os espaços da Escola Madre Cristina é visível, também, a presença dos símbolos do MST e da mística, tais como: a bandeira, o sino e uma foice velha que para os Sem Terra tem grande significado, sendo uma ferramenta de luta. Nesse sentido, quando tratamos da utopia, devemos dizer que ela se compõe de esperanças, fantasias e desejos que formulamos e corremos atrás para alcançar. Os símbolos estão intimamente ligados às fantasias porque eles dão força, representatividade, e reforçam valores. Assim, as pessoas se enxergam e se identificam por meio dos símbolos, com significados, principalmente, coletivos, na construção da dignidade humana.

Essas práticas passam a fazer parte da consciência dos indivíduos, que mesmo mudando de organização, carregam consigo ensinamentos e conteúdos que se manifestam sempre que haja oportunidade (MST, 2001, p. 237). É um pouco isso que ocorre em relação à mística, que é dinâmica e reflete um entendimento de que “há um tempo para cantar, outro para rezar, outro para estudar e outro para lutar”(idem). Por isso, embora as cerimônias pareçam comuns, diferenciam-se conforme a atividade, o acontecimento, por exemplo, a abertura de um encontro, uma celebração religiosa, etc.

**Imagem 6 - Realização de mística no Barracão no Assentamento Roseli Nunes, abertura da festa culinária.**



Fonte: arquivo pessoal

A imagem acima nos ajuda a entender como é a organização de uma prática diferente em espaços diferentes: a realização de mística no Barracão, ao lado da Escola Madre Cristina, na abertura da festa culinária organizada pelos educandos e educadoras da EJA, reunindo as salas anexas da EJA do Assentamento Silvio Rodrigues, Assentamento Margarida Alves, e da localidade do núcleo Beira Rio. Sobre a mesa os pratos de doces, bolos, carne seca com arroz, farofa, pudins e outras guloseimas produzidas pelos jovens e adultos. Esse evento, conforme consta no PPP (2019), tem como objetivo reunir todos os integrantes da EJA para socializar o tema trabalhado na sala de aula, que foi *alimentos saudáveis*, que incluiu práticas tais como: produção de textos e poesias, pesquisas e confecção de cartazes.

A mística, representada na imagem 6, foi feita pelos educandos, educadoras e senhoras da comunidade, representando a produção agroecológica, e a terra como sendo mãe da humanidade, com a entrada das bandeiras do Município de Mirassol, do Estado de MT e a do MST. Então, a mística de abertura desse evento tem relação com o tema estudado na EJA, destacando elementos que simbolizam a produção: terra, água, cesta de produtos saudáveis, etc.



**Imagem 7. Momento de festejo junino no terreiro da sala da EJA, localizada nos “Trezentos”**



Fonte: Foto do arquivo pessoal

A imagem 7 mostra um tipo prática educativa: momento de confraternização, com comidas, bebidas e dança de quadrilha da turma da EJA e moradores da sala anexa Comunidade “Trezentos”, do Assentamento Roseli Nunes. A mística simbolizava a organização coletiva para a realização da comida e dança.

A mística é relevante e essencial ao MST, sua realização carrega muitas intencionalidades, fazendo-se “estratégica” na organização do Movimento (COELHO, 2014, p. 28).

Com base nas observações feitas na escola, constatamos que a mística está presente na escola e no Assentamento Roseli Nunes de diversas formas e espaços; registra eventos, como a realização de festa na residência de um assentado localizada no sítio, onde as pessoas reúnem-se para cantar Cururu e dançar São Gonçalo e rezar em louvor ao São Benedito. Para a realização da festa é feita uma procissão antecipada nas casas com Bandeiras e Folia de São Benedito, e as pessoas doam alimentos para a realização da confraternização. No dia da festa, a comunidade marca presença, inclusive, as comunidades ao redor do Assentamento Roseli Nunes; e este torna-se um momento de encontro das pessoas para festejar, conversar e divertir. Esse momento representa a mística do encontro e da comunhão.

A mística tem um papel muito interessante em despertar o lado da criticidade, criatividade, envolvendo temas temas e metodologias diversas. A mística não é uma encenação ou teatro, mas, ação com propósito de despertar a indignação ou manifestação de repúdio, esperança, alegria e outros sentimentos.

Não se consegue interpretar um sonho se não se sonha um pouco junto com ele; não se consegue entender a lógica de um símbolo, se não se aceita e respeita esta lógica; não se consegue compreender a fundo um movimento social, se não se vive um pouco de suas razões e sentimentos da mística (CALDART, 1987, p. 13).

Assim, a mística tem vários sentidos e serve de motivação, compreensão, tomada de atitude, e para manter/renovar energias e resistências. Os movimentos sociais resgataram este sentido da mística e o trouxeram para a prática política. A luta de classes, que é algo muito duro, tornou-se um lugar de convivência, solidariedade, admiração e esforço coletivo. Lutar faz parte da existência, assim como o trabalho ou a festa. Por isso, não há contradição entre cantar na festa de aniversário e cantar na luta, nos enfrentamentos sangrentos. Encenar os problemas da vida e imaginar soluções para eles, faz parte da capacidade misteriosa de cada ser humano, onde cada qual demonstra os sentimentos e as habilidades de seu jeito, envolvidos em uma mística da transformação.

A mística serve também, para avaliação do processo de participação dos sujeitos nos processos educativos. De outras maneiras, no modelo capitalista descobrimos a contradição entre aqueles que vivem da exploração e os que lutam pela liberdade. Uns que matam o povo de vez. Outros matam devagarinho, pela fome, por nos deixar “sem”. Mas, a vida renasce naqueles que lutam. Assim, descobrindo a esperança e o direito de sonhar, conquistando espaços e a possibilidade de trabalhar, de plantar e colher; aprendendo a refletir sobre importância de uma convivência harmoniosa, de respeito entre os seres humanos. Aprendemos a ser alegre, a cooperar uns com os outros, a ter companheirismo e realizar mística. A mística é também, uma demonstração de esperança. “Acreditar no futuro é saber aliar-se no presente com aqueles que acreditam nas mesmas coisas para que este futuro não corra riscos” (BOGO, 2009, p. 153).

Em síntese, a mística é esta força calorosa que os assentados do MST têm dentro deles, e a chama que os mantém vivos e comprometidos com a luta coletiva:

Assim como o corpo precisa de certa temperatura para permanecer vivo, os sentimentos precisam de vigor, energia, para continuarem quentes. Quando alguém morre, sabemos que muda sua identidade porque seu corpo esfria. A mística é o calor que o ânimo precisa para continuar quente (BOGO, 2000, p. 39).

Os espaços educativos da Escola Madre Cristina não restringem-se à espaço da escola, visto que ela acompanha os princípios educativos do MST. E, os espaços educativos do MST são amplos: feiras, estudos, seminários/palestras, marchas, etc, e incluem a participação de educadores e educandos da escola e das família dos estudantes. A Educação do Campo, também tem essa perspectiva, e prevê a articulação com os movimentos sociais do campo, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 01/2002, como po exemplo no artigo 10:

O projeto institucional das escolas do campo [...] garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002, p. 2).

A imagem 8 diz respeito a palestras e discussão sobre conjuntura política em Cuiabá-MT, no aniversário de 20 anos MST/MT. Foi organizado em forma de momentos culturais, estudos a nível de regionais do Estado de MT, palestras, e também foram homenageadas as pessoas que participaram do Festival de Poesia: Histórias, lutas, conquistas e dignidade, com intuito de refletir sobre a trajetória de luta que foi realizada nos assentamentos e acampamentos.

**Imagem 8- Espaços de formação do MST (palestra, feiras e encontro de estudos)**



Fonte: fotos de arquivo pessoal

Na imagem ao lado direito, temos a realização da feira no aniversário de 20 anos do MST, que teve como objetivo expor os produtos de produção agroecológica das áreas de assentamento e acampamento, no âmbito da agricultura familiar e camponesa. Na Feira foi possível expor espécies variados de doces, bolos, verduras, mudas de plantas, sementes, camisetas e outros.

Portanto, para a Escola Madre Cristina e para o MST, a educação tem um sentido amplo, é um processo de formação da pessoa humana, ligado a um projeto político e a uma concepção de mundo que visa a transformação da sociedade. E, a Educação do Campo tem o seus princípios, sua complexidade e demanda e sua própria história de lutas e conquistas. São esses horizontes que definem o envolvimento e o caráter da educação do MST com uma Educação aberta para o mundo, com ação organizativa baseada nos princípios de cooperação, autogestão e trabalho coletivo.

Outro aspecto interessante a ser dito é que: “há razões para que se tenha aceito colocar a classe trabalhadora na escola. Ocorre que ela ensina, mesmo quando aparenta não ensinar. O espaço escolar está cheio de vivências” (FREITAS, 2010, p.156). Muitos estudiosos concordam que os movimentos sociais são elementos e fontes de inovações e mudanças sociais, detêm saberes, decorrentes de suas práticas cotidianas.

As ideias prevalecem na luta por educação de qualidade que contribui para a Educação da classe trabalhadora e de qualidade. Nesse sentido, a observação das práticas educativas dá oportunidade de compreender melhor o que significam e como elas são realizadas no âmbito da Educação do Campo e pelas pedagogias do MST, a partir da realidade da Escola Madre Cristina.

### **5.3 Observação das Práticas Educativas**

Nesta subseção abordaremos como acontecem as práticas educativas na Escola Madre Cristina, em turmas do Ensino Fundamental, da EJA e do EMIEP, buscando identificar quem são os sujeitos dessas práticas, as contradições e desafios, os saberes que possuem em vivências, as contribuições da formação de educadores nesse processo na Educação do Campo entre outros aspectos. Na observação, levamos em conta os temas trabalhados, as metodologias utilizadas, a organização dos espaços, dos educando e educadores, as simbologias, e como são trabalhadas as pedagogias do MST.

Ao começar a observação das aulas foi feita uma discussão coletiva sobre o cronograma de observação e o objetivo da mesma. Os profissionais manifestaram interesse em expor suas aulas, tanto na sala de aula, como fora, com atividades extra-classes.

Segundo a Cartilha do MST (1996, p. 12), existem maneiras diferentes de partir da prática num processo educativo, e que estas diferentes levam a atingir objetivos pedagógicos diferentes. Nesse sentido, na observação constatamos essas diferenças, e que cada educador tem uma prática educativa e pedagógica diferenciada, tanto pelas características das crianças, em cada turma, quanto pelas características do próprio educador.

Durante a observação e conversas, relatos das crianças elas manifestaram que gostam da Escola, pelo jeito do relacionamento com as outras crianças e com os profissionais que ali trabalham, e pelas práticas educativas e pedagógicas que são realizadas. São crianças acolhedoras, animadas e participantes.

No dia dezoito de abril do ano de dois mil e dezoito, realizamos observação na turma do 5º ano matutino. No primeiro momento, as crianças reuniram-se na quadra junto à educadora da turma para atividades de “dança de Zumba”, organizaram cabo de vassoura com nomes para o exercício, e foi muito interessante a organização e concentração. As práticas educativas foram desenvolvidas com metodologia simples, mas eficaz. Com as garrafas pet’s também desenvolveram atividades motora, concentração e equilíbrio. Os conteúdos trabalhados foram: expressão corporal, concentração, atenção, noções de espaço, lateralidade, ordenação frente, atrás e numeração.

No PPP 2019 consta esses projetos, constatamos ao ler que são projetos de intervenções pedagógicas que os educadores elaboraram para possibilitar uma melhor aprendizagem. Podemos dizer que: “A exigência de trabalhar a vida na escola, construindo um ambiente educativo a partir dessas diferentes matrizes pedagógicas, configura e projeta transformações na forma escolar atual [...] relações sociais que constituem seu trabalho pedagógico cotidiano” (CALDART, 2012, p. 45).

Nesse sentido, na construção de um ambiente educativo os saberes abordados partiram da elaboração de um projeto voltado à realidade e necessidade para desenvolver a concentração, e refletir sobre o relacionamento entre adolescentes na escola do campo. Todas as turmas no período matutino são convidadas a participar das atividades; a participação ajuda no desenvolvimento da leitura, da escrita, na socialização dos educandos e educadoras, promove a criatividade e a ajuda mútua no aprendizado. Existe um cronograma da sala para cada dia uma criança coordena a atividade de leitura, caderno de campo, mística e o exercício de zumba.

Na observação e análise do desenvolvimento das crianças tem: auto-organização da sala, leitura coletiva, registro no caderno de campo, atitude de juntar o lixo da sala e ao redor da Escola e também a recepção das visitas na sala de aula, percebe-se o desenvolvimento das crianças, alegria de fazer do espaço escolar tornar-se educativo e prazeroso.

Prosseguindo com a observação das práticas existentes na Escola Madre Cristina, anotamos no caderno de campo as seguintes questões: atividades de Zumba, coordenada pela educanda do 5º ano, de 10 anos de idade, destacando-se a autonomia da educanda com os participantes. Fizeram contagem com o cabo, pularam... Foi divertido! Todos interagiram nas atividades. O papel da educadora foi somente o de mediar a turma, que já sabe organizar e executar as tarefas. É visível o envolvimento, o interesse e a autonomia das crianças na tomada de decisão, opinião principalmente na reunião dos coordenadores de sala, pois, é necessário levar sugestão e intervir em alguns momentos em ações que tem que tomar decisão importante, naturalmente elas agem com determinação e sensatez. A Escola Madre Cristina contribui para a construção dessa autonomia.

Arroyo (1999, p. 21) fala sobre o sentido da escola

O discurso oficial nos fala: “toda criança na escola!” “lugar de criança e na escola!”. E verdade em parte. Lugar de criança é na família, no trabalho, na luta pela terra e na escola. Coitadas das crianças se o lugar fosse apenas à escola. Já pensou a coisa mais triste, do que ficar na escola o tempo todo? Eu vejo crianças indo à escolas tristes e acabrunhadas. Não e para menos, lugar de criança não é apenas na escola, porque, não podemos supor que não só na escola que se educa. Escola, sim mas vinculada a luta pelo trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada a luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, ai que está o educativo.

No dia dezoito do mês de abril do ano de dois mil e dezenove, na observação aconteceu no segundo ano do ensino fundamental. A motivação da aula era o trabalho com material dourado com objetivo de trabalhar adição e subtração usando a metodologia: formar pares e agrupar as unidades; a educadora mediava em forma de perguntas, exemplos de adição e subtração, para que as crianças entendessem o que era somar, ganhar, perder. Os educandos participaram ativamente da aula, desenvolvendo o raciocínio lógico em situações matemáticas. Os educandos mostraram-se motivados com a aula com uso do material dourado, manifestando interesse, participação, dizendo que gostam de matemática e de desafios. O material dourado trouxe possibilidades de aprender coletivamente as situações propostas. Na continuidade da aula foram realizadas atividades em livros didáticos do

Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, ampliando a discussão e o aprendizado sobre situações matemáticas, e as crianças não apresentaram dificuldade em resolver as atividades.

Segundo Ramos (2012, p. 152), o método por meio do qual se elabora o conhecimento é uma “relação aberta”, engajada num campo de sociabilidade que se afetiva mediante a atividade humana. Por conta desta abertura, Marx dirá que “o sentido de um objeto para mim vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido” (MARX, 2008, p. 110, apud RAMOS, 2012, p. 152).

Outro momento da observação aconteceu na sala do 3º ano do ensino fundamental no dia dezoito de abril do ano dois mil e dezoito. Deu-se início à aula com uma oração, conversas sobre o clima/tempo, em seguida, passou-se à organização da sala: os educandos sentaram em semi-lua, e cada qual pegou o caderno de produção de textos e começou a escrever sobre o nome do Assentamento, como chegaram até a terra onde vivem com suas famílias, etc.

Com essa atividade foi possível perceber que a escola está atuando em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, associando os conteúdos com a realidade e contexto da escola, na perspectiva apontada nas OCs/MT - que tem como uma das temáticas pedagógicas, a questão da terra, e da Resolução Nº 01/2002, que dispõe como um dos principais fatores da composição da identidade da escola do campo a vinculação às questões inerentes à sua realidade, e à temporalidade e saberes próprios dos estudantes (BRASIL, 2002).

A aula foi motivada pela educadora fazendo uma reflexão sobre a importância da leitura e escrita que todos são capazes com diferentes maneiras, mas todos devem exercitar a leitura para compreender melhor os acontecimentos. Os materiais usados foram: caderno, gravuras, lápis de cor, fotos de famílias acampadas e outros. Um menino chamou atenção pelo fato de dizer o seguinte: “A mineração não pode nos tirar daqui”. Com essa fala fica nítido que ele já entende o que é perder a terra. Os saberes dessas crianças são construídos pela própria convivência nas mobilizações, palestras, fatos que acontecem, mesmo bem pequenas, por isso, elas não sentem-se constrangidas de ir à frente da turma ou de um grupo e expor seus anseios, ideias ou indignação.

Essa aula foi fruto e desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica com o intuito de ampliar a leitura e interpretação nome do projeto é “Pequenos leitores grandes Autores”. Os projetos são discutidos na semana pedagógica; o professor de cada turma faz o diagnóstico e organiza o projeto, às vezes em dupla ou coletivamente ou por área de

proximidades. Freire (2004, p.33) afirma que “Não existe saberes mais ou menos, mas saberes diferentes”. Assim Freire continua nos afirma que: “O Educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” .

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Madre Cristina, de 2019, foram feitos vários projetos com intuito de fazer intervenções nas práticas educativas e pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, são os seguintes:

- Dificuldade de Aprendizagem na leitura, escrita interpretação e produção textual  
Projeto: Título do Projeto Confabulando com Fábulas. Subtítulo A leitura e a escrita faz a diferença no aprendizado
- Projeto: Brincadeiras, cantigas de rodas, brinquedos criativos e educativos
- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio de brincadeiras
- Projeto: O lixo - orientar os educandos sobre a limpeza da Escola, meio ambiente, rio etc, referente ao jogar o lixo nesses espaços.
- Dificuldade de Aprendizagem na leitura, escrita interpretação e produção textual  
Projeto: Da Maleta de Leitura e Escrita/Diferença no Coletivo na Sala de Aula/Diversidades de Saberes.
- Projeto da Coordenação Pedagógica: Acompanhar os resultados do rendimento escolar.
- Envolvimento da família no processo-ensino-aprendizagem.
- Promover parcerias objetivando o trabalho extraclasse aos educandos que necessitam de atendimento individual ou em grupos.
- Monitoramento do funcionamento da sala de articulação e multifuncional com práticas pedagógicas e educativas para atender os educandos com dificuldades
- Montar calendário de reunião pedagógica, pais, e mística.

Com o acesso ao PPP ( 2019), com os projetos elencados acima, e constatação da ligação dos projetos de intervenção com a prática observada, pudemos analisar que as práticas pedagógicas e educativas são diferentes em uma escola do campo, que resguarda essa possibilidade de ser diferente, com o intuito de valorização dos saberes já existentes. Dessa



forma, promove um aprendizado amplo com temática e prática educativas voltadas à realidade do campo e que atendem a necessidade de avanços na educação e de formação crítica dos sujeitos. É uma perspectiva desafiadora!

Constatamos através da observação e dialogando com a educadora de uma das turmas e as crianças na sala de aula, que desenvolver o projeto de leitura, desperta o senso crítico das crianças e a liberdade de expressão de ideias tornando o ambiente e aprendizado mais rico em sintonia com qualidade, conectar o pensamento ao mundo real, em especial ao Assentamento Roseli Nunes, onde a maioria vive. Isso fica visível nos desenhos e na escrita das crianças em forma de produção de textos. O interessante é a atitude delas, que sentam-se perto umas das outras, mas têm limite de voz como forma de organização coletiva de ouvir, conversar, sem interferir na atenção da outra. A educadora relata o seguinte: “Assim fica bom para mim olhar e dar atenção a todos, da forma oval em que estão sentados”.

É importante registrar que a rotina de todos os dias, de levar a “tarefa de casa”, acontece só de segunda até quinta-feira, nos finais de semana não, pois, este é dedicado ao lazer e ao descanso. A educadora argumenta sobre esse procedimento: “*Porque nós adultos não gostamos de realizar tarefas nos finais de semana. O que não queremos pra nós, não devemos repassar aos outros*”.

Nesse sentido, Freitas (2011, p. 158) afirma:

Portanto, se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade.[...] Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio também diferenciado, no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro” .

Ao planejar as prática educativas, o conteúdo e o espaço onde elas serão realizadas tem grande importância. São práticas voltadas a realidade do campo e suas especificidades, portanto, baseadas na pedagogia da terra e têm relação com as OC's/MT, que destacam a importância de “conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo” (MATO GROSSO, 2012, p.16). Pelas observações nas salas de aula e em outros espaços, percebe-se, por exemplo, no desenvolvimento e na participação ativa das crianças, a diferença da sistematização sobre o tema preservação do meio ambiente, lixo, queimadas e outros. Essa é uma atividade que está em consonância com as orientações das Diretrizes Operacionais, artigo 5º, parágrafo único, que afirmam que “as propostas pedagógicas das escolas do campo contemplarão a diversidade do campo em todos

os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia” (BRASIL, 2002, p. 1).

Durante as observações chamou atenção o carisma das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental com os educadores, sempre abraçando, trazendo flores, conversando, questionando alguns temas e atividades que estavam desenvolvendo. Observamos que predomina nas crianças a solidariedade umas com as outras, repartindo a “geladinha”, o material didático e pedagógico, ajuda mútua com aqueles que apresentam dificuldades na leitura e escrita.

Outra observação a ser destacada é que as crianças dão valor à biblioteca improvisada que tem na Escola. Durante a visita à biblioteca elas lêem e, ao sair, deixam os livros organizados, e ao emprestar para levar para casa para ler, têm cuidados com os livros; é grande o fluxo de empréstimo. Mesmo assim, seria importante contratar uma pessoa para organizar a saída dos livros e motivar mais a leitura. Os acervos de livros não estão separados, levando um tempo maior para a criança e o educador localizar. Cabe registrar que existe grande acervo de livros do MST na biblioteca, ajudando na leitura e entendimento e a trajetória de luta.

O acesso a biblioteca é valorizado pelas crianças e jovens e adultos, e isso fica visível pelas assinaturas do livro de presença - existente na biblioteca para controle interno de entrada e saída de livros, quem frequenta faz a notação. Nesse sentido, a biblioteca é um espaço educativo que propicia momentos para leitura - acesso ao acervo de livros, de literatura e outros, ampliando os conhecimentos.

Durante as observações no Ensino fundamental, registramos, também, a realização da mística pelas crianças.

### Imagem 9. Místicas.



Fonte: fotos do arquivo pessoal

Na *imagem A* temos uma mística sobre o dia do índio, por meio da dança da turma do 4º ano, que foi organizada com base na música *Aquarela*, de Toquinho. E a *Foto B* representa o símbolo que as crianças construíram, para expressar a necessidade de respeito aos índios do Brasil.

Vemos que as discussões sobre o projeto de desenvolvimento da Educação do Campo traz com vigor, elementos como a mística, que tem sua intencionalidade em diferentes espaços em que se realiza. A mística tem o intuito de expressar sentimentos, alegria, emoções e contrapor o sistema hegemônico, que vem abafando a nossa cultura, o social e o político.

Relatamos, aqui, também, observações feitas na EJA. A Escola Madre Cristina tem como salas anexas, 3 espaços diferentes de sala de EJA: no Assentamento Roseli Nunes - Beira Rio/Núcleo de moradia 17 de Março, no Assentamento Silvio Rodrigues, e no Assentamento Margarida Alves. Na observação nas salas anexas percebi um número elevado de jovens e adultos (EJA) retornando para a escola, agricultores que estão sendo alfabetizados, outros no Ensino Médio. Em uma das salas, o educador estava trabalhando literatura de cordel tema “A Escola” - individual ou em grupo de três pessoas; a troca de experiência, saberes é muito importante e rico para a aprendizagem. Os educandos participam ativamente das discussões, dando opiniões; e segundo a Educadora: “eles não faltam, enfrentam dificuldade por falta de transportes, estradas, mas estão na escola”.

Ao ler a Cartilha de Educação de Jovens e adultos nº 11 (MST, 2004, p. 11), vemos que:

Alfabetização não é apenas uma campanha[...]é um processo, um movimento para capacitar as pessoas para dominar código, a saber, a linguagem escrita, as expressões simbólicas e corporais[...] A finalidade é dar acesso aos trabalhadores excluídos da vida escolar ao conhecimento acumulado pela humanidade, partindo do concreto até chegar ao geral e distante.

Em outra sala de aula da EJA, foi realizada uma dinâmica com o intuito de lembrar o processo da luta e resistência, identidade Sem Terra, a educadora propôs aos educandos o seguinte: “cada pessoa deveria contar sua história de vida antes de chegar no acampamento”. Nesse instante o acúmulo de conhecimento e vivências de exclusão eram relatadas pelas pessoas, a maioria dizia que entrar no MST foi uma das mais importantes portas que abriram, que através da luta aprenderam muita coisa, destacando a união de todos.

A EJA itinerante é uma realidade na Escola Madre Cristina. As aulas acontecem na casa do educando com objetivo de atender aquelas pessoas que não conseguem ir até a escola por vários fatores. Na observação fomos surpreendidas com a fala da educadora da EJA, que relatou que a maioria dos alunos tem trauma de escola, vergonha por não saber ler. O trabalho das educadoras e levar a escola para essas pessoas, para o desenvolvimento delas; o educando é a chave central para o funcionamento da escola. Vários educandos já conseguem ir até a escola central uma vez por semana. Observei o rodizio dos educadores para esse atendimento, que é um desafio enorme, mas muito gratificante, o jeito que recebe os profissionais, com a mesa forrada com flores, comidas, café, bolo, muita conversa, troca de experiência, mudas de plantas, sementes etc. Esse atendimento é agendado na semana. Os conteúdos são compatíveis ao nível de escolarização de cada um. A leitura e escrita são praticadas raciocínio matemático, Educação física como: jogo de dama, cruzadinha, relaxamento e outros.

Consideramos todas as observações muito interessantes, as aulas diferentes, o aprendizado indo além do A, B, C, mas falando das necessidades, possibilidades, dos sonhos etc. O processo educativo só é possível quando parte das necessidades reais. Não qualquer necessidade, mas das necessidades que tocam na sobrevivência das pessoas, ou que já tem a ver com a identidade de movimento de classe, conforme dito na Cartilha do MST (MST, 2004, p. 41).

No EMIEP, a observação relatada aqui, aconteceu no dia vinte e dois de abril do ano de dois mil e dezenove. Nesse dia a aula foi no período matutino com a regência da educadora agrônoma; os educandos foram fazer canteiro e transplantar as mudas de alfaces e outras verduras. Eles buscaram as ferramentas na casinha, onde são guardadas. Todos estavam tão envolvidos, que pegaram as ferramentas e começaram logo a trabalhar, e a educadora foi mediando as atividades.

Os educandos conversaram bastante sobre o manejo da terra e sua plantação. Ninguém reclamou do serviço, pelo contrário, todos mostraram-se super feliz. Os conteúdos ali trabalhados foram espaçamento do plantio, cálculos matemáticos, agroecologia - como molhar as mudas após plantio, e manejo de adubos orgânicos a base de cascas de frutas, legumes, folhas e outros. Verificamos, nessa atividade, que os educandos trazem vários saberes práticos de sua vivência em casa, no sítio onde residem, inclusive experiências de manejo da terra, plantio, período de plantio de roça, horta. Dessa forma, ocorre um diálogo produtivo entre os saber da experiência e os conhecimentos científicos, reforçando uma das concepções da educação do MST e da Educação do Campo de que “Escola é mais do que

escola [...] O sentido é do que escola pode representar, na relação com um movimento social como o MST, muito mais do que ela é como uma instituição educacional considerada em si mesma(CALDART, 2004, p. 282).

O momento do plantio na horta constitui-se uma prática educativa, ao semear as sementes, ampliam-se os conhecimentos e ocorre a valorização dos saberes composeses. Porque através desse vínculo, passa a se formar uma rede de vivências educativas. Nessas vivências e relacionamento com a terra, trabalho, observamos que os educandos estavam vestidos de forma adequada para o trabalho na horta, usando calças, camisa de manga longa, botina e chapéu.

Após a aula os educandos tiveram o almoço, antes tomaram banho. Na tarde do mesmo dia tiveram aula teórica na sala de aula. Eles automaticamente mantém sua organização interna tanto para a aula prática como para a teórica. A articulação entre teoria e prática acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade e se dá, então, pela via do trabalho socialmente útil, ancorada na idéia que “educar é transmitir/assimilar idéias,conheciments que através de uma prática podem transformar ou conservar a realidade. A educação, portanto, é mediação entre teoria e prática” (FARIA,1986, p.7). Há grande articulação, também, quando, uma vez ao mês, reúnem-se todos os educandos do 1º, 2º, 3º ano do EMIEP para o mutirão de limpeza, e auto-organização para o trabalho na horta, estudos e apresentação de seminários. As áreas entrelaçam-se nesse momento com as atividades que são desenvolvidas, incluindo músicas, jogos, visita a campo em hortas agroecológicas - no Assentamento Roseli Nunes, laticínio e outros.

Os educandos do 3º ano EMIEP estão no processo de construção do TCC para finalização do curso. Cada educando tem sua linha de pesquisa com seu orientador. Então a leitura é fundamental para eles. Percebe-se uma grande demanda de leitura e uma escassez de livros/bibliografias, pelo fato de não ter biblioteca e sala multimídia específicas para essas atividades. Mesmo assim, eles vão se ajeitando e realizando a pesquisa na biblioteca improvisada e na sala de Laboratório de informática, que existe na escola, também improvisado - funcionam alguns computadores, às vezes, somente um. A internet é muito lenta, o que às vezes impossibilita baixar videos, textos e outros materiais. Essa realidade contrária o estabelecido no artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que diz que:

Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto,

em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (BRASIL, 2008, p. 2).

Na realidade vivenciada na Escola Madre Cristina, a resistência dos educandos e educadores motiva a pesquisa e a construção do conhecimento, de maneira que seja uma construção aberta e democrática, com posicionamentos diferenciados. Freitas (2007, p. 46) deixa explícito que “o conhecimento humano é sempre uma construção aberta - daí seu sentido histórico. Assim, é a pesquisa [...] apenas posicionamentos ideológicos compreensíveis, ou então, preferências por outras formas de pesquisa a serem respeitadas”. Assim, fica explícito, na Educação do Campo, que é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visão de mundo, que cada indivíduo pode se apropriar do conhecimento escolar de modo crítico e original, sempre na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação com o mundo.

No MST, o princípio da pesquisa vem se colocando como demanda da luta social desde o seu início [...] Isto se deve ao fato de que, ao longo da sua história, os sujeitos do MST tiveram direito a palavra sem a prática da pesquisa como atividade científica; apenas pesquisas especulativas ou coleta de informações superficiais (ARAÚJO, 2007, p. 80)

Nesse sentido, um dos princípios pedagógicos do MST é a intencionalidade da pesquisa, sendo parte do compromisso do MST com a transformação social, comprometida com um novo projeto social para todos, que passa pela posse e produção de conhecimentos. E que as OCS-MT (2012,) apontam a importância de promover a pesquisa como meio de fortalecimento da Educação do Campo, oportunizar ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida. A pesquisa é ainda mais importante quando ela dá o retorno para ampliar ou minimizar algumas situações que aparecem no campo, na lavoura. Percebe-se o agricultor valorizar resultados de pesquisa com esse sentido. Na educação do campo, a pesquisa fortalece a discussão sobre direitos, práticas pedagógicas e educativas e demonstra a real situação das escolas do campo.

A formação continuada dos profissionais da educação é importantíssima para a incorporação dos princípios educativos e pedagógicos da Escola Madre Cristina. O Cefapro realizou no dia vinte e três do mês de abril do ano de dois mil e dezenove uma reunião com o objetivo de orientação como será organizado o Projeto com o título *Formação dos*

*professoras da escola, 2019*. A abertura dessa reunião constou de uma mística com o tema Educação do Campo; da leitura de uma mensagem, e, em seguida, foi entoado o Hino do MST, e feito os informes, destacando a possibilidade de ter a greve da educação. O momento de reunião dos educadores da Escola Madre Cristina é muito importante e participativo; todos se reúnem com intuito de discutir questões relevantes para a melhoria de todos, como categoria profissional, e da própria escola como espaço social e educativo.

Como Freire (2004, p. 134) nos ensina com suas idéias e ações “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Assim, é nessa inquietação que os(as) educadores(as) da escola participam permanentemente de discussões, em especial, sobre a formação continuada, que não significa apenas pontos para uma vaga de serviço, mas ação que amplia os conhecimentos no espaço escolar e fora dele. Essa ampliação de conhecimentos fica visível nas falas das pessoas. Ademar Bogo, no livro “Arquitetos dos sonhos” traz a seguinte mensagem:

É importante o conhecimento. Dele depende a teoria da organização. Sem teoria não há luta e não se formam movimentos consistentes. A organização é sempre fruto de determinadas causas já existentes que dependem de conhecimentos para que os objetos se transformem em prática. Ou seja, é preciso interpretar e transformar a realidade em objetos imaginados, enquanto nos transformamos juntos. Sendo assim, o ser humano deixa de ser apático perante a realidade e se torna movimento, movimentando-se (BOGO, 2003, p. 209)

Houve sugestões na reunião dos professores de elaboração de projetos de intervenção com o intuito de ajudar na solução de alguns educandos que apresentam dificuldade na aprendizagem. Foram divididos em área de trabalho para elaboração dos projetos, partindo do tema gerador “Educação do Campo”. As linhas de orientação enquanto coletivo foram: agroecologia, auto-sustentabilidade, brincadeiras antigas (produção de textos), lixo (causas e consequências), o TCC dos educandos do EMIEP e outros. Nessas reuniões, os educadores vão buscando possibilidades de desenvolver o processo pedagógico de modo a não ficarem presos às formalidades legais, que muitas vezes, desconsideram a realidade e a dinâmica da escola do campo; vão buscando romper com as amarras (CALDART, 2011, p. 75) tem uma importante reflexão nessa linha:

Não é possível trabalhar na escola de acordo com essa matriz formativa sem romper com a forma escolar atual porque ela foi constituída desde outra concepção e com outras finalidades educativas.[...] Se tentarmos atuar desde outra matriz formativa somente no tempo e espaço específicos da sala de aula (e em sua lógica atual), enlouqueceremos todos (educadores,educandos)e/ou implodiremos o processo formativo. A nova matriz implica o repensar de tempo e espaços educativos na escola

Nesse sentido o “repensar” dos educadores é fundamental para prosseguir na luta por uma educação libertadora e humana, podendo se constatar a preocupação com uma formação ampla sobre o campo e sua diversidade e saberes existentes. E, isso exige em construir as estratégias e definir as práticas educativas e pedagógicas capazes de efetivar os propósitos educativos traçados.

A Educação do Campo, com objetivos da classe dos trabalhadora, contrapõe a educação bancária, que as forças dominantes materializam com avançados recursos técnicos e tecnológicos. E, seria ingênuo aceitar ou se acomodar ao reconhecer essas imposições, se precisamos e somos capazes de observar e contrapor, por isso, a educação libertadora exige uma definição ou tomada de posição. Assim, a Educação do Campo do MST tem erguida a sua bandeira de luta por uma educação humana emancipadora, como um ato de resistência e esperança, tal como apontado por Brandão:

Desesperar da ilusão de que todos os seus avanços e melhoras dependem apenas de seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no ato político que luta, no trabalho pedagógico que ensina na escola, quanto no ato político que luta na rua por outro tipo de escola, para outro tipo de mundo. E é bem possível que até mesmo neste “outro mundo”, um reino de liberdade e igualdade buscada pelo educador, a educação continue sendo movimento ordem sistema contestação saber que existe solto e a tentativa escolar de prendê-lo num tempo e num lugar. A necessidade de preservar na consciência dos “imatuos” o que os “mais velhos” consagram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo que está consagrado, em nome de do que vem pelo caminho é de expectativas e utopia (BRANDÃO, 1993, p. 13).

No no dia seis do mês de maio do ano de dois mil e dezenove, na Escola Madre Cristina, aconteceu encontro de educadores para a discussão sobre os projetos de intervenção – que visa intervir na realidade e propor solução par um problema, sendo um deles no periodo matutino, para os educadores (as) dos anos finais, EJA, Ensino médio e EJA extensão Ensino Médio. O objetivo desse encontro foi a discussão e elaboração dos projetos para os educandos, com ações práticas e emancipatórias. Na abertura foi feito a mística com tema “Educação do Campo”, a bandeira do MST como reflexão de que a luta continua por



educação e direitos. Cada modalidade reuniu-se em grupo para traçar o projeto, que no final tornará-se um só, inserido no PPP da Escola.

No período da tarde, aconteceu o encontro dos pedagogos, para a discussão da mesma questão: elaboração em grupo das ações para melhoria do aprendizado dos educandos. Teve a abertura com uma mesa preparada pela equipe de ornamentação, com muitas flores, livros da expressão popular, a bandeira do MST. Cada educador teve a oportunidade de apresentar em forma de avaliação: situação, organização, nível de aprendizagem.

Todos esses momentos foram registrados em ata para melhor organização, sendo que no final será inserido no PPP da escola, que é refeito a cada ano, pela evolução e contextos diferentes que vão surgindo e exigindo mudanças. O processo de (re)elaboração do PPP conta com a participação dos pais, educandos(as), educadores, CDCE. Segundo Veiga (1995, p. 11), “a construção do projeto político pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”.

Esses encontros de educadores implicam a sistematização de práticas educativas e pedagógicas com a intencionalidade de ampliar e valorizar a prática e a teoria. Conforme nos diz Caldart (2004, p. 413): “Um aspecto fundamental no processo de formação do sujeito Sem Terra é a intencionalidade pedagógica do movimento, o que somente é possível em um olhar de movimento”. A Educação do MST está voltada à formação humana, que vise a relação de novos valores sendo ela onilateral, envolvendo diversas práticas e dimensões da pessoa: a formação política, organizativa, cultural, afetiva, profissional. É uma educação para a construção do novos homens e mulheres, buscando, com isso romper com os valores dominantes na sociedade atual. No centro dessa formação, precisa ser colocado o ser humano e sua atuação enquanto coletivo.

Na conclusão da observação percebe-se que são trabalhados os espaços internos e externos as práticas educativas e pedagógicas com temas, saberes, conteúdos culturais, experiências, relações com a questão da vida das famílias, que são relevantes para a realidade do Assentamento, com aquele contexto que a Escola Madre Cristina apresenta conforme o PPP, 2019.

#### **5.4 O que dizem os educadores: práticas educativas, espaços e saberes.**

Nesta subseção analisaremos as entrevistas que foram realizadas na Escola Madre Cristina. Ouvir os sujeitos que atuam na escola do campo é importante para compreender com mais profundidade como configura a Educação do campo, suas práticas educativas, e os saberes que são trabalhadas, que tipo de práticas apontam, como concebem a Educação do Campo, e, também quais são os desafios vivenciados na Escola do Campo.

As entrevistas aconteceram em espaços diferentes a partir do momento em que iniciou-se a greve de 2019 dos profissionais da Educação, e a escola aderiu à greve. Uma das alternativas que encontramos foi ir até os entrevistados, e todos concordaram. Então fizemos um combinado com as pessoas que iriam ser entrevistadas. Como o tema e práticas educativas em espaços diferentes, interessante e propício deslocar até aos sítios onde moram o educadores Chegando lá, a recepção foi muito interessante. Conseguimos fazer a entrevista e dialogar com a família, ver os espaços e outra atividade que o profissional realiza no seu espaço diário. Foi respeitado o anonimato dos entrevistados, usando-se siglas referente à função de cada um: educadores(as) E1, E2, E3; Coordenador pedagógico (C1); Coordenador/Cordenação (CC); Direção da Escola (D1) Direção do MST(D2). Devido à distância e outros contratempos não foi possível realizar a entrevista com a Direção do MST (D2).

Quando perguntados como é o processo educativo na Escola Madre Cristina, que conhecimentos e saberes são priorizados, as respostas foram no sentido de explicitar que a Educação do Campo tem como sua filosofia trabalhar com práticas diferenciadas, valorizando os saberes camponês, conforme a entrevistada E1 afirma: “Processos educativos voltados para as crianças camponesas, valorizando o conhecimento a cultura de cada um”.

Essa fala da E1 pode ser relacionada ao que está escrito na cartilha (MST, 1996, p.19), que considera “a Educação um processo de produção e socialização da cultura, pode ser ainda um processo de transformação cultural da pessoa, dos grupos. Sendo as expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os saberes”. Na entrevista percebe-se o grande potencial das ações desenvolvidas no âmbito Educação do Campo como uma das formas de resistência; é a ação educativa voltada à cultura camponesa. Segundo E1 os conhecimentos são organizados da seguinte forma:

*Priorizado, valorizado forma através de seminários, apresentação, incentivo sobre a cultura, a mística demonstra o sentimento. Educação do campo é quando é valorizado a crença, a cultura daquele local principalmente o conhecimento de cada família, camponês daquela comunidade.*

A mística como ação pedagógica tem a finalidade de trabalhar os temas em forma de teatro, poesia ou cântico. Na preparação da mística percebe-se a criatividade, o trabalho coletivo a organicidade para a realização da mesma, com alguns princípios fundamentais da pedagogia: relação prática e teoria e a formação do ser humano. Na prática pedagógica, enfatiza-se a vivência e a reflexão sobre os valores, o cultivo da memória coletiva, a valorização da história de cada um e dos camponeses.

Nas entrevistas, ao perguntarmos “Quais são as práticas educativas da Escola Madre Cristina” percebemos a grande manifestação por um dos entrevistados sobre o Teatro do Oprimido, destacando o seguinte: “O teatro é interessante porque as pessoas manifestam sentimentos, indignação e até alegria no momento que estão apresentando” (E2). O entrevistado lembrou também que no Acampamento não tinha televisão, outros meios de diversão, “então havia o bate-papo a noite, a noite cultural e o teatro pra mim era muito divertido” (E2).

O teatro expressa movimento, mensagem e interpretação de algum aspecto da realidade, e a intervenção durante o teatro do oprimido se dá com os temas educativos, fatos, conflitos vivenciados pelos Sem Terra, na Escola, na sociedade. Dessa forma, contribui para a formação crítica quanto a real situação vivenciada pelos trabalhadores em diferentes espaços e situações.

Portanto, as ações motivadoras na Escola Madre Cristina vão além dos conteúdos - que dizem respeito à realidade do campo, mas incluem, também, o incentivo à participação dos sujeitos no processo educativo e pedagógico. Assim vale mencionar Freire que alerta para a função do(a) educador(a) no processo de transformação do sujeito, e sobre a boniteza desse processo:

*Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias [...] Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar” (FREIRE, 2004, p.104).*

A participação nas discussões sobre a Educação do Campo dentro da área de Reforma Agrária (MST) desperta um certo incômodo, por parte de setores da sociedade, quanto à organização da Escola com metas de reunir o povo, que não se cala perante as injustiças principalmente, diante da falta de Educação para todos. O educador está em constante movimentação pela melhoria da educação e do Assentamento. através das lutas, resistências, mobilizações. É a prática educativa entrelaçada à luta. A entrevistada E2 se refere aos “entrelaçamentos, a partir do momento que aquele assentamento, aquela escola vem da luta, sempre vem trazendo consigo a luta do MST”.

O imperativo da participação dos sujeitos do MST nos diversos espaços educativos aparece explicitado na “Cartilha pra soletrar a liberdade”: “uma das primeiras lições, quando juntamos a vida com a luta é a necessidade de participar [...] participamos das reuniões, mobilizações, ocupações.[...] participação tornou-se um valor para nós. Ser Sem Terra é participar (MST, 2001, p.31).

Caldart (2011) traz uma reflexão muito importante sobre as contradições do entrelaçamento de lutas, resistências que muitas vezes não observamos no dia a dia, nos espaços em que estamos.

É que consideramos fundamental o vínculo da escola com processos vivos (de trabalho, de cultura, de luta social) porque a materialidade e as contradições presentes nas questões da vida real podem ajudar a superar falsos dilemas do ponto de vista de nosso projeto formativo maior. E por isso é que não consideramos suficiente que a relação entre prática e teoria se reduza na escola a conversas sobre prática realizadas ou projetadas para fora dela, em outro tempo, outros espaços (CALDART, 2011, p.74).

O que mais se evidencia na Escola é a discussão coletiva sobre o plano de ação educativa em espaços diferentes, porque os educadores entendem que a formação e o aprendizado acontecem em qualquer espaço, sendo ele planejado e motivador, tornando-se um processo de aprendizagem interessante, com respeito à diversidade cultural e a luta para a transformação. Esta reflexão pode ajudar a entender melhor os tipos de trabalhos a serem realizados na escola.

Para Caldart (2004, p. 202 ) “os aprendizados ou elementos educativos que podem ser identificados nessa vivência tem sua matriz formadora, pois, na condição humana proporcionada às pessoas pelo MST”. E3 afirma isso na sua fala, dizendo o seguinte: “O princípio que sustenta a ação educativa e pedagógica é o trabalho com projeto,

principalmente, projetos, e tanto coletivo, quanto individual, em dupla, conforme as ideia cada professor, talvez se unem com outro, quem desenvolve o projeto”.

Segundo a educadora, ao desenvolver a prática educativa em forma de projeto, seja coletivo ou individual, o diálogo sobre a realidade é muito importante, e a união para discutir e preparar ações diferentes propicia momento de troca de experiências e a qualidade de aprendizagem. Partindo desse contexto, as práticas educativas são identificadas e organizadas.

Nesse sentido, Mészáros sustenta que a Educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p.12).

Para isso a pedagogia do MST vem nesse anseio de propiciar aos educadores e educandos a prática educativa e pedagógica com o intuito de mudanças. A valorização mútua de conhecimento da teoria e prática é afirmada na entrevista de E2 relata o seguinte: “Pedagogia do MST veio para valorizar o educador da terra, educador do campo, educador do camponês que vem da luta valorizar o conhecimento a cultura que vem de pai para filho”.

Em um Acampamento ou Assentamento as Escolas do campo têm um espaço propício para desenvolver atividades educativas e práticas partindo dos saberes já existentes. Percebe-se que são feitas as articulações de ações, projetos ou temáticas de forma coletiva ou individual. Nota-se, ao chegar na Escola, a bandeira do MST hasteada no pátio ou área, que muitas vezes, conforme relatos, incomoda o Estado, não por ser simplesmente uma bandeira, mas, pelo o que ela representa perante o sistema (subversão, rebeldia). A argumentação sobre a importância dos símbolos e o que os tornam educativos é que:

Da reflexão sobre a história e percebendo a importância dos símbolos para os camponeses, cujo traço de raciocínio associativo é bastante destacado, surgiu a preocupação de ir transformando as decisões organizativas e as bandeiras de lutas do Movimento em uma simbologia que ajudasse a sua difusão massiva[...] porque assim haveria a identificação (CALDART, 2004, p.53).

Nesse sentido, cabe destacar a participação dos pais nas práticas realizadas em sala de aula, conforme o relato da educadora do 5º ano sobre o projeto “Pais na Escola”, que promove uma integração família-escola, além de valorizar os saberes de outros sujeitos, que não os profissionais da educação vinculados à escola. Dessa forma, os pais também, são sujeitos do processo educativo coordenado pela escola, como relata essa entrevistada:

*Os pais participam na sala de aula fazendo falas sobre o processo de luta desafios e vitórias, com essa oportunidade percebe-se grandes manifestações culturais, a preparação para receber os pais e tudo muito bem organizado, cada dia da semana vem um pai ou mãe para falar sobre a luta no momento que ficaram acampados. O carinho das crianças e atenção são muito interessantes. Dessa maneira as crianças conseguem fazer perguntas e entender o processo de luta por terra, educação, moradia e vida digna. Nesses encontros são feitos cadernos de campo sendo maneira para fazer relatório e desenvolver a escrita em forma de textos (E3, 2019).*

O diálogo dos estudantes com pai/mãe ou outra pessoa do assentamento permite uma apropriação maior do conhecimento, a partir da discussão de questões da realidade dos sujeitos do campo. Sobre a importância de devedar a realidade e conhecer a materialidade da luta, Freitas traz uma reflexão muito interessante:

O Materialismo admite a existência de um mundo objetivo que pode ser conhecido e transformado.[...] Este é um entendimento mais confortável do materialismo histórico-dialético: como categorias do pensar. Nesse sentido, elas representam aquilo que de melhor pôde o homem organizar, até enquanto entendimento da lógica do pensamento confrontar-se com a realidade (FREITAS, 2007, p.52).

Na Escola Estadual Madre Cristina as múltiplas experiências e práticas educativas são de fato voltadas à realidade do campo, destacando as atividades desenvolvidas para a produção e sustentabilidade da vida no campo. A agroecologia, como a principal discussão, vai contrapondo o modelo de produção com altíssimo uso de agrotóxicos – o agronegócio; o Assentamento é rodeado do agronegócio com monocultura de cana, criação de gado, teca, etc. O depoimento abaixo ilustra bem essa questão:

*Nas práticas percebe-se a proximidade com as famílias no qual faz parte desse contexto, prática de produção, conhecimento, a agroecologia, produção de alimentos saudável, com a perspectiva que essa juventude possa estudar, voltar ao Assentamento colocar em prática essas atividades na teoria x prática (E3, 2019).*

A relação teoria-prática dentro de uma escola do MST torna-se fundamental para se continuar afirmando os princípios da participação do sujeito como protagonista da sua própria história. A vivência e a experiência de participação permitem construir uma nova visão, um novo jeito de educar, onde o sujeito questiona a realidade e procura compreendê-la à luz dos conhecimentos científicos.

*A teoria e prática dentro da escola vem quando realiza atividades e que aproxima com a prática existente, ex: EMIEP, forma de prática vem no sentido de fazer tanto na teoria como na prática não aprender só na sala de aula, livros mas, os colocar em prática (E3).*

Na cartilha do MST nº 8 (MST, 1996) busca-se relacionar a prática e teoria no processo educativo na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos estudantes, sendo estas uma forma dos mesmos pensarem sobre o que leem, sobre a realidade em que vivem, com o objetivo relacionar com o que é dito em sala de aula pelos professores. O grande desafio metodológico que este princípio de prática e teoria coloca é aprender a articular o maior número de saberes diante de situação da realidade vivida pelos alunos. A finalidade da aprendizagem não é apenas a garantia de se atingir os objetivos da educação, mas também, deixar o processo com muito mais identidade e com mais sentido, e a relação prática e teoria proporciona isso.

Na Escola do campo as experiências são diferentes, os educandos estudam em grupo, existem os setores organizado para melhor desenvolver as atividades, percebe-se desde as crianças pequenas a preocupação com o outro, quando têm dificuldade, elas agrupam-se e procuram se ajudar.

Na entrevista o coordenador de núcleo do Assentamento Roseli Nunes disse o seguinte sobre a Educação do Campo: “Ela é tão importante, que uma escola do e no campo faz com que os próprios assentados, os professores, os estudantes participem dela; vão valorizar a conquista de uma Educação diferente, valorizando a terra, a vida”. Pertinente a observação que o coordenador fez durante a entrevista, demonstrando grande conhecimento sobre a conquista da escola e diferenciando a prática educativa que valoriza a terra e a vida.

Nesse sentido, percebe-se que a conquista do curso do EMIEP é de grande importância. O mesmo tem sua matriz educacional voltada para a realidade do camponês, fortalecendo a discussão para além da sala de aula, sendo aulas práticas com temas relevantes da realidade de cada educando - que são filhos e filhas de agricultores, que permitem discutir outra lógica de produção para contrapor o poder hegemônico do capitalismo.

Caldart (2011) afirma que ao analisar a formação, de perspectiva neoliberal, que é ofertada aos trabalhadores, pode se constatar que ela apresenta-se com uma roupagem interdisciplinar, porém, sem efetivamente garantir uma formação que permita às novas gerações de trabalhadores uma abordagem de totalidade, fundamentada no acesso a uma base de conhecimentos produzidos historicamente e socialmente (CALDART, 2011, p. 144).

A pedagogia usada no EMIEP é voltada a Educação á agroecologia, envolvendo discussão e estudo sobre o manejo da terra, o plantio, a forma de organização da produção, esses mecanismos são desenvolvidos a base da sustentabilidade, usando e valorizando os saberes populares, por exemplo, o ciclo da lua para o plantio. A parte do estudo teórico acontece em espaços/momentos diferentes: uso de mídia, consulta a sites de pesquisas e a biblioteca, que tem alguns acervos bibliograficos voltada à produção de maneira agroecológico. Também é muito usado os acervos com materiais produzido pela expressão popular MST, cartilhas, jornais, revista Sem terra, livros voltada a agroecologia, e também, os livros didáticos do PNLD .

Os educandos(as) ampliam esses conhecimentos colocando-os em prática no sitio onde moram, o que mostra a importância desse entrelaçamento entre teoria e prática. A Escola Madre Cristina oportuniza momentos de aprendizagem em diferentes espaços e por meio de diferentes práticas educativas; todas são muito importantes! E a formação do educador também é fundamental nesse processo educativo, visto que ele necessita compreender essa forma de educação, para agir em consonância, conforme afirma o E1:

*O processo educativo na Escola Madre Cristina vem no sentido fazer que o educador tenha compreensão de um todo, educação voltada para a vida a emancipação de cada sujeito, priorizando o conhecimento, a cultura, o aprendizado acumulado ao longo da trajetória, com a participação da família, ambiente em que vive, princípios e (ciente) que surgiu a escola com a luta.*

Discute-se nos coletivos de educação do MST, e nas escolas vinculadas a esse Movimento, que a instituição escolar na nossa sociedade atual é fruto da criação burguesa e tem como objetivo instruir e formar para o trabalho competitivo; a função da escola, em muitos momentos, submete-se ao atendimento de exclusão, analfabetismo, evasão escolar e outros, e é preciso contrapor-se a esse tipo de escola. Conforme os dizeres de Libâneo (2001), a luta contra essa rede de poder é constante no sentido de reverter essa ordem de valores, entendendo que a principal função da educação escolar é trabalhar o conhecimento sistematizado, o acesso à ciência, tendo com uma das ferramentas mais importantes o currículo com a intencionalidade para desenvolver uma formação que servirá para aproximar o homem à sua humanidade, por meio do que foi produzindo histórica e culturalmente. A formação crítica do educador do campo é essencial nesse processo.



Para isso, vocês necessitam cada vez mais profundamente de se “filiarem” a educação dialógica, problematizadora, amorosa, e libertadora, que começa pelo aprimoramento das suas virtudes, pessoais, melhores professores, cidadãos e cooperação e de solidariedade com os seus companheiros(a) precisam ter competências políticas, ético (FREIRE, 2004, p. 11)

Nessa “filiação”, como diz Freire, podemos vincular o plano de vida com um processo de transformação social, onde o estudo, o trabalho, as atividades culturais e políticas façam parte de um processo de formação do povo para que se assuma como sujeito da construção da nova sociedade.

Ancorado no pensamento de Arroyo, refletimos sobre a importância do currículo e sua sistematização.

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização de Escolar, de ensino aprendizagem para garantia ao direito à educação dos povos do campo (ARROYO, 2012, p. 361).

Nesse sentido, a formação dos educadores do campo quanto aos conhecimentos e saberes sobre a Educação do Campo, que a formação profissional proporciona/proporcionou, tem como objetivo capacitá-los para ajudar na discussão sobre o campo e suas potencialidades de produção e auto-sustentabilidade, e de vivências coletivas e solidárias. O entrevistado E2 relata um pouco sobre esse processo de formação:

*Eu e mais cinco colegas do Assentamento Roseli Nunes tivemos oportunidade de igual muitos dos Estados do Brasil, fazermos a licenciatura da Educação do Campo na UnB, voltada ao fortalecimento desse campo. Fizemos a graduação com intuito de ajudar na organização do Assentamento, ser liderança, resistir na construção e continuidade do projeto do/no campo...(refletir) onde está o sujeito que vive naquele campo, que campo é esse? Que nesse campo a gente permeia a vida, tem a convivência com a natureza e dentro do campo que aprendeu um pouco.*

Percebe-se a grande importância do profissional e sua formação como ponto de partida para as ações a serem desenvolvidos, e que quando o profissional sente-se educador do povo e para o povo, a trajetória de vida no campo o aprendizado e suas atitudes são diferentes. Na Escola Madre Cristina a maioria dos profissionais tem formação superior, mas, ainda é muito escasso a pessoa que mora no campo estar nessa formação á nível de graduação. São vários os fatores que tornam-se empecilho para isso, entre eles, a dificuldade de ingressar pela

falta de política pública adequada e de investimentos, e também a questão relacionada ao tempo para estudar, e às distâncias – na maioria das vezes, as pessoas têm que se deslocar do campo para as grandes cidades para cursar uma faculdade.

Arroyo aborda essas questões tensas relacionadas à formação, e como avançar em relação aos cursos para os educadores do/no campo:

Há resistências em reconhecer os coletivos sociais, étnicos e raciais do campo que chegam a esses cursos como sujeitos de conhecimentos, de linguagens, de histórias intelectuais, e culturais, de trajetórias políticas de formação. Pouco se tem avançado em seu reconhecimento positivo e na abertura a diálogos. Consequentemente, pouco se tem avançado no questionamento das lógicas que inspiram os cursos oficiais de formação docente [...] Trata-se de questões tensas que provocam a conformação da concepção de formação de professores do campo, indígenas, quilombolas. Esses cursos significam reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica (ARROYO, 2012, p. 361).

Os desafios vivenciados na Escola Madre Cristina, como coletivo, são constantes, e exigem muita resistência política, ampliar parcerias com as universidades na realização de cursos de formação, conhecimento da legislação da educação do campo, e constantes cobranças ao poder público responsável por essa questão: MEC, Seduc, e outros.

A formação do educador acontece em diferentes momentos: em sala de aula, no próprio exercício da docência, quando emprega-se teoria voltada à realidade do campo, principalmente, a questão da organização e da auto sustentabilidade, pelo MST, com materiais voltados à luta e sua trajetória, entre eles: Jornal Sem Terra, livros de vários autores que discutem o campo, vídeos, etc. Cabe destacar, também, as mobilizações, os congressos, as marchas, a mística, a formação continuada no Projeto de Formação da/na Escola – PEF/Seduc/MT (denominado de intervenção pedagógica), com projetos, seminários, e os intercâmbios com universidades brasileiras e estrangeiras.

É pertinente destacar a formação dos profissionais da educação da Escola Madre Cristina em cursos de graduação, promovida pelo Pronera e Procampo em parceria MST-Universidades, Iterra é uma das grandes conquistas. Os cursos acontecem nas universidades em modo de alternância. É dessa forma que muitos educadores/estudantes do campo conseguem ingressar na faculdade, tanto em graduação, especialização, quanto em mestrado e doutorado. Para o camponês essa conquista dá oportunidade de ampliar os conhecimentos e escolarização.

A formação via Cefapro acontece também através de projetos de intervenção na parte pedagógica, a qual sempre o coletivo está discutindo a fragmentação das pessoas que acompanham essa formação, que, muitas das vezes, sequer conhecem a realidade da escola do campo que está fazendo esse acompanhamento pedagógico. Existem muitas contradições, e os desafios são enormes para romper com a imposição desse tipo de formação, para que de fato ela esteja em ressonância com o projeto maior da Escola, o PPP, e que seja pensada pelo coletivo existente na escola.

Segundo Arroyo, com atuação dos movimentos sociais do campo, e a realização de diversas pesquisas científicas, amplia-se a discussão sobre a formação docente no sentido de riqueza de conhecimentos incorporados nos currículos de formação dos profissionais do campo, vai construindo uma concepção plural de formação. Ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação, ter militantes-educadores como estudantes, traz uma concepção ampliada de formação (ARROYO, 2012, p. 363).

Na Escola Madre Cristina a situação do quadro de profissionais que atua na escola, constantemente está em conflito com as exigências da Seduc, e luta para garantir as linhas políticas e pedagógicas da Escola. A cada ano é um martírio para fazer a contratação dos profissionais, exigências feitas pela Seduc quanto à contagem de pontos, deixam a desejar, dando margem à exclusão de algumas pessoas que já estão em processo dessa formação, já trabalhando práticas diferenciadas na escola, e que submetem-se a uma força estratégica de exclusão, por serem militantes e educadores.

Peripolli (2019) afirma que o Plano Nacional de Educação firmou compromisso entre governo Federal, Estadual e Municipal na consolidação de propostas para melhoria da educação pública, o que inclui estratégias para a formação docente.

[...] A formação docente, embora não garanta todas as condições necessárias para uma educação de qualidade, tendo em vista outros fatores, seria uma alternativa importante para haver compreensão de tais políticas; acompanhadas dos contextos históricos, sociais e culturais, que condicionaram a constituição da docência. Sem a formação crítica, que propicie a reflexão sobre a realidade vivida, tanto de professores/as como dos/das alunos e a comunidade, torna-se mais distante, a construção de um projeto societário justo e igualitário (PERIPOLLI, 2019, p. 207).

Nesse direcionamento de pensamento e realidade, vemos a importância da formação política e ideológica nos enfrentamentos dos conflitos de terra e na defesa de políticas públicas para a Educação do Campo, que está intimamente ligada as ações e práticas para

contrapor o poder hegemônico. A fala da C1 sobre o setor de mística reforça essa ideia: *“Quando se fala em formação política e ideológica se trata de aprender algo além do que já sabemos, aprendendo tem como discutir e questionar sobre o que está ouvindo”*.

Freitas (2018, p.129) amplia essa discussão sobre formação dos educadores/as, de um modo geral dizendo que :

temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, na qual estudantes, professores, pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com perspectiva de uma escola pública de gestão pública.

O entrevistado (D1) traz uma afirmação muito interessante: *“Se tem políticas públicas para a Escola do Campo, não estamos fazendo parte desta política”*.

Pensando nos dizeres da entrevistada a questão a que ela refere-se é a forma que está a situação das escolas, que tudo está pensado minuciosamente para o rumo da privatização. E, isso desperta indignação, porque falta ampliação das propostas educacionais, há o descaso com as escolas do campo, falta de infra-estrutura, enfim, muito se fala, pouco se faz, e acaba o professor carregando todo o “fardo” pelos problemas da educação, principalmente, no tocante à questão da qualidade do ensino.

[...] compreender a escola enquanto instituição profissional dos educadores, com suas características organizacionais e estruturais e quem são os educadores, nos auxiliam a entender o trabalho dos docentes e as possibilidades de práticas pedagógicas que gerem aprendizagens significativas e adequadas aos alunos (BITENCOURT; ZART, 2017, p. 6).

Os desafios encontrados na Escola Madre Cristina são muitos: falta de transportes, estradas, o Assentamento é muito grande. É uma luta acirrada para conseguir essas melhorias; já foram feitas mobilizações, pautas de reivindicações via Prefeitura e Estado, mas, a situação continua a mesma, soma-se a isso, o conflito ideológico que as escolas do MST vivenciam, conforme afirma a entrevistada CC.

*Nesse sentido os desafios nos remetem às dificuldades/problemas que não são só o financeiro investimentos, são também a questão politico-ideológica, o enfrentamentos com a mineração, os conflitos de terra, liberação de recursos para a produção, uso excessivo de agrotóxicos na grande extensão de plantio de Teca,*

*criação de gados, monocultura de cana, tudo isso ao redor do Assentamento prejudicando a natureza, os rios, as matas - já há grande extinção de animais silvestres. Em relação à questão ideológica, pode-se dizer que há grandes ameaças por ser um Assentamento da Reforma Agrária do MST, a perseguição é constante, e os descasos são muitos.*

A esse respeito a entrevistada (D2) assim se manifesta: *“Estamos num cerco do agronegócio, por isso a Educação vai orientando nossos jovens a cuidar melhor da conquista que é a terra, o rio, as matas”*.

Em relação aos desafios da escola do campo, outro entrevistado diz: *“Os saberes do campo são importantes, mas que precisamos participar de todas as movimentações para garantir nossos direitos do campo. Ao campo tudo é negado”* (CC, 2019). A fala desse entrevistado destaca a importância da participação de todos os assentados, a preocupação e discussão deverá ser coletiva, e a mística reforça essa união em busca dos sonhos e necessidades.

É importante o conhecimento. Dele depende a teoria da organização. Sem teoria não há luta e não se formam movimentos consistentes. A organização é sempre fruto de determinadas causas já existentes que dependem de conhecimentos para que os objetos se transformem em prática. Ou seja, é preciso interpretar e transformar a realidade em objetos imaginados, enquanto nos transformamos juntos. Sendo assim, o ser humano deixa de ser apático perante a realidade e se torna movimento, movimentando-se (BOGO, 2003, p. 209)

Para o entrevistado (E3), para enfrentar essa situação *“É necessário a educação com a pedagogia da resistência, sustenta a luta a mobilização, consegue ter visão mais ampla dos direitos e acúmulo, o que é sociedade, processo de construção”*. É uma luta para assegurar, de fato, o direito à Educação do Campo”, o que passa pela definição de políticas públicas:

Para a efetiva garantia desse direito, tornam-se necessárias políticas educacionais, como políticas de Estado e não de governo, que assegurem a continuidade como princípio. Sem essa compreensão, teremos dificuldades ao compor os alicerces para a construção de sólidas políticas de Estado para a Educação do Campo (GARSKE et al, 2019, p. 5)

Segundo Freitas (2018, p. 142) *“ampliar a educação deve ser um espaço de diversidade de ideias, não sujeito a mordanças impostas por pretensas leis que visem eliminar a*

liberdade”. Dessa maneira as brechas que as escolas do campo encontram tem como bandeira de luta, reivindicar e resistir.

A avaliação também é um ponto interessante para refletirmos sobre o processo, evolução, recuos, conflitos, sobre as práticas pedagógicas, e sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que devemos entender para que não haja enfraquecimento da pedagogia e do campo; há políticas educacionais que de fato atendem o neoliberalismo, oferecendo grande riscos para o campo e suas diversidades, pois, hoje, o que se prega é um currículo instrumental para todos.

### **5.5 Cruzando os dados - entrelaçando saberes e práticas educativas**

Conforme observado na Escola Madre Cristina, a elaboração do PPP torna-se um marco muito importante na comunidade, nos acampamentos e assentamentos do MST, quando assumido como plano de vida e possibilita organizar ações educativas para um campo que almeja vida com qualidade a todos; apropriar desse instrumento faz com que os sujeitos do campo assumam o papel do diferenciado na Educação do Campo, na condição de protagonistas. A apropriação do projeto educativo é fundamental para garantir uma Educação do Campo em que os educadores sejam valorizados profissionalmente, reconhecendo os saberes populares, buscando superar limites e, assim, obter avanços dentro do coletivo de educação da escola e do MST.

Na Escola Madre Cristina há uma grande discussão sobre o sentido do trabalho como valor social, como atividade humana criativa (FRIGOTTO, 2012,) sobre produzir para a sobrevivência, a dignidade, ter alimentos saudáveis, e sobre organização do trabalho coletivo. Tanto no PP, quanto nas observações feitas na escola, constata-se que os educadores da Escola buscam meios de ampliar e fortalecer essa discussão sobre formas de trabalhar na cooperação, por exemplo, por meio dos mutirões, hortas e coletivas, etc, buscam articular mais os conteúdos escolares com os saberes do campo, oportunizam trabalhos com seminários, estudos, pesquisa referente ao trabalho emancipador, e problematizam as situações ligadas ao trabalho no campo.

No processo educativo da Escola Madre Cristina vivencia-se as matrizes pedagógicas enfatizadas pelo MST, o que existe muito estudo e compromisso por parte dos profissionais da educação que atuam na escola.

Um dos desafios que temos como educadores e pesquisadoras hoje, é o de repensar as práticas educativas e as matrizes pedagógicas de uma educação que se assume como parte dos dilemas sociais deste final de século. Penso que uma das maneiras de fazer esta reflexão é olhar com mais atenção para os novos sujeitos sociais deste momento histórico, que vêm sendo produzidos pela dinâmica das lutas sociais que não aceitaram a exclusão, exacerbada pelo modelo capitalista neoliberal, como um dado inevitável (CALDART, 2000, p. 6).

A Escola Madre Critina procura diariamente enfrentar os grandes desafios apresentados pela realidade do campo, assumindo a Educação do Campo pelas vivências e prática educativas que se articulam à vida no campo, com toda sua diversidade, seus problemas, mas também, possibilidades de transformação, na perspectiva de construção de novo projeto para o campo. Partindo desse pressuposto entender, praticar pedagogias do MST envolve muita dedicação, flexibilidade, estudos e solidariedade e trabalho coletivo. É importante considerar que as pedagogias do MST têm uma essência transformadora, são elas:

A Pedagogia da organização coletiva onde todos trabalham em coletividade através da divisão de tarefas. O coletivo de educadores é organizado da seguinte forma: setor político pedagógico, setor da saúde, setor da infraestrutura (higiene em geral, embelezamento, limpeza e acompanhamento à cozinha), setor da mística (eventos em geral, ornamentação e animação), setor da secretaria (manter a secretaria ativa e organizada, organizar armários, sala dos professores e biblioteca). Em cada sala tem um aluno que foi eleito democraticamente para ser o coordenador, este aluno tem que trabalhar no coletivo, juntamente com o educador em prol do respeito, da disciplina, da organização dos trabalhos, buscando e dialogando com os colegas e professores sobre a melhoria do ensino-aprendizagem.

A Pedagogia da terra, através de conteúdos que valorizam a importância da terra para o ser humano e principalmente para o camponês, e com projetos de levar o aluno para conhecer as práticas agrícolas e o trabalho na terra.

A Pedagogia do trabalho e da produção, levando o aluno a ser conhecedor de que o trabalho gera a produção e muda a qualidade de vida, pois através do trabalho nas hortas agro ecológicas temos a merenda escolar com frutos orgânicos e que melhoram a qualidade de vida.

A Pedagogia da cultura, através das noites culturais, das místicas, dos símbolos, das ferramentas de trabalho, dos gestos, da religiosidade, da arte e dentro da sala de aula onde é respeitado o jeito de viver, de produzir e de ser dos Sem Terra.

A Pedagogia da escolha, mostrando aos alunos que eles podem ser autônomos e responsáveis pelas escolhas que podem mudar as suas vidas.

Os principais saberes trabalhados na Escola Madre Cristina tem a ver com construção uma sociedade humana e solidária, com produção sustentável, e isso se faz em articulação com ARPA, que tem como princípios a produção agroecológica; por meio de projetos que visam a preservação do meio ambiente rios e nascentes juntamente com os educandos, educadores. As Organizações Não Governamentais –ONGs, como a FASE, também contribui na discussão e elaboração de projetos que propiciam os assentados produzir com qualidade e soberania alimentar. As mulheres estão organizadas no grupo chamado Abelha Rainha, com atividades de apicultura e cultivo de plantas nativas. Esse grupo desenvolve encontros, discussão de projetos e temas relevantes ao grupo. Esses são sujeitos que, também, contribuem com a Práticas Educativas no âmbito da Educação do Campo, na Escola Madre Cristina.

A Escola do Campo é uma escola que tem uma metodologia diferente, com práticas educativas e pedagógicas voltadas á realidade camponesa. Por conta disso, a Escola recebe visitas, intercambio pesquisadores com intuito de conhecer um pouco sua trajetória e suas conquistas.

Os Assentados demosntram alegria pela Educação do Campo e a Escola Madre Cristina, os educandos e profissionais que ali passaram sentem saudades. Nessa escola há uma relação democrática, de maneira que todos têm voz e vez, e são os sujeitos das práticas educativas e pedagógicas. Caldart (2004, p. 164) afirma que: “São aquelas vivências que, de certa forma, reproduzem, em nível da experiência pessoal, a trajetória [...] como formadora dos Sem-terra.

Os sujeitos das prática educativas são as diversas pessoas, direta ou indiretamente, envolvidas com o processo educativo que ocorre na Escola Madre Cristina: os profissionais da educação, os estudantes, os pais, os representantes das organizações parceiras: A ARPA, Grupo de Mulheres, etc. Nessa perspectiva, concordamos com Franco quando diz que:

Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999) de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas (FRANCO, 2016, p. 536)



São conquistas obtidas, ao longo do tempo dentro de uma luta dos Sem terra, com intuito de construir um novo modelo de educação, o que tem exigido uma formação específica para os educadores, com matrizes pedagógicas, currículo diferenciado e com práticas educativas voltadas à realidade do campo. Tudo isso tem se dado num contexto de avanços, recuos, movimentação e inovação.

Os desafios são enormes para que de fato aconteçam a educação almejada com respeito às diversidades culturais, sociais, econômicas e políticas. Com a ascensão de um governo conservador à Presidência da República, a educação pública está sendo menosprezada, houve pesados cortes nos recursos financeiros na área, o que compromete ainda mais a Educação do Campo; há uma negação das diversidades, e uma tentativa de desacreditar as escolas do MST.

De acordo com Pistrak (2000, p. 90), “a escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida”. Conectamos nosso pensamento a Pistrak, reafirmando o sentido da educação e o papel da escola sobre os saberes, partindo de uma prática diferenciada e da valorização da realidade dos estudantes e demais sujeitos do campo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo analisar em que consiste e como se desenvolve a prática educativa na modalidade de Educação do Campo na Escola Estadual Madre Cristina, localizada no Assentamento Roseli Nunes, Município de Mirassol D'Oeste-MT e as possíveis relações com o cotidiano da comunidade/assentamento e a vida no campo. Procuramos, também: analisar que saberes e relações permeiam as práticas educativas realizadas na Escola, tanto no âmbito escolar, como em outros espaços educativos articulados a esta; reconhecer quem são os sujeitos e os diferentes saberes envolvidos nessa prática educativa na Educação do Campo, e identificar os principais desafios enfrentados no desenvolvimento da prática educativa, quem são e como se constituem os/as os profissionais da educação dessa escola do campo vinculada ao MST.

A realização desse estudo oportunizou também fazer um reconhecimento das práticas educativas da Escola Madre Cristina, uma escola do campo que numa longa jornada de luta, prioriza a educação como meio de buscar o direito à escolarização e ao amplo desenvolvimento dos sujeitos do campo, conforme disposto nas Diretrizes nacionais da Educação do Campo.

No acesso a leitura de artigos, teses, dissertações, obras referente à Educação do Campo e educação do MST percebe-se que existem várias pesquisas sobre o campo e a Educação do Campo que, inclusive, relacionadas a Escola Madre Cristina ou Assentamento Roseli Nunes. Porém, essa área de estudo não está esgotada. Pelo contrário, a cada momento a demanda, o anseio, a necessidade de entender o campo e sua diversidade, aumenta. Assim, podemos dizer que toda pesquisa será relevante para o processo emancipatório do camponês, sendo densa de aprendizados.

Com a pesquisa realizada na Escola Madre Cristina, podemos afirmar que a Escola do Campo que está sendo construída pelo MST é libertadora e formadora de cidadãos, de seres pensantes, com valores novos. A Educação do MST começa com enraizamento em uma coletividade, não negando o passado, a trajetória de lutas, e pensando no futuro em uma educação com consistência, com autonomia e raiz profunda na transformação, lutas e direitos por uma educação pensada pelo sujeito para o sujeito do campo. Pensar essa educação e questionar, que tipo de Educação é necessária? Para que serve, e como a Educação está sendo pensada? Que saberes permeiam essas práticas educativas.

Segundo Fernandes e Molina (2004), o campo é um local de particularidades e matrizes culturais diversas. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Assim, cabe à Educação do Campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes. Os Sem Terra vem travando a luta pela soberania alimentar, educação, moradia, dignidade, justiça etc..

Nesse sentido, a resistência dos Sem Terra é para conquistar direitos que lhes foram negados, é contra a discriminação e exclusão dos trabalhadores do campo. E, a única forma de se contrapor a tudo isso, são as expressões, lutas, resistências, o fortalecimento da identidade camponesa, sendo que os símbolos tornam-se uma expressão forte através da organização dos trabalhadores do campo, da cor da bandeira, do boné, do hino, do punho erguido, que entre outras coisa, mostram que “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito á autonomia e á identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2004, p. 65).

A Escola Madre Cristina tem por filosofia a formação integral dos sujeitos com base nos seguintes princípios: compromisso com uma Educação no/do campo de qualidade voltada a educação como formação humana, cultivando os valores, escolarização de todos, respeito a diversidades, viver coletivamente, ter uma identidade SEM TERRA. Como afirma Molina (2002, p. 39): “este conjunto de desafios [...] são partes de uma tarefa maior que cabe também a nós: fortalecer a Educação do Campo como área própria de conhecimento, que tem o papel de fomentar a reflexão que acumulem força e espaço no sentido de contribuir”.

Um dos grandes avanços na luta popular é organizar uma escola com dimensão social. As pessoas precisam estar engajadas na luta não só por escola mais pela vida e seus direitos, então o papel da escola é possibilitar esse espaço de discussão e formação, isso é muito importante para os assentados. Os espaços e os saberes da educação do campo são vistos com grande expectativa e esperança para almejar a transformação social, baseada na cooperação, participação e solidariedade; a educação deve articular-se com o trabalho, com a prática levar ao conhecimento científico da realidade, promover o saberes camponeses e os valores humanos. O campo é um lugar bom de viver , e ter escola do campo de boa qualidade, pensada pelas pessoas que residem no campo, é uma condição para isso.

Caldart (2011, p.64) traz a seguinte reflexão:

Hoje, no campo, como conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Para romper com essa lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto de formação/educação coloque as famílias em movimento dessa construção.

Freire (2004) destaca que “todo conhecimento é inacabado”. Nesse sentido, a Escola Madre Cristina tem práticas educativas constituída por diferentes saberes que são vivenciadas em vários espaços, com os sujeitos do campo, que são os camponeses com sua cultura, com jeitos diferentes de viver, de celebrar, de organizar, produzir, etc; e são esses camponeses, que não apenas os educadores e os estudantes, os sujeitos desses saberes. Os saberes são inacabados, todos os dias e momentos são ricos em aprendizagem, e a escola tem um papel radiante em trazer essas realidades para o trabalho educativo com propostas de valorização dos conhecimentos empíricos que os sujeitos possuem, que eles tornem protagonista da sua história e identidade. Com isso, a Educação do Campo identifica-se com a construção de práticas no âmbito de um projeto educativo, desenvolvidas no campo e pelos sujeitos do campo.

A Escola Madre Cristina é considerada como o coração que pulsa e movimenta o Assentamento Roseli Nunes, pelas ações pedagógicas e políticas que realiza, articuladas às lutas por direitos; ela é capaz de dar conta da complexidade do processo de formação humana. E as discussões coletivas são muito importantes nesse sentido, pois, afirmam o compromisso de promover a Educação do Campo sem perder a dimensão política e ideológica, fortalecem a luta por políticas públicas e a esperança de conquistar a transformação social, construindo uma sociedade baseada na cooperação, participação e solidariedade. Por isso, há necessidade de compreender a Educação do Campo como desenvolvimento para todos e como um projeto de responsabilidade de todos para a transformação social e emancipação humana.

Pensar a Educação do Campo implica pensar nos desafios para implementar as práticas educativas com a participação de sujeitos do campo, valorizando seus saberes, de modo que estes sujeitos possam assumir tarefas em diferentes espaços e situações, coloca-se como necessidade a formação dos profissionais com intuito de preparação para os enfrentamentos na luta por direitos e a aplicabilidade das pedagogias do MST, validando-as com o testemunho da participação, com inovação e abordagem das dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais.

Esperamos que esse estudo contribua o reconhecimento das experiências no âmbito da Educação do Campo, evidenciando o projeto educativo da Escola Madre Cristina, com práticas planejadas com intencionalidade educativa nos diferentes espaços em que acontecem - dentro e fora da sala de aula, onde tudo torna-se educativo, vivido, sentido, participativo, os saberes são compartilhados e os conhecimentos produzidos coletivamente; que seja entendido que o ambiente escolar é constituído de relações (FREITAS, 1995), dinâmicas, contraditórias e, por isso mesmo, fomentadoras do questionamento, da crítica, do diálogo, e da disposição para promover a transformação da escola e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n.77, p. 53-61, maio 1991.
- ARAÚJO, Maria Jussiliana Dantas. **Educação Alimentar e Nutricional no Currículo**. Congresso CONED-2018
- ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. Brasília, 2005.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.
- BITENCOURT, Lóriége Pessoa .; ZART, Laudemir Luiz. **Os educadores do campo e as suas condições de trabalho docente**. Rev. Bras. Educ. Camp. v. 2, n. 1, p. 252-274, jan/jun, Tocantinópolis, 2017
- BETTO, Frei. ; Leonardo Boff . - *Mística e Espiritualidade* ,6 ed.-Rio de Janeiro : Garamond,2005.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGO, Ademar. **Arquitetos dos Sonhos**. São Paulo; Editora Expressão Popular. 2003.
- BOGO, Ademar-**Lições da luta pela terra**. Salvador. Memorial das letras,1999.
- BOGO, Ademar. O Caderno de Formação nº 38: “Método de trabalho de base e organização popular. 2009. Uma publicação do Setor de Formação - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Disponível em [reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files](http://reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files). Acesso em 16.11.2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28.ed., 1993.
- BRASIL. **Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). *Diário Oficial da União*, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em 26 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014-** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em [pne.mec.gov.br/...planos...educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2](http://pne.mec.gov.br/...planos...educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº36/2001.** Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 2008. Dispõe sobre diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf) . Acesso: 12/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Secad 2 - Educação do Campo: diferenças Mudando paradigmas.** Brasília, DF: SECAD, 2004

CALDART, Roseli, Salete. **Caminhos para a transformação da Escola** :reflexão desde práticas da licenciatura em Educação do Campo/Organização Roseli Caldart: textos Andréa Rosana Fetzner .-São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I.b., ALENTEJANO; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (Orgs). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In SANTOS, C. A. dos (Org.) **Educação do Campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília, INCRA/MDA, 2008. (Série Por uma Educação do Campo, n.7)

CALDART, Roseli Salete. **Sem Terra com poesias e arte de recriar história** .-São Paulo: expressão Popular.2007.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento:** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4.** Brasília: 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sem Terra com poesia: arte de recriar história, 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento Social como princípio educativo: ANPED, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Caderno de Educação nº11, Educação de Jovens e Adultos, Sempre é Tempo de Aprender, 1.ed. Expressão popular. 2004.

CALDART, Roseli Salete. Cartilha do MST pra soletrar a liberdade nº1, ed. Maxxprint Editora e gráfica, RS, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Caderno de Educação nº13 edição especial-Dossiê MST Escola, ed. Cromosete, 1999 a 2004

CALDART, Roseli Salete. Caderno do MST nº8 Princípios da educação no MST. Reforma Agrária: Semeando educação e Cidadania, 5ª Ed., dez. 1996.

CARVALHO, Anésia de Souza. Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991

COELHO, Fabiano. A Alma do MST. A prática da mística e a luta pela terra/Dourados, MS: ed. UFGD, 2014.

COELHO, Fabiano. Cadernos do ITERRA, nº14. Veránopolis, 2007. II Seminário Nacional – O MST e a pesquisa-texto. Maria Nalva Araújo. A pesquisa nos cursos normal e médio e Pedagogia da Terra: uma parceria entre o MST/BA e a UNEB.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** 13 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

DUARTE, Valdir P. **Escolas Públicas no Campo: problemáticas e perspectivas:** Um estudo a partir do Programa Vida na Roça. Francisco Beltrão, PR: Assesoar, 2003.

MST. Caderno de Educação n.9: Como fazemos a escola de Educação fundamental, 1999

FARIA, Ana Lúcia Gomes . de. Ideologia do livro didático. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Bernardo Monçano. **Contribuições ao Estudo do Campesinato Brasileiro.**



- Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. 1979-1999. Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de Doutorado).
- FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos e Didática, 2016. Disponível em <https://www.ufmt.br/endipe2016/saberes-pedagogicos-e-didatica>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: editora expressão popular, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico. Série Seminários**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos ; MOLINA, Mônica Castilho. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: FREITAS, H.C.A.; MOLINA, M.C. Educação do Campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011
- FREITAS, Luiz Carlos . A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli et al.(Org.) **Caminhos para transformação da escola - reflexões desde práticas de licenciaturas em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos. A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita; velhas Ideias/1.ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos Critica da Organização do trabalho pedagógico Didática, Campinas, Ed.Papirus, 1995.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do 1590/s2176 conceito*. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** ISSN 0034-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353> .
- FRIGOTTO, Gaudêncio et al.. **Dicionário da Educação do Campo**. Editora Expressão popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação, métodos e epistemologia**. Campinas: Cooperativa Editorial Magistério, 2006.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes , CASTILHO, Luiz. Antonio .CÂNDIDO, C. Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores. REBEC, v.4, Tocantinópolis, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002

HAMMEL, Ana Cristina.; VOM ONÇAY, Solange Toderó. Práticas educativas escolares que exploram caminhos na perspectiva da formação humana. Revista UFG, Ano XV nº 16 – junho de 2015.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In. Mészáros, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. , J. F., TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007 p. 318-357. LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. LOBO, T.. Descentralização: conceitos, princípios e prática governamental. In:Revista de (Referência incompleta. Conferir)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. **escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais**.

LIBÂNEO. José Carlos . **O essencial da didática e o trabalho de professor em busca de novos caminhos**. 2002- Disponível em: [http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libâneo:pdf.ensino.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libâneo:pdf.ensino.pdf). Acesso em 23.11.2013

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázio. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico-Metodológicos**. Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

MACHADO, Ilma. Ferreira - **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp,

2003. 325f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do Campo e diversidade. Revista Perspectiva, v. 28, n. 1. Jan-jun, Florianópolis, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. O Homem Onilateral. In: MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 77-87.

MATO GROSSO. Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Plano Estadual de Educação. Disponível em < <http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-08806-2008.pdf>> Acesso em 04.07.2019

MÉSZÁROS, István. **A educação para Além do Capital**, São Paulo: ed. Boitempo, 2005.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloísa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. Balanço de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica. **Semiedu** 2010, UFMT, Cuiabá. Disponível em: < [http://www2.Unemat.br/milhOMEM/files/dwl/artigos/SemiEdu2010\\_ISSN\\_1518\\_4846\\_07.pdf](http://www2.Unemat.br/milhOMEM/files/dwl/artigos/SemiEdu2010_ISSN_1518_4846_07.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, caderno 4.

MOLINA, Mônica Castagna **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. PCT/MDA/IICA

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena C. de A. [Orgs.] *Em Aberto – Educação do Campo*. INEP/MEC 2012.

MORISSAWA, Mitsue. Historia Da Luta Pela Terra E O Mst. jan 2001, editora: EXPRESSAO POPULAR; Edição: 1 (2001)

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Alfabetização. Caderno de Educação (02), São Paulo, 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Boletim da Educação do MST nº9 – Educação no MST Balanço 20 anos.ed.gráfica e editora Pires ,2004.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra. **Construindo o caminho**. São Paulo.ed., 2001.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação (08), Porto Alegre, 1996.

MST. Caderno de Educação n.9. Como fazemos a escola de educação fundamental. 1º Ed.São Paulo: MST,Novembro de 1999 (produção independente).

MST. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação (08), Porto Alegre, 1996.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Cartilha de Educação de Jovens e adultos, nº 11, 2004.

MST. Boletim da Educação n.13. Alimentação Saudável: Um Direito de Todos,Jornada Cultural Nacional.1ª Ed. São Paulo :MST,Dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Maria Izete de; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Guia Prático: Projetos de Pesquisa e Trabalho Monográfico**. 5ª ed. Revisada e ampliada. Cáceres: Ed. Unemat, 2012.

PASQUIS, Andrés; RESENDE, Gilka. 20 anos de Assentamento Roseli Nunes: a luta por um território realmente livre! (28.03.2017) Disponível em <https://fase.org.br/pt/informe-se/noticias/20-anos-de-assentamento-roseli-nunes-luta-por-um-territorio-livre/> Acesso em 15.11.2019.

PERIPOLLI, Odimar João. A Educação do Campo e a formação continuada de professores; desafios e perspectiva. In: PERIPOLLI, Odimar João; NEIDECK; Rosana M.B.; SANTOS, Josivaldo C. Sinop, MT: Ações Literárias Editora, 2019.

PERIPOLLI, Odimar João; NEIDECK, Rosana maria Breier; ZOIA, (ORGS) Alceu. **Formação Continuada: o diálogo necessário entre a universidade e os educadores do campo**. Lajeado: ed.da Univates, 2007.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do Trabalho**. Expressão Popular, 2000.

PPP - Projeto Politico-Pedagógico da Escola Madre Cristina, 2016

PPP - Projeto Politico Pedagógico da Escola Estadual Madre Cristina, 2019.

RECK, Jair. **Por uma educação libertadora**: o ideário político pedagógico do educador cubano José Martí. EDUFMT, Cuiabá, 2005.

RIBEIRO, Cristiane Gonçalves. Educação do Campo e Economia Solidária: Estudo de Caso na Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, Município de Mirassol do

Oeste/MT. Trabalho de Conclusão Curso. Especialização em Políticas Públicas, Participação e Constrole Social do Estado. Unemat. Cáceres-MT, 2014.

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

SANTOS FILHO, José Carlos . Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 2013. IN: GAMBOA, Santos Souza . Pesquisa educacional. 8. ed. – São Paulo, Cortez, 2013 (Coleção Questões da Nossa Época. V. 46).

SILVA, José Gomes. A Escola do Campo Madre Cristina e sua práxis na formação dos educandos em relação as experiências agroecológicas. Trabalho de Conclusão de Cursos em vista da obtenção de título de Licenciada em Educação do Campo com habilitação na área de Ciema. Universidade de Brasília-UNEB Faculdade UNB Planaltina-FUP –LEDOC -2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. IN: **Coleção Magistério:** Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de Didática. Campinas: Papirus, 1984.

## **APÊNDICE: 1- ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

### **Educadores:**

- 1) Como é o processo educativo na escola Madre Cristina? Que conhecimentos e saberes são priorizados?
- 2) Você conhece a pedagogia do MST? Fale sobre essa pedagogia –que princípios a sustentam, quais são suas principais matrizes ou eixos...
- 3) O que é Educação do Campo? Na sua visão a Educação do Campo tem entrelaçamentos com a Educação do MST? De que forma?
- 4) Quais e que tipo de práticas educativas você identifica na escola Madre Cristina? Destaque algumas delas. Quem são os sujeitos dessas práticas?
- 5) Qual seu entendimento sobre teoria/prática na Escola Madre Cristina? Acontece? De que forma?
- 6) Qual sua formação profissional? Que conhecimentos e saberes você possui sobre a escola do/no campo? Que conhecimentos e saberes sobre Educação do campo sua formação profissional lhe proporcionou
- 7) Quais os principais desafios vivenciados na Escola Est. Madre Cristina?
- 8) O que é Eja Itinerante? Como são as aulas? Quem são atendidas? Descreva esse espaço educativos? Pedagógicos? Essa modalidade está no PPP da Escola Madre Cristina?
- 9) Qual é a importância do EMIEP numa Escola do campo? Como acontece a teoria/prática na área específica do EMIEP? Existem contradições? Quais os desafios?

### **Coordenador (a) do setor de Educação do MST-MT**

- 1) Qual é a concepção de Escola do/no Campo? A Educação do Campo tem entrelaçamentos com a Educação do MST? Que tipo?
- 2) Quais espaços educativos que o Setor de Educação/MST, considera como formadores e transformadores? Por que?
- 3) Que práticas educativas são realizadas coletivamente nos diversos espaços educativos do MST e o que essas práticas visam? Existe um cronograma de práticas educativas para as escolas do campo?
- 4) Quais os principais desafios vivenciados pelas escolas do campo vinculadas ao MST, de modo especial a escola Md Cristina? Como é feito o enfrentamento a esses desafios?

- 5) Qual é a importância da formação política e ideológica nos enfrentamentos dos conflitos de terra e na defesa de políticas públicas para a Educação do /no campo?

### **Coordenação do Assentamento Roseli Nunes**

- 1) Qual a importância de ter uma Escola no/do campo num Assentamento?
- 2) A coordenação do Assentamento Roseli Nunes acompanha o processo de organização e funcionamento da escola Madre Cristina? De que forma?
- 3) A coordenação do Assentamento Roseli Nunes participa das atividades de divulgação/massificação para garantir a Escola [como agente transformadora]? Como isso acontece?
- 4) Que práticas educativas são realizadas coletivamente nos diversos espaços educativos do MST e o que essas práticas visam? Existe um cronograma de práticas educativas para as escolas do campo?
- 5) Quais práticas educativas a escola Madre Cristina procura desenvolver, e com que objetivo? Quem são os sujeitos dessas práticas?
- 6) Quais os principais desafios vivenciados pela escola Madre Cristina? Como é feito o enfrentamento a esses desafios?

### **Coordenação Pedagógica**

- 1) Como é o processo educativo na escola Madre Cristina? Que conhecimentos e saberes são priorizados?
- 2) Fale sobre a pedagogia do MST –que princípios a sustentam, quais são suas principais matrizes ou eixos.
- 3) O que é educação do campo? Na sua visão a Educação do Campo tem entrelaçamentos com a Educação do MST? Que tipo?
- 4) Quais práticas educativas a escola Madre Cristina procura desenvolver, e com que objetivo? Quem são os sujeitos dessas práticas?
- 5) Existem critérios para seleção do educador que vai atuar na Escola madre Cristina? Quais?
- 6) Essa escola desenvolve projetos educativo -pedagógicos especiais/específicos? Quais?
- 7) Como são organizadas as místicas, o teatro, e as intervenções escolares – atividades previstas no PPP?