



SOLANGE MAMEDES DE SOUZA

**AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO
E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HUMANA
E POLÍTICA: A RELAÇÃO ENTRE O MST
E A COMUNIDADE DE CAMARAZAL
EM NAZARÉ DA MATA (PE)**

Atena
Editora

Ano 2019

Solange Mamedes de Souza

**As Escolas de Assentamento e seu Papel
na Formação Humana e Política: A Relação
entre o MST e a Comunidade de Camarazal
em Nazaré da Mata (PE)**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
S789e	<p>Souza, Solange Mamedes de. As escolas de assentamento e seu papel na formação humana e política [recurso eletrônico] : a relação entre o MST e a comunidade de Camarazal em Nazaré da Mata (PE) / Solange Mamedes de Souza. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: Word Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-690-4 DOI 10.22533/at.ed.904190810</p> <p>1. Educação rural. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). 3. Trabalhadores rurais – Educação. I. Título. CDD 371.0091734</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

À minha mãe Severina Ricardo.

Ao meu filho Heitor.

Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela força e coragem me concedidos durante o processo.

À minha mãe pelo companheirismo desde o início da minha caminhada acadêmica.

À Cristiana Maria pela ajuda imprescindível na organização do grupo focal na comunidade lócus da pesquisa.

A Mário, coordenador do assentamento Camarazal pela força.

Ao meu filho Heitor por me proporcionar momentos de prazer nos vários instantes de preocupação no processo de escrita.

Ao meu esposo Rivaldo pela força e incentivo nos estudos.

A professora orientadora Waldênia pela parceria.

À Herika Costa, amiga que conheci no mestrado, militante da educação do campo que no decorrer do processo sempre se dispôs a me ajudar e contribuir com a minha pesquisa, me dando ânimo nas horas difíceis e me ajudando a pensar a educação do campo como uma prática possível através das nossas discussões.

À Isadhora Araújo, amiga que também conheci no mestrado e que me inspirou como pesquisadora e como defensora de uma temática.

A João Paulo Lima, amigo conquistado no mestrado defensor da educação do campo, pelo incentivo nas horas difíceis da escrita.

À Cecília, representante da turma, pela sua dedicação e disponibilidade.

Aos membros da escola Municipal do assentamento, *lócus* da pesquisa, pela disponibilidade e ajuda na coleta dos dados.

Aos membros do grupo focal, nas pessoas de Mário, Lucy, Marivalda, Aminadabe, Severino, Cristiana, Severino Cavalcante, que com muita gentileza se disponibilizaram para os encontros contribuindo imensamente com a pesquisa.

À professora Ana Sotero pela bela contribuição no fórum de inserção social da pesquisa.

À Rubneuzza Leandro pela bela contribuição no fórum de inserção social da pesquisa.

Ao MST pela ousadia de pensar educação para as áreas de acampamentos e assentamentos.

Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo que vêm construindo uma história de conquistas, nos inspirando a cada vez mais construir propostas que venham contextualizar sua vida nesse ambiente cheio de riquezas.

Às secretárias do PPGE *Campus* Mata Norte, Carla França e Josina, pela dedicação e disponibilidade nesses dois anos de estudos.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a execução desse trabalho, meu muito obrigada.

Educação do campo

A educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada de um lápis e de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor

Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração.

Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar nossa verdade está faltando acontecer

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
CAPÍTULO 1	3
INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO 2	6
O MST E A EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO E LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
CAPÍTULO 3	23
O PERCURSO METODOLÓGICO: CONHECER PARA MUDAR	
CAPÍTULO 4	40
PROLEMATIZAR PARA MUDAR: O TRABALHO COM COMUNIDADE E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA FORTALECER O DEBATE DO TEMA	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE	56
SOBRE A AUTORA	85

O presente trabalho intitulado: As escolas de Assentamento e seu papel na formação humana e política: a relação entre o MST e a comunidade de Camarazal em Nazaré da Mata (PE), busca compreender, na fala dos sujeitos, a realidade de uma escola de assentamento numa área de ocupação do MST que não consegue inserir na sua proposta pedagógica, o projeto político pedagógico do MST, que em sua constituição contempla uma formação humana e política através de uma educação voltada à realidade dos sujeitos fazendo-os socialmente ativos. A pesquisa-ação foi a metodologia utilizada para realização do estudo, trabalhamos com a formação de grupo focal que permaneceu, mesmo depois da pesquisa, além da realização das entrevistas semiestruturadas. Assim foi possível viabilizar o diálogo e a interação com os sujeitos pesquisados, permitindo perceber que o contato com o movimento social, de fato, os faz diferentes no sentido de compreender o que seja uma escola de assentamento que trabalhe a educação do campo como uma alternativa de permanência e valorização do movimento social.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político pedagógico do MST; Educação do campo; Escola de assentamento.

ABSTRACT

The present work entitled: Settlement schools and their role in human and political formation: the relationship between the MST and the community of Camarazal in Nazaré da Mata (PE), seeks to understand, in the subjects' speech, the reality of settlement school in an area of occupation of the MST that can not insert in its pedagogical proposal the political pedagogical project of the MST, which in its constitution contemplates a human and political formation through an education focused on the reality of the subjects making them socially active. The action research was the methodology used to carry out the study, and with the formation of a focus group that remained, even after the research, and the semi-structured interviews. It was possible to enable dialogue and interaction with the subjects surveyed, thus making it possible to perceive that the contact with the social movement in fact makes them different in the sense of understanding what is a settlement school that works the education of rural education as an alternative of permanence and valorization of the same.

KEYWORDS: Political Project of the MST; Education of the field; School of settlement.

Esta investigação se inseriu nas questões que envolvem a Educação do Campo e o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a partir do tema: *As escolas de Assentamento e seu papel na formação humana e política: a relação entre o MST e a comunidade de Camarazal em Nazaré da Mata (PE)*.

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido no Brasil na década de 80, tem contribuições importantes para a melhoria da qualidade de vida no campo, incluindo uma educação que contemple a formação humana e política para a prática de sujeitos sociais ativos. Ele surge da necessidade da luta pela distribuição de terra no país, mas, no decorrer da luta, assume para si a responsabilidade pela educação dos assentados e acampados, fazendo dela um instrumento para a transformação da sociedade através do engajamento de cada um na luta pela terra e permanência dos jovens no campo.

Como bandeira de luta da organização, no decorrer das ocupações, a escola passa a ser uma prioridade, tanto que no desenrolar do processo de batalha pela terra foi criado o setor de educação do MST, que tinha como um dos objetivos, segundo Caldart (1997, p. 32), “organizar a luta pela implementação de escolas públicas de 1^a a 4^a séries nos assentamentos (e em alguns locais também nos acampamentos)”. Terra, trabalho e educação passam a constituir-se como campos de ação em busca da efetivação do trabalhador a uma vida digna.

Nessa mesma direção, nosso trabalho se origina. Ele nasce das inquietações acerca do papel da escola localizada no assentamento Camarazal em Pernambuco, território que teve sua ocupação com o MST. Lugar em que moro desde a época em que o espaço territorial ainda era engenho. Não houve a criação de uma escola pelo MST, pois, já existia uma escola municipal naquele espaço que oferecia o Ensino Fundamental – anos iniciais, atendendo as crianças da comunidade e dos engenhos circunvizinhos. A existência da escola no espaço ocupado exigia do setor de educação do MST, em Pernambuco, a implantação das ideias políticas e pedagógicas através de várias ações com a comunidade escolar, principalmente para pôr em prática o objetivo de “manter uma relação de coerência entre o Projeto Político Pedagógico das escolas, as necessidades dos sujeitos do campo que ali estudam e os objetivos estratégicos da organização coletiva que se vinculam” (CALDART et al., 2013, p. 21).

Com esse objetivo, o MST pretendia facilitar o diálogo entre a escola, a

comunidade e o movimento. Em Camarazal, essa ação não foi implementada permanecendo a escola na mesma estrutura política pedagógica e administrativa de uma escola 'regular' do município. Ao não se instituir ou incorporar as bases de um modelo pedagógico do MST no seu projeto político pedagógico, a escola distanciou-se das questões pedagógicas que contextualizem o campo e a vivência das pautas do movimento social, tendo em vista a nova realidade, a ocupação e o processo de luta pela posse da terra, o assentamento.

Diante dessas inquietações, o objetivo geral da pesquisa foi: investigar porque a escola do assentamento do MST em Camarazal não se insere na proposta político pedagógica do MST e como objetivos específicos: compreender qual o papel da escola para a comunidade; analisar de que forma a compreensão de escola da comunidade dialoga com a compreensão da escola do MST; verificar como uma escola de assentamento do MST pode aproximar a comunidade com os fundamentos políticos pedagógicos do movimento; contribuir com a escola [de assentamento do MST] no diálogo com o movimento, visando o fortalecimento de uma proposta de formação humana e política.

Nosso objeto teórico, a educação do campo e o projeto político pedagógico proposto pelo MST e nosso objeto empírico, a Escola do Assentamento do MST em Camarazal [Nazaré da Mata- PE] passaram a guiar nosso olhar da realidade que se apresenta e se constitui a partir das decisões pautadas pelos sujeitos que compõem a comunidade investigada. Daí que nossa problemática se fortalece, indagando: porque a comunidade de Camarazal mesmo fazendo parte de uma área de reforma agrária, conquistada por uma organização social coletiva como o MST, não consegue ter avanços na educação que contemple as questões de formação humana e política, propostas por esse movimento?

As escolas do campo apresentam características específicas quando comparadas com outras escolas. Mas quando estão localizadas em territórios que sofrem ou sofreram um processo de luta pela terra, a escola passa a responder um projeto ainda maior, como é o caso das escolas de assentamento, dessa forma a partir dessa problemática surgiram outras questões que ajudaram a orientar a pesquisa: De que forma a comunidade de Camarazal compreende qual o papel da escola? De que forma a compreensão de escola da comunidade dialoga com a compreensão da escola do MST? Qual a concepção de escola dos docentes e dos demais membros da escola? Como uma escola localizada no assentamento pode se identificar com a proposta do movimento? Até que ponto o diálogo entre o MST e a escola de Camarazal promove uma prática educativa que contemple a formação humana e política, na perspectiva de intervenção dos educandos nos processos de mudança social, partindo de experiências da própria realidade?

Tentando responder a essas questões, a organização textual da dissertação, para além desta introdução, está estruturada a partir dos seguintes pontos: **O MST e a educação: organização e luta por uma educação do campo**, onde apresento

as linhas teóricas da pesquisa, destacando a proposta político pedagógica do MST junto com o setor de educação do movimento a partir dos seus princípios filosóficos e pedagógicos da educação. O texto busca responder a indagação: como se dá a formação humana e política na educação defendida pelo movimento?

A seção seguinte, é intitulada: **O percurso metodológico: conhecer para mudar**, que destaca a abordagem da pesquisa escolhida, as técnicas metodológicas utilizadas para coleta de dados da pesquisa e a análise dos dados da coleta, respondendo parte das inquietações postas nos objetivos e questões de partida.

O próximo ponto tem como título: **Discutir para mudar: o trabalho com a comunidade e os professores da educação do campo para fortalecer o debate do tema**, e apresenta os impactos da inserção social da pesquisa. Sendo este um momento primordial da pesquisa-ação que demonstra a importância do retorno que o pesquisador dá ao *lócus* da pesquisa em forma de contribuição, nesse caso, para melhoria da qualidade da educação do campo no município, mais especificamente no assentamento pesquisado.

Os últimos itens apresentam as conclusões da pesquisa como a comprovação de que existe uma compreensão por parte da comunidade sobre o que seja uma escola de assentamento e a sua importância na formação humana e política dos que ali estudam.

O MST E A EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO E LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os movimentos sociais do campo, especialmente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), surgem a partir da necessidade de distribuição de terras para fins de reforma agrária, dando ênfase a agricultura familiar e ao cuidado com os sujeitos habitantes do campo, herdeiros de uma cultura capitalista que consolida um modelo de mundo que exclui o habitante do campo e suas práticas de apoderamento social. Principalmente porque necessita manter um modelo de trabalhador, compreendido como mão de obra capaz de produzir riqueza para os donos dos meios de produção. Segundo Santos e Souza (2007, p. 215) o espaço rural “foi marcado por um processo de exploração capitalista, expropriação e modernização da agricultura e a concentração de terras foi prática essencial para o desenvolvimento do capitalismo neste setor”. A concentração de terras impediu, e ainda impede, o uso da terra num modelo de produção que tem como base a agricultura familiar e todo um desdobramento social que consolida uma vida mais digna aos moradores e trabalhadores do campo.

Assim, terra, trabalho e vida passam a representar não apenas um modo de lidar com as questões que envolvem o mundo rural, mas, sobretudo, de pensar um mundo constituído nas bases do sujeito que lá habita. Por isso, discutir essas questões do ponto de vista do trabalhador e dos movimentos que os representa é agir na direção oposta ao modelo de exploração e concentração de terra. Em meio a essa realidade, “o MST dinamiza formas de recuperar a terra por meio da pressão social. A ocupação das terras improdutivas é a estratégia mais utilizada pelo MST para demandar reforma agrária” (SANTOS; SOUZA, 2007, p. 215). Reforma agrária essa que contribui para a disseminação de um campo mais humanizado e menos capitalista, embora ainda se tenha muito o que lutar e ocupar.

No processo de luta pela terra há necessidade da aquisição de outros direitos, que no decorrer da luta se tornam essenciais, pois não se trata apenas do acesso a terra, mas de tudo que torna a vivência nela mais humanizada como: saúde, educação, moradia, assistência técnica e financeira para a garantia da produção e vida digna, que o MST considera como parte da democratização dos direitos do ser humano.

Ocupar, resistir, produzir é o lema do MST que traduz uma parte importante da luta pela terra e de todos os outros direitos que passam a ser agregados nesse

processo que fez do MST um movimento de trabalhadores preocupado com um conjunto de frentes de ação. A organização do trabalho a partir de setores, fez com que o MST tratasse e discutisse questões de dignidade no campo, criando assim os setores de frente e massa, produção, saúde, cultura, mística e o de educação.

A organização do setor de educação se deu de modo informal, logo nas primeiras ocupações do movimento, onde se percebeu a necessidade da criação de escolas nos acampamentos e assentamentos para atender as crianças que ali habitavam e precisavam realizar atividades de formação escolar e política.

O movimento dos Trabalhadores Sem Terra se consolida em 1984, embora antes, em 1981, já houvesse trabalhadores organizados para iniciar as ocupações como forma de pressionar os governos para a problemática da concentração de terras e a necessidade da reforma agrária. Nesse contexto, “São famílias inteiras que passam a morar debaixo de lonas pretas e a conviver unidas pelo laço da miséria e da esperança de acabar com ela” (DOSSIÊ, MST ESCOLA, 2005, p. 12). Nesse ambiente de tensão, as crianças se fazem presentes e são as que menos entendem o que está acontecendo. O fato de estarem morando agora em lugar inusitado, com tantos conflitos, de certa forma causa uma confusão em suas cabeças, pois além de ficarem com uma rotina diferente, precisam realizar atividades próprias de seu tempo, ou seja, brincar, estudar e frequentar a escola. Daí que a inexistência de escolas nos acampamentos passou a ser pauta de luta na medida em que a necessidade de manter as crianças e os jovens no atendimento de um direito essencial para sua formação, não podia ser negada. “São formados grupos de mães, que passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar pelo menos um pouco, o que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do Acampamento” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 12).

Interessante perceber que outras necessidades, além da terra, vão aparecendo e a preocupação com as crianças surge, inicialmente, graças a percepção dos pais que criam diferentes estratégias de manter os filhos, de certa forma em atendimento educacional. O movimento cria a educação [escolar] para as crianças no assentamento. A mobilização dos trabalhadores para a criação de escolas em suas áreas tem seu primeiro registro em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul (CALDART, 1997). Com a primeira escola, surgem as primeiras preocupações acerca do tipo de ensino que deveria ser desenvolvido nesta nova realidade. Assim, não bastava a escola, era preciso pensar num modelo de educação que tratasse dos interesses dos povos do campo, que discutisse cidadania, que desse sentido à luta e que fosse uma arma ideológica capaz de transformar a sociedade, partindo de experiências da própria realidade, formando militantes para disseminação da luta pela terra e por dignidade.

A educação, dessa forma, entra na pauta de prioridades do MST que “assume para si a tarefa de organizar e articular para dentro da sua organicidade essa mobilização, e mais adiante passa a produzir uma proposta pedagógica específica

para as escolas conquistadas e a formar educadoras e educadores para o campo” (CALDART, 2012, p. 229). O movimento segue com as discussões sobre as questões educacionais e se organiza em um coletivo nacional de educação, criado em 1987 antecedido do 1º Congresso Nacional do MST em 1985, com a criação desse coletivo deu-se início a elaboração da proposta educacional do movimento e a atuação mais forte do setor de educação em alguns estados cuja função principal era além de organizar escolas nos assentamentos, como já foi dito anteriormente, seria também

Reunir as professoras e os professores disponíveis junto com os representantes das comunidades, para começar a discutir a construção da chamada “escola diferente” estava sendo iniciada desta forma uma das frentes principais do trabalho atual do Setor de Educação, que é a da formação de educadores e educadoras (CALDART, 1997, p. 32).

A preocupação com a formação dos educadores e educadoras é dada pela importância de que a realidade e os conflitos diários sejam tratados como elementos para a aprendizagem, conduzindo uma educação que forme para a cidadania, sendo importante que os educadores(as) conheçam as áreas de atuação e mediem esse conhecimento partindo de experiências e discussões sobre a realidade dos acampamentos e assentamentos. “O coletivo Nacional de Educação teve grande desenvolvimento, em termos da discussão sobre educação formal, articulando os trabalhos nos estados e iniciando o curso de magistério para a formação de professores das escolas localizadas nos assentamentos” (SANTOS; SOUZA, 2007, p. 33), promovendo ao movimento condições de avançar na questão educacional levando a luta por educação a um nível de mobilização e articulação maior.

É considerado um marco importante na história de educação do MST, à medida que seu caráter sistemático e de duração mais ampliada acabou lhe permitindo, ao mesmo tempo, incorporar e gerar as novas práticas de formação desenvolvidas nos diversos lugares de luta, em como ser um espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas do/no MST (CALDART, 1997, p. 33).

Os espaços de formação de educadores acabam sendo palco de trocas de experiências que permitem a disseminação de práticas que surgem em determinados contextos por determinados educadores. Por conseguinte, podem ser úteis em outras áreas onde os sujeitos são outros, mas o contexto de luta, os elementos de trabalho e tudo que envolve a luta pela terra e pela vida digna no campo, além dos ideais de luta que são os mesmos.

Se trata de um movimento social que se preocupa não apenas com a construção de escolas e com a ocupação das crianças em seu tempo livre, mas também que seja garantido a oferta dentro desses espaços, uma educação que conceda a capacidade de reflexão da realidade e o questionamento de como se chegou até ali e porque é tão importante lutar, para que o campo seja um ambiente de oportunidades, permitindo que todos se enxerguem como sujeitos sociais, produtores de cultura, assim o movimento reflete

[...] um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de cada sem-terra no movimento de sua própria história, ou no fazer-se de sua formação. Está afirmado também que esse processo é educativo constituindo-se como um movimento sociocultural, cujo centro motriz está no processo de formação do sujeito sem-terra, que também se produz como um sujeito cultural, à medida que suas ações e sua forma de atuação na sociedade produz e reproduz um determinado modo de vida que ao mesmo tempo recupera consolida e projeta valores, princípios, convicções, e também um determinado jeito de conceber as relações sociais (CALDART, 2012, p. 226).

Dessa forma é perceptível o compromisso com a organização do espaço de ocupação como um ambiente que, ao mesmo tempo, transcenda e dissemine a luta com o objetivo da transformação da realidade e do desenvolvimento das relações sociais e torne-se lugar permanente de formação. Tudo isso vai se dar através da elaboração de uma educação fundamentada nas ideias de grandes teóricos como Paulo Freire, com toda sua experiência com educação popular e com a pedagogia do oprimido que representa uma “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2014, p. 55). As palavras de Paulo Freire dizem muito sobre o fato da educação para o movimento ser um instrumento de libertação no sentido de enxergar o campo, os sujeitos e as lutas dos movimentos sociais como uma forma de libertar-se da ideia de opressão e do oprimido como um ser que serve e não têm direitos.

O trabalho é inserido nas ações educativas e são embasadas nas ideias do teórico Pistrak (2000) que teve uma experiência como professor e militante socialista no projeto político pedagógico do MST. Observa-se que é clara a forte relação do trabalho com a educação e com a educação das massas como uma forma de instrumento de elevação da consciência de classe que seria segundo o próprio autor, “condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe” (PISTRAK, 2000, p. 30).

O projeto de Educação defendida pelo MST requer transformações no espaço e nos sujeitos educativos. Suas bases estão alicerçadas de fato numa pedagogia voltada aos interesses do campo, como podemos conhecer através das linhas políticas apresentadas nos documentos do movimento.

- Transformar as escolas de 1º grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político.

Desenvolver uma proposta de educação que proporcione as crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade.

- A prática de educação nas escolas de assentamento/acampamento deve seguir os seguintes princípios:

- a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
 - b) formação integral e sadia da personalidade da criança;
 - c) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
 - e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
 - f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
 - g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento;
- Produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos.
- Ampliar e fortalecer a relação entre a escola e o assentamento. E entre a escola e o MST (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.29).

O movimento orienta que suas linhas políticas sejam discutidas, que cada estado fortaleça o setor de educação em suas regionais, realizando diagnose sobre a situação educacional em suas áreas, garantindo junto com o Estado a construção de escolas de Ensino Fundamental nas áreas conquistadas, permitindo assim o acesso de todas as crianças, jovens e adultos à uma escola que constrói e respeita os princípios pedagógicos do movimento.

Compreendendo o campo como um espaço educativo, a educação tem que ser elaborada nesse sentido, da vinculação da luta pela terra, da garantia da cidadania e da elaboração de um projeto de desenvolvimento para o campo garantindo uma formação que amplie e aprofunde a visão do mundo.

Essa preparação implica em capacitar as crianças para transformar a realidade, construir o novo, a partir de aprender a enfrentar problemas concretos que existem no assentamento (ou no acampamento), mas cultivando uma perspectiva social mais ampla. E a escola consegue fazer isso, se garante o conhecimento da realidade, prepara para o trabalho, educa desde e para novos valores, desenvolve a consciência organizativa, educa para a participação coletiva democrática e estimula a participação nas lutas sociais concretas (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 7-8).

As indagações acerca da escola permitem muitas discussões que podem ser traduzidas na questão: o que queremos com as escolas do assentamento? A pergunta surge da reflexão feita por educadores, lideranças e pais que atentaram para a importância de uma escola voltada aos interesses desses sujeitos e as expectativas sobre o que se quer com as escolas dos assentamentos. O caderno de formação do MST apresenta a seguinte resposta: “As escolas dos Assentamentos do MST devem ser um lugar que: prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos sindicatos, das associações, das Cooperativas de produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares” (MST, 1991, p. 5).

A resposta posta acerca da escola de assentamento nos permite compreender que o ensino não tratará apenas dos conteúdos específicos, mas de questões de formação política e social como a garantia da luta do movimento, tornando a escola o lugar onde “Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22). Assim, mostrando para o aluno a importância de se perceber no mundo, compreendendo seu papel como sujeito social em meio às realidades muitas vezes cruéis, criando a compreensão de qual sociedade seria ideal, partindo de experiências práticas no próprio assentamento.

A clareza dos objetivos das escolas de assentamento, nos leva a uma próxima etapa, que pode ser pensada a partir das indagações: como afirmar uma escola de assentamento? O que é preciso fazer para concretizar suas ações? Essas questões também foram pensadas pelo MST e estão presentes no seu Boletim da Educação nº 1. O texto produzido pelo setor de educação tem como expectativas a ampliação da discussão da proposta, além de oferecer suporte aos educadores. Vejamos como as escolas são descritas pelo MST:

1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
2. A escola deve capacitar para a cooperação;
3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
5. A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
6. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
7. O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
8. O professor tem que ser militante;
9. A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 1992a, p. 1).

O conjunto de expectativas para as escolas devem ser concretizadas na forma de aprendizagens que serão produzidas a partir de vivências na comunidade, respeitando todos os elementos que constituem as bases do MST, ou seja, uma escola “vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada a luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 21). Não há dúvidas de que essas expectativas, em relação

à educação dos sujeitos que habitam a comunidade, sejam instrumentos para a formação, o exercício da cidadania. Ou seja, “além de se tratar de um direito de cidadania, representa a possibilidade do acesso a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação/educação unilateral de sujeitos da transformação social e da reconquista da dignidade humana” (CALDART, 1997, p. 39).

Todos esses elementos se somam para nos ajudar a responder uma outra inquietação: Como fazer a escola que queremos? Essa elaboração está descrita na proposta pedagógica do MST. Ela está relacionada às questões mais práticas no próprio ambiente educativo. Sendo um dos princípios fundamentais da educação no movimento, a produção da aprendizagem partindo da realidade, permitindo a compreensão melhor do mundo a sua volta e atestando que “a escola, os saberes escolares são direitos do homem e da mulher do campo, porém esse saber escolar tem que estar em sintonia com os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22). Nesse caminho, os temas tratados contextualizam esse princípio, começam pelo currículo, compreendido pelo MST para além de uma lista de conteúdos, mas de um conjunto de práticas, como podemos conhecer através do Caderno de Educação n.1:

O nosso currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sendo prático na sua vida no assentamento. Somente assim ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do estado, do país, do mundo (MST, 1992b, p.2).

Nesse sentido, a educação proposta é diferente da que foi oferecida no campo até hoje, o que torna a escola de assentamento um lugar de práticas inovadoras. Um exemplo é a preocupação de vincular a escola com o trabalho, tendo como uma “prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagens” (MST, 1992b, p 16). Percebemos a importância pelo fato de ser uma educação construída dentro da realidade de um movimento social com sujeitos trabalhadores do campo com funções específicas nesse ambiente que irão garantir a sua sobrevivência com agricultor e principalmente como sujeito social, que segundo Pistrak (2000, p. 38), seria “a produção real, a uma atividade concreta socialmente útil”.

Para inserir essas ações nas escolas é necessário que haja planejamento. Para o MST o currículo precisa seguir alguns passos e objetivos que devem ser definidos pelo professor, pela comunidade e também pelo MST. A comunidade escolar tem um papel fundamental para a garantia de que essas expectativas sejam superadas e os objetivos definidos. A próxima ação seria o trabalho com temas geradores, que se constituem como:

Assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para as crianças como para a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação (MST, 1992b, p. 8).

Esses temas são escolhidos mediante discussão da comunidade acerca dos problemas, questões ligadas à terra, produção, vivência. Isto é, tudo que envolve a comunidade, em seus escritos sobre temas geradores. Nessa direção, Paulo Freire (2014, p. 137) nos diz: “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”. Definido os temas, será necessária a criação dos objetivos que podem ser desenvolvidos em conteúdo escolares. Há possibilidade de atividades diversificadas, que enriquecem o trabalho pedagógico criando resultados, dada a relevância da geração desses temas, é importante que haja sempre uma avaliação tendo em vista que a “Escola é um local de produção do conhecimento. Começando com a aprendizagem do ler, escrever e calcular, a avaliação deve dar conta da quantidade do conhecimento sobre a realidade que as crianças estão conseguindo se apropriar e produzir” (MST, 1992b, p.18).

Para que esse currículo seja posto em prática, é necessário “que o tipo de organização e de administração da escola como um todo seja para as crianças a principal experiência prática de trabalho cooperativo e de aprendizagem concreta da democracia” (MST, 1992b, p.21). Podem ser atribuídas às crianças, algumas responsabilidades que permitam que eles se sintam engajadas no processo de organização e limpeza da escola uma vez que

O costume de viver coletivamente pode e deve ser formado entre as crianças tendo como base as tarefas domésticas coletivas, desenvolvendo entre elas o sentimento e a compreensão da necessidade e da utilidade sociais destas tarefas: é preciso que as crianças percebam o grande papel social desempenhado por todos estes pequenos hábitos na transformação do conjunto de nossa vida” (PISTRAK, 2000, p. 55).

As crianças que passam por essa experiência, compreendem com mais facilidade a participação em processos coletivos.

Faz-se necessário também para que o currículo seja posto em prática “que a escola seja uma grande estimuladora da prática do hábito da leitura não só entre as crianças, mas também entre todos os assentados” (MST, 1992b, p.21), além da valorização da cultura e tudo relacionado aos seus costumes e hábitos, mística, bandeiras de luta, que envolvem e embalam as ações, faz-se necessário a presença desses elementos na elaboração do currículo, para “que a escola trabalhe permanentemente as expressões culturais dos assentamentos e da luta pela terra como um todo” (MST, 1992b, p.22).

Tendo o MST construído essas propostas para uma escola diferente, o desafio é torná-las realidade em boa parte das áreas ocupadas, para que não haja mais camponeses e trabalhadores sem terras fora da escola ou estudando em escolas que não vinculam a aprendizagem à sua realidade.

2.1 Formação humana e política

A educação do campo já é compreendida como um direito humano devendo contemplar as populações que lá habitam, respeitar a sua diversidade cultural e para superação das desigualdades. Para que esse reconhecimento seja fortalecido é importante a apreensão das políticas existentes, nesse sentido, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos visa incluir nos processos educativos questões de direitos humanos, como observado em seu artigo.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Mais um suporte legal que se garantido, colabora para que o campo saia da condição de marginalidade, sendo trabalhadas as questões humanas e políticas.

Nesse sentido, a formação humana e política nos processos formativos do MST estão inseridas dentro de dois princípios: pedagógicos e filosóficos, que foram construídos a partir das práticas e experiências, no decorrer dos processos com avaliação e reflexão, dessa forma a formulação desses princípios reflete na educação que é o processo pelo qual se forma a pessoa humana e é através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade. Por isso, ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma de suas consequências, uma maior organização e conscientização das lutas.

Os princípios filosóficos não separam a questão pedagógica da política, juntas elas promovem ações de mudanças que produzem a construção de uma nova ordem social “cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas” (MST, 1996, p.6). Esses pilares constituem uma proposta de educação que intensifica a ação do poder popular, com uma formação voltada para as lutas diárias, essas ações serão desenvolvidas e trabalhadas por meios de conteúdos e métodos que devem sugerir o desenvolvimento da consciência de classe revolucionária de todos os envolvidos no processo. Segundo Pistrak (2000, p. 30) “desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe”. Por essa razão, o MST defende que essa educação deve ser massiva em todos os níveis e suas bandeiras de luta são levantadas para que torne uma realidade “toda criança na escola... aprendendo!”, “Todos os jovens ao estudo!”, “Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta” (MST, 1996, p 6).

Os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola de assentamento e na formação integral desses sujeitos em todas as idades, desenvolvendo consciência organizativa e a tomada de consciência sobre a sua realidade, que “é tudo o que, na vida social e da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve a organização da vida nova” (PISTRAK, 2000, p. 32). Com isso se afirmar a ideia de educação para o MST, ela objetiva uma nova ordem social para o campo, permitindo a participação de todos nesse processo de mudança.

As relações sociais também devem ser prioridades na escola, no sentido da compreensão dos conflitos e normas dos processos de ordem pessoal, social, política e familiar, permitindo o posicionamento dos alunos de todas as idades, sem perder de vista os valores e princípios que vieram da base de cada um.

A educação também precisa ser para a cooperação, deve tratar dos desafios históricos da reforma agrária e as novas formas de relações produtivas para o mesmo, tendo em vista que

É preciso formar pela vivência de práticas cooperativas. Somente a participação concreta em formas (diversas) de trabalho cooperado poderá inserir nossas escolas neste grande desafio; ajudar a construir os valores, comportamentos, habilidades e saberes necessários à implementação de novas relações sociais em nossos assentamentos e no conjunto do meio rural (CALDART, 1997, p. 43).

A instituição desses princípios pelo movimento pode sofrer algumas adaptações advindas da realidade de tantos outros grupos que vivem no campo. A ideia da articulação é facilitar a organização da vida, do trabalho coletivo entre família e comunidade na busca por recursos que assegurem o acesso a saúde, moradia digna, e aos meios de produção modernizados, construindo de fato novas relações de cooperação conscientes e avaliadas a cada realidade, uma educação voltada para as várias dimensões humanas sendo a base a sua realidade social.

O caderno de Educação n.8 do MST apresenta as seguintes dimensões humanas: “Formação político-pedagógica; A formação organizativa; A formação técnica- profissional; A formação de caráter ou moral (valores, comportamentos com outras pessoas); A formação cultural e estética; A formação efetiva; A formação religiosa” (MST, 1996, p. 8). Aproveitam-se todas as bases que dão fundamento a existência humana permitindo sintonia entre elas.

Sendo o MST um movimento socialista é imprescindível a presença num de seus princípios da ideia de que o homem precisa romper com os valores dominantes impostos por um sistema capitalista perverso. Segundo Mészáros (2008, p. 27) “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Os educandos aprenderão que há necessidade da criação de uma nova ordem social e vão adquirir dialeticamente valores humanistas e socialistas que automaticamente os colocarão em posição de luta.

Os princípios pedagógicos dizem respeito ao modo como os princípios filosóficos devem ser executados, trata-se da parte mais prática do processo, no total são treze, e o primeiro deles trata da relação teoria e prática e vice-versa. Segundo Paulo Freire (2015, p. 40) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. É necessário ensinar a ponto de os educandos fazerem analogia dos acontecimentos diários na militância e nas relações sociais com o que estudou na escola, nas aulas. Esta como um lugar de práticas e a elaboração das teorias, partindo de discussões e estudos sobre a realidade que estará sendo tratada em sala como um dos elementos principais da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o currículo responderá a um modelo de organização que parte de situações reais e atuais, facilitando a produção das mesmas, considerando que “as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que por sua vez instrumentalizam práticas sociais” (MST, 1996, p. 11). Assim, um dos desafios será o metodológico, que deverá relacionar os saberes a situações reais, para o alcance de objetivos. Para tratar dessa diversificação de metodologias temos o princípio pedagógico que é a combinação metodológica entre o processo de ensino e capacitação.

Afinal, existem várias maneiras no processo educacional de partir para uma ação prática, alcançando objetivos diferentes, “nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia” (MST, 1996, p.12), especialmente quando se trata escolas do campo.

A realidade como base da produção do conhecimento é outro princípio, sem dúvida muito discutido, pois tratar da educação no campo é garantir um ensino partindo de uma realidade do sujeito e de sua comunidade. “A realidade do mundo é tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento” (MST, 1996, p.13). Para conhecer o mundo, também é preciso antes conhecer o ambiente, o lugar onde nossa vida ganha sentido para então transformá-lo, dando ao aluno “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mais, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2015, p. 67).

Outro princípio pedagógico é a seleção dos conteúdos formativos socialmente úteis. Ele é um princípio que chama atenção para o cuidado na escolha dos conteúdos para não correr o risco de estar sendo incorporado interesses políticos e ideologias dominantes contrários à luta.

[...] ou seja, selecionar aqueles conteúdos que, de um lado estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade e de outro lado que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos /as cidadãs da transformação social (MST, 1996, p. 15).

Analisar cuidadosamente o que vai ser oferecido e questionar se o mesmo vai contemplar um ensino que quer formar novos seres sociais ativos é o trabalho de todos aqueles que desejam uma educação para os que habitam o campo, isso “representa a possibilidade do acesso a certos tipos de saberes que fazem diferença na formação/educação unilateral de sujeitos da transformação social e da reconquista da dignidade humana” (CALDART, 1997, p. 39).

O trabalho identifica homem e mulher como classe trabalhadora e constrói novas relações a partir do momento que ele é produzido como construtor de valores, de meios de vida, de sustento digno, e não da forma capitalista onde é utilizado apenas como enriquecedor do capitalismo através da exploração de mão de obra. É com esse cuidado que essas questões ligadas ao trabalho são tratadas no princípio pedagógico, uma educação para o trabalho e pelo trabalho seria tratar em sala de aula questões ligadas à produção de renda, propor troca de experiências e discutir temas sobre a produção na sociedade em geral, seguindo algumas dimensões como: “desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente pelo trabalho no meio rural; entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho” (MST, 1996, p. 16) ajudam a pensar e consolidar a escola do campo que queremos.

Estando a sala de aula ligada ao trabalho, espera-se que isso reflita na produção de forma positiva, pois estará sendo tratada no espaço educacional, elemento da vivência do estudante com a sua prática diária com a terra de onde advém sustento fruto desse trabalho. Nessa direção, Pistrak (2000, p. 48) diz: “o trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso meio de educação”. Tendo em vista que o trabalho no campo visa construir saberes partindo da vivência do homem e da mulher do campo de forma harmoniosa sem distinção de gênero, raça, criando a possibilidade de conhecimento sobre sua cultura e também se humanizando.

Considerando que a educação é uma prática política, pelo fato de conservar um padrão social ou de promover certas mudanças na sociedade, é necessário observar outro princípio pedagógico: o vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos que trata de inserir a política nos processos pedagógicos e tem como uma de suas dimensões: “alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de dignidade humanas” (MST, 1996, p. 17). O processo de luta pela terra se deu pelo fato da reforma agrária não ter sido uma realidade no país e de certa forma isso se deu por que os processos políticos e ideológicos que geraram o país antes das lutas não permitiu o acesso do trabalhador a terra nem a educação e a tantos outros direitos, e isso tem que ficar claro na educação do campo especificamente na educação e nas escolas coordenadas pelos movimentos sociais.

Para Caldart (1997, p. 113),

Situar a profissionalização dentro de um contexto histórico, social e vinculado a um horizonte político. Esta dimensão diz respeito então, ao domínio teórico e ao exercício prático da discussão e da proposição sobre as questões que são o pano de fundo do trabalho educacional vinculado a um movimento social como o MST. Implica numa especial preocupação com o desenvolvimento da consciência de classe.

O princípio pedagógico seguinte é o vínculo entre educação e cultura, que diz respeito a tudo que fazemos, pensamos, o modo como agimos, nossa forma de expressão, nosso jeito de viver além de “costumes as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano, os valores éticos” (MST, 1996 p. 19). Todos esses elementos são partilhados e são valorizados servindo como elementos fortes para a produção da aprendizagem.

Na escola acontece o processo de produção, alteração e socialização da cultura, transformando pessoas e grupos a partir de experiências que permitem aos educandos, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 2015, p. 42). É necessário que se leve em conta na educação, tudo que diz respeito à construção de uma identidade cultural que torne o estudante um ser capaz de analisar o que acontece em seu entorno e de se questionar. Não feito isso, estará sendo disseminada uma educação que afirme valores e ideologias dominantes, diminuindo uma maior participação nas lutas sociais por conta da falta de consciência cultural e política, impedindo a cultura tão útil e transformadora que é a cultura da mudança.

Outro importante princípio pedagógico é a gestão democrática. Ela visa transformar a escola em um espaço de decisões coletivas de cada processo pedagógico envolvendo a comunidade, “pois todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito e a repartir os resultados (positivos e negativos) de cada ação coletiva.

Em estudos sobre a educação no MST e toda a sua dinâmica de organização do ensino voltada à participação de todos na elaboração das práticas, Santos e Souza (2007, p. 218) chegam a conclusão de que no movimento

A educação democrática exige a superação da hierarquia burocratizada existente na escola. A participação efetiva da comunidade nos assuntos escolares exige que as relações dentro da unidade escolar sejam horizontais, contribuindo para o estabelecimento das atividades pedagógicas complementares, como calendário escolar e formulação de projeto pedagógico.

Outro princípio que está diretamente ligado à gestão democrática é a auto-organização dos estudantes. A ideia é promover a discussão e a construção, em grupos, de questões pertinentes “como a forma de acelerar o desenvolvimento

da consciência organizativa dos/das estudantes” (MST, 1996, p.19). Percebe-se a utilização dessa prática pelo movimento, em vários momentos, não apenas em sala de aula, nos diversos encontros e reuniões, todos têm uma tarefa específica seja de ordem pedagógica, política ou estrutural. Dessa forma, “todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes, como as funções subordinadas” (PISTRAK, 2000, p. 42).

A garantia de concretização de todos os princípios estudados até agora depende da conexão entre ambos. Mas, em especial da criação de coletivos pedagógicos que são grupos formados seja por professores, membros da comunidade que se dispõem em discutir educação nas áreas de acampamento e assentamento e equipe pedagógica que organiza a formação dos educadores/as, que organizados em núcleos, devem promover discussão para o planejamento de atividades e avaliação. Para Caldart (1997, p. 45) é preciso reconhecer que

Um educador ou educador que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que a vem formulando. São preciso coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Que equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar as formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico.

Visto que não se concebe uma educação onde os educadores não reflitam a proposta oferecida, faz-se necessário que juntos pensem formas de recriá-las dentro da realidade de cada sala de aula, afirmando que,

Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através, da reflexão sobre a prática, do estudo das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades (MST, 1996, p. 22).

Além de qualificar o trabalho, os coletivos permitem um aproveitamento maior das experiências de todos os envolvidos e a partilha delas.

O princípio bastante significativo é o da Atitude e habilidades de pesquisa. “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar uma novidade” (FREIRE, 2015, p. 31). Esse princípio enfatiza a importância da pesquisa para a aplicação de novas práticas, em busca de respostas a novas inquietações. Ou seja, “a curiosidade diante daquilo que ainda não se conhece a busca de respostas que não se contentam com a aparência das coisas, a capacidade de relacionar uma ideia a outra, um problema com outro, o gosto pelo estudo histórico da realidade” (MST, 1996, p. 22).

O último princípio pedagógico é a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais, e sugere que as aprendizagens devem partir de experiências individuais e coletivas. O educador nesse caso deverá estar atento ao modo como os educandos se relacionam, sua capacidade de produção individual e coletiva, avançando no sentido de combinação entre esses dois processos onde “ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa. Por alguém; mais também ninguém se

educa sozinho” (MST, 1996, p. 23).

Fica claro, com tudo que vimos e refletimos a partir dos princípios pedagógicos, a importância do MST para a construção de uma proposta de educação específica para o campo. Embora sejam tratados temas específicos do movimento, muitos desses podem ser aproveitados e podem ser trabalhados em vários outros grupos que vivem o campo e que têm sua cultura, costumes e valores que precisam ser respeitados e introduzidos na educação, é importante atentar para a garantia desse ensino específico no campo de uma forma geral tendo também um olhar mais atento para as leis existentes.

É importante frisar que a educação do campo, instituída e garantida hoje na legislação é fruto da mobilização dos movimentos sociais principalmente o MST, ela foi vivenciada por seus habitantes muito antes da criação das leis, embora hoje a Educação do Campo conte com um conjunto de legislações que atentam sobre a importância da educação voltada a realidade e aos interesses do campo. No artigo 1º da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) já se percebe o olhar voltado para as questões formativas do sujeito, partindo de outros ambientes que não seja apenas a escola, vejamos: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p).

A Constituição Federal de 1988, de certa forma insere a população do campo em seu artigo quando permite a participação dos sujeitos na exigência pela elaboração das políticas educacionais quando afirma que a educação é dever do estado, vejamos o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p).

O campo está contemplado neste artigo, no sentido da aquisição de direitos sociais acerca de uma educação inclusive voltada para o trabalho.

O Art. 28 da LDB garante que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

A LDB, ao dedicar esse artigo a educação no meio rural inova no sentido de dar

Suporte legal necessário a “adequação” da escola à vida do campo, o que até então não era preterido pela legislação educacional. Dessa maneira, a Educação do Campo passa agora a ser compreendida de fato nas suas especificidades e particularidades no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças (REIS, 2009, p.58).

Em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA com a garantia de escolarização formal para os trabalhadores do campo, com parcerias em redes de universidades públicas, escolas técnicas e vinculação aos movimentos sociais e secretarias de educação dos estados. No caderno de apresentação do programa vemos que o

PRONERA é operacionalizado de forma estratégica associado ao desenvolvimento territorial, para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo. Compreende que o modo de vida do povo do campo tem especificidades quanto a maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho a educação, e o lazer que lhe permite a criação de uma identidade cultural e social própria (UNIR, 2008, s/p.).

O programa promove estratégias de ação para o desenvolvimento rural melhorando as condições de vida dos assentados.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução nº1 de 3 de abril que aprova e institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, deixando claro a concepção de escola defendida pelos movimentos sociais. Vejamos o que está garantindo no seu artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela 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. 1).

Com a criação das diretrizes, o conceito de educação que é formado contempla o que os movimentos sociais defendem como uma educação específica. Em 2007 foi criado o Programa Nacional de Educação no Campo - PROCAMPO, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, com o intuito de apoiar a implementação de licenciatura em educação do campo em instituições públicas, e voltados para a formação de professores para docência nos anos finais, ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

No ano seguinte foram estabelecidas as Diretrizes complementares, normas princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação básica do campo na resolução de nº 2 de abril de 2008 que traz em seu artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio 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, s/p).

As várias faces do campo são reveladas nessa lei, e toda a sua relação com o ambiente e com o trabalho é considerado.

Visto isso, comprova-se a educação como um direito dos povos do campo, sem perder de vista a importância dos movimentos sociais na construção dessas políticas, em especial o MST, e é também dever do Estado que isso seja garantido.

O PERCURSO METODOLÓGICO: CONHECER PARA MUDAR

Esta seção tratará dos procedimentos metodológicos que conduziram a pesquisa, permitindo maior compreensão acerca do que foi questionado inicialmente nos objetivos e que seguiram ao longo do desenvolvimento do trabalho. A escolha dos métodos e as leituras tornaram possível o entendimento dos motivos pelos quais a escola pesquisada não se insere na Proposta Político Pedagógica do MST, mesmo estando inserida numa área conquistada pelo movimento.

A pesquisa foi realizada no assentamento Camarazal que fica localizado no município de Nazaré da Mata, na região Norte do estado de Pernambuco. O município ocupa uma área territorial de 130,572 Km², tem uma população estimada em 32.065 habitantes. Camarazal se constituiu assentamento em novembro de 1997, cinco meses depois da ocupação das terras por integrantes do MST, em 8 de junho do mesmo ano.

O assentamento possui 544 hectares de terra que abriga 79 famílias cadastradas no Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, sendo que 37 delas já moravam no engenho. Com o passar dos anos novas famílias foram se constituindo e hoje são 134 famílias que residem no assentamento.

Os *locus* da pesquisa foi a escola do assentamento. A instituição funciona nos turnos manhã e tarde, mas a pesquisa foi realizada apenas com os professores da educação infantil e do ensino fundamental – Anos Iniciais. A escola está estruturada em dois prédios, o primeiro deles com 5 salas, incluindo a biblioteca e a sala de computação, as demais são salas de aulas, e o segundo, um prédio anexo onde funciona a educação infantil.

A escola atua com exatos seis (06) funcionários. Sendo um (01) auxiliar de serviços gerais que mora no assentamento, uma (01) merendeira que também mora na comunidade, uma (01) professora readaptada, que é bibliotecária. Além de três (03) professoras, uma da Educação Infantil que leciona para uma turma de 19 alunos e que não mora no assentamento, e duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, turmas que são salas multisseriadas. Das duas, apenas uma mora no assentamento, é a professora que leciona 1º e 2º ano, também com 19 alunos, e teve sua formação pedagógica através de uma Política de Educação do Campo, o PRONERA¹ (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). A

1. PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) é uma política pública voltada para a edu-

outra professora, moradora da cidade, trabalha com 3º, 4º e 5º ano, com uma turma de 21 alunos. No total a escola atende a 59 alunos. Todos os seis funcionários foram os sujeitos da pesquisa junto com pais e líderes de comunidade.

No primeiro momento de elaboração do estudo, fez-se necessário uma pesquisa bibliográfica, que se constituiu na leitura de obras consideradas importantes para a compreensão da história da educação do campo no país, a leitura dos documentos do MST para melhor compreensão de como se deu a elaboração do projeto político pedagógico desse movimento, e sua preocupação com uma formação que discuta a questão política e humana para os assentados. Tudo isso permite pensar as estratégias de mobilização dos movimentos sociais para a criação de leis que asseguram a educação do campo no país.

O segundo momento da investigação foi a pesquisa de campo, que tornou possível a compreensão mais ampla do tema e a compreensão mais específica da realidade pesquisada, a escola de assentamento. As leituras que antecederam a pesquisa e o trabalho de campo, permitiram um maior entendimento do porquê da realidade educacional daquela da comunidade.

3.1 Abordagem de pesquisa utilizada e a opção pela pesquisa-ação

Esta pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa, que segundo Minayo, (1993, p. 244) “realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza”. Essa intimidade permitiu que pesquisador e pesquisado criassem percepções acerca do objeto de pesquisa, garantindo que ao final da pesquisa surjam sugestões de ações que deverão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino naquela comunidade.

A escolha dessa abordagem de pesquisa deixou claro o papel de cada um dos envolvidos no processo, deu ao pesquisador a oportunidade de fazer uso dos vários métodos de coleta de dados que a pesquisa dispõe, permitiu respostas acerca das inquietações iniciais, dando sentido ao processo pelo fato de se utilizar principalmente da coleta de dados empíricos, que narra os instantes, as situações reais, dando ao pesquisador a oportunidade de

Manter uma conduta participante: a partilha substantiva da vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que vai se adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades e formulada as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos os obstáculos que interferem na ação do sujeito (CHIZZOTTI, 2003, p. 82).

Essa postura participante do pesquisador foi positiva, e garantiu o estreitamento das relações com o pesquisado, permitindo que no decorrer do processo, houvesse nas discussões, a comprovação das dificuldades educacionais existentes na escola e afirmação do sujeito pesquisado enquanto sujeito social ativo e habitante daquela

cação do campo em parceria com o MST (Movimento Sem Terra) e INCRA (Instituto de Colonização e Reforma agrária) e UPE (Universidade de Pernambuco).

comunidade, demonstrando que “eles têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 83). Assim facilitando as discussões acerca da função da escola, do que ela representa para a comunidade e a consciência de que ela precisa de uma intervenção.

É importante destacar a escolha pela pesquisa ação por se tratar, segundo Thiollent (1986, p. 14), de

Um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Trata-se de uma pesquisa que vai além da simples coleta de dados, mais que leva o pesquisador, os sujeitos da pesquisa, a comunidade e todos os envolvidos no processo, a uma elevação do nível de consciência do que foi comprovado como problema e da urgência de uma ação inovadora, levando a pesquisa a um nível de comprometimento político e social de fato, demonstrando que “A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (THIOLLENT, 1986, p. 43). Talvez numa outra forma de pesquisa esse tipo de ação por parte dos envolvidos não seria possível.

No caso desta investigação, o objeto empírico foi a Escola do Assentamento do MST em Camarazal Nazaré da Mata, que existe na comunidade muito antes da ocupação daquela localidade. Dessa forma, não se tratava de uma escola de assentamento, e sim, de uma escola do campo que desde sempre foi urbanizada e essa característica permanece até hoje. O objeto teórico foi modelo político pedagógico proposto pelo MST, que desde o início da sua elaboração se preocupa em contemplar o ensino em suas áreas de acampamento e assentamento, dando ênfase à formação política e humana, tornando a educação voltada à população do campo, uma realidade palpável.

3.2 Instrumentos utilizados para coleta de dados

3.2.1 Entrevistas semiestruturadas

Um dos instrumentos utilizados para coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada, que segundo Minayo (1996, p. 108) “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem resposta ou condições prefixadas pelo pesquisador”. O uso desse instrumento favorece a aquisição de dados através da fala individual, dessa forma foi possível abstrair do sujeito pesquisado, o conhecimento que ele tem da realidade em que está inserido demonstrando para o pesquisador o concreto sobre o que foi

pesquisado.

Este instrumento de coleta permitiu a comprovação do desconhecimento que alguns professores e funcionários da escola tinham sobre a Proposta Político Pedagógica do MST, pelo fato de não terem tido contato com a dinâmica educacional do movimento, não atinando para a diferença entre escola da cidade e escola do assentamento [escola do campo] e tratando a formação humana e política como algo relacionado apenas à formação para a cidadania. O que não deixa de ser importante, mas que não contempla totalmente uma formação que trate os valores da terra, da luta e das várias dimensões da pessoa humana. Já os pesquisados que tiveram contato com o MST nos seus vários espaços, seja em ocupações, formações e estudos, de fato compreendem o real papel da escola na formação humana e política do aluno e enxergam nela uma possibilidade de disseminação da luta. Isso se dá pelo fato do movimento enxergar na educação uma possibilidade de mudança social, e tratar desse tema em seus espaços de forma muito cuidadosa.

Seguindo esse pensamento, Arroyo (2003, p. 29) nos diz “que várias pesquisas, dissertações e teses mostraram a influência dos movimentos sociais na conformação da consciência popular do direito à educação básica a escola pública” é o que tem feito o MST com os que por ele passam. Um movimento social que luta por reforma agrária e todos os direitos possíveis para uma vida digna no campo e repassa isso para os seus componentes, permitindo um nível de percepção da realidade e da necessidade de luta por direitos, e a escola se insere nessa luta, isso fica claro na postura de fala de alguns entrevistados.

As entrevistas realizadas visavam responder as inquietações acerca dos objetivos da pesquisa, uma delas era compreender que concepção de escola tinham aqueles sujeitos e o que a escola representava para a comunidade.

Em entrevista com os professores, quando questionados sobre o que se compreende por escola de assentamento, relacionaram a educação nesse ambiente às questões agrícolas e realidade dos alunos, a professora nº 1 ao ser questionada responde:

“uma escola que está inserida dentro do assentamento, a ideia é trabalhar a realidade dos alunos, o que os pais trabalham, com que eles trabalham, com que eles vivem”.

A professora mora no assentamento, teve uma formação voltada para o campo cursando pedagogia da terra pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma agrária) e essa experiência permitiu uma concepção de escola tão discutida e trabalhada nos espaços do MST como uma proposta que trate da vida dos alunos.

Quando indagada sobre a diferença de escola do campo e escola de assentamento, a professora atenta para o fato da escola estar inserida ou não, na terra ocupada. Esse fator é importante para se caracterizar uma escola de assentamento, porque mesmo estando inserida no campo, não significar dizer que suas práticas sejam voltadas à realidade dos alunos, em respostas, a mesma professora diz:

“há diferença eu penso desse jeito! Se uma escola que ela foi conquistada para um assentamento é diferente de uma escola que está inserida dentro de um assentamento, quando eles chegam e constrói essa escola eu acho que eles veem de maneira diferente, quando uma escola já está inserida dentro daquela terra ocupada eu acho! Que ainda tem um meio pré-conceito, uma resistência para aceitar àquela escola”.

Resistência pelo fato de não terem tido antes um contato com uma forma de educar mais humanizada, que envolvesse a comunidade, a escola estava lá separada do cotidiano das pessoas, e isso não era percebido nem tratado na comunidade como um problema. Para eles, ela estava cumprindo o seu papel, e isso segue acontecendo.

A escola pesquisada existe desde a época do engenho, com toda uma cultura urbanizada enraizada, o ambiente de localização da escola não fazia muita diferença. A cidade era sempre tratada como um lugar almejado pelos alunos, isso de certa forma era fortalecido pelo modo como a cidade era apresentada pelos professores, seja nos conteúdos ou nos livros didáticos, na forma como o trabalho no campo era desvalorizado, não sendo uma herança valorosa que os alunos herdariam de seus pais. Dessa forma, segundo Souza (2012, p. 52), “muitos dos conteúdos, metodologias e valores transmitidos na escola das cidades apenas discriminavam os povos que não estão inseridos nas relações humanas que dão configuração às cidades”. Durante anos, essa forma de ensino prevaleceu, raramente se adaptou conteúdo ou se fez ações voltadas para a realidade dos que ali estudaram, antes uma escola rural em um engenho de produção de cana de açúcar, e depois uma escola de assentamento conquistada por uma organização social que se preocupa com educação, mas que tem pouco espaço de inserção na escola.

Uma das entrevistadas lembrou que já houve momentos em que educadores da escola participaram de formações de educadores realizadas pelos MST. A entrevistada nº 1:

“há anos atrás quando tinha outra coordenação do assentamento, as professoras daqui que não eram da comunidade iam para os encontros estadual e para as formações do setor de educação”.

Mas isso não foi algo que se tornasse uma prática comum na secretaria de educação, talvez por questões de gestão esse elo foi quebrado e a escola continua com sua prática urbanizada naquela comunidade.

Ainda analisando o papel da escola, um dos coordenadores do assentamento deixa claro que a escola deva estar unida à comunidade para a execução de uma prática voltada ao desenvolvimento de ambas, em sua fala ele diz que tem que ser uma escola que:

“envolva as crianças o mais perto da realidade que ele e sua família viva e faz parte, isso discutir junto, dentro da educação com a questão da produção, a participação da família da importância da comunidade, a comunidade ajudar na

formação e ajudar nessa discussão dentro da escola”.

Essa fala tem traços da proposta do MST e foge da proposta urbanizada que discrimina tudo que contextualize o campo e denota a possibilidade do levantamento da discussão sobre essa necessidade. Pode-se cobrar, afinal é sabido o que realmente a comunidade e escola juntas podem promover como melhorias para a comunidade. Seria tornar a escola “um dos espaços de formação humana e não há como compreendê-la fora dos seus vínculos e processos sociais concretos” (CALDART, 2012, p. 33). Mais uma vez é percebido o nível de compreensão da escola como esse espaço de formação humana vinculada às práticas sociais pela comunidade, sendo o próximo passo a realização de ações mais concretas depois de todo esse levantamento sobre a educação na comunidade.

Outro objetivo da pesquisa, tratado na entrevista, foi analisar de que forma a compreensão de escola da comunidade dialoga com a compreensão da escola do MST. Por parte dos professores não há conhecimento da proposta, exceto da professora nº 1 que teve uma formação voltada para o campo através do MST. Com resposta à essa questão, fica claro a deficiência por parte da educação oferecida àquelas crianças quando se trata de um ensino que trate as especificidades de um assentamento e, tudo que antecede a sua formação, além da importância do movimento social para a conquista de tudo o que existe hoje naquele ambiente. Poucas crianças sabem a diferença entre assentamento e acampamento e sobre o MST, a professora nº 1 nos confirma isso quando diz em entrevista:

“perguntei a eles se eles sabiam o que era MST, eles não sabiam, disseram que era a letra M, a letra S, e a letra T”.

Segundo Caldart (2012, p. 93),

Uma das dimensões fundamentais da educação como formação humana na perspectiva de emancipação humana e da transformação social é o desenvolvimento da consciência histórica: o saber-se parte de um processo que não começa nem termina com cada pessoa, ou cada grupo, ou cada classe social. E não há como desenvolver essa consciência sem conhecer a história.

A escola peca nesse sentido, a história de luta e tudo que antecedeu no assentamento não é tratada como um dos elementos para a aprendizagem e da percepção do próprio educando como um ser social pertencente a um grupo, dessa forma, a história de luta se perde e é necessário que isso seja retrabalhado para reversão desse quadro. Além disso, essa história também se perde por culpa dos pais, segundo a professora nº 1:

“papai e mamãe e papai não ensina que aqui é um assentamento que era um engenho que a terra estava improdutivo que aqui foi um feio histórico político dentro do engenho para primeiro ser um assentamento”.

Outra situação percebida nas entrevistas, foi a carência de formação adequada para os educadores do campo, isso ficou claro quando a mesma professora citada acima atentou para a necessidade da oferta de uma formação específica pela

Secretaria de Educação que atuava na época da pesquisa, não apenas para os professores, mas para todos os funcionários da escola. Percebemos em sua fala, a carência dessa formação no que diz respeito ao tratamento das especificidades do campo nos conteúdos e metodologias e a necessidade de adaptação de material pedagógico. Ela se preocupa quando fala das formações que não são voltadas à realidade do campo:

“não tem formação para a educação do campo, tem uma formação para os professores de uma forma geral, não tem uma formação específica para quem é professor do campo”.

A professora consegue dialogar sobre isso diferente das outras professoras, e de certa forma a sua formação lhe dá condições para esse tipo de discussão.

Essa foi uma preocupação de outra entrevistada que evidencia em sua fala a mesma inquietação. A necessidade dos professores serem preparados para trabalhar em assentamentos, dessa forma, os elementos presentes no campo, como a paisagem, história de luta e a forma como a comunidade vem se constituindo até hoje, seriam utilizados na aprendizagem, e a escola de assentamento teria uma característica própria, diferente das escolas de outros ambientes. Para a funcionária nº 2:

“tem outros assentamentos que é trabalhado a história da comunidade, história do MST e aqui continua sendo como em qualquer outro lugar que os professores não são preparados para trabalhar”.

Essa situação persiste e é explicada por Arroyo (2007, p. 158) quando diz que “a história nos mostra que não temos uma tradição nem formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima” e isso é visto no campo de forma muito explícita, e acaba sendo notado por todos.

Pretendeu-se também com as entrevistas saber até que ponto o diálogo entre o MST e a escola de Camarazal promoveria uma prática educativa que contemplasse a formação humana e política, na perspectiva de intervenção dos educandos nos processos de mudança social partindo de experiências da própria realidade. Percebeu-se na fala da professora nº 1 a importância desse acontecimento, tendo em vista que o ensino é totalmente desvinculado da realidade dos alunos e pouco impacto causa na vida da comunidade tornando-a afastada da escola, esse diálogo no momento não existe, a professora afirma o seguinte:

“essa escola é solta, ela não é presa ao MST, ela é solta, ela é da Secretaria de Educação, e não tem esse acolhimento do MST. O MST não é presente aqui infelizmente não é presente, também não se faz presente dentro da escola, não exige na secretaria”.

Essa é uma realidade não apenas de Camarazal, em seus estudos Caldart, (2012, p. 260) nos confirma que “tentar inserir a escola na organicidade do movimento

tem sido uma tarefa bastante difícil, especialmente quando se quer tratar não de algumas experiências pontuais no sim do universo inteiro das escolas públicas que fazem parte das áreas de reforma agrária”. As Secretarias de Educação não abrem espaço de discussão de uma prática voltada a essas realidades. Infelizmente é mais fácil apresentar algo que já está consolidado do que tratar da educação dessas pessoas nesses ambientes da forma como eles têm direito, com educadores bem formados e um ensino que respeite as diferentes realidades presentes no campo, e isso é percebido pelos entrevistados.

As consequências desse ensino não voltado para o campo não são boas, boa parte das crianças não sabem da história de luta e conquista do assentamento, não compreendem que os benefícios conquistados na comunidade como habitação e água encanada, foram frutos de lutas e persistência, não tem apego à terra, no sentido que a luta primeira foi por reforma agrária e conseqüentemente tudo que diz respeito à vida digna no campo. Dessa forma, o campo acaba não sendo um lugar de possibilidades e a prática agrícola realizada pelos pais também se perde, a professora nº 1 afirma:

“os meninos não sabem o tempo de colheita, não sabem o tempo de plantação”.

Essa é uma realidade comum no assentamento, além dos conhecimentos não serem repassados pelos pais, que têm como obrigação o repasse desses valores, a escola que poderia ajudar nesse sentido, não faz a sua parte, contextualizando o ensino e inserindo nos conteúdos assuntos relacionados a vivência da comunidade e a forma como ela se reproduz e se organiza, inclusive economicamente.

Na entrevista com os funcionários da escola, fica clara a diferença de opiniões em relação ao fato da escola estar localizada em um assentamento, ser um diferencial de outros lugares, a falta de contato com formações que de fato mostrem a importância do conteúdo voltado às realidades e com participação social, não permite uma visão de escola vinculada à comunidade e todos os valores e hábitos inseridos no conteúdo como elementos para a aprendizagem. Para quem não teve oportunidade de refletir sobre isso, a escola acaba sendo exclusiva da Secretaria de Educação e o fato da comunidade não estar inserida nas suas atividades não faz diferença, uma das funcionárias da escola (funcionária nº 1) quando entrevistada deixa claro essa opinião, quando questionada sobre a escola ser diferente das outras, por estar inserida em um assentamento, ela responde:

“eu não acho diferença não, por conta do assentamento não, porque o alunado a gente inclui tudo na educação mesmo, se fosse uma escola privada só do assentamento aí eu poderia ver que ela era diferente das outras escolas.”

Uma fala muito forte, talvez a educadora de fato em toda sua vida profissional ficou presa a uma prática educativa apenas relacionada as hierarquias e não teve a oportunidade de refletir sobre a importância de tratar das especificidades, e talvez ela não seja a única em todo o município que ao todo tem 5 escolas no campo com o total de 15 educadores.

O movimento tem uma característica, que é levada em consideração em todas as suas instâncias e espaços que é a coletividade e isso foi colocado como uma dificuldade por uma das entrevistadas. A funcionária nº 2 diz:

“aqui o povo trabalha individualmente, tem que ser trabalhado coletivamente dentro da comunidade, dentro da escola, acho que eles estão muito assim fora do padrão do MST”.

Nesse momento de fala o MST é tido como um referencial e como uma organização que tem um padrão de convivência em comunidade, embora comprove-se também mais uma vez a sua ausência e tentou-se responsabilizar a coordenação do assentamento por isso, a funcionária nº 2 afirma:

“está faltando o MST aqui, a coordenação do MST na escola, se a coordenação do assentamento exigisse mais da coordenação do MST, isso não estaria acontecendo”.

Percebe-se nessa fala que essa realidade ainda pode ser mudada se houver um diálogo com o movimento e uma organização por parte da comunidade.

Em entrevistas com os coordenadores do assentamento, sobre o papel da escola, todos deixam claro a preocupação da vinculação trabalho e produção, é um outro elemento tratado na proposta político pedagógica do movimento que é citado pelos sujeitos da pesquisa de forma muito segura e é tratado também em estudos sobre a prática educativa no MST por Bezerra Neto (1999, p. 90) que nos confirma que,

Para que a criança aproveite melhor o estudo, o MST entende que ela deve fazer a ligação entre a teoria e a prática. Para tanto, incentiva-se que eles desenvolvam trabalhos nas hortas comunitárias e no preparo da merenda escolar, como forma de desenvolver a solidariedade e aproximar sua relação com o trabalho.

Dessa forma, os sujeitos conhecendo a proposta político pedagógica do MST, reconhecem que ela poderia ser utilizada na escola da comunidade, e que como comunidade e coordenação do assentamento eles poderiam ter reivindicado por isso, buscando parcerias com o movimento, que para alguns se distanciou, mas que para um entrevistado em especial, alguns passos têm que ser tomados pela própria comunidade. Ou seja, seria andar com as próprias pernas, é o que diz a entrevistada nº 4:

“estamos muito tempo esperando que aconteça e como a gente sabe que o MST já teve uma participação bem maior nisso, mas agora muita gente diz assim: o MST está onde? Aqui a organização cresceu demais, agora o papel é realmente nosso como assentado.

De toda forma, com MST ou não, o debate sobre educação já foi levantado e se tem condições de a partir de agora lutar por melhorias.

Em resposta, a mesma questão da inserção do projeto político pedagógico do MST, associou-se o seu insucesso pelo fato dos educadores não serem do assentamento, e da proposta pedagógica vir pronta da secretaria, isso foi citado pelo entrevistado nº 5:

“a gente recebe do município uma proposta pronta que não discute a nossa realidade, que não envolve os nossos problemas na formação desses indivíduos que são nossos filhos, pra nós praticamente a gente entende como uma dificuldade grande”.

Em sintonia com essa fala, um outro entrevistado também coloca a secretaria de educação como uma dificuldade para a inserção da proposta político pedagógica do MST para a escola de assentamento e atenta para o fato da educação seguir padrões educacionais sem se preocupar com as especificidades, o entrevistado nº 6 afirma:

“o município não acata essa proposta, a equipe pedagógica do município não tem esse conhecimento, ou porque não quer ou porque o município impede, vamos dizer assim, o sistema político do município.”

Seria, segundo Caldart (2012, p. 260), “Uma subversão a ordem e a tradição que costuma ir muito além do que conseguem compreender (e aceitar) algumas das secretarias de educação ou alguns municípios aos quais essas escolas necessariamente se vinculam”. Confirma-se pela realidade de Camarazal e de tantas outras escolas localizadas seja no campo ou em assentamentos. A falta de preocupação de que essas pessoas se destaquem seja econômica ou socialmente, a antiga visão do campo como um espaço de produção e os que lá habitam apenas como portadores da mão de obra e o campo como um lugar de poucos rendimentos. Assim, se a Secretaria de Educação durante todos esses anos de gestão, passando de engenho em seguida para o assentamento, foi incapaz de perceber aquele ambiente como diferente, isso significa que pouca coisa mudou na educação que é oferecida a esse público. Nesse sentido, é estranho como um órgão educacional não perceba a importância da inserção de um movimento social em uma comunidade e especialmente um movimento que trate da educação com tanta rigorosidade, insistindo em urbanizar a educação desse povo.

3.2.2. Observação participante

Outro instrumento utilizado para coleta dos dados na pesquisa foi a observação participante, para Minayo, (1996, p. 143) “é preciso considerar a observação participante como um processo que é construído duplamente pelo pesquisador e pelos atores sociais envolvidos”. Esse instrumento permitiu a mim pesquisadora, a oportunidade de me inserir no contexto da pesquisa, colhendo dados a partir da observação mais a fundo da rotina dos pesquisados, esse momento da coleta deixou claro qual concepção de escola de campo os educadores têm. Pelo que eles repassam nos conteúdos e nas metodologias, ficou claro nas observações que o material não é adaptado para a realidade e por falta de uma formação específica para os educadores, alguns elementos do campo que poderiam ser utilizados para aquisição da aprendizagem não o são, deixando claro o quão urbanizada é a escola

daquela comunidade e o quanto que se perde em termos de aprendizagem, não se aproveitando dos elementos que constituem aquele ambiente.

3.2.3 Grupo focal

Outro instrumento intencionalmente escolhido para coleta de dados foi a formação de grupos focais, segundo Minayo (1996, p. 29) utiliza-se essa estratégia para “(a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; (b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação as crenças, atitudes e percepções”. No decorrer da pesquisa comprovou-se a importância desse instrumento de coleta para uma percepção maior sobre o que a comunidade entende por escola de assentamento, a sua compreensão de que a educação não está de acordo com a realidade dos alunos e não faz parte do contexto de luta em que o assentamento se inseriu no decorrer dos anos, causando assim, uma perda de identidade de ser Sem-Terra por parte dos alunos e conseqüentemente da comunidade.

Foi essencial também observar que no grupo surgiram algumas sugestões por parte dos pesquisados para que a educação no assentamento possa de fato contextualizar a vida dos alunos e caminhar junto com a comunidade, tratando das questões humanas e políticas, uma das sugestões foi a permanência do grupo para maiores discussões e elaborações de propostas de ação para a educação no assentamento, comprova-se através da fala dos sujeitos que a participação como militantes do MST em algum determinado momento da vida deles os fazem enxergar hoje, a escola como um lugar de possibilidades de disseminação da luta e que a sintonia com a comunidade de fato dará mais sentido ao ensino naquela comunidade.

Os encontros do grupo focal foram realizados na casa de um dos membros da coordenação do assentamento. Dessa forma, foram objetos de discussão as inquietações postas nos objetivos da pesquisa e nas questões de partida. Sendo assim, o primeiro encontro do grupo focal foi norteado pela seguinte questão: De que forma a comunidade de Camarazal compreende qual o papel da escola?

Comprovou-se nos encontros do grupo focal que a comunidade de fato compreende que a escola tem um papel importante na vida das crianças, o debate nesse encontro por vezes foge do assunto, mas de certa forma aponta para outras apreensões que certificam a dificuldade da escola e da comunidade de construir uma relação de aprendizagem. A compreensão do real sentido da escola na comunidade, nesse momento foi importante para que de fato as propostas de ações por parte desse grupo fossem iniciadas.

Como resposta a questão inicial, se destacam; a compreensão da escola com a ligada à formação humana, vejamos a fala da integrante nº 1:

“Eu compreendo que a escola é um lugar que complementa a formação humana, mesmo com todas essas lacunas que a gente sabe que existe, você começa a

construir a questão crítica do aluno, essa questão crítica da pessoa humana porque não basta apenas ensinar a ler e a escrever, o aluno tem que entender porque ele faz parte desse mundo”.

Nesse primeiro momento, a escola surge como responsável pela formação humana e pelo aluno no sentido de se perceber dentro da sua realidade, essa percepção viria através de um ensino o fizesse mergulhar nesse ambiente e ações sua volta, para que isso se tornasse uma realidade palpável haveria necessidade da execução de uma prática pedagógica que o permitisse relacionar os estudos, ao trabalho e suas vivencias, ou seja,

Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (PIRES, 2012, p.121).

Dessa forma o aluno entenderia porque faz parte desse mundo e como ele se constituiu sujeito social naquela comunidade. Segundo outra componente (integrante nº 3) do grupo focal, o que descaracteriza a escola de assentamento seria o fato dos conteúdos virem prontos, sem diálogo com a comunidade:

“se a escola não viesse o pacote pronto pros professores, se realmente a gente tivesse abertura que a gente acredita e nas escolas do campo fosse implantado o que a gente acredita e a proposta da organização (MST), a proposta pedagógica, eu acredito que os nossos alunos e todos os nossos filhos que estudaram na escola, eles teriam um apego maior a gente em casa ensina a questão da luta, a terra, a importância que tem a terra para a gente, se isso fosse mais fortalecido dentro da escola eu acho que aqui dentro teria além de mais professores querendo fazer educação do campo, teria mais pessoas interessadas em fazer agronomia”.

Essas falas deixam claro que o papel da escola para a comunidade seria esse de tratar da realidade de forma mais específica. Quando a participante fala que a proposta da organização causaria um apego maior às questões que envolvem a comunidade, a importância da terra como produtora de alimento, cultura e vida, é porque isso já foi vivenciado por eles na prática em algum momento na militância no movimento. Sabe-se que se uma vez implantada a organicidade do MST e a sua proposta político pedagógica tem grandes chances da escola voltar a ser para a comunidade o que de fato eles compreendem o que ela deva ser. Pires (2012, p.122) ressalta que

Ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico metodológica transformadora envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem/mulher, de sociedade e de educação.

Essas concepções são tratadas de forma muito natural pelos pesquisados, o que fez perceber que a comunidade pesquisada tem elementos suficientes para elaboração de práticas que venham redimensionar o ensino na escola da comunidade

e isso se comprova no decorrer da pesquisa.

Na sequência, o segundo grupo focal tentou responder outras inquietações. A primeira delas foi de que forma a compreensão de escola da comunidade dialoga com a compreensão de escola do MST? Em resposta, a comunidade afirma que não existe diálogo entre a comunidade e o MST e que esse diálogo não existindo corre-se o risco da comunidade de alguma forma ter se acomodado com esse modelo que simplesmente coloca uma professora em sala de aula e merenda no prato, sendo isso comprovado pela própria comunidade. Faz-se necessário, especialmente na educação do campo onde as práticas são totalmente impensadas para aquela realidade tão peculiar que parece não ser notadas por muitos que haja “Um diálogo na diversidade que amplie o campo do conhecimento, da verdade e da formação e propicie uma mobilização pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartindo em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si” (PIRES, 2012, p.120).

Imagina-se que esse diálogo com o movimento social responsável pela criação de uma proposta educacional para as escola de assentamento e pela mobilização da criação das leis já existentes que garantem a educação do campo no país, sem dúvidas acarretaria em resultados bastantes precisos para a educação nessa comunidade, contribuindo para a desconstrução da ideia errônea que alguns pai têm sobre educação sem a exigência de direitos e com o conformismo de que basta que a escola funcione e os alunos tenham comida, independente da qualidade de ambas.

Uma outra questão tratada nesse encontro foi: como a escola localizada no assentamento pode se identificar com a proposta do movimento? Nessa questão ficou claro a percepção de que a comunidade poderia no decorrer da história do assentamento ter se preocupado um pouco mais com a questão educacional e que ainda é possível a partir dessas discursões levantar esse debate partindo desse grupo focal e realizar ações de mudança na escola, em resposta a essa questão, o integrante nº 4 responde:

“Acredito que a coordenação da comunidade discutir o que precisa que essa escola forme, de que maneira, que qualidade, a discussão tem que ser na Secretaria de Educação, questionar o método, o conteúdo e abrir uma possibilidade para que aqui no assentamento seja incluído as práticas, as propostas, os métodos que a gente aprendeu e que a gente quer repassar para as nossas crianças, acho que esse é o papel. Se a gente quer que a escola localizada no assentamento pode se identificar com essa proposta, a gente tem que fazer com que essa proposta seja inserida no conteúdo aplicado na escola. Essa proposta tem que ser debatida para que de fato possa ser realidade, porque jamais ela vai acontecer sem que a gente possa argumentar”.

Essa proposta que o entrevistado cita é a proposta pedagógica do MST, que nesse momento de discussão seria o ideal a ser implantado para execução de uma

prática voltada a realidade de Camarazal e promoveria um possível diálogo com o movimento social responsável pela conquista desse espaço de assentamento.

Dessa forma, com essa discussão, a comunidade pode se identificar com essa proposta mas faz-se necessário o cuidado com o debate que vai ser levantado. A comunidade não está acostumada a dialogar sobre educação, atentou-se para a perda de identidade Sem-Terra por parte das famílias e isso também seria culpa de uma educação descontextualizada.

Nesse grupo como algo positivo, a questão inicial toma outro rumo quando se fala que as pessoas não se identificam mais como sem-terra, não lutam e não mais dialogam, eles culpam a educação e ao mesmo tempo a colocam como a melhor possibilidade de mudar esse quadro é o que sugere a integrante nº 4:

“que tal a gente formar uma proposta para a educação do campo no nosso município? Envolver o assentamento Lagoa, o assentamento Camarazal e discutir isso na Secretaria de Educação, o secretário ele vai receber essa comissão, ele vai sentar e vai discutir, vai escutar, ele vai ter que ceder de alguns pontos, porque a gente vai tá recebendo educação dos nossos filhos aqui na escola e a gente vai tá acompanhando, a gente vai tá fiscalizando, a gente vai tá realmente vendo se alguma coisa mudou”.

Fechamos as discussões nesse segundo encontro com o grupo focal, tendo a satisfação de ver por parte dos sujeitos da pesquisa esse engajamento no sentido da formulação de uma proposta de educação do campo, temos a oportunidade de ver uma comunidade que se levanta e começa a rediscutir sobre a educação que deve ser oferecida no sentido da garantia da formação humana e política.

No terceiro encontro com o grupo focal, a questão que norteou a discussão foi a seguinte: até que ponto o diálogo entre o MST e a escola de Camarazal promove uma prática educativa que contemple a formação humana e política, na perspectiva de intervenção dos educandos nos processos de mudança social partindo de experiências da própria realidade? Em outras questões a importância do diálogo com o MST foi tratada com mais ênfase, nessa questão o que de fato puxou a discussão e ficou evidente nas falas foi o processo de mudança social que deva partir da própria realidade. Comprova-se que não existem práticas escolares que permitam que os alunos participem de mudanças na própria realidade e é necessário que haja mudanças nesse sentido, observemos a fala do integrante nº 4 que diz:

“esse processo de mudança social partindo da própria realidade, esse contexto precisa ser discutido eu acredito que os nossos jovens eles têm que começar a compreender a importância e o valor que as coisas têm e que essa transformação pode trazer para a sua vida”.

E isso de fato se dá através de uma educação integrada com as práticas da comunidade. Interessante constatar na discussão do grupo, a percepção dos sujeitos da pesquisa de que eles como comunidade podem ajudar a mudar essa realidade, é o que diz a integrante nº 1:

“não adianta querer que os meninos se insiram nesse contexto se a gente não promove essa movimentação pra eles dentro da comunidade, essa busca incessante de querer buscar, do se sentir feliz de ter aquilo, um exemplo na merenda aquilo que eu ajudei a produzir, e isso vai mudar todo o contexto político e social dele porque eles vão começar a acreditar que pode mudar através do que ele tem aqui”.

A comunidade se sente de certa forma, responsável para que essa mudança na educação seja possível. Para que essa iniciativa seja concretizada foi sugerido inicialmente a criação de uma horta na escola pelos membros da comunidade junto com os alunos, seria um momento primeiro de interação escola e comunidade, fazendo-os perceber que a produção de algo por eles os fariam se sentir como sujeitos sociais ativos de fato, e isso iria refletir em casa. A integrante nº 4 afirma:

“quem sabe que da horta da escola ele não vai incentivar os pais a construir na sua própria casa e esse é o desafio, construir a sua própria horta com sua família quando você aprendeu na escola e isso é de uma transformação de fato social partindo de experiencia da própria realidade e daí onde a coisa começa a não ficar só na discussão, mas na prática”.

A construção da horta daria a oportunidade da comunidade e escola tratar da agroecologia onde a produção seria feita de maneira sustentável, respeitando-se os conhecimentos locais, o respeito pela natureza dando atenção aos princípios ecológicos que dominam o funcionamento dos ecossistemas, tudo isso daria a escola e comunidade a chance de construção de novos conhecimentos.

Seria de fato, segundo uma integrante do grupo, trabalhar na escola com elementos do campo, tratando ainda mais sobre a coletividade, a integrante nº 3 pontua que

“se a gente leva alguma coisa do campo dentro pra dentro da escola se inicia o aprender fazendo, é muito mais prazeroso do que eu só dizer que aquilo aconteceu, esse povo vai aprender, vai levar para sua vida prática diária e para sua comunidade o que eu sozinha posso fazer, mas eu posso passar muitos dias para fazer e se eu fizer com o grupo vou fazer muito mais rápido, então tudo que se faz em coletivo é prazeroso e como se diz o resultado é mais imediato”.

Terminado a discussão desse encontro do grupo focal, vieram as sugestões e uma delas foi a permanência do grupo focal, que segundo um dos participantes seria uma forma de tratar outras questões e problemas relevantes da comunidade, compreendeu-se dessa forma que a educação é o ponto de partida para a garantia de outros direitos, ela é necessária para a tomada de consciência em relação às questões sociais no nosso dia a dia.

3.3 Análise dos dados e as categorias

A análise dos dados nesta investigação, se deu por meio da análise de conteúdo descritivo, sendo um instrumento que descreve o conteúdo, permitindo inferências

sobre o que foi pesquisado a partir da coleta de dados.

Para melhor decifrar a realidade pesquisa foi necessário elencar algumas categorias de análise, que iriam facilitar o nosso entendimento sobre a pesquisa, a primeira delas, a Proposta Político Pedagógico do MST. A escolha dessa categoria de análise foi necessária tendo em vista que a proposta político pedagógica elaborada pelo MST tem permitido a discussão e execução de uma prática educativa que trata os educandos do campo como sujeito de direito e a escola como um lugar de conquistas, conforme nos lembra Caldart (2012, p. 253),

A proposta de educação ou proposta pedagógica do MST, configurando-se como uma ampliação da própria noção de direito: não apenas ter acesso à escola mas também ter o direito de constituí-la como parte de sua identidade: fazer de cada escola conquistada uma escola do MST.

A escolha dessa categoria também permitiu a análise acerca da noção de direito que existe por parte dos sujeitos pesquisados, discutiu-se quanto ao conhecimento da existência da proposta político pedagógica do movimento, a sua importância de execução naquele assentamento e comprovou-se pela coleta de dados que a escola não tem acesso e que o movimento poderia ajudar nesse sentido e fazer com que aquela área ocupada também tivesse a escola ocupada no sentido da execução da proposta.

Outra categoria analisada foi o nível de formação humana e política oferecida pela escola de Camarazal que durante toda a sua prática pedagógica trouxe traços urbanos para a educação daquela comunidade, evidenciando um ensino que não tratava das relações e das várias dimensões do ser humano lembrando que o ideal no sentido da formação humana e política é, de acordo com o MST (1996 p.17), “alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas. Ou seja, não podemos perder a sensibilidade frente à lógica da violência, da exclusão, da impunidade que está sendo imposta pelo modelo de sociedade atual”. É imprescindível a compreensão de que o “vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação” (MST, 1996, p.17). Mais importante ainda por se tratar de um ambiente conquistado por uma organização social, ficou claro na pesquisa que essa formação é bastante prejudicada.

Mais uma categoria analisada foi a escola do assentamento que deveria adquirir práticas que tornem o ambiente escolar e a comunidade como lugar primeiro para o exercício da transformação da sociedade, partindo de experiências da própria comunidade e que deve organizar o conhecimento de forma a contemplar no ensino as questões que tratem das relações conforme nos afirmam Arroyo e Fernandes (1999, p. 22),

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora fazer uma síntese, organizar

o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Dessa forma a prática escolar ganha mais sentido e o assentamento com toda sua trajetória histórica se insere de forma justa aos processos educacionais vivenciando dessa maneira uma educação do campo, que foi a última categoria de análise. A educação do campo que se utiliza dos elementos que constituem o ambiente como aporte para a aprendizagem, e que coloca os trabalhadores como sujeitos da construção de uma nova história que rompe com a ideia do campo apenas como emergente para a produção capital, sendo assim, a educação do campo será analisada segundo o olhar de Caldart (2009, p. 38) que diz que,

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Faz-se necessário que na oferta de uma educação contextualizada do campo, a inserção de tudo que diz respeito ao mesmo na produção do conhecimento, desde as relações até a produção cultural, como nos afirmam Kolling, Nery e Molina (1999, p 14), “Educação a partir do mundo rural, levando-se em conta, o contexto do campo, em termos de sua cultura específica quanto a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho”. Uma educação que contraria a educação rural, dando a escola e a comunidade a oportunidade de construir juntas uma nova história na educação do homem e da mulher do campo.

PROLEMATIZAR PARA MUDAR: O TRABALHO COM COMUNIDADE E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA FORTALECER O DEBATE DO TEMA

Este tópico tem como objetivo apresentar o processo da inserção social da pesquisa que foi a realização de fóruns de debate sobre educação do campo. Os sujeitos de pesquisa foram os professores e gestores da educação do campo do município de Nazaré da Mata e teve como objetivo tratar da importância da educação voltada à realidade desses povos, discutir, avaliar e sugerir novos caminhos no processo de ensino aprendizagem com os professores que atuam no campo, aproveitando esse momento em que “a educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instancias municipal, estadual e federal nos últimos anos” (SOUZA, 2008, p. 1089). Sendo assim, é um momento propício para essa discussão, tanto no município como na comunidade *lócus* da pesquisa, afim de contribuir com práticas educacionais dignas e concretas no campo.

O primeiro fórum foi realizado na Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte, e teve como temática: *A educação do campo e os desafios de uma escola de assentamento*, como o *lócus* da pesquisa foi uma escola localizada em um assentamento do MST, foi importante tratar dessa temática, embora seja um tema voltado para escola de assentamento conquistado por um movimento social, não impediu que a discussão contemplasse as outras realidades de campo no município, afinal “os movimentos sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra (MST) demandam do estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo” (SOUZA, 2008, p. 1089).

Dessa forma, se torna importante o contato com esse movimento para aquisição de saberes necessários à educação voltada aos interesses dos povos do campo tendo em vista a sua experiência. Seguindo essa linha do diálogo com os movimentos sociais, especialmente o MST, que tem a sua importante participação na luta para a construção de uma política voltada para o campo, foi convidada para tratar da temática a companheira Rubneuzza Leandro, integrante do setor de educação do MST no estado de Pernambuco. Estavam presentes nesse fórum, além dos professores do campo do município, alguns membros do grupo focal que contribuíram com o debate e nos permitiram chegar a algumas conclusões.

O debate levantado no decorrer do fórum abriu espaço para a tomada de consciência sobre a urgente necessidade da formulação de uma proposta curricular

para o município, primeiro passo para esse reconhecimento foi a percepção da atual realidade, na fala de um dos participantes fica claro essa percepção. Ele diz o seguinte:

“infelizmente a escola de fato que a gente precisa pras nossas crianças ela vai além daquilo que é dado no dia a dia em sala de aula, e esse contexto ele muda muito de 4 em 4 anos, cada gestão de político que passa pelo município, cada mudança na coordenação pedagógica, cada gestor que assume a Secretaria de Educação ele passa e informa uma didática diferente e de como lidar com as nossas crianças e a gente no decorrer da nossa história, a gente entende que a educação levada pras nossas crianças é a educação oferecida na cidade e não de fato vai em busca do conhecimento das famílias e do conteúdo de vida que tem e que precisa ser oferecido” (Coordenador da comunidade lócus da pesquisa).

Na fala acima, o companheiro deixa claro a sua inquietação acerca da educação urbanizada que é oferecida no campo, inquietação essa que acompanha quem pesquisa quem vive nela e é comprometido com a educação dos seus. Partindo do pressuposto de que a educação oferecida para o campo ainda é em alguns lugares pensada num paradigma urbano sem respeito às suas especificidades, é comum que, as gestões que passem pelo município sigam essa linha de pensamento tratando a educação de forma mais generalista, isso tudo, confirma o que Lima e Melo (2016, p. 7) tratam em um dos seus estudos sobre educação do campo quando dizem que “As políticas de educação oferecidas aos povos do campo constituíram-se uma extensão desse modelo urbano, pautado em concepções e valores urbanocentricos que ignoram ou negam os modos de vida dos camponeses, seus saberes, valores e práticas culturais”. Dessa forma, não constroem nada que trate das especificidades desses povos, o importante é que esse tratamento não está sendo mais aceito e os povos do campo começam a se mobilizar, e na comunidade onde a pesquisa foi realizada, já há essa mobilização.

A fala agora, nesse mesmo sentido, é de uma educadora do assentamento que confirma essa mesma questão da gestão como responsável pela falta de educação, ela desabafa dizendo que:

“Durante alguns anos lecionei na escola de Camarazal, infelizmente os professores do campo eu acredito e acompanhei algumas meninas na fala em nossas formações, que os professores não têm apoio, vamos dizer assim, a gente não tem apoio de político nenhum de administração pública quase nenhuma, as professoras não têm formação para a educação do campo”.

Compreende-se dessa forma com essas afirmações que sem o apoio necessário dos órgãos governamentais fica inviável a construção de uma proposta educacional para o campo, e no momento que se afirma a sua culpa pelo campo, não ter uma educação específica, reconhece-se a sua responsabilidade para que isso aconteça, dessa forma, torna-se possível que esse reconhecimento venha acompanhado de uma iniciativa por parte da comunidade no sentido de cobrar, exigir providências no

tratamento da educação. Boa parte das prefeituras oferecem educação aos povos do campo sem o mínimo de respeito à sua realidade e sem formação específica aos professores, e isso é colocado por uma das professoras do município de Nazaré como uma angústia. Ela diz o seguinte:

“a gente trabalha sem proposta para o campo. Os livros que a gente recebe pra trabalhar com as crianças do campo são muito resumidos, a gente fica com esse dilema essa angústia porque a gente fica sem proposta nenhuma, ai quando a gente vem pra cidade participar de algumas capacitações, a gente fica totalmente perdida, porque trabalha uma coisa e a gente oxente, não tá trabalhando isso, a gente tá trabalhando de outra forma, porque a gente que tá no campo é que é que sabe qual a realidade daquelas crianças, quando a gente passa a pegar uma proposta diferente, a gente fica sem saber o que fazer, perdidíssima, deveria existir uma proposta pra trabalhar com essas crianças do campo de acordo com a realidade deles pra que eles aprendam a valorizar o lugar que eles estão inseridos”.

Nessa fala, fica evidente a necessidade da criação de uma proposta de educação que contemple os materiais didáticos que precisam dar sentido a realidade desses alunos, nesse lugar carregado de elementos que precisam ser utilizados na aprendizagem dos alunos e na formação dos professores.

Como participantes do fórum, os membros do grupo focal se destacaram na fala e nos levaram a enxergá-los como uma comunidade organizada e disposta a discutir educação em outros espaços além da comunidade, levantaram questões educacionais que foi o motivo de preocupação na comunidade, muito antes da pesquisa, mas que no momento em que ela acontece volta a ser discutido com mais força. Segundo o coordenador do assentamento já houve tentativas de diálogo com Secretaria de Educação. Ele disse o seguinte:

“então assim, a gente sempre questionou, sempre discutiu sempre buscou um meio de discutir possibilidades, tentar levar um pouquinho da nossa cultura da nossa vivência, da nossa história, da nossa maneira de viver pra dentro da sala da escola e isso sempre foi tido com muita dificuldade que não tem espaço, que não é permitido que não tá no cronograma, então assim, isso é recebido com muita dificuldade”.

Nesse caso a tentativa de diálogo é frustrada, outro membro da comunidade presente no fórum afirma:

“Não tem proposta para o campo, aqui em Nazaré da Mata já chamamos umas dez vezes lá na sala de aula, chamamos coordenadores, coordenadoras conversamos com professoras, mas tem essa proposta da hierarquia que só ensina o que ta lá no papel de fato, não aceita a proposta da organização do MST que é a educação voltada para o campo”.

Dessa forma se torna ainda mais crítico quando existe um grupo organizado que vai em busca de melhorias e é barrado porque não é do interesse dos órgãos responsáveis perder tempo elaborando propostas e gastando recursos com formações.

Um ensino que não trate da realidade dos alunos tem consequência principalmente no que diz respeito à identidade desse sujeito no campo, ameaçando inclusive a sua permanência nele, o futuro da agricultura familiar, especialmente se esse sujeito estiver em um assentamento de reforma agrária que é um espaço conquistado, além de ser campo, tem a característica de ser uma área de assentamento onde as pessoas trabalham para o seu sustento e chegaram ali graças a uma mobilização de um movimento social ainda sobre as consequências de um ensino não voltado à realidade do campo. O coordenador do assentamento *lócus* da pesquisa afirma o seguinte:

“de certa forma o tempo passa e a gente cria nas nossas crianças uma deficiência de entender como é que o nosso campo funciona, uma deficiência de entender a importância da nossa produção do nosso meio de vida, a deficiência de entender porque a gente tem que permanecer no campo e de entender de fato a importância de estar ali, se isso na escola do campo já é difícil de passar, então quando essa criança chega na cidade aí é que o contexto se perde por inteiro, então assim a gente vivência isso, mas nunca deixamos de sonhar uma possibilidade de poder levar e contribuir com a educação do campo na nossa comunidade”.

No campo, os alunos só estudam até o 5º ano dos anos iniciais, depois passam a estudar na cidade e a influência urbana não encontra nada que impeça de adentrar na realidade e no comportamento dos alunos. Não existe ali muita chance de enxergar o campo como um lugar de possibilidades, porque ele nunca foi tratado com a devida importância no momento em que lá eles estudaram, as crianças e jovens vão se tornando alheios à sua realidade.

Nesse primeiro fórum as discussões deixaram claro que a educação do campo tem sua importância e que ainda há esperanças que um dia ela aconteça de forma humanizada, é o que disse a integrante do grupo focal que estava presente e que já fez parte do setor de educação do Movimento Sem-Terra na região da Mata Norte:

“a transformação só acontece com a educação, e a educação do campo ela é muito forte, a gente precisa fortalecer isso cada vez mais e isso não está na mão só dos educadores, cabe também a nós, a gente tem conversado muito com isso dentro da comunidade com o grupo focal, que a comunidade tem que estar presente nesse processo, porque se não for dessa forma a gente vai perder tudo que já foi construído e isso não pode acontecer jamais”.

Percebe-se na fala da companheira o quão valiosos foram os encontros com o grupo focal para levantar e debater das ações acerca dessa necessidade da educação, a sua participação no setor de educação do MST, lhe permitiu a percepção que o movimento tem sobre comunidade e escola. Para o MST, segundo Santos e Souza (2007, p. 218), “A participação efetiva da comunidade nos assuntos escolares exige que as relações dentro da unidade escolar sejam horizontais, contribuindo para o estabelecimento das atividades pedagógicas complementares, como calendário escolar e formulação do projeto pedagógico”.

Foi exposto por outro membro do grupo focal e um dos líderes da comunidade a importância das educadoras esse ano serem do assentamento, ele diz:

“Hoje nós estamos privilegiados porque lá no assentamento nosso temos duas companheiras filhas de assentado que hoje é professora que vai ensinar pelo município, vamos pegar a coordenadora do município hoje e vamos dar uma conversada, vamos mostrar de fato como aceitamos lá em Pedro Inácio, lá ta a escola lá ta o professor, mas não ensina o que o nosso aluno quer aprender, integrado a educação do campo com a educação que ta no papel e levar pra sala de aula e levar pro campo”

Nesse momento, compreende-se por parte da comunidade na fala do companheiro, a importância dessa conquista. O fato das educadoras serem do assentamento irá permitir maior atenção acerca dos conhecimentos produzidos na escola para atender as demandas da comunidade e da sociedade que se pretende construir, essa confiança posta nas novas educadoras dá sentido ao que Lima e Melo (2016, p.114) tratam sobre os educadores quando dizem que eles

Devem adotar uma postura crítica perante o fazer educativo, utilizando-se da reflexão como instrumento de reorganização de suas práticas, bem como o diálogo com a comunidade como forma de garantir o desenvolvimento de projetos coletivos que contemplem os interesses políticos da população camponesa.

Eis a responsabilidade do educador, mas o diálogo com a comunidade sem dúvidas irá fazer a educação dessa comunidade um espaço de práticas construtivas. Quando o companheiro fala do diálogo com a Secretaria de Educação, ele de certa forma se impõe como comunidade e como responsável também pelo processo educativo no assentamento, ele nos mostra com toda sua convicção que essa possibilidade existe e que desse diálogo pode sim, promover educação do campo, quando diz:

“que tem como a gente ter proposta pra vincular a escola do campo dentro da reforma agrária, a gente precisamos de ensinar o nosso filho a convivência como é que é, ensinar o nosso filho a pisar na terra de fato, trabalhar com a terra fazer uma horta, a professora tem que tirar um tempo pra isso e tem que ser incluído dentro do cronograma do município pras áreas de assentamento e pras áreas de reforma agrária”.

A escola responsável também pela pertença do aluno às questões agrárias, o ensino vinculado com a terra e com o que ela produz, isso sendo sugerido pelo companheiro que nesse momento representa a comunidade, demonstra a sua opinião de como deve ser tratada a educação nas escolas do campo e dos assentamentos, é um momento de grande riqueza no debate. Nesse momento da pesquisa, a comunidade do assentamento Camarazal se mostra bastante produtiva, questionando, analisando e sugerindo a educação que é de fato uma questão a tempos não respondida. Dessa forma, esse primeiro fórum de debate nos leva a conclusão de que há a necessidade de mais conversas sobre a educação do campo,

sua origem, seus benefícios para qualidade de vida no campo e sobretudo para que se conceba uma educação mais humana para essa população que está sendo tida como uma população em extinção.

Faz-se necessário que essa discussão chegue até a Secretaria de Educação, não se concebe mais uma educação do campo onde não são respeitados o seu entorno, sua história de luta e todos os elementos que os cercam na aprendizagem. Ficou claro também que uma comunidade que se organiza, tem a possibilidade de agilizar esse processo exigindo, impondo, se fazendo presente na escola. É importante também perceber a importância da pesquisa para a incitação de certos temas na educação, nesse caso a educação do campo, contudo os outros fóruns vêm nos mostrando isso.

O segundo deles também realizado na Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte teve a seguinte temática: *Educar para a transformação social: pensando uma proposta político pedagógica*, como palestrante tivemos a professora Ana Sotero da própria universidade. O debate foi para um lado mais afetuoso da educação do campo, falou-se de como é bom trabalhar no campo, e de como os alunos são afetuosos.

Após a exposição teórica, chamou atenção dos presentes, a forma afetuosa como os habitantes tratam a educação que eles recebem, existe esse diferencial, vejamos o que diz uma das professoras do município:

“cada coisa que a gente traz para os alunos na zona rural eles agradecem, é diferente, não estou aqui diminuindo o aluno da rua, mas aquele carinho, aquele amor que ele sente de tudo agradecer, tudo que a gente faz eles agradecem”.

É o lado afetuoso do aluno que precisa ser aproveitado, um aluno que trata bem seus educadores tem mais chance de receber a educação que lhe oferecem de maneira muito mais prazerosa.

Existem professoras com grande experiência de trabalho no campo, uma delas relata sua experiência em escola de assentamento e demonstra em sua fala a preocupação com aqueles sujeitos:

“faz 21 anos que eu trabalho no assentamento. Ao trabalhar, a primeira coisa que eu fiz foi conquistar a família, não é conquistar somente o meu aluno, é conquistar a família. O que eles precisam? O que eles estão necessitando? O que está faltando?” (Professora do município).

Talvez falte uma proposta curricular que as ajudem a dar mais sentido a educação, mas já há por parte dos professores uma preocupação com o que eles de fato precisam para estudar naquele ambiente, e a preocupação em fazê-los enxergar aquele ambiente como um lugar de possibilidades, onde ele possa viver. Nesse sentido, uma das professoras do município diz o seguinte:

“a realidade do campo é isso, a gente precisa mostrar para o aluno do campo que ele é capaz, um dos meus alunos disse: ‘tia quando eu crescer eu quero ser policial, mas eu quero continuar morando no campo’. Dependente de onde você veio

você é capaz”.

Esse segundo fórum nos proporcionou um debate que tratou o campo de forma mais afetuosa, ficou claro quão especiais são aqueles educandos pelo fato de viverem em um ambiente especial e carregado de elementos importantes para a aquisição da aprendizagem significativa.

O terceiro e último fórum de debate sobre educação do campo foi realizado na escola *lócus* da pesquisa, a escola municipal do assentamento, e esse diferencial permitiu a nós envolvidos no processo, discutir sobre educação do campo no próprio campo. Estávamos no ambiente que dá sentido à nossa pesquisa, é lá que vivem as pessoas que precisam ser respeitadas quanto a sua educação. Naquele momento da pesquisa, escola e comunidade dialogam e passam a caminhar juntas com o desejo de construir novas práticas educacionais no assentamento.

Tudo o que foi colocado pelos presentes foi de grande importância para construção do que venha a ser a proposta curricular para aquele ambiente e para as escolas do campo do município, no debate caloroso que se deu no decorrer da exposição teórica, compreendeu-se que aquele momento foi uma oportunidade de ouvir as várias representações ali presentes como membros da comunidade, funcionários da escola e membros da Secretaria de Educação, que se manifestou quanto a importância dos fóruns e declarou o desejo da construção de uma proposta pedagógica voltada para o campo :

“a Secretaria de Educação está pensando, nós vamos fazer uma proposta pedagógica direcionada para o campo, porque até o momento não existe, e isso vai ser criado inclusive as meninas foram convidadas, pra gente começar devagarinho” (Integrante da Secretaria de Educação do município).

Essa novidade deixou todos felizes, o momento foi considerado de suma importância, tanto quanto a realização do fórum nesse ambiente rural que hoje é um assentamento, reunindo pessoas dispostas a discutir e construir um debate positivo sobre educação do campo. Tinha que ser nesse ambiente junto com uma comunidade que graças ao grupo focal da pesquisa se dispôs a analisar a sua realidade; junto com as professoras dispostas a entenderem a realidade dos seus alunos para dar mais sentido a educação; junto com estudantes da universidade que pesquisam o tema e aprendem que a pesquisa ação é de grande importância para a intervenção positiva no *lócus* da pesquisa e junto com a Secretaria de Educação que faz questão de fazer parte desse processo nos dando a alegria de saber que uma proposta de educação do campo vai ser construída e que nós vamos fazer parte dessa construção.

No decorrer do fórum a comunidade se destaca quando expressa o que se compreende por educação para o campo especificamente na realidade do assentamento e trata dos benefícios advindos graças à sua organização e mobilização para a busca de melhorias na comunidade, que devem ser refletidos na escola. A primeira delas é relatada por um membro da comunidade e participante do grupo focal:

“hoje a gente teve o grande avanço da gente colocar na nossa escola na nossa organização interna, a comemoração do dia da ocupação, foi um momento de força de luta, foi um momento de riqueza e de conquista, os alunos precisam entender isso” (Membro da comunidade).

Compreendo esse momento como muito importante, uma conquista realizada no decorrer da pesquisa, essa iniciativa de comemorar o dia da ocupação, sem dúvidas vai dar um tratamento maior à história de luta desse povo, fazendo-os refletir, ao menos anualmente, sobre como aquele ambiente foi constituído e a importância das ocupações para o desenvolvimento da reforma agrária no Brasil de latifundiários. Dessa conquista pode-se tratar em sala de aula várias questões de cunho social e humano que só vão enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Outra conquista dos assentados foi a participação do assentamento no PENAI (Programa Nacional de Alimentação Escolar) nesse programa faz-se necessário a Aquisição de produtos da agricultura familiar como garantido da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações. Esse ano, graças a organização da comunidade, isso foi possível e posto inclusive pelo secretário de educação, que esteve presente no fórum, como uma conquista.

“Mário e a equipe dele conseguiu trazer a agricultura familiar para a merenda, mas não foi fácil não, a associação, a comunidade teve que se organizar e pressionar as autoridades pra poder conquistar esse momento” (Secretário de educação do município).

Compreende-se nesse momento a importância dessa aquisição para a comunidade e conseqüentemente para a educação, pois se trata da alimentação das crianças, alimento que foi plantado e vai ser servido como merenda para a escola, isso dá um belo plano de aula sobre como aquele alimento chegou e qual o caminho dele até ali, sobre isso temos abaixo o relato do coordenador do assentamento, sobre essa aquisição e a importância disso na sala de aula em uma escola do campo.

“jamais um professor se preocupou em passar para os alunos que a macaxeira que ele ta comendo ali com charque foi produzido pelo seu pai, em seu roçado, aquele dinheiro que o pai ganhou vendendo aquele produto pra prefeitura vai botar sandálias nos seus pés, vai comprar o seu caderno, vai comprar o seu brinquedo, isso começa a construir uma sensibilidade de valor do produto que chega na merenda, que chega na merenda que ele consome e também valorizar a atividade do pai em casa e o conhecimento disso tudo. Daí começa a se estimular a participação dessa criança no processo produtivo, a criança ela tem que participar do processo produtivo em casa no roçado na horta, ela tem que acompanhar na escola, conhecer o processo, conhecer o caminho que esse produto faz, a gente sente necessidade

disso hoje” (Coordenador do assentamento).

A aquisição do assentamento no programa vai dar para a escola, a oportunidade de tratar dos processos sociais, quando foi discutido ainda no grupo focal a possibilidade da aquisição, atentou-se para a sua importância também na aprendizagem dos alunos e da importância da agricultura familiar para a produção de alimento e da participação de todos nessa produção, não apenas do pai como enfatiza o coordenador, mas também da mãe. Ou seja, da mulher, que na proposta de educação do campo tem a mesma importância do homem.

Tivemos a sorte como já foi visto, de presenciar o testemunho de algumas conquistas tanto para a comunidade como para a educação do campo no município. A Secretaria de Educação estava presente nesses momentos e se mostra bastante ativa no que diz respeito ao tratamento da educação desse povo que tem como consequência a organização da comunidade, quando essa dá sentido à sua vivência e práticas inclusive as agrárias, essa interação da Secretaria de Educação é citada pela comunidade, representada pelo coordenador do assentamento:

“Mário – diante de toda bagagem que foi apresentada pra nós eu vejo como um ponto principal de grande importância, o passo da Secretaria de Educação chegar e dizer que pede a ajuda de vocês pra construir essa proposta político pedagógica pra educação do campo no nosso município, eu acredito que deva ser o primeiro passo a ser trabalhado, porque a gente não quer construir isso só dentro do no nosso assentamento, em outra gestão a gente não teve a oportunidade nem de discutir isso, então eu acredito que isso seja um ponto de partida. A Secretaria de Educação compreendendo esses valores, isso pra nós já é de uma grande, de lá dessa proposta desse projeto de como vai ser trabalhado de como vi ser discutido na sala de aula como os professores, vão receber esse material, vai dar um direcionamento sobre educação do campo, a nossa comunidade aqui, essa proposta quando chegar aqui já vai estar sendo enriquecida com o que já tem, vai ser ampliada com o que a gente também pode contribuir, mas a gente tem comunidade, que isso vai ser completamente novo, que essa realidade não está sendo discutida nem questionada . Ajudar fazer com que essa proposta seja conduzida com riquíssimos valores que está sendo proposto, isso já é um passo muito grande dentro da gestão que se inicia” (Coordenador do assentamento lócus da pesquisa).

Quando o coordenador diz que a proposta pedagógica que vai ser construída com a Secretaria de Educação quando chegar no assentamento, vai ser enriquecida com o que a comunidade já tem. Ele a coloca em um grau de organização diferente das outras, é visível essa organização e a disposição para contribuição, afinal são muitos campos que ainda não tiveram a oportunidade de levantar o debate sobre a sua situação educacional, dessa forma, cabe aos militantes da educação do campo sensibilizados por essas realidades, fazer com que essa preocupação com a educação surja e daí aconteça a mudança nesses ambientes.

Não se constrói uma proposta curricular sem que haja por parte do corpo da

escola uma interação com a comunidade, e isso é um risco que se corre, por isso uma das participantes nos levou a reflexão sobre a escola da comunidade ser da comunidade, no sentido da participação da existência de uma gestão democrática que dê também a comunidade a devida importância para a construção de uma prática educativa contextualizada. Ela diz o seguinte:

“A escola está aqui inserida no assentamento mas pode-se pensar que essa escola é do município, não tem nada a ver com a comunidade, pode-se pensar assim, o grupo da escola tem que pensar que a escola está inserida na comunidade ela pertence ao grupo da comunidade, ela é direcionada com as diretrizes da Secretaria de Educação municipal, mas ela também tem que ser pensada para voltada para a comunidade porque os alunos são a maioria da comunidade, toda da comunidade, e a gente não pode separar jamais a escola da sua comunidade, porque se a gente fizer isso a gente não consegue fazer esse trabalho de unificação, esse trabalho de grupo, de união dentro da escola, da comunidade e o município. O MST ele não busca nele sozinho, ele forma pra trazer pra dentro da comunidade, ele quer que a comunidade viva isso e a gente quer ver isso acontecer, nós da comunidade, eu acredito também automaticamente que a escola quer isso, porque quem cresce é a escola”.

O histórico educacional de Camarazal abre margem para a escola se tornar urbanizada, e a ser vista como de fato pertencente apenas à Secretaria de Educação, sem vínculo algum com a comunidade. Pouco se via antes da comunidade se tornar assentamento, essa interação por parte dos dois, escola e comunidade. Graças a transição de engenho para assentamento, essa percepção de que a comunidade e escola devem estar em consonância foi aflorada. Percepção essa advinda da participação no movimento social que tem em um dos princípios pedagógicos da educação no MST, a criação de coletivos pedagógicos que reúnem vários segmentos da comunidade escolar para a elaboração de práticas educacionais na comunidade, mas que ainda enfrentam o desafio de adentrar a escola e sensibilizar os responsáveis sobre a importância desses coletivos pedagógicos formados também pela comunidade. Uma dessas práticas é a horta comunitária que por simples que seja é carregada de elementos pedagógicos e é vista como uma possibilidade de construção pela comunidade, vejamos a fala da companheira nesse sentido:

“a horta dentro da escola que a gente sempre falou, é um sonho pra muitas pessoas, ver isso se realizar aqui na escola porque há muito tempo que se fala, mas eu acho que não tinha esse grupo que pudesse dar esse pontapé junto com professores que também tivesse esse interesse de construir essa horta, junto com os professores com os alunos. A secretaria se pudesse ajudar os pais que têm mais experiência nisso, eu acho que isso seria um momento riquíssimo pra nós, pra comunidade inteira e principalmente na escola” (Integrante do grupo focal).

Sonho agora possível, que vai permitir a participação de todos no processo, na produção de um alimento sadio produzido de forma orgânica, dando a todos a

oportunidade de discutir a agroecologia, discutir sobre a soberania alimentar que é o domínio sobre os nossos hábitos alimentares.

Dessa forma escola e comunidade teriam uma formação ampla se utilizando de fato dos elementos existentes no entorno para produção da aprendizagem significativa. Diante de tudo que foi exposto percebo que a inserção social da pesquisa cumpre seu papel quando levanta o diálogo sobre educação e discute formas de tornar a prática da educação do campo uma realidade palpável, percebe-se que uma comunidade organizada consegue benefícios e torna isso um processo educativo bastante rico.

A pesquisa ganha sentido quando o debate por ela proposto acontece, chegando inclusive à Secretaria de Educação, que é o órgão responsável para que tudo isso seja posto em prática de forma mais formal. Feito tudo isso, há um sentimento de satisfação de saber que há essa movimentação por parte dessas pessoas para a melhoria da qualidade da educação do campo do assentamento e do município.

Além da realização dos fóruns de debate como inserção social, foi produzido um livreto como produto final, onde é contada a história do assentamento, da escola e o retorno ao debate sobre educação do campo nos fóruns de debate, o livreto pode ser visto em apêndice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho apresentamos as conclusões da investigação. Os objetivos que conduziram a pesquisa permitiram pensar o problema e trabalhá-los. O primeiro deles foi **investigar por que a escola do assentamento do MST em Camarazal não se insere na proposta político pedagógica do MST?** A pesquisa responde a esse questionamento quando comprova, que a proposta política pedagógica do MST é conhecida pela comunidade e considerada importante se posta em prática com ajuda das Secretarias de Educação junto com a comunidade. O contato com o movimento social por parte dos assentados pesquisados trouxe para a pesquisa a oportunidade de compreender o que seria aos olhos desses sujeitos uma escola de assentamento, um lugar onde esse movimento através das práticas educacionais fosse disseminado, pois se compreende a sua importância para a questão agrária no Brasil.

Outra questão tratada nos objetivos foi **analisar de que forma a compreensão de escola da comunidade dialoga com a compreensão da escola do MST.** A comunidade compreende a importância da escola de forma que ela deva apresentar os conteúdos e as metodologias de acordo com a realidade dos educandos se respeitando todos os elementos do contexto e introduzindo a produção como algo essencial na vivência dos alunos. Essa percepção foi fundamental para o início de um diálogo carregado de compromisso, isso foi demonstrado na fala dos sujeitos e nas suas ações posteriores à pesquisa, quando o grupo focal continua como um grupo de representantes da comunidade para tratar dos interesses da mesma tendo em vista que qualquer discussão em comunidade é um processo educativo. Dessa forma, existe sim um diálogo da compreensão de escola da comunidade com a compreensão de escola que tem o MST, afinal “a própria ideia da prática social como princípio educativo à medida que é interpretada desde a realidade de um movimento social concreto enriquece-se de novos sentidos” (CALDART, 2012, p. 87). Sabe-se da importância do MST para a constituição do assentamento e do que se compreende por escola. Hoje acredito que estamos vivemos após a pesquisa, esse momento de renovação de compromisso por partes dos envolvidos, é muito importante conhecer para sugerir e mudar.

Verificar como uma escola de assentamento do MST pode aproximar a comunidade com os fundamentos políticos pedagógicos do movimento foi outro

ponto a ser analisado na pesquisa, no momento não acontece essa aproximação, mas verificou-se que existe essa possibilidade no momento em que a comunidade se organiza e demonstra conhecimentos sobre esses fundamentos políticos pedagógicos, podendo inclusive sugerir a Secretaria de Educação um estudo da proposta político pedagógica do MST e quem sabe a partir desses estudos, haver uma adaptação ou inspiração para o que venha a ser uma proposta de educação do campo para o município.

Contribuir com a escola [de assentamento do MST] no diálogo com o movimento visando o fortalecimento de uma proposta de formação humana e política. A pesquisa alcança esse objetivo quando insere os professores da escola *lócus* da pesquisa no debate sobre educação do campo a princípio nos fóruns de debate e em seguida nas formações pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação do município no qual estávamos presentes como facilitadores tratando do tema. O convite foi feito pela Secretaria após a realização dos fóruns com os professores do município. Isso foi fruto da pesquisa, de certa forma contribui também quando presencia o grupo focal formado para a coleta de dados, permanecendo com as discussões mesmo após a pesquisa, agora como um grupo de trabalho, alcançando nesse pouco tempo, conquistas significativas como a participação dos assentados dessa comunidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PENA). Isso demonstra que o debate levantado permitiu que a comunidade repensasse a educação para o alcance de mais objetivos e com o desejo de que ela volte para a própria comunidade em forma de práticas concretas como está, outra ação feita pelo grupo de trabalho foi a elaboração da história do assentamento que vai permitir a escola e comunidade o conhecimento de como se chegou até ali e da importância do assentamento para todos, Dessa forma, o campo será um ambiente reconhecido primeiro por seus habitantes e depois por quem sempre o negou e sempre quis dali apenas a mão de obra dos trabalhadores, mas para isso, foi necessário a organização e, mobilizar, agir e se impor para os órgãos que regem a educação no município e apresentar isso agora para comunidade, como uma conquista.

Realizar essa pesquisa nesse lugar, para mim foi muito especial, como moradora do assentamento percebo a importância da participação dos sujeitos nos assuntos que dizem respeito à comunidade e a forma como ela deve se organizar. É o meu desejo como pesquisadora que a escola, a partir dessa pesquisa e de tudo que ela construiu, ajude a cumprir sua missão de educar tratando das questões humanas e políticas tendo grandes chances de assim formar alunos capazes de se enxergar na sociedade de forma mais ativa dando o devido valor à terra e tudo que ela produz, cobrando uma condição de vida digna no campo, mostrando assim, a importância dos movimentos sociais para a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender com os movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p.28-49, jan/jun. 2003.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p.157-176, mai./ago. 2007.

_____.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. n. 2 Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**, Brasília, 2002.

_____. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**, Brasília, 2012.

_____. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**, Brasília, 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de educação na reforma agrária**. Aprovado pela portaria/ICRA/P/Nª 282 de abril de 2004.

BEZERRA NETO, Luiz- **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores associados, 1999. Coleção polêmicas do nosso tempo.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem terra**. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

_____. et al. **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Educação em Movimento**: Formação de educadores educadoras no MST. Petrópolis- RJ: Vozes, 1997.

- _____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar /jun.2009.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOSSIÊ MST ESCOLA. Documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação**. 13. ed. Veranópolis-RS: Iterra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á pratica educativa**. 51. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel; MOLINA, Monica C (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UNB, 1999.
- LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. **Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./set.1993.
- _____. **O desafio do Conhecimento Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MST. Como deve ser uma escola de assentamento. **Boletim da educação**. n. 1. São Paulo, 1992a.
- _____. Como fazer a escola que queremos. **Caderno de Educação**. n. 1, São Paulo, 1992b.
- _____. O que queremos com as escolas nos assentamentos. **Caderno de Formação**, n. 18, São Paulo, 1991.
- _____. Princípios da educação no MST. **Caderno de educação** nº 8, Porto Alegre, 1996.
- PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como um direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção educação em direitos humanos v. 4.
- PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola e do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2000.
- REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089 -1111, set. /dez. 2008.
- _____. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. .2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1012.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos; SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo e MST. **Olhar do professor**, Ponta Grossa – PR, v. 10, n. 2, p. 211-226, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. Coleção temas básicos da pesquisa ação.

UNIIR. **Educação do campo é debatida no II Encontro Estadual do Pronera**. Disponível em: <<https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=537>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

APÊNDICE A: FOTOS DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO, LÓCUS DA PESQUISA



Figura 1: Frente da escola

Fonte: O autor, 2017.



Figura 2: Biblioteca da escola

Fonte: O autor, 2017.



Figura 3: Parte interna da escola, cozinha e banheiros

Fonte: O autor, 2017.



Figura 4: Pátio da escola

Fonte: O autor, 2017.



Figura 5: Sala de aula
Fonte: O autor, 2017.



Figura 6: Sala de aula
Fonte: O autor, 2017.



Figura 7: Prédio anexo da educação infantil

Fonte: O autor, 2017.



Figura 8: Sala de aula da educação infantil

Fonte: O autor, 2017.



Figura 9: Sala de aula da educação infantil

Fonte: O autor, 2017.



Figura 10: Brinquedoteca da educação infantil

Fonte: O autor, 2017.

APÊNDICE B: FOTOS DO ASSENTAMENTO CAMARAZAL



Figura 11: Antiga casa grande e agora atual sede do assentamento

Fonte: O autor, 2017.



Figura 12: Assentamento Camarazal

Fonte: O autor, 2017.



Figura 13: Assentamento Camarazal

Fonte: O autor, 2017.



Figura 14: Assentamento Camarazal

Fonte: O autor, 2017.

APÊNDICE C: FOTOS DOS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL



Figura 15: Encontros do grupo focal

Fonte: O autor, 2017.



Figura 16: Encontros do grupo focal

Fonte: O autor, 2017.



Figura 17: Encontros do grupo focal

Fonte: O autor, 2017.

APÊNDICE D: FOTOS DOS FÓRUMS DE INSERÇÃO SOCIAL DA PESQUISA



Figura 18: I fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 19: I fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 20: II fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 21: II fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 22: II fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 23: II fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.

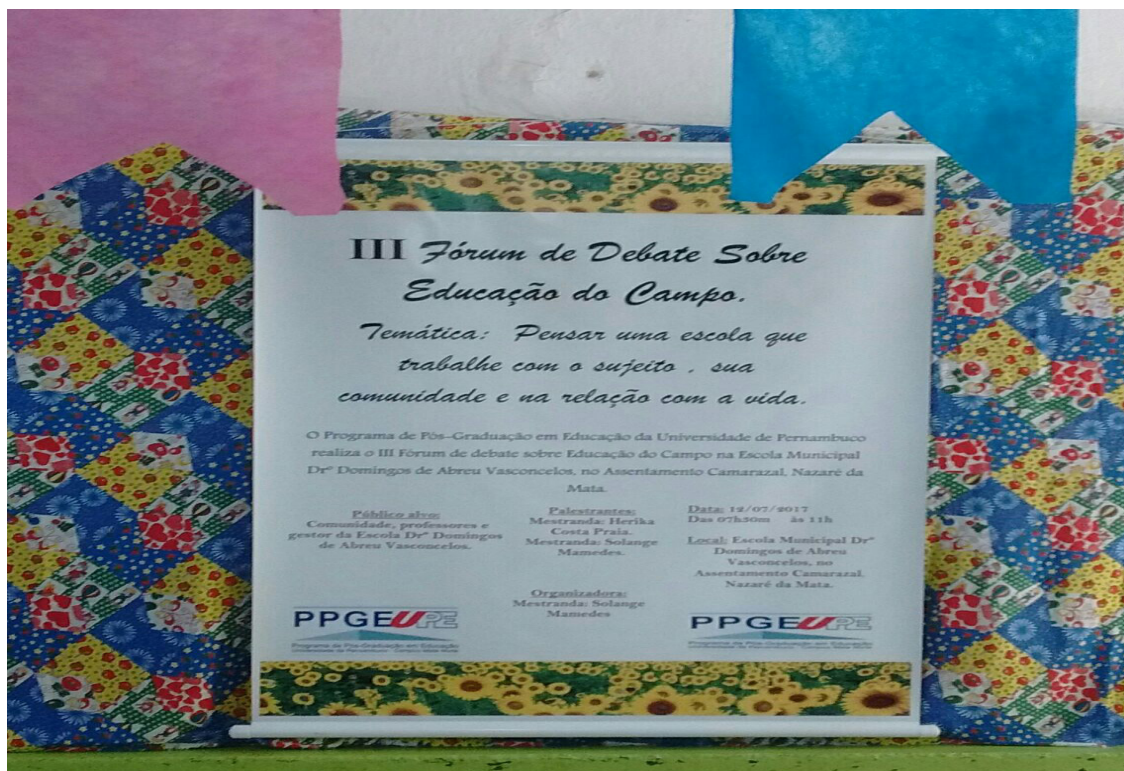


Figura 24: III fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 25: III fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 26: III fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 27: III fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.



Figura 28: III Fórum de inserção social da pesquisa

Fonte: O autor, 2017.

APÊNDICE E: PROPOSTA DA INSERÇÃO SOCIAL DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**PROPOSTA DE INSERÇÃO SOCIAL DA PESQUISA INTITULADA:
AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HUMANA E
POLÍTICA: A RELAÇÃO ENTRE O MST E A COMUNIDADE DE CAMARAZAL EM
NAZARÉ DA MATA (PE).**

NAZARÉ DA MATA
ABRIL de 2016

APRESENTAÇÃO

A discussão sobre a educação voltada aos interesses dos povos do campo ganha importância graças a mobilização dos movimentos sociais do campo para a melhoria da qualidade na oferta da educação desses povos, a luta é para a garantia da efetivação de leis já existentes como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que assegurem a qualidade do ensino no campo.

São várias pesquisas que já atentam para a importância da discussão junto com a sociedade civil, comunidades rurais e assentamentos, para a prática concreta de um ensino voltado à realidade desses povos, e os fóruns de debates são espaços de discussão desses temas pertinentes que irão tratar de uma escola que trabalhe o sujeito, sua comunidade e a sua relação com a vida, e também uma escola que se dedique à educação como um fator de transformação social através de um ensino que trate as questões da educação do campo a partir dos elementos de uma formação humana e política.

O trabalho com a formação dos educadores e gestores dessas áreas [assentamentos] vai permitir uma discussão que os levará a elaboração de propostas educacionais concretas voltadas à realidade desses alunos que acabam por não enxergar o campo como um lugar de possibilidades. Tudo isso, decorrente de uma educação urbanizada que descaracteriza o ambiente rural, a cultura e as vivências de seu povo. Esperamos que os fóruns de debate sejam um fator determinante que possibilite a tomada de decisões, junto com esses educadores através do debate sobre o que já temos como políticas e práticas, permitindo o comprometimento para a realização de uma educação digna no campo.

OBJETIVO

Os fóruns de debate sobre educação do campo têm como objetivo, incitar o debate entre educadores e gestores das escolas de assentamentos sobre a importância da prática pedagógica de uma educação voltada à realidade dos povos do campo com toda sua cultura e vivências, sendo utilizadas como elementos para a aprendizagem dos alunos, deixando claro que se trata de um direito assegurado nas diversas leis de educação do campo criadas graças a mobilização da sociedade civil e os movimentos sociais do campo, entre eles o MST (Movimento dos trabalhadores rurais Sem-terra), responsável pela luta em favor de terra e por todos os outros direitos que constituem dignidade no campo e que foi responsável pela conquista do assentamento Camarazal, espaço que abriga a Escola do assentamento, *lócus* desta pesquisa. Assim, discutir, avaliar e sugerir novos caminhos no processo de ensino aprendizagem com os professores que atuam na educação do campo, é sem dúvida, uma estratégia importante para repensar a educação no município de Nazaré da Mata.

ESTRATÉGIAS

Os fóruns aconteceram nos meses de abril a junho de 2017 na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, com horário previsto das 14h às 16h30 com debates feitos por profissionais e pesquisadores da área da educação do campo e integrantes de movimentos sócias do campo, como com certificação pela Universidade.

TEMAS DOS FÓRUNS

Fórum de debate 1 – A educação do campo e os desafios de uma escola de assentamento

Período: Abril de 2017

Fórum de debate 2 – Educar para a transformação social: pensando uma proposta político pedagógica

Período: Junho de 2017

Fórum de debate 3 – Pensar uma escola que trabalhe com o sujeito, sua comunidade na relação com a vida;

Período: Junho de 2017

PÚBLICO ALVO

Professores e gestores da educação do campo dos assentamentos e do município de Nazaré da Mata - PE.

APÊNDICE F: QUESTÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

Entrevista semiestruturadas para os professores

1-O que você compreende por uma escola de assentamento?

2 – Na sua opinião, a escola do assentamento em que atua ajuda na formação humana e política dos alunos? Justifique.

3- Durante o período que atua como professora, você percebe alguns elementos que dialogam com as ideias do MST, responsável pela conquista do assentamento Pedro Inácio?

4-Você conhece a proposta político pedagógica do MST? Durante o período que atua como professora você poderia descrever os elementos que diferenciam a proposta do MST?

Entrevista semiestruturada com os líderes da comunidade

1- Como coordenador do assentamento como você compreende o papel da escola para a comunidade?

2- Sabendo que o MST tem uma proposta pedagógica voltada para as escolas de assentamento como você observa a inserção dessa proposta na escola?

3- Como a coordenação atua para aproximar a escola da comunidade, fortalecendo os princípios educativos propostos pelo MST?

4- Para você, a escola está desenvolvendo um trabalho pedagógico que fortalece a formação humana e política, conforme dispõe a proposta político pedagógica do MST? Justifique.

Entrevista semiestruturada com os demais funcionários da escola: merendeira, auxiliar de serviços gerais e bibliotecária.

1-Você considera sua escola diferente das demais porque está dentro de um assentamento?

2- Há alguma relação entre a escola e as ideias do MST, responsável pelo assentamento?

3- Você percebe no dia a dia da escola que o ensino está voltado para a realidade das crianças que moram no assentamento? Por que?

Pesquisa de mestrado intitulada: As escolas de Assentamento e seu papel na formação humana e política: a relação entre o MST e a comunidade de Camarazal em Nazaré da Mata (PE)

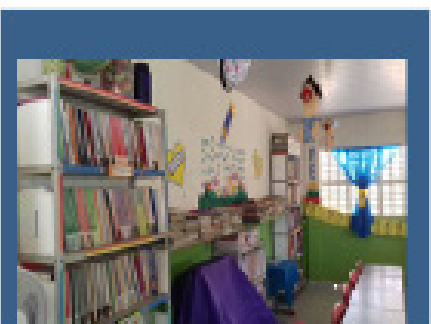
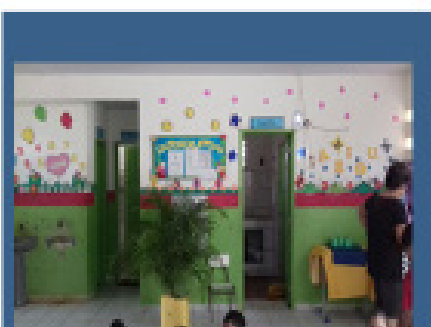
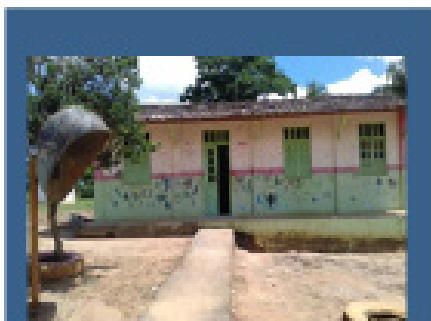
Mestranda: Solange Mamedes

Assentamento

O assentamento Camarazal fica localizado no município de Nazaré da Mata na região norte do estado de Pernambuco, o município ocupa uma área territorial de 130.572 Km², tem uma população estimada em 32.065 habitantes. Camarazal se constituiu assentamento em novembro de 1997, cinco meses depois da ocupação das terras por integrantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em 8 de junho do mesmo ano.

O assentamento possui 544 hectares de terra que abriga 79 famílias cadastradas no Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, sendo que trinta e sete (37) delas já moravam no engenho. Com o passar dos anos novas famílias foram se constituindo e hoje são 134 famílias que residem no assentamento, no processo de luta pela terra houve conflitos com mortos e feridos, a comunidade está organizada em agrvíila, com casas de alvenaria, cisternas, água encanada, luz elétrica, internet conquistas que vieram após a conquista do assentamento por organização dos assentados, o assentamento é organizado em cooperativa e associação. São atendidos educacionalmente por uma escola do município que já existia antes da ocupação, desde a época do engenho.





A escola do assentamento

A escola do assentamento funciona nos turnos manhã e tarde, embora a pesquisa tenha sido realizada com os professores da educação infantil e do ensino fundamental de 1^o ao 5^o ano. A escola está estruturada em dois prédios o primeiro deles com 5 salas incluindo a biblioteca, sala de computação, as demais são salas de aulas, e o segundo, um prédio anexo onde funciona a educação infantil.

A escola funciona no assentamento bem antes da ocupação das terras quando o espaço ainda era engenho e mesmo depois da ocupação. E quando se toma do assentamento a escola mantém a mesma rotina ficando distante das transformações que ocorrem ao seu entorno, não realizando uma educação que dê sentido a vida dos alunos principalmente no que diz respeito a formação humana e política, através de uma educação do campo.

Voz dos sujeitos da pesquisa

"A escola na comunidade tem o objetivo de discutir e de criar algo que envolva as crianças o mais perto da realidade que ele e sua família vive, discutir dentro da educação a questão da produção da participação da família e da comunidade sua participação na formação e ajudando nessa discussão dentro da escola" (liderança do assentamento)

"o papel da escola é muito importante, melhor ainda se o conteúdo fosse voltado para o campo" (Liderança do assentamento)

"a escola é lugar de complemento de formação humana mesmo com todas essas lacunas existentes você começa a construir essa formação crítica do aluno, por que não basta apenas ensinar a ler e escrever o aluno tem que entender porque que ele faz parte desse mundo" (professora da comunidade)

"A transformação só acontece com a educação, e a educação do campo ela é muito forte, a gente precisa fortalecer isso cada vez mais e isso não está na mão só dos educadores, cabe também a nós, a gente tem conversado muito com isso dentro da comunidade com o grupo focal, que a comunidade tem que estar presente nesse processo, porque se não for dessa forma a gente vai perder tudo que já foi construído e isso não pode acontecer [já](#)" (Liderança do assentamento)

"Que tem como a gente ter proposta [p](#) vincular a escola do campo dentro da reforma agrária, a gente precisamos de ensinar o nosso filho a convivência como é que é, ensinar o nosso filho a pisar na terra de fato, trabalhar com a terra fazer uma hortaliça, a professora tem que ficar um tempo pra isso e tem que ser incluído dentro do cronograma do município pras áreas do assentamento e [p](#) áreas de reforma agrária".



Inserção social da pesquisa



I Fórum de debate sobre educação do campo

Temática: A educação do campo e os desafios de uma escola de assentamento.

Facilitadora: mestranda Rubneuzo Leandro, integrante do setor de educação do MST em Pernambuco.

II Fórum de debate sobre educação do campo

Temática: Educar para a transformação social: pensando uma proposta político pedagógica.

Facilitadora: Ana Sotero Professora da Universidade de Pernambuco e doutoranda em educação



III Fórum de debate sobre educação do campo

Temática: Pensar uma escola que trabalhe com o sujeito, sua comunidade e na relação com a vida.

Facilitadoras: mestrandas Solange Mamedes e Herika Costa



APÊNDICE H: CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO I FÓRUM DE DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO



I Fórum de debate sobre Educação do Campo.

*Temática: A educação do campo e os
desafios de uma escola de
assentamento.*

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco realiza o I Fórum de debate sobre Educação do Campo, no auditório da Universidade de Pernambuco - *Campus Mata Norte*.

Público alvo:
Professores e gestores da
Educação do Campo do
Município de Nazaré da Mata.

Palestrante:
Rubneuz Leandro

Data: 05/04/2017
Das 14h30m às 17h

Local: Auditório da UPE -
Campus Mata Norte.





II Fórum de Debate Sobre Educação do Campo.

*Temática: Educar para
transformação social: Pensando uma
proposta político pedagógica.*

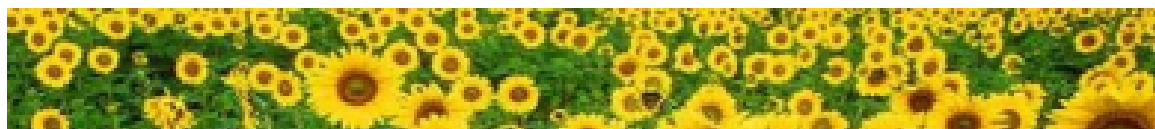
O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco realiza o II Fórum de debate sobre Educação do Campo, no bloco B 1º andar sala 1 da Universidade de Pernambuco - *Campus Mata Norte.*

Público alvo:
Professores e gestores da
Educação do Campo do
Município de Nazaré da Mata.

Palestrante:
Profª Drª Ana
Sotero

Data: 12/06/2017
Das 14h30m às 16:30h

Local: UPE -
Campus Mata Norte.





III Fórum de Debate Sobre Educação do Campo.

*Temática: Pensar uma escola que
trabalhe com o sujeito, sua
comunidade e na relação com a vida.*

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco realiza o III Fórum de debate sobre Educação do Campo na Escola Municipal Drº Domingos de Abreu Vasconcelos, no Assentamento Camarazal, Nazaré da Mata.

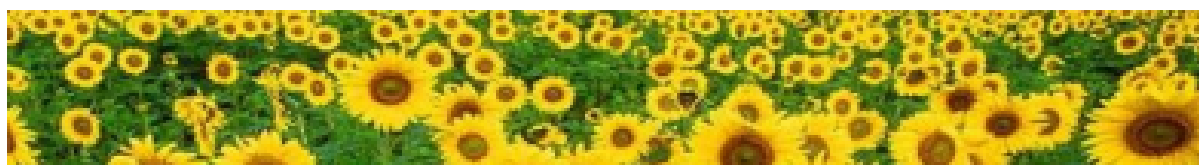
Público alvo:
Comunidade, professores e
gestor da Escola Drº Domingos
de Abreu Vasconcelos.

Palestrantes:
Mestranda: Herika
Costa Praia.
Mestranda: Solange
Mamedes.

Data: 12/07/2017
Das 07h30m às 11h

**Local: Escola Municipal Drº
Domingos de Abreu
Vasconcelos, no
Assentamento Camarazal,
Nazaré da Mata.**

Organizadora:
Mestranda: Solange
Mamedes



APÊNDICE K: HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO CAMARAZAL

Nossa vida, nossa história, assentamento Camarazal.

No ano de 1997 no mês de junho iniciou o processo de ocupação do Engenho Camarazal. Cerca de 145 famílias de agricultores organizados pelo MST (movimentos dos trabalhadores Sem Terra) de municípios vizinhos a Nazaré da Mata como ;Buenos Aires , Vicência, Aliança, e o próprio município de Nazaré da Mata, motivados pelo sonhos da reforma agrária ocuparam as terras do Engenho Camarazal, denunciando ao INCRA (instituto Nacional de colonização e reforma agrária) que o mesmo se encontrava com terras devolutas e abandonadas , assim também denunciando o estado de semiescravidão que ali se encontrava os trabalhadores rurais do então engenho, oferecendo trabalho ao senhor de engenho sem nenhum retorno financeiro.

Tendo como cerne de uma nova história, a ocupação foi realizada no dia 05 de junho do corrente ano, com uma bandeira vermelha em punho os trabalhadores seguem o caminho realizando o objetivo de conquistar esta terra, e nela, trabalhar com suas famílias.

Na madrugada fria do dia 08 de junho os agricultores foram surpreendidos por capangas e jagunços armados, com um único objetivo, assassinar os trabalhadores e expulsá-los destas terras. Acontecendo assim um dos maiores conflitos agrários da região e do estado de Pernambuco. Foram assassinados dois trabalhadores e mais de 08 pessoas gravemente feridos entre eles mulheres crianças e idosos, deixando todas as famílias ali acampadas abaladas psicologicamente, dentre elas as famílias que sofreram essas duas perdas irreparáveis, pois os corpos dos trabalhadores foram encontrados dois dias depois cerca de 40 km de distância do ocorrido às margens do rio Capibaribe, na cidade de Paudalho.

Expulsar os agricultores que buscavam apenas um pedaço de terra para sobreviver da agricultura, não era apenas uma expulsão, era uma execução, uma destruição de sonhos com tamanha perversidade.

O massacre agrário do engenho Camarazal foi noticiado em todo veículo de comunicação do território nacional, chamando assim a atenção por tamanha violência contra os trabalhadores rurais fazendo com que as autoridades governamentais tomassem providências para o ocorrido.

O MST cobra incansavelmente justiça das autoridades para as famílias afetadas por essa crueldade que até os dias atuais, após 20 anos passados, ainda se encontram impune os assassinos e mandantes dos crimes contra os trabalhadores rurais.

Com a luta dos trabalhadores que não se curvaram diante dos opressores do latifúndio que concentram na mão o poder das terras, e que se acham no direito de negar os sonhos dos trabalhadores que lutam por esperança e dignidade com possibilidade de reconstruir a vida no campo mesmo em meio a tanta lutas e lágrimas é possível ver as sementes brotarem neste campo.

Após 10 dias do massacre, cerca de 5 mil trabalhadores rurais do estado de Pernambuco

do sertão ao norte se dirigem as terras do engenho Camarazal, desta vez para se cumprir o processo da Reforma Agrária, junto ao sentimento de justiça aos agricultores e reafirmar o compromisso com a Reforma Agrária.

No dia 05 de dezembro de 1997 cumpriu-se o mandato de emissão de posse, o INCRA decreta desapropriada as terras do engenho Camarazal, partindo daí a construção do Assentamento.

Com o decreto, os agricultores tomam posse da sede do engenho e dar início ao processo e construção de uma comunidade livre onde os direitos e deveres são compartilhados entre todos.

O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA- INCRA, a SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO-RS (03), a DIVISÃO DE SUPORTE OPERACIONAL-SR (03)/0 E O SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA criam o Projeto de P.A CAMARAZAL com RELAÇÃO DOS BENEFICIÁRIO-RB, a partir da data 30/12/1997 dar-se início ao cadastramento das famílias selecionadas por estes órgãos acima citado a serem assentadas no Projeto P.A Camarazal , dando prioridades as 37 famílias de trabalhadores rurais remanescente do engenho Camarazal e 42 famílias acampadas no mesmo, no total de 79 famílias assentadas. Cada família foi contemplada por 5 hectare e meia de terras.

Quando parece que todos os problemas foram resolvidos e os sonhos conquistados, surge as necessidades de implantação da infraestrutura e acomodação das famílias, e o processo de luta nos mostra que apenas a conquista terra não é suficiente, pois estas famílias precisam de habitação, abastecimento d'água, educação, etc. Um passo importante se deu na organização interna do assentamento, em uma assembleia geral com a participação de todas famílias assentadas, entendendo que o cooperativismo era o melhor caminho para o desenvolvimento sustentável do assentamento surge a criação de uma entidade representativa, em homenagem aos dois companheiros que tombaram no processo de luta, intitula-se a COOPAPI – COOPERATIVA DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA /PEDRO INÁCIO; CNPJ 03.336.296.291/001-81, segue assim a organicidade e construção do nosso assentamento onde a cooperativa como entidade representativa estará sempre a frente buscando junto com o INCRA, BANCOS, e demais entidades vendo possibilidades de solucionar eventuais problemas das famílias como; criação do projeto de habitação - Agrovila, solicitação de créditos de custeios e fomento para o desenvolvimento da agricultura, projeto de eletrificação, melhoria do abastecimento d'água , através de construções de poços artesianos, entre outros.

Enfim, muito foram os feitos e o sucesso da nossa comunidade permanece com a participação da família nas reuniões, contribuindo no desenvolvimento socioeconômico de todos

No dia 05 de dezembro de 2017 comemora-se 20 anos de conquista desta terra e é com esse poema que traduzimos nossos sentimentos.

Não sei o que aconteceria com esse povo se a posse não vinhesse, talvez seguiriam com passos firmes o caminho de volta, para o onde habitar não saberiam, só teria a certeza

que aquele pedaço de chão seria apenas ilusão.

Mas com força, coragem e coração esse povo lutou por esse pedaço de chão, com sonho de plantar um dia, colher com alegria, ver no prato todos os dias os frutos da terra mãe que guardava ansiosa o rasgar de uma enxada, as sementes serem guardada pra mais tarde ser lançada com fervor, seus frutos serem colhidos e mais um saco enchido com a satisfação do suor caído naquele pedaço de chão.

Hoje os todos satisfeitos por ter seu lugar fincado, suas casas serem erguidas, sua terra abastecida, sua doçura e sua acidez sendo saborizada, esse povo olhando para trás vão ver que para um sonho acontecer, alguém vai chorar alguém vai sofrer, mais tudo valerá apenas quando verem os frutos crescer.

SOBRE A AUTORA

SOLANGE MAMEDES DE SOUZA - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (2008). Em 2012 se especializou em Desenvolvimento e Gestão da Capacidade Humana nas Organizações na mesma universidade onde também obteve seu Mestrado em educação no ano de 2017. Atualmente a autora atua como professora dos anos iniciais e tem se dedicado a desenvolver estudos na área da educação do campo e do MST. Palestrante regional na área da educação do campo e do MST, tem parceria firmada com os professores do campo do município de Nazaré da Mata. Contato: mamedessoll@gmail.com

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-690-4

