



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARCOS MARCELO LIRIO**

**O MST COMO LOCUS DE PRESSÃO E PROPOSIÇÃO DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO (2003-2016)**

**São Mateus, ES**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARCOS MARCELO LÍRIO**

**O MST COMO LOCUS DE PRESSÃO E PROPOSIÇÃO DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO (2003-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na linha de pesquisa Ensino, Sociedade e Cultura.

**Orientador:** Prof. Dr. Ueber José de oliveira

**São Mateus**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

---

Lírio, Marcos Marcelo, 1975-

L768m O MST como locus de pressão e proposição de  
políticas públicas voltadas para educação do campo no Norte do  
Espírito Santo (2003-2016) / Marcos Marcelo Lírio. – 2016.  
190 f. : il.

Orientador: Ueber José de oliveira.

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do  
Espírito Santo.

1. Educação do campo. 2. Movimentos sociais rurais. 3. Políticas  
públicas. I. Oliveira, Ueber José de. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---



MARCOS MARCELO LÍRIO

**O MST COMO LOCUS DE PRESSÃO E PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO (2003-2016)**

Relatório de qualificação apresentado no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEB, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Área de concentração: Ensino.

Aprovado em 30 de Novembro 2016.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ueber de Oliveira (Presidente/Orientados)  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Maria Alayde Alcantara Salim  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Adelar João Pizetta  
Universidade Federal do Espírito Santo

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a minha mãe, Zélia Ferreira Lírio, pelo amor e dedicação dada em minha criação; ao meu pai, Arnaldo Ferreira Lírio (*in memoriam*); a minha esposa Erika, que me apoia na jornada da vida; agradeço a família Lírio; ao meu orientador e guru intelectual, Ueber José de Oliveira, que foi figura imprescindível para a construção deste trabalho, além de se mostrar um grande amigo nesse percurso. Agradeço aos membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, que contribuíram com documentos e experiências de vida para a construção desta dissertação, assim como os demais movimentos sociais do campo. Agradeço também à Prefeitura Municipal de Cariacica por ter me licenciado, caso contrário não seria possível concretizar esse sonho. Agradeço aos membros da banca, Maria Alayde e Adelar João Pizetta. Agradeço também ao corpo docente do PPGEB que nos incentivou a todo instante nessa caminhada. Agradeço a todos os amigos e colegas pela força em um momento tão importante.

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”.

*Paulo Freire*

## RESUMO

O processo de construção da educação dos membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no norte do Espírito Santo, deu-se ao mesmo tempo em que esse movimento passou a reivindicar e empunhar sua luta pela Reforma Agrária. É notável, entretanto, que a educação defendida pelo MST – a qual institui o Regime de Alternância como um de seus principais dispositivos pedagógicos – encontra-se em refluxo, o que se materializa principalmente pela política de fechamento de escolas do campo nos últimos anos. A hipótese é a de que isso se dá a partir da denominada Era Paulo Hartung, quando se adota, de forma mais sistemática, a concepção de gerenciamento do Estado, pautada, sobretudo, pela lógica neoliberal. Assentados nessa lógica, os princípios de qualidade total e eficiência passam a exercer um poder central sobre os rumos políticos e econômicos da gestão administrativa, culminando com o retrocesso das conquistas no âmbito das políticas públicas educacionais do campo. Esse é o momento em que a hegemonia da concepção urbano-industrial alcança seu ponto alto, buscando atender a interesses ancorados na agenda da ONG *ES em ação*, organismo que congrega diversas empresas de grande porte e que controla a agenda política capixaba, impondo ao conjunto do Estado o seu projeto de desenvolvimento econômico e social. Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, utilizamos como metodologia a análise documental e da história oral. No caso da última, lançamos mão de algumas entrevistas com personagens que vivenciaram, pelo menos em parte, tanto o processo construtivo da educação do MST no norte do Espírito Santo, quanto a escalada governista para desconstruí-la, a partir do último governo Paulo Hartung. Por fim, concluímos que as discrepâncias ideológicas que produzem o entrechoque entre o Estado e o MST são de natureza desproporcional, estando o movimento social em desvantagem no que tange a qualquer reivindicação que possa fazer ao ente público, considerando-se a grandiosidade de interesses que este defende.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo, Política Pública, MST, Paulo Hartung

## ABSTRACT

The process of building up the education of the members of the Landless Workers' Movement (MST) in the north of Espírito Santo came at the same time as this movement began to claim and wield its struggle for the Agrarian Reform. It is noteworthy, however, that the education advocated by the MST - which establishes the Alternation Regime as one of its main pedagogical devices - is in decline, which is materialized mainly by the policy of closing schools in the countryside in recent years. The hypothesis is that this occurs from the so-called Paulo Hartung Era, when the conception of state management is adopted, more systematically, guided mainly by the neoliberal logic. Based on this logic, the principles of total quality and efficiency begin to exercise a central power over the political and economic directions of administrative management, culminating with the retreat of achievements in the field of educational public policies in the countryside. This is the moment when the hegemony of the urban-industrial conception reaches its peak, seeking to meet interests anchored in the agenda of the Non-governmental Organization “*ES em Ação*”, an organization that congregates several large companies and controls the “Capixaba” political agenda, imposing to the state, as a whole, its economic and social development project. In order to reach the objectives proposed in this study, we used documental analysis and oral history as methodology. In the case of the latter, we used some interviews with characters who lived, at least in part, both the constructive process of the MST education in the north of the state of Espírito Santo, and the government escalation to deconstruct it, since the last administration of Governor Paulo Hartung. Finally, we conclude that the ideological discrepancies that produce the clash between the State and the MST are of a disproportionate nature, and the social movement is at a disadvantage in relation to any claim it may make to the public entity, considering the greatness of interests that this one defends.

**KEYWORDS:** Rural education, public policy, MST, Paulo Hartung



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Renda per capita 2010 (em valores de IPCA - 2015) – Região Nordeste-ES.....	28
<b>Gráfico 02</b> – Porcentagem da renda apropriada pelos 10% mais ricos – Região Nordeste-ES.....	29
<b>Gráfico 03</b> – PIB 2012 - Região Nordeste-ES .....	30

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Porcentagem da renda apropriada pelos 10% mais ricos – Região Nordeste-ES.....	29
<b>Tabela 02</b> – PIB 2012 - Região Nordeste-ES.....	31
<b>Tabela 03</b> – Porcentagem da população considerada pobre nos municípios da Região Nordeste-ES .....	32
<b>Tabela 04</b> – IDMH dos municípios da Região Nordeste-ES, de acordo com os censos 1991, 2000 e 2010 .....	33
<b>Tabela 05</b> – Estabelecimentos de Ensino do Campo – Ensino Fundamental/ ES (2007-2015).....	153

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 01</b> – Diário Oficial .....	140
<b>Figura 02</b> – Flagrante da intolerância contra estudantes.....	142
<b>Figura 03</b> – Manifestação na SEDU-ES 2015 .....	150
<b>Figura 04</b> – Manifestação na SEDU-ES, onde os movimentos sociais permaneceram acampados durante várias semanas.....	158
<b>Figura 05</b> – Faixa emblemática que pede o fim do Fechamento de Escolas no Campo no ES.....	159
<b>Figura 06</b> – Dia 8 de Março de 2016, dia Internacional da Mulher. MST, Sindicatos e demais movimentos sociais fazem passeata rumo ao palácio Anchieta .....	165

## **LISTA DE SIGLAS**

ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio

BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

ALES – Assembleia Legislativa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFAS – Centro Familiar de Formação por Alternância

CEE – Conselho Estadual de Educação

CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura

CNBB – Conferência dos Bispos do Brasil

CTP – Comissão Pastoral da Terra

CIAT – Comissão de Implementação de Ações Territoriais

CF – Constituição Federal

CIDAP – Centro Integrado de desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do estado do Espírito Santo

CNT – Confederação Nacional dos Trabalhos em educação

CBEs – Comunidades Eclesiais de Bases

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DT – Designação Temporária

EFAS – Escolas Famílias Agrícolas

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

ES – Espírito Santo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GPT – Grupo Permanente de Trabalho

GPIDECA – Grupo de Pesquisa em Inovação e Desenvolvimento Capixaba

GPS– Grandes Projetos de Impacto

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade em Educação

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil

IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LBA – Legislação Brasileira de Assistência

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

MEC – Ministério da Educação

MEB – Movimento de Educação Básica

MP-ES – Ministério Público do Estado do Espírito Santo

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PH – Paulo Hartung

PT – Partido dos Trabalhadores

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PMDB – Partido Democrático Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PPS – Partido Popular Socialista

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PIB – Produto Interno Bruto

PPGE– Programa de Pós-Graduação em Educação

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PTDRS – Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável

RACEFFAES – Regional das Associações do Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

SC – Santa Catarina

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEAG – Secretaria de Estado da Agricultura

SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>27</b>
<b>O NORTE DO ESPÍRITO SANTO E A FORMAÇÃO DAS POPULAÇÕES CAMPONESAS: CONHECENDO O TERRENO DE PESQUISA</b> .....	<b>27</b>
1.1 O NORTE DO ESPÍRITO SANTO E SUAS CONTRADIÇÕES .....	27
1.2 O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO NORTE .....	33
1.3 A FORMAÇÃO CAMPONESA NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO .....	41
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>53</b>
<b>O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	<b>53</b>
2.1 UM PERCURSO HISTÓRICO .....	53
2.2 BREVE ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	71
2.3 O CAMPO E O AGRONEGÓCIO .....	75
2.4 A PEDAGOGIA DA ALTENÂNCIA NO NORTE CAPIXABA .....	84
2.5 A LUTA DO MST PELA EDUCAÇÃO NO NORTE CAPIXABA .....	92
2.6 ESCOLAS DE ASSENTAMENTO DO MST .....	104
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>116</b>
<b>UM NOVO CENÁRIO QUE EMERGE: RUPTURAS NOS DIÁLOGOS ENTRE O GOVERNO PAULO HARTUNG E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, NO ATUAL MANDATO (2015-2016)</b> .....	<b>116</b>
3.1 DA CHEGADA DE PAULO HARTUNG AO GOVERNO DO ESTADO AO DISCURSO DA NARRATIVA DE SUPERAÇÃO DO ATRASO (2015-2016) .....	116
3.2 A NATUREZA DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO E O MST .....	128
3.3 ESCOLA VIVA: A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PH .....	133
3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM REFLUXO .....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

Após alguns avanços nas políticas voltadas para a educação do campo nas últimas décadas, em especial nos governos Lula e Dilma, temos constatado um cenário de refluxo dessas conquistas, especialmente no norte do Espírito Santo, materializado, em especial, no fechamento de escolas localizadas no campo. Tal fato, em parte, pode ser explicado pela ascensão de governos de tendência neoliberal, que, a partir da década de 1990, passaram a exercer influência em toda a esfera do poder político e econômico da federação brasileira, instituindo, no caso específico, uma agenda contrária aos interesses sociais.

A partir daí, a centralização do capital e a subserviência aos mercados externos circunscrevem os rumos da política e da economia no território brasileiro, produzindo efeitos sociais desastrosos como, por exemplo, o sucateamento do sistema de educação pública, tanto urbana quanto do campo, que há décadas é negligenciada pelo Estado. Para tanto, os governos de tendência neoliberal, influenciados principalmente pelo processo da globalização das economias mundiais do ocidente, passaram a produzir ações mais austeras para gerir a máquina pública.

Nesse sentido, a economia principiou a atender as pressões do capital, advindas principalmente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e de outros órgãos financeiros internacionais, que ditavam as regras e as normas para que os governos sanassem o déficit público. Nesse período, debateu-se, nos ciclos de discussão internacional, se o Estado-Nação tinha a responsabilidade de implementar políticas públicas e de garantir ou ampliar os direitos sociais dos cidadãos anteriormente conquistados pelo Estado burguês. Essa discussão, aos poucos, retomou seu lugar no cenário político brasileiro, que passou a viver, a partir do ano de 2016, um período de ruptura institucional, dado pela ascensão de um governo ilegítimo ao poder.

A década de 1990 foi marcada por uma sucessão de privatizações e de perdas de garantias de direitos sociais e trabalhistas, que alargaram ainda mais os abismos sociais existentes. A Reforma do Estado, iniciada na década de 90 e que, em tese, visava a organizar as contas e assegurar o pagamento de juros aos órgãos



internacionais, contraditoriamente, fez saltar de 30% para 60% a dívida pública do Produto Interno Bruto (PIB) entre 1994-2002, ou seja, a fez dobrar nesse período.

A economia do país passou a atender e a defender, abertamente e ainda mais, a lógica neoliberal. Muitos governos da federação passaram a administrar seus estados e municípios pautando-se nos preceitos da qualidade total<sup>1</sup> e eficiência no que tange aos princípios da racionalidade estatal acerca de seus recursos financeiros.

Tal concepção forjou outra perspectiva de gerência do Estado, e, para coadunar-se a ela, alguns governos buscaram fortalecer o aparelho regulatório de gestão frente a suas próprias demandas administrativas, diminuindo serviços e enxugando gastos, principalmente sociais. Essa forma de gerir a economia acabou desdobrando-se nos mais amplos setores, dentre eles o da educação pública, que sofreu drasticamente devido a essa política, principalmente no corte de investimentos.

No Espírito Santo, tal política educacional baseada na lógica neoliberal se redimensionou em todas as esferas na gestão Paulo Hartung, quando o mesmo esteve à frente do poder executivo, entre os anos 2003-2010 e também no mandato que se iniciou em 2015. Nessa perspectiva, o Plano Estratégico Nova Escola, documento referenciado no Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2025 e nas Diretrizes Estratégicas 2007-2010, funciona como marco para a formulação do processo educacional público no Espírito Santo da Era Paulo Hartung.

Por meio de portarias, decretos e demais atos administrativos, o governo criou os mecanismos para que a máquina administrativa pudesse operar e controlar todo o processo educacional, atendendo assim aos interesses do projeto urbano industrial em curso. Tal processo de hegemonização de Paulo Hartung e de seu grupo político, no Estado do Espírito Santo, nos remete aos escritos de Antônio Gramsci (1984, p.50), para quem “[...] O Estado é concebido como organismo próprio de um

---

<sup>1</sup> Na linguagem dos especialistas, das administrações educacionais e dos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente, foi identificado tão somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professores, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc.[...] Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo de resultado com o mínimo de custo. Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada. (ENGUITA, 2007)

grupo destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo [...]” É, portanto, nesse contexto que os interesses da classe dominante são colocados em primeiro plano, desfocando as demandas coletivas.

Temos como primeira hipótese que foi a partir do segundo mandato de Hartung, 2007-2010, que o gerenciamento do Estado passou a operar sob a lógica neoliberal com maior intensidade, momento marcado pelo rigor político dos princípios da qualidade total e eficiência, os quais exerceram um poder central sobre os rumos políticos e econômicos dessa gestão administrativa. Também foi o período em que, de acordo com a tese de doutorado de Rafael Cerqueira do Nascimento (2016), Paulo Hartung recriou o discurso da *superação do atraso* como forma de justificar suas políticas de austeridade com a máquina pública, representadas principalmente por cortes de direitos e garantias trabalhistas dos servidores que compõem o serviço público, em especial os da educação.

Como segunda hipótese, acreditamos que o discurso da tese da *superação do atraso* volta a ser utilizado no contexto da atual gestão Paulo Hartung, uma vez que essa tese explica a necessidade de retomada do crescimento do Estado, interrompido teoricamente por seu antecessor, Renato Casagrande (PSB), o que, no viés de Hartung, serve como justificativa para a falta de investimentos em vários setores públicos, em destaque a educação pública do campo e da cidade.

No plano das reivindicações, destacamos a pressão exercida pelo MST para que o Estado reconheça e aprove as Diretrizes operacionais das Escolas de Assentamento da Rede estadual de Ensino do Estado, garantindo a continuidade da Pedagogia da Alternância, com seus instrumentos pedagógicos, além da reivindicação de que interrompa o processo de fechamento das escolas do campo e da cidade. Para tanto, esse e demais movimentos do campo passaram a fazer ocupação de espaços públicos institucionais como, por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação – SEDU, Superintendência de Educação de São Mateus e a sede do governo do Estado- Palácio Anchieta, como forma de pressão.

No decorrer deste trabalho, discutiremos e ampliaremos os desdobramentos dessas e outras reivindicações que ocorrem em face do governo Estadual. A partir dessa concepção, e tendo como objeto problema a Educação do Campo, mais

especificamente das escolas de Assentamentos, buscaremos investigar esses e outros aspectos que envolvem o conflito entre Estado e a proposta educacional do MST no norte do Estado.

Ao fazermos o recorte histórico, procuramos estabelecê-lo a partir do quadro das reformas de Estado que tiveram importantes rebatimentos nas políticas educacionais verificadas a partir da década de 1990, período em que a educação brasileira se insere no projeto neoliberal em curso. Também é um momento de superação da crise político-institucional no Espírito Santo, que coincide com a vitória do candidato Paulo Hartung para o Governo do estado, em 2002. É nessa gestão, iniciada em 2003, que se implementa a agenda política pautada pelo documento *Espírito Santo 2025*, elaborado com a roupagem da ONG *ES em Ação*, que congrega significativos conglomerados industriais do Estado, reimprimindo a mesma lógica empregada por ocasião dos grandes projetos de impacto das décadas de 1970/80, projetos eminentemente orientados por uma ótica tecnocrata, e, portanto, urbano-industrial, que trouxe impactos em todas as instâncias administrativas do estado, inclusive na educação do campo.

Dada a delimitação do objeto-problema e sua localização no contexto das políticas públicas educacionais, adensaremos a nossa discussão a partir do levantamento de quatro questões específicas a serem analisadas na pesquisa: 1) Quais foram os avanços e retrocessos que marcaram a trajetória do MST na luta pela educação nas escolas de assentamento no norte do Espírito Santo? 2) Como estavam organizados e situados os movimentos sociais do campo na segunda gestão do governo Paulo Hartung (2003-2006)? 3) No campo das manobras políticas desenvolvidas na atual gestão Paulo Hartung, quais têm sido os discursos utilizados para justificar a não aprovação das Diretrizes educacionais para as Escolas de Assentamento do MST no norte capixaba? 4) Como se situa atualmente o impasse entre a atual gestão e MST no que concerne às reivindicações, tanto para a aprovação dessas Diretrizes quanto para os demais problemas que servem de entrave à melhoria de condições de funcionamento das escolas de assentamento no norte capixaba?

A presente pesquisa se justifica pelo fato de vivenciarmos um período de retomada do extremo retrocesso político e social no país, marcado, sobretudo, pela forte pressão conservadora das elites sociais e governamentais, que se empenham em

suprimir direitos e garantias sociais politicamente definidos pela Carta Magna de 1988.

Esta pesquisa traz um quadro teórico de transversalidade, composto por um conjunto de conhecimentos sociais, característica própria tanto do campo da política, quanto do campo da educação, no qual se inscrevem Antônio Gramsci (1984), Paulo Freire (2005), José de Souza Martins (2010), entre outros autores.

### **Metodologias e Fontes:**

Sabemos que a modernização de nossa sociedade exigiu a construção de um novo paradigma ao se fazer ciência. As fontes de conhecimentos geradas e vivenciadas pela nova ordem social também assumiram um importante papel na cadeia de produção das relações de poder.

Nessa perspectiva, os esforços no entorno da construção de novos conhecimentos também passam a ser aplicados como forma de mensurar os fenômenos sociais. Mas os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras (GIL, 2008, p. 5).

Certeau (1982, p.67) comunga com o pensamento de que é “[...] em função deste lugar [que se produz a pesquisa] que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as equações, que lhes serão propostas, se organizam”.

Compreendemos que as fontes documentais extraídas do campo social são subsídios para produção do conhecimento científico, embora Ginzburg (2002, p.44) alerte que “[...] as fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformados [...]”. Nesse contexto, o autor complementa (2002, p.43):

[...] ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para ‘escovar a história ao contrário’ [...], como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas.

Compartilhamos com a concepção de Ginzburg, pois é nesse aspecto que emerge a necessidade da observância de critérios mais bem definidos para se produzir o ajustamento das lentes críticas que farão leitura das fontes desta pesquisa, uma vez que, como esclarece Certeau, “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 1982, p.66).

A partir dessas observações é que buscamos traçar o quadro de Metodologia e Fontes desta pesquisa, tendo como aporte artigos, teses, documentos oficiais, dissertações, revistas especializadas, entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que se analisa a parca literatura produzida sobre o tema, e também documental, já que a análise se debruça sobre uma gama de documentos confeccionados tanto pelo MST quanto pelo Estado. Na categoria de documentos oficiais produzidos pelo governo do Estado do Espírito Santo, podemos também encontrar as bases de seu projeto educacional.

Tais documentos são os seguintes: *Novo Espírito Santo 2003-2010, Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025*; documento *Conexões para o futuro – Programa para o governo do Estado do ES 2015-2018 – Retomada do Desenvolvimento*; *Plano Estadual de Educação, ES 2015*; *Resolução CEE nº 3.777/2014 Conselho Estadual de Educação Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo*; *Constituição do Estado do Espírito Santo*; *Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 27/86, de 9 de maio de 1986, que aprova o funcionamento das escolas de 1º Grau do campo instaladas pelo poder público no ES*; *Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo*.

Dos documentos oficiais do MST, destacamos: relatórios, atas de reunião, cadernos de educação confeccionados pelo próprio movimento, Projeto da Escola Comunitária 13 de setembro, documentos de encontros e anotações.

Compõe também esse quadro uma relação documentos históricos das Escolas de Assentamento do Estado do Espírito Santo. Tais documentos serviram como aporte para facilitar a compreensão da leitura do panorama político educacional no âmbito das reivindicações desses movimentos sociais, em especial o MST frente ao Estado. Esses documentos dialogam ao longo de nossa narrativa, e foram utilizados de

forma cronológica para a análise da problemática em apreço entre os anos 1986 a 1992.

Entre os documentos de relevância nacional para compreender o histórico das políticas públicas educacionais do campo, destacamos: *Educação do Campo: Marcos Normativos*; *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*; *Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB*; *Estatuto da Criança e do Adolescente*; *Lei nº 8.069*; *Constituição Federal*; *Parecer CNE nº 36*, de 04 de dezembro de 2001; *Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE Lei nº 10.172*, de 09 de Janeiro de 2001; *Parecer CNE nº 1*, de 02 de fevereiro de 2006; *Parecer CNE nº 3*, de 09 de julho de 2008; *Lei Nacional nº 11.947*, de 16 de junho de 2009; *Decreto nº 7.352*, de 4 de novembro de 2010; *Cadernos SEDAC*.

Ainda no âmbito da análise documental, a pesquisa também se debruça em fontes jornalísticas. Como os jornais são veículos que, de certa forma, expressam a opinião de um determinado editor de imprensa, ou de uma empresa, submetermos a fonte jornalística a uma análise de conteúdo, segundo a concepção de Laurence Bardin.

A análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 2006). As técnicas da análise de conteúdo decifram qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, pois visam a obter “[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [...]” (BARDIN, 2006, p.37).

Entre os jornais consultados, destacam-se *Século Diário*, por ser o único jornal de oposição ao governo do Estado, jornal *A Tribuna* e o *A Gazeta*, sendo esses dois últimos representantes da situação. Considerando a orientação de Laurence Bardin em relação à análise de conteúdo, é preciso posicionar esses atores no aspecto político.

A pesquisa também se debruçou sobre os depoimentos orais, os quais serão submetidos aos métodos da história oral. Nessa perspectiva, destaque-se que “[...] a história oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição de

novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente [...]” (LOZANO, 2006, p.16).

Além das fontes supramencionadas, esta pesquisa também se realizou enquanto um trabalho de campo, uma vez que acompanhamos a movimentação do MST, que, em parceria com outros movimentos do campo, desenvolveram uma série de ações junto à SEDU, na tentativa de realização de audiências, algumas efetivamente ocorridas com o secretário no período.

No supramencionado trabalho de campo, verificamos as tensões e as dificuldades enfrentadas pelo movimento em prol da educação das escolas de assentamento. Foi também nessa pesquisa de campo que se produziu material de consulta, audiovisuais, anotações, fotografias, etc., que servem de apoio para compreendermos as tensões ocorridas entre o Estado e os movimentos sociais do campo, em especial o MST.

Para obtenção dos documentos, foram necessárias visitas à SEDU, ao Assentamento Castro Alves do MST em Pedro Canário, muitos telefonemas, diversos e-mails enviados, participação em ocupações na SEDU e no Palácio Anchieta – feitas por vários movimentos sociais organizados do campo, em 2015 e 2016 –, além de viagens a São Mateus para contatar fontes extraoficiais, entre tantos outros esforços. Nesse trabalho de campo, buscamos compreender a realidade empírica dos sujeitos na luta por seus direitos. Constam aqui as documentações resultantes dessas incursões, adensando o volume de fontes para essa pesquisa. A partir dessa adesão estratégica de esforços, intelectual e físico, é que passamos a levantar recursos para decifrar o conjunto amplo de fontes.

Ao efetuar o levantamento da documentação referente às escolas de assentamento, encontramos parte dessas fontes documentais na escola na E.E.E.F “Três de Maio” Assentamento Castro Alves. Ficamos surpreendidos pela riqueza de detalhes em alguns documentos. São relatórios, projetos de curso de extensão, pareceres enviados ou recebidos pelo poder público, atas de reuniões com o poder público e projetos detalhado de funcionamento das escolas de assentamento. Exploramos apenas os aspectos dessas fontes que consideramos relevantes.

Em relação à documentação angariada no Setor de Educação do MST - São Mateus –ES, encontramos uma fonte bastante diversificada, pautas de reivindicações, Diário Oficial, atas de reunião, ofícios, resoluções, projetos de escolas de assentamento datados do ano de 1988, relatórios e propostas pedagógicas do MST. O restante

das fontes é produto obtido em pesquisa de campo, ou adquirido de forma extraoficial, assim como por via da internet.

No que tange à pesquisa documental sobre a história da educação dos assentamentos no norte do Espírito Santo, foram encontrados documentos, alguns já comprometidos pelo tempo, o que nos reforça a necessidade de preservá-los, bem como dar continuidade à produção de novas fontes documentais para que futuras gerações possam ler e avaliar o percurso histórico desses atores. Devemos considerar que a pesquisa de campo nos forneceu experiências significativas, as quais foram abarcadas para dentro desta pesquisa. Nesse aspecto, devemos ressaltar que este trabalho corrobora a ideia de que “[...] para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. (Gil, 2008, p.147).

No que tange à justificativa, como relevância social desta pesquisa, apontamos a valorização do campo e dos sujeitos que nele habitam. Nessa perspectiva, compreendemos que o campo é uma realidade, e que seu desenvolvimento garante a base de sobrevivência das cidades, uma vez que sua produção abastece os centros urbanos. Este trabalho também produz sua relevância científica, já que poucos estudiosos trataram desse tema no norte do estado do Espírito Santo. Assim, a pesquisa se torna viável pelo acesso às fontes documentais e aos atores sociais que participaram direta ou indiretamente da trajetória dos acontecimentos históricos.

Compreendemos que esses documentos imprimem e narram a trajetória de dois atores fundamentais dessa disputa pela hegemonia da educação das escolas de assentamento. O primeiro representa um projeto educacional urbano-industrial, de viés neoliberal, que busca homogeneizar os sujeitos, alocando-os a um modelo de educação voltado apenas para a necessidade e a realidade da cidade. O segundo defende uma educação emancipadora, que respeite as especificidades dos sujeitos que compõem o campesinato, uma educação produzida e administrada pelo coletivo, ou seja, que se corresponda com a realidade do campo, que seja produzida a partir das necessidades do campo, para a realidade dos sujeitos que ocupam esses espaços. Nesse contexto, temos como objetivos:



- buscar compreender como se estabeleceu a relação do MST com o Estado no processo de produção de políticas públicas educacionais para o campo, no norte do Espírito Santo, ao longo de décadas;
- investigar como se deu a implementação das escolas que funcionam em regime de alternância nos assentamentos e acampamentos do MST no norte do estado capixaba;
- contribuir para a reflexão teórica acerca das problemáticas educacionais evidenciadas na educação do MST;
- compreender a distinção existente entre os projetos ofertados tanto pelo Estado quanto pelo MST.

Esta pesquisa surgiu também da necessidade de compreender o projeto de educação do MST para as suas escolas de assentamento no norte do Espírito Santo, assim como compreender as tensões que envolvem esse movimento social e o Estado na disputa pela hegemonia educacional do campo.

O tema educação do campo é ainda pouco explorado e vem ganhando as atenções de vários estudiosos nos últimos anos, os quais produziram uma literatura que, embora pouco volumosa, é bastante relevante. Do conjunto de trabalhos encontrados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES e na Biblioteca virtual da Universidade de Brasília-UNB, destacamos, em nossa revisão de literatura, os trabalhos que mais se aproximaram de nossa pesquisa, entre os quais se destaca a tese de Adelar João Pizetta (2014) denominada “A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos: experiência do MST nas inter-relações com universidades brasileiras.” Com este trabalho, estaremos compreendendo a trajetória do MST nos espaços institucionalizados.

Devemos ainda destacar que, na dissertação do mesmo autor, encontramos uma boa análise acerca da formação e da práxis político-pedagógica dos professores que atuaram em escolas de assentamento, no Estado do Espírito Santo, no período de 1984 a 1997. O texto analisa a relação entre a práxis dos professores e a formação inicial e continuada em face da proposta educativa e da organicidade das lutas

desenvolvidas pelo MST. Com embasamento nesse trabalho, estaremos abrangendo vários níveis de conhecimento no que tange à educação e à luta por essa educação no MST, principalmente no que concerne a sua proposta educativa.

Com o subsídio de Flávio Moreira (2009), buscaremos compreender a introdução da alternância como proposta educativa para os movimentos sociais do campo no norte do estado capixaba, bem como mapear historicamente a educação oficial, ofertada à população campesina no Espírito Santo.

Já com referencial em Paolo Nosella (2013), exploraremos as origens da Pedagogia da Alternância no Brasil, a sua história, seu surgimento e desenvolvimento enquanto prática pedagógica em solo capixaba, bem como sua experiência de implantação no Brasil pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - (MEPES). Tais informações nos possibilitarão uma melhor compreensão acerca de sua constituição e do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo método da alternância nos espaços campesinos.

Outro trabalho que constituiu referência para a presente pesquisa foi a dissertação produzida por Rui Barboza de Oliveira Junior (2013), a qual reflete sobre os impactos das políticas educacionais verificadas no segundo mandato do Governo Paulo Hartung, junto ao trabalho docente da rede estadual capixaba. As políticas estão situadas entre os anos de 2006-2010 e compreendem o processo de reorganização do projeto da educação pública da rede estadual de ensino, instalado no período de pós-reforma do Estado, em que se restabelece no Espírito Santo o contrato da função social da escola e impõe uma nova relação entre governo, sociedade e profissionais da educação.

Para dialogar acerca das políticas públicas da educação do campo, utilizaremos como aporte Claudemiro Godoy do Nascimento (2009), cuja pesquisa buscou desenvolver uma reflexão a respeito da Educação do Campo no Brasil, bem como o papel das políticas ditas “públicas” a partir dos desafios históricos no qual vivemos.

No quesito política pública, também dialogaremos com Clarice Aparecida dos Santos (2009), que analisa a atuação dos movimentos sociais do campo como protagonistas de uma política pública e como tal protagonismo tem materializado a concepção de

democracia, a consciência dos direitos, do direito a ter direitos e a luta pelo direito à educação.

Com referência em Wallace Tarcisio Pontes (2007), abordaremos as contendas territoriais ocorridas com a disputa na zona do contestado, entre Minas Gerais e Espírito Santo. Esse trabalho nos norteará no sentido de compreender a questão de fronteira e do fluxo migratório no norte do estado capixaba.

Na dissertação de Paulo Cezar Pinheiro Guedes (2008), consideraremos os efeitos da exploração madeireira e sua escassez, no Espírito Santo, bem como os deslocamentos de população, do sul do Espírito Santo, para a região de Linhares e adjacências, em relação à apropriação e exploração de terras e dos recursos madeireiros, incluindo o estabelecimento de serrarias e marcenarias familiares.

Destacamos ainda o trabalho de Rafael Cerqueira do Nascimento (2016), o qual faz uma investigação histórica acerca da narrativa de superação do atraso, avaliando que tipos de produtos historiográficos estabeleceram com o passado local e quais sentidos as narrativas históricas atribuíram para esse passado. O autor investiga também esse fenômeno no discurso construído por Paulo Hartung, o que nos respaldará para explicarmos o retorno de tal narrativa nos discurso desse governo para justificar as políticas de cortes de sua gestão.

Assim sendo, este trabalho se estrutura em três capítulos que assim se apresentam:

O **capítulo I** busca investigar o norte do Espírito Santo e a formação das populações camponesas

O **capítulo II** investiga a formação educacional da população camponesa no norte do Espírito Santo, assim como a alternância como um dos elementos pedagógicos nas Escolas de Assentamento e Acampamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, e o que significa esse campo nesse contexto.

O **capítulo III** busca compreender os avanços e refluxos das políticas públicas educacionais para o campo até a atual Era Paulo Hartung.

## CAPÍTULO 1

### O NORTE DO ESPÍRITO SANTO E A FORMAÇÃO DAS POPULAÇÕES CAMPONESAS: CONHECENDO O TERRENO DE PESQUISA

#### 1.1 O NORTE DO ESPÍRITO SANTO E SUAS CONTRADIÇÕES

O norte do Espírito Santo abrange uma área de 14.370,61 km<sup>2</sup>, composta por 16 municípios: Água Doce do Norte, Barra de São Francisco, Ponto Belo, Vila Pavão, Água Branca, Boa Esperança, Jaguaré, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Mantenópolis, Pedro Canário, Pinheiros, São Mateus, Conceição da Barra e Ecoporanga. A região possui população de 46.096, conforme dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), e é administrativamente subdividida em noroeste e nordeste, conforme Lei Estadual nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011, que estabeleceu a atual divisão administrativa regional do ES.

Para contextualizar a região no cenário social, é necessária a compreensão geral de seus principais aspectos econômicos. Nesse sentido, serão apresentados apenas indicadores referentes aos municípios que compõem o nordeste capixaba, dada a representatividade destes para a região norte, a partir do *Relatório parcial Diagnóstico para o desenvolvimento regional*, do Grupo de Pesquisa em Inovação e Desenvolvimento Capixaba GPIDECA.

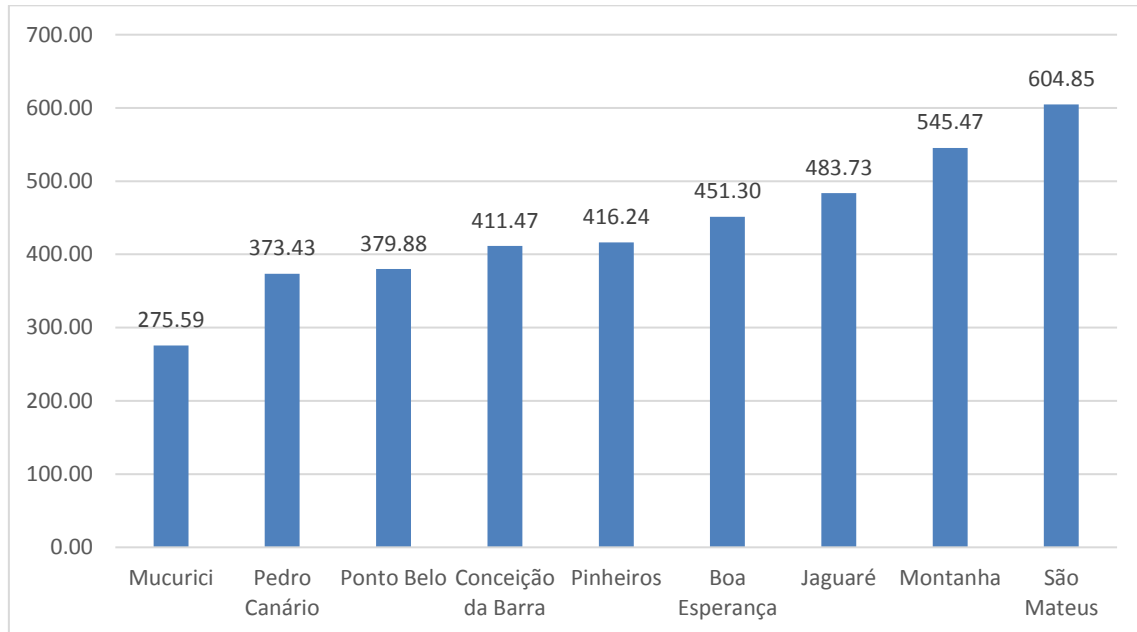
São Mateus, Pinheiros, Boa Esperança, Conceição da Barra, Ponto Belo, Montanha, Jaguaré, Pedro Canário e Mucurici constituem o nordeste do ES, contudo, alguns dos municípios apresentam entre si uma disparidade econômica bem acentuada. De acordo com os valores divulgados no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) – e considerando os valores atualizados pelo índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)<sup>2</sup> até 2014 –, a renda per capita da região Nordeste do Espírito Santo alcança um valor de R\$ 437,99.

---

<sup>2</sup> O IPCA é considerado o índice oficial de inflação do país.

Esse valor, entretanto, é bastante diferente entre os municípios da região, conforme se observa no gráfico 01 abaixo:

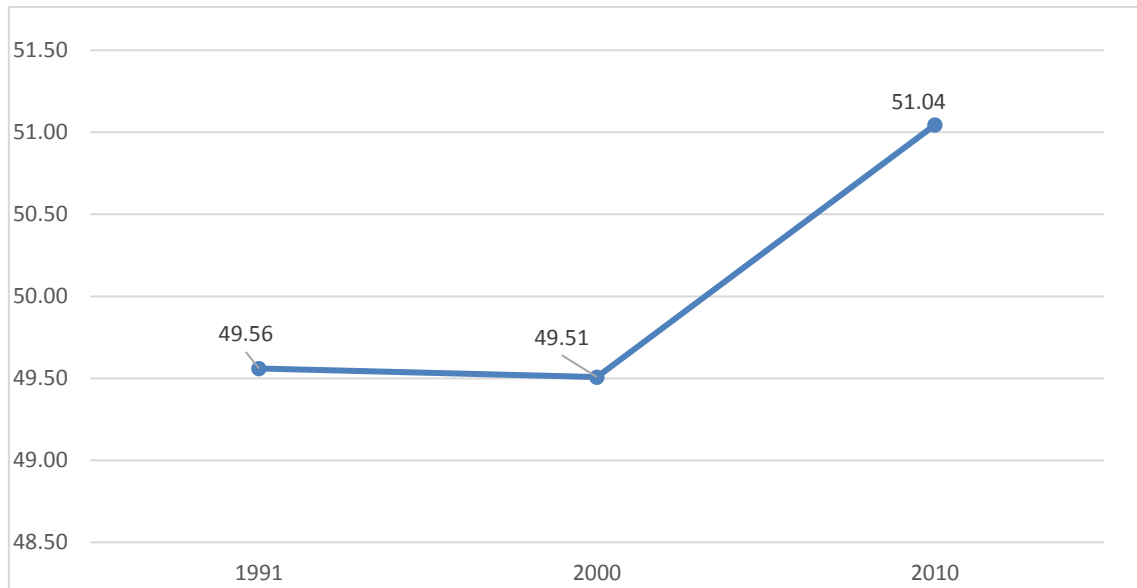
**Gráfico 01** – Renda per capita 2010 (Em valores de IPCA-2015) Região Nordeste - ES



Fonte: (IBGE, 2010).

Enquanto a renda per capita do município de São Mateus chega ao valor de R\$ 604,85, a de Mucurici representa apenas 45% desse valor. Segundo os pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Inovação e Desenvolvimento Capixaba (GPIDECA), os municípios de Montanha e Jaguaré são os que, logo depois de São Mateus, apresentam maior renda per capita, com valores de R\$ 545,47 e 483,73, respectivamente. Na outra ponta da desigualdade, além de Mucurici, Pedro Canário com renda per capita de R\$ 373,43 e Ponto Belo alcançando R\$ 379,88, compõem os municípios de menor renda per capita. Se comparada com a renda per capita estadual de R\$ R\$ 1.073,27, e a nacional de R\$ 1.044,89, no mesmo ano, tem-se que a renda per capita da região, R\$ 437,99, representa apenas 40,8% da média capixaba e 41,9% da média nacional.

Outro aspecto importante verificado na análise do GPIDECA é o padrão de concentração de renda na região. De acordo com os dados dos Censos Demográficos do IBGE (1991, 2000 e 2010), essa concentração aumentou nos últimos anos, sendo que o percentual da renda apropriada pelos 10% mais ricos da região subiu de 49,56% para 51,04%, entre 1991 e 2010, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 02** – Porcentagem da renda apropriada pelos 10% mais ricos – Região Nordeste -ES

Fonte: (IBGE, 1991, 2000 e 2010)

No ano de 2010, a concentração de renda em poder dos 10% mais ricos da população alcançou um percentual acima de 70% nos municípios de São Mateus, Pedro Canário e Ponto Belo, com respectivamente 75,55 %, 73,71% e 71,96%, conforme dados da tabela 01.

**Tabela 01**- Porcentagem da renda apropriada pelos 10% mais ricos – Região Nordeste-ES

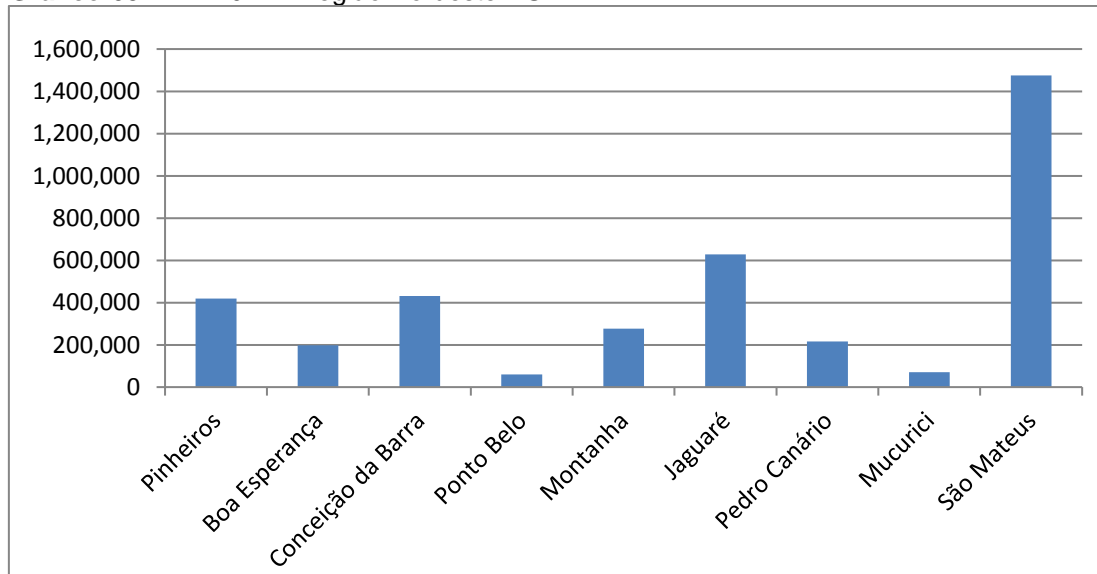
Município	1991	2000	2010
Pinheiros	53,44	46,35	38,76
Boa Esperança	42,94	55,18	34,35
Conceição da Barra	42,08	50,14	39,14
Ponto Belo	47,56	54,49	71,96
Montanha	41,27	55,78	43,01
Jaguaré	64,92	45,97	44,82
Pedro Canário	48,59	41,39	73,71
Mucurici	55,96	45,57	38,10
São Mateus	49,28	50,70	75,55
<b>MÉDIA</b>	<b>49,56</b>	<b>49,51</b>	<b>51,04</b>

Fonte: (IBGE, 1991, 2000 e 2010).

Em 2010, houve redução da concentração de renda em alguns municípios da região, comparativamente aos anos de 1991 e 2000, em destaque Mucurici, onde os 10% mais ricos detinham 55,96% da renda em 1991, reduzindo para 38,10% em 2010. Em contrapartida, em São Mateus os 10% mais ricos eram 49,28% em 1991 e 75,55% em 2010, conforme tabela 01.

Em 2012, o PIB da região somou R\$ 3,77 bilhões, dos quais R\$ 1,47 bilhão corresponde ao PIB de São Mateus, que respondeu por 39,08% do PIB total da região. O gráfico 03 e tabela 02 apresentam a participação relativa dos PIB's municipais no total da região.

**Gráfico 03** - PIB 2012 - Região Nordeste-ES



GPIDECA - Grupo de Pesquisa em Inovação e Desenvolvimento Capixaba

De acordo com o GPIDECA, São Mateus apresenta a maior participação relativa no PIB estadual (1,37%), ocupando a 13ª posição nesse ranking. Ponto Belo, no outro extremo, é a menor economia da região e também uma das menores economias do estado, com participação de 0,06% no PIB do Espírito Santo, estando na 77ª colocação entre os 78 municípios capixabas, conforme ranking tabela 02.

**Tabela 02** - PIB 2012 - Região Nordeste-ES

Município	% PIB Região	Ranking Regional	% PIB Estado	Ranking Estadual
São Mateus	39,08%	1	1,37%	13
Jaguaré	16,66%	2	0,59%	18
Conceição da Barra	11,42%	3	0,40%	22
Pinheiros	11,11%	4	0,39%	24
Montanha	7,31%	5	0,26%	39
Pedro Canário	5,71%	6	0,20%	46
Boa Esperança	5,23%	7	0,18%	48
Mucurici	1,88%	8	0,07%	74
Ponto Belo	1,61%	9	0,06%	77

GPIDECA - Grupo de Pesquisa em Inovação e Desenvolvimento Capixaba

A tabela 03 apresenta os percentuais de população considerada pobre e extremamente pobre, conforme os dados dos Censos Demográficos do IBGE (1991, 2000 e 2010), bem como as médias da região, do ES e do Brasil. Considerando a população total da região, no censo 2010, 17,46% são pobres e 5,78% extremamente pobres; entre os municípios, Mucurici (22,40%), Jaguaré (21,88%) e Ponto Belo (e 20,91%) são os que apresentam maior proporção de pobres, já Boa Esperança (13,43%), Pinheiros (13,49%) e Montanha (14,05%) as menores proporções. Os extremamente pobres são mais numerosos nos municípios de Ponto Belo (9,50%), Conceição da Barra (6,78%) e Pedro Canário (6,18%).

Considerando a população total da região, no censo 2010, 17,46% são pobres e 5,78% extremamente pobres, entre o quais Mucurici (22,40%), Jaguaré (21,88%) e Ponto Belo (e 20,91%) são os que apresentam maior proporção de pobres. Já Boa Esperança (13,43%), Pinheiros (13,49%) e Montanha (14,05%) as menores proporções. Os extremamente pobres são mais numerosos nos municípios de Ponto Belo (9,50%), Conceição da Barra (6,78%) e Pedro Canário (6,18%).



**Tabela 03** – Porcentagem da população considerada pobre nos municípios da Região Nordeste-ES

Município	% População Pobre			% População Extremamente Pobre		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Pinheiros	51,87	40,78	13,49	20,48	10,84	5,24
Boa Esperança	57,55	42,32	13,43	23,91	19,38	4,67
Conceição da Barra	56,01	42,79	19,26	27,34	16,64	6,78
Ponto Belo	59,30	48,73	20,91	36,08	18,45	9,50
Montanha	51,07	41,20	14,05	18,65	16,53	3,68
Jaguaré	59,34	32,95	21,88	26,43	7,33	4,91
Pedro Canário	52,31	40,06	17,32	21,78	12,60	6,18
Mucurici	60,23	58,37	22,40	24,67	27,05	6,48
São Mateus	43,67	30,35	14,44	17,41	9,50	4,59
<b>Média da Região</b>	<b>54,59</b>	<b>41,95</b>	<b>17,46</b>	<b>24,08</b>	<b>15,37</b>	<b>5,78</b>
<b>Espírito Santo</b>	<b>39,34</b>	<b>22,81</b>	<b>9,53</b>	<b>16,40</b>	<b>7,04</b>	<b>2,67</b>
<b>Brasil</b>	<b>38,16</b>	<b>27,90</b>	<b>15,20</b>	<b>18,64</b>	<b>12,48</b>	<b>6,62</b>

Fonte: (IBGE, 1991, 2000 e 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) Municipal do Brasil, medido a partir de três dimensões: educação, longevidade e renda, embora tenha apresentado evolução na região, conforme tabela 04, indicando melhora nas condições de vida da população regional, ainda aparece inferior ao constatado no estado, para o ano de 2010, de 0,740.

O maior índice é o de São Mateus, com 0,735, que, ocupando a oitava posição entre os municípios com maior IDHM no Estado. No outro extremo, Pedro Canário, que aparece como o município com menor IDHM, ocupa a 71ª posição no estado, conforme levantamento do GPIDECA.

**Tabela 04** – IDHM dos municípios da Região Nordeste-ES, de acordo com os censos 1991, 2000 e 2010.

Município	1991	2000	2010
Pinheiros	0,424	0,567	0,673
Boa Esperança	0,416	0,564	0,679
Conceição da Barra	0,407	0,57	0,681
Ponto Belo	0,415	0,547	0,669
Montanha	0,423	0,558	0,667
Jaguaré	0,423	0,524	0,678
Pedro Canário	0,386	0,544	0,654
Mucurici	0,383	0,519	0,666
São Mateus	0,470	0,610	0,735
<b>IDHM MÉDIO DA REGIÃO</b>	<b>0,416</b>	<b>0,555</b>	<b>0,678</b>

Fonte: (IBGE, 1991, 2000 e 2010).

Nessa perspectiva, podemos perceber que o gargalo das diferenças sociais é muito acentuado nessas regiões, já que os índices acima são um sinal claro de que a produção e a distribuição da riqueza produzida no norte do Espírito Santo são assimétricas. Tal constatação expõe os traços de vulnerabilidade sociais, percebidos nos mais amplos segmentos dessa sociedade, tais como: saúde, moradia e educação, sendo este último um dos principais termômetros indicativos das disparidades sociais.

## 1.2 O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO NORTE

Historicamente, a região norte capixaba foi um dos últimos redutos territoriais a serem explorados, porém não menos contraditório e violento em sua exploração. O isolamento geográfico da região norte e sua falta de meios de comunicação com outras regiões do Espírito Santo foi, durante décadas, um obstáculo a ser superado, principalmente no que tange ao processo de povoamento dessa região. Nessa perspectiva, Borgo, Pacheco e Rosa, (1996, p. 64) acrescentam que:

O Espírito Santo, no final do século dezenove, ainda apresentava sérios obstáculos à ocupação das terras do norte, mantendo-se isolado da região. A ocupação do território espírito-santense retratava, então, contrastes entre uma região povoada e outra desabitada e coberta por matas.

Consta que, até o início do século XX, as terras encontradas às margens do Rio Doce permaneciam inexploradas: “[...] assim o rio Doce era limite natural entre o norte de terras devolutas e o sul em processo de colonização, detendo temporariamente a marcha do povoamento [...]” (BORG, PACHECO E ROSA, 1996, p. 64). De acordo com Pontes (2007, p.43):

[...] a região norte capixaba contava, no início do século XX, com grandes extensões territoriais de matas espessas e intocadas, especialmente a porção que ficava ao noroeste do Estado. A ocupação do vale do rio São Mateus ainda se fazia inexpressiva naquele período. Conforme dissemos anteriormente, ressalvada a existência de algumas pequenas aglomerações humanas – como o distante povoado de Nova Venécia, no braço sul do São Mateus, ou outros menores estabelecidos nas proximidades do rio Mucuri, já quase em território baiano – as terras férteis dos córregos e grotões da região noroeste capixaba ainda permaneciam escassamente habitadas nos últimos anos da década de 1920.

Nesse aspecto, Pontes (2007, p.42) destaca ainda que:

[...] clima quente e úmido da região norte do território capixaba, que favorecia a incidência de febres, também teria contribuído para a quase ausência de povoamento além do rio Doce. [...] as povoações mais antigas, originadas de postos militares próximos ao rio Doce, como Regência e Linhares, não foram suficientes para a expansão do povoamento, pois os esforços resultavam inúteis. A penetração no território capixaba foi ainda extremamente lenta devido a outros fatores. Enquanto a ocupação no sul do Estado já se fazia por meio de ferrovias e rodovias, ao norte os caminhos ainda eram abertos ora na mata virgem, defrontando-se com o índio arredio, ora pelos rios navegáveis que davam acesso até a primeira cachoeira a contar do mar, onde acabavam se formando os poucos núcleos de povoação que serviam de intermediários entre as cidades litorâneas e o sertão.

Algumas dessas singularidades encontradas no norte do Espírito Santo demonstram o quanto o processo de desenvolvimento dessa região foi complexo. Nesse aspecto, Borgo, Pacheco e Rosa (1996, p. 71) esclarecem:

A partir do século XVI, o povoamento incipiente do norte do Espírito Santo se fez sempre através de três grandes linhas de penetração litorânea, pelos rios Piraquê-Açu, Doce e São Mateus, e quase sempre independentemente de qualquer determinação legal.

[...] a penetração se fez através de migração de contingentes populacionais em três grandes arcos:

1. do sul do Espírito Santo para a fronteira agrícola do Estado;

2. de Minas Gerais para a região da serra do Aimorés, nascentes do rio São Mateus;
3. da Bahia para o extremo norte do Estado [...].

Também se circunscrevem, na história da região norte, intensas disputas territoriais protagonizadas pelos estados do Espírito Santo e Minas Gerais, que se encontravam em litígio por conta de terras no noroeste do estado, processo que ficou historicamente conhecido como o Contestado<sup>3</sup>. Tal imbróglio configurou mudanças históricas significativas ao entorno dos desdobramentos políticos, econômicos e principalmente sociais ocorridos no processo de exploração e desbravamento da região norte da região capixaba. Assim, ao analisar a formação dos agrupamentos populacionais no norte, Borgo, Pacheco e Rosa e Pacheco (apud PONTES 2007, p. 44) verificam que:

[...] a escassa densidade demográfica da região norte do Estado do Espírito Santo, no início do século XX, quando outras regiões do estado já ameaçavam dar sinais de plena ocupação, foi resultado de uma vagarosa infiltração em direção ao seu interior, sempre condicionada a um mínimo de fixação humana que permitisse uma produtividade regular e servisse de base para o desenvolvimento dos agrupamentos que se formavam. Assim, a despeito da presença de núcleos urbanos como Linhares, Nova Venécia e, especialmente, das movimentadas cidades portos existentes no litoral norte, o rio Doce se constituiu em um limite natural entre o norte de terras devolutas e o sul em processo de colonização, detendo temporariamente a marcha do povoamento.

Nessa perspectiva, somente foi no início da década de 1930, no governo de Punaro Bley, que as fronteiras agrícolas passaram a necessitar se estender às imensas porções de terras compreendidas no norte do Estado, tomadas por árvores de madeira nobre, prontas para serem derrubadas e enviadas para os principais centros de consumo brasileiro. Os autores completam a informação acerca das condições de povoação da região afirmando que “[...] na região norte do Espírito Santo a mata virgem só terminava, a oeste, na serra dos Aimorés, limite com Minas Gerais e, ao norte, nas selvas do Mucuri [...]” (BORG, PACHECO E ROSA, 1996, p. 64).

Dessa forma, a exploração da madeira passou a compor e a significar os motivos de uma ocupação mais massiva do território norte, principalmente por atores sociais que buscavam nessa região uma oportunidade melhor de vida, fato que também

---

<sup>3</sup> O motivo era a disputa por uma área rica em plantações de café, o Contestado, de cerca de 10 mil quilômetros quadrados, pouco maior do que a Região Metropolitana de Belo Horizonte, e localizada na divisa dos dois estados. A briga pelos limites teve seu epicentro em Mantena, na Região do Vale do Rio Doce, a 450 quilômetros da capital, e em Barra de São Francisco, no Noroeste do Espírito Santo. (WERNECK, 2013)

gerou enormes problemas, principalmente pela disputa de terras. Ainda de acordo com Borgo, Pacheco e Rosa (1996, p. 34-35),

Em 1850, a Assembleia Geral Legislativa autorizou o governo a cortar, para a construção naval, as matas e florestas de domínio nacional, próximas a ponto de embarque sobre o mar ou rios, que permitam o transporte de madeiras, mandando demarcar e tombar, não só as matas, como as que já se acham reservadas em virtude de leis anteriores [sic].

Acerca da exploração da madeira, Guedes (2008, p. 57-58) acrescenta que:

A extração da madeira e seu beneficiamento, pela sua natureza exploratória e temporária, não constituiu propriamente uma diversificação das atividades primárias desenvolvidas no Espírito Santo. Representa o avanço da ocupação no norte, conjugada com as demandas urbanas e industriais provenientes de outras unidades da federação, num contexto de progressiva integração ao mercado nacional [sic].

A exploração da madeira perdurou até o meado da década de 1970, no norte do Espírito Santo, e o processo de derrubada da floresta chegou ao seu fim deixando um rastro de deterioração que culminou na transformação geográfica da região norte. Para dar sequência ao tema, voltemos ao deslocamento da população do sul para a região norte. De acordo com Guedes (2008, p.58),

Na década de 1920, a fronteira agrícola se desloca para o norte do rio Doce. Repete-se aí a ocupação por imigrantes e, principalmente, por seus descendentes, vindos de colônias do centro, bem como por migrantes capixabas e mineiros, apresentando, porém, algumas características novas [...]

Anteriormente a esses fatos, as condições de permanência no sul foram se agravando, ao ponto de forçarem um deslocamento de muitas famílias para o norte, causado principalmente por fatores como esgotamento do solo e sua fertilidade, assim como o crescimento das famílias nessas áreas.

Portanto, esses foram alguns aspectos que se configuraram no início do processo migratório rumo ao norte, tendo em vista que “o norte capixaba, inclusive a sua sub-região noroeste, foi a última fronteira incorporada à civilização pelo processo de ocupação e colonização no estado do Espírito Santo [...]” (GARCIA, 2015, p.27).

Percebemos que o desenho migratório em direção ao norte do Espírito Santo se deu sob uma trajetória econômica que durante décadas buscou se renovar e consolidar no Estado, pois “[...] no norte, no baixo de São Mateus, o café começou a concorrer

com a mandioca, até então a principal produção de suas fazendas [...]” (SALETTTO,1996, p. 29). Assim, o fenômeno da cultura do café abriu precedentes para inúmeras possibilidades da imigração, do desbravamento de regiões antes inóspitas, do acolhimento aos imigrantes, principalmente Italianos, que chegavam em busca de uma vida melhor, e, finalmente, das outras regiões que perceberam o norte como uma oportunidade de um novo recomeço. Nessa perspectiva, Valadão (1999, p. 41) salienta que:

[...] A ocupação dessa região foi intensa nas décadas de 20 e 30. Entretanto, foi uma ocupação marcada por formas distintas de posse e de exploração agrícola. Uma dessas formas de exploração se fazia a partir do seguinte ciclo combinado: começava pela exploração da madeira, passava pela lavoura temporária e consolidava-se com o café. Outras dessas formas, em direção ao extremo norte<sup>4</sup> do Estado, encontraram solos menos férteis e, após a derrubada e venda da madeireira, desenvolveram a pecuária extensiva de gado bovino, que ganhou força e expressão estadual a partir da década de 40.

Esse ciclo econômico foi criando condições e aumentando a necessidade de expansão dos contingentes populacionais em algumas regiões do norte capixaba. Nesse aspecto, a cultura cafeeira foi uma das principais atividades motivadoras que desencadeou a necessidade de expandir suas fronteiras. De acordo com Saletto (1996, p.57),

A expansão cafeeira capixaba inicia-se apenas quando o tráfico de escravos foi extinto, no início da década de 1850. A partir daí, o abastecimento tornou-se mais fácil, e o preço dos escravos muito elevado. Essa situação refletiu diretamente nas diversas regiões cafeeiras. No vale do Paraíba, a mais antiga delas, já havia uma enorme concentração de cativos e a produção chegava ao apogeu. A expansão havia sido realizada com mão-de-obra abundante e barata. A alta do preço dos escravos significou também o aumento do patrimônio dos fazendeiros e lhes permitiu obter maior volume de crédito, garantindo pelo plantel valorizado, e com ele renovar seus estoques, durante mais vinte anos. No oeste paulista, que começara sua expansão na mesma época que o Espírito Santo, o problema de mão-de-obra colocou-se muito cedo [...].

Para tanto, a Mata Atlântica passou a ser desbravada ao mesmo tempo em que esse empreendimento recebeu um fluxo de trabalhadores imigrantes europeus não portugueses até o final do século XIX, parte deles Italianos, que já se encontravam há algum tempo em terras capixabas. Nesse contexto, estradas e ferrovias

---

<sup>4</sup> O extremo norte faz divisa com a Bahia e é composto pelos municípios de Mucurici, Montanha e Pedro Canário.

passaram a ser abertas para dar vazão ao escoamento do excedente da produção de café. De acordo com Gomes (2005, p.18),

[...] as várias fases de preocupação do interior fora marcadas de forma diferenciada, ora pela diversidade econômica e sócio-cultural das famílias que chegaram ao seu território, ora pelas dificuldades naturais de expansão da fronteira agrícola, provocadas pelos diferenciais de qualidade do solo. Por outro lado, os diferentes procedimentos adotados pelas autoridades regionais, no fomento à ocupação do território, também marcaram profundamente esse processo de desenvolvimento econômico e social.

Essas características que marcam a ocupação no norte nos fornecem as bases sociais, políticas e econômicas que mobilizaram a ocupação ao entono do território norte no decorrer de algumas décadas. Nesse aspecto, compreendemos que o desbravamento da região, pautado no mito dos *vazios demográficos*<sup>5</sup> no norte do Espírito Santo, também se inseriu nos projetos políticos e econômicos do governo já na metade do século XX.

Devemos assinalar que, na região, a agricultura familiar também se fez presente no início do processo de ocupação. Gomes ressalta que “[...] na medida em que se foi exigindo a expansão da fronteira agrícola, essa organização do trabalho familiar em pequenas glebas passou a ocupar as terras mais ao norte da região” (GOMES, 2005, p. 18).

No plano macro do desenvolvimento do Estado capixaba, a preocupação se desenhava com fulcro na necessidade de desenvolver uma agricultura diversificada e, ao mesmo tempo, interligada às iniciativas industriais. Segundo Valadão (1999, p.43), “[...] o Espírito Santo chegou às primeiras décadas do século XX, sem conseguir realizar qualquer industrialização significativa em seu território [...]”. Nesse aspecto, Villaschi; Felipe e Oliveira (2011a, p.53) acrescentam ainda que:

Os vinte anos que se seguiram à década de 60 marcaram um processo de profunda reorganização da economia capixaba. Até o final dos anos 1950, a economia se sustentava principalmente pela cultura, beneficiamento e exportação do seu principal produto agrícola: o café. Apesar dessa importância, não se pode dizer da existência de um complexo ‘cafeeiro’, o que quer dizer que, em função de a produção estar baseada na pequena propriedade, o capital se encontra pulverizado, o que limita o transbordamento dinâmico para outros setores da economia, a exemplo do que ocorria em São Paulo.

---

<sup>5</sup> São áreas consideradas sem absolutamente nenhum morador, ou também habitadas por poucas pessoas.

Desse modo, foi somente a partir da década de 1960 que surgiram de fato as condições favoráveis e substanciais para a ocorrência de um processo de desenvolvimento econômico no Estado. Ao romper com o elo de dependência econômica atrelada à monocultura cafeeira, que nos anos de 1940 e 1950 conheceu seu ápice de produção, o que por sua vez acabou por produzir o esgotando das fronteiras agrícolas, o Estado buscou redefinir seus rumos no que tange a seu desenvolvimento econômico. Villaschi, Felipe e Oliveira (2011a, p.54) destacam que:

A tendência à decadência estava ligada à crescente dificuldade de produção da propriedade familiar, ao esgotamento da fronteira agrícola, além das precárias condições de produção e da queda internacional dos preços do café, que atingiram U\$\$ 16, 18 em 1945. O ponto mais baixo da década. A crise e a organização produtiva a que foi submetida a economia local pode ser ilustrada pelo fato de que, entre 1962 e 1967, foram erradicados 53, 8% dos cafeeiros capixabas e destruídos cerca de 60 mil empregos (cf. ROCHA E MORANDI, 1991). Além disso, os indicadores demográficos apontam que, entre as décadas de 60 e 70, houve um crescimento de 95% da população urbana e de apenas 10% da população rural no Espírito Santo (cf. BUFFON, 1992).

Com a ascensão de Christiano Dias Lopes (1967-1971) ao governo, procurou-se atacar os problemas crônicos do Estado. Daí por diante, o Espírito Santo passou por um processo dinâmico de transformação social e econômica, pautado principalmente por políticas desenvolvimentistas, que modernizaram e colocaram o Espírito Santo na rota dos grandes projetos. A esse respeito, Villaschi, Felipe e Oliveira (2011a, p.61,62) escrevem:

Assim, coube ao primeiro Governador a agir o Espírito Santo durante o período autoritário, Christiano Dias Lopes [sic], a criação de instrumentos legais e burocráticos para incrementar o processo de desenvolvimento econômico que passaria a caracterizar a economia capixaba. O agravamento da crise no período – dada pela erradicação dos cafeeiros – em algum grau, fortaleceu a percepção que já vinha sendo discutida e aumentou o consenso de que a dependência econômica que o Estado apresentava em relação ao café era em si mesma um elemento impeditivo de seu próprio desenvolvimento. Por outro lado, nas palavras de Silva (1993, p.89), o período mais profundo da crise também permitiu a ‘condensação das articulações orientadas para a industrialização como forma inevitável para o desenvolvimento econômico do Estado’.

Estavam definidas as bases desenvolvimentistas, que tinham sido moldadas há décadas por outros governos do Estado. O Espírito Santo, diante do novo quadro, passou a constituir seus próprios tentáculos burocráticos como forma de dar vazão gerencial frente a um projeto mais amplo de governo. Tal dinâmica organizacional se



acentuou quando as bases econômicas e políticas primavam por uma nova ordem econômica e política.

Essa latente mutação na reestruturação gerencial sedimentou o terreno para o início de um processo que mais tarde foi determinante para que o governo Gerhardt Santos (1971-1975) incrementasse políticas que facilitaram a entrada do Estado no circuito conhecido como Grandes Projetos de Impacto (GPS).

Porém, o Espírito Santo não assumiu a função de grande centro econômico e político em expansão, mas sim serviu de acessório estratégico para um projeto de desenvolvimento do governo central. Embora tenham ocorrido sucessivos e significativos avanços nas estruturas econômicas do Estado, mesmo assim o Espírito Santo permaneceu estagnado a uma posição subserviente durante décadas. Villaschi, Felipe e Oliveira (2011a, p.67) reforçam tal concepção quando enfatizam que “A aproximação do Estado com o Governo Central, entretanto, esbarrava no caráter periférico de sua condição, o que significa a pouca disposição dos sucessivos governos centrais em ouvir às demandas do Estado [...]”.

De acordo com os autores, a persistência do governo estadual surtiu os efeitos desejados, o Estado conseguiu reunir as condições básicas para promover seu desenvolvimento econômico. A partir desse novo quadro estrutural, moldado, sobretudo, pelas condições econômicas, o Espírito Santo passou a circunscrever um novo período de seu desenvolvimento.

Conjuntamente com as ações que alinharam o Estado a uma nova dinâmica econômica, também vem a racionalização administrativa, que acabou por beneficiar os governos posteriores. Nessa concepção é que foram produzidos os principais vetores que permitiram o desenvolvimento do Estado capixaba. Nesse contexto, se formaram as condições para o processo de implementação dos grandes projetos do Estado, estando o norte inserido na agenda dos setores desenvolvimentistas, que buscavam, além de mais nada, expandir suas divisas. Porém, esses investimentos dados ao norte pelas mais amplas frentes econômicas deixaram um rastro de atraso social e econômico que perdura até os dias atuais, principalmente sobre a vida dos camponeses que foram expulsos de suas terras para dar vazão ao ciclo

desenvolvimentista das elites. Acerca desses camponeses e de sua estrutura de formação no norte capixaba faremos nossa abordagem a partir do tópico a seguir.

### 1.3 A FORMAÇÃO CAMPONESA NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

A posse da terra, no Brasil, desde sua colonização, permaneceu atrelada aos interesses de determinados grupos sociais. No curso da história brasileira, a coerção política e econômica aplicada sobre os sujeitos que buscaram lutar para adquirir o direito à terra sempre foi empreendida das mais diversas formas.

Com o advento e a inserção da economia brasileira na etapa do capitalismo industrial, a partir da década de 1930, e, conseqüentemente, em todo o século XX, a agricultura passou a se modernizar, dinamizando e intensificando os seus investimentos para o mercado. Nesse aspecto, Saletto (1996, p.14) considera também que,

“[...] a transição para o capitalismo é entendida como um processo de subordinação progressiva do trabalho ao capital, que só se completa quando o capital revoluciona o processo de trabalho, transformando-o em processo de produção de mais-valia relativa”.

Esse momento de transição passou a marcar uma brusca mudança no espaço campesino, deixando de fora uma fatia significativa de trabalhadores rurais que não atendiam as necessidades predatórias dessa fase do capitalismo que havia se formado no Brasil.

Os resultados dessa nova etapa do capital rural se alastraram de forma desastrosa, deixando milhares de trabalhadores rurais sem suas terras, provocando um êxodo rural colossal, uma migração em massa para as cidades. Assim, a terra se transformou em objeto de disputa e cobiça no Brasil. Fato que desde sua colonização tem sido uma realidade marcada principalmente com medidas legais e ilegais por parte da elite para garantir o direito ao monopólio da terra, como, por exemplo, a Lei de Terras. Nesse aspecto, Martins (2010, p.44) argumenta que

“[...] Até às vésperas da independência, tinha vigência o regime de sesmarias, em que a concessão de terras devolutas, de domínio da Coroa, a

particularidades, baseava-se em requisitos estamentais que dificultavam a legalização da ocupação indiscriminada dos terrenos a quem não fosse branco, puro de fé e senhor de escravos. Com a suspensão desse regime, em 1822, e a falta de uma legislação fundiária, os obstáculos deixaram de existir. Somente em 1850 é que o governo legislou sobre o assunto, estipulando que a terra devoluta não poderia ser ocupada por outro título que não fosse de compra.

Além desses mecanismos, outros foram sendo forjados no curso da história para dificultar o acesso a terra. A Lei de Terras de 1850, por exemplo, definiu regras consideradas excludentes para que parcela significativa da população brasileira, pobre e marginalizada, não pudesse usufruir do direito à terra. Nesse aspecto, a exigência da aquisição da terra por meio da compra restringiu ainda mais o acesso a terra aos mais pobres, ou seja, aos trabalhadores e aos escravos. Com o fim da escravidão e o crescimento populacional, a questão agrária se tornou ainda mais complexa no Brasil, gerando conflitos e violência. Assim, se por um lado a Lei de Terras beneficiou um segmento de elite, por outro, produziu uma legião de marginalizados que dependiam da terra para sobreviver. Assim, de acordo com Saletto (1996, p. 129),

A análise da transição do trabalho escravo para o trabalho livre na economia brasileira tem destacado sempre a importância fundamental do monopólio da terra dos fazendeiros. O trabalhador escravizado não tinha alternativa ao trabalho na fazenda, a não ser, evidentemente, a fuga e o quilombo. A maior ou menor facilidade de acesso à terra interessava apenas os homens livres, sem recursos, marginalizados na economia escravista.

Na contemporaneidade, o acesso a terra continua sendo um privilégio de pouquíssimos, mesmo em um país de dimensões grandiosas como o Brasil. A concentração de terra pela elite agrária brasileira representa um grande desequilíbrio social, em uma nação que, há décadas, posterga a aprovação de uma Reforma Agrária. Desse modo, Martins (2010, p. 125) advoga que

[...] seria engano supor que a finalidade da lei da Lei de Terras fosse a de democratizar o acesso à propriedade fundiária. Na verdade, ela nasceu como instrumento legal que assegurava um monopólio de classe sobre a terra em todas as regiões do país, mesmo aquelas ainda não ocupadas economicamente. Com isso, o que de fato se conseguia era interditar o acesso do lavrador pobre à terra, impedindo-o de trabalhar para si e obrigando-o a trabalhar para terceiros, especialmente para os grandes proprietários.

Essa dramática experiência histórica vivenciada, sobretudo, pelo camponês trabalhador pobre, remonta as peças em torno de uma problemática social histórica,

o acesso a terra. Nessa concepção, Borgo, Pacheco e Rosa, (1996, p. 66) enfatizam que, no Espírito Santo,

A primeira lei estadual de terra propriamente dita foi a de número 1148, promulgada por Bernardino Monteiro em final de 1917, com vigência a partir de primeiro de janeiro de 1918.

Ficava, assim, estabelecido um processo de terras para o Estado, privilegiando a concessão de pequenos lotes rurais unifamiliares de até sessenta hectares.

Pelo artigo 2º dessa lei, eram terras devolutas do Estado as que não tivessem sido concedidas pelo governo federal antes de 24 de fevereiro de 1891, inclusive por títulos condicionais não cumpridos a tempo; as que não se achassem no domínio particular por título legítimo ou revalidado pela Lei de terras de 1850; as que, concedidas por sesmarios ou outras forma, há mais de 20 anos, não tivessem sido aproveitadas com cultura efetiva até 04.06.1894; as dos extintos aldeamentos de índios, que não tivessem sido alienados ou não fizessem parte de patrimônio municipal; todas as concedidas que não tivessem sido, em tempo legítimas.

No epicentro dessa disputa sistematizada, se encontram realidades distintas, trabalhadores comuns que se mobilizam há décadas, dispostos a demarcar e garantir seu espaço, mesmo que diante de ameaças e de violência dos que detêm o poder econômico e político.

A disposição em lutar para garantir seus direitos não apenas desmonta a concepção e tese de pacificidade do povo brasileiro frente à opressão, mas também denota a busca por romper a farsa da legalidade histórica contida na formação do latifúndio brasileiro. De acordo com Moura (1986, p. 51),

A exclusão conceitual e política do camponês é tão marcante que importantes acontecimentos políticos da história brasileira são relegados a um plano secundário nas análises acadêmicas e partidárias. Segundo José de Souza Martins, ainda são poucos os que sabem que a maior guerra popular da história contemporânea do Brasil foi a Revolta do Contestado, que durou de 1912 a 1916. Abrangeu vinte mil rebeldes irregulares. Deixou um saldo de pelo menos três mil mortos. Pouco antes, em 1896-97, a Revolta de Canudos, que durou cerca de um ano, também envolveu metade do Exército e milhares de camponeses; fizera cerca de cinco mil mortos entre estes, impondo severas derrotas às forças militares. A Revolta do Formoso, que, por mais de uma década, entre 1950-60, plantou um território livre dominado por camponeses no estado de Goiás, permanece assunto pouco conhecido.

Tal pluralidade de atores, rebeldes e dispostos a lutar por seus direitos, assumiu, no curso de nossa história, um caráter de resistência frente a seus opressores e, até os dias atuais, esses atores resistem, defendendo suas bandeiras de luta. Diante dessa trajetória “[...] a fronteira é um dos raros lugares na sociedade contemporânea em

que essa disputa ainda tem a visibilidade que em outros perdura apenas na discussão teórica e filosófica [...]” (MARTINS, 1997, p.12).

Não diferente do restante do país, o processo de colonização empreendido no Norte do Espírito Santo foi feito a partir de uma lógica econômica e política eivada de desmandos, abusos e de muita violência contra as populações camponesas, patrocinada muitas vezes pelo próprio Estado, que deixa de atender as demandas populares para defender interesses de setores privados.

Um bom exemplo desse processo e de sua violência é o modelo de exploração colocado em ação por invasores, que teve como propósito destruir as florestas para produção de carvão, assim como desenvolver um plantio de monoculturas que, com o passar dos anos, se tornou uma realidade administrada pela hegemonia do capital agrário em curso.

Essa disputa de caráter territorial no norte do Estado foi determinada pela ação ambiciosa de grupos que perceberam nessa região a possibilidade de expansão de seu capital, através da ampliação de sua produção. O Estado, por sua vez, ao subsidiar os empreendimentos de setores particulares que detinham a força do capital e a influência política, passou a herdar também as dicotomias sociais produzidas por essa exploração plural de interesses.

Para Martins (1997, p.15), tem-se, no caso dos limites territoriais,

[...] o aspecto trágico da fronteira, que se expressa na mortal conflitividade que a caracteriza, no genocida desencontro de etnias e no radical conflito de classes sociais, contrapostas não apenas pela divergência de seus interesses econômicos, mas sobretudo pelo abismo histórico que as separa. Na fronteira, o camponês ainda vive relações econômicas, concepções de mundo e de vida centradas na família e na comunidade rural, que persistem adaptadas e atualizadas desde tempos pré-capitalistas [...]

A discrepância de interesses desses atores foi reagente predominante para a eclosão social em curso no campo. Se, por um lado, o camponês preservou suas relações sociais de acordo com o seu tempo pretérito, de outra forma seus opressores buscaram sucumbir essas raízes. A fronteira do norte, portanto, se tornou o eixo de uma relação ainda mais caótica, com a estratégia de transposição dela se perfazendo durante décadas, através principalmente da violência econômica e política desmedida.

A dinâmica de exploração utilizada na disputa territorial no norte do Espírito Santo também produziu uma realidade socioeconômica dúbia, e que perdura até os dias atuais. São marcas imprimidas pelo descompasso histórico, pois a terra passou a ser o centro de disputa hegemônica desde a colonização. Recorrendo a Gramsci (1984, p. 161), chegamos à assertiva de que “[...] num conflito, o que se deve avaliar não são as coisas da forma como estão, e sim os fins que as partes em conflito se propõem com o próprio conflito [...]”.

Dessa forma, o espaço que antes serviu como fonte de subsistência para as famílias camponesas, transformou-se em uma fronteira de conflito e de contradições. Portanto, foi nesse mesmo âmbito em disputa que, durante décadas, se formaram os grupos camponeses no norte capixaba, cada qual com suas especificidades. Martins (1997, p.13) advoga que:

[...] a fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira especial, fronteira de cultura e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. Nesse sentido, a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora [...]

Essa ofensiva destinada ao norte dissolveu sem razoabilidade as fronteiras dessa região, expulsando e deslocando populações inteiras, produzindo migração interna, de forma violenta. Em tal contexto, o reflexo histórico que marca o espaço do campesinato no norte capixaba foi sendo conduzido em consonância com os anseios produzidos pelo desenvolvimento que o Estado dirigiu em dado momento histórico. Portanto, foi-se tornando um objeto de disputa constante.

Nessa concepção, e no que tange à formação do campesinato capixaba, temos, em Casali e Pizetta (2005, p.31), que se trata de “[...] processo de formação que difere bastante da forma como se deu a formação nos Estados vizinhos: Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia”. De acordo com os autores, os acontecimentos ocorridos no século XVIII, provocados principalmente pelo colapso na produção de metais preciosos nas Minas Gerais, somados ainda à cobrança abusiva dos tributos, contribuíram significativamente para que ocorressem transformações consideráveis no campo. A constituição do campesinato no norte capixaba, embora tardia, foi

sendo moldada de acordo com acontecimentos que consideramos cruciais para que esse processo ocorresse.

A partir da década de 1930, os grupos de imigrantes pertencentes à segunda geração passaram a migrar para o norte do Espírito Santo, espaço que já se encontrava esfacelado por conta da colonização agressiva que aquele território havia sofrido. De acordo com Casali e Pizetta (2005, p.32),

[...] Enquanto chegam pelo porto de Santa Leopoldina sobem a serra para formar as primeiras comunidades nas montanhas da região; por outro lado, crescem as imigrações de italianos (do norte da Itália), chegando via portos de Anchieta, Guarapari, Santa Cruz, Vitória e São Mateus. A grande maioria das famílias camponesas Italianas se concentra na região onde estão hoje os municípios de Castelo, Conceição de Castelo, Venda Nova do Imigrante, Vargem Alta, Rio Novo do Sul, Alfredo Chaves e Iconha. Com a crise do café que ocorreu nos anos trinta e as propagandas mostrando o Norte do Estado como o novo eldorado, crescem a migrações de famílias em direção ao norte em busca de terra. A grande geração que migra faz parte da segunda geração Italiana. Com isso, o campesinato vence fronteiras e ocupa grande parte do Estado do Espírito Santo.

A ocupação das terras no norte do estado do Espírito Santo se deu de forma brutal e sanguinária. Sob o comando dos fazendeiros e madeireiras, foram produzidas atrocidades, assassinatos e expulsão dos caboclos e índios que viviam naquela região. Utilizando-se do emprego da violência como recurso, esses sujeitos ditavam suas regras e empunhavam as normas aos que permanecessem no território.

Entre esses e outros acontecimentos, não podemos deixar de destacar a trajetória do lendário Udelino Alves de Matos, personagem baiano que migrou juntamente com diversos outros conterrâneos para o noroeste do Espírito Santo na década de 1940, mais especificamente para Ecoporanga, onde escreveu uma das páginas mais marcantes da ocupação do norte capixaba. Encontramos em Garcia (2015, p.68):

Entre os migrantes chegados à região de Cotaxé, na década de 1940, estava Udelino Alves de Matos. Baiano, oriundo da região de Alagoinhas, no leste da Bahia, místico, bem falante e com certas luzes, sabia, inclusive, ler e escrever. Estava sempre vestido com uma fatiota preta, que lhe conferia um aspecto de seriedade, com bolsos largos o suficiente para transportar um exemplar da Bíblia Sagrada, a qual era sacada em todos os momentos que considerasse oportuno.

Sua chegada à região deu-se em razão de que um fazendeiro local, o também baiano José Ramos, havia construído uma escola para seus próprios filhos e os dos seus colonos.

Enquanto cultivava e desbravava a terra, Udelino vivenciou de muito perto o abuso e a violência dos latifundiários contra os camponeses. Descontente com a realidade vivenciada por esses camponeses e com a constante violência empregada contra eles, passou a organizar os lavradores. Assim descreve Garcia (2015, p.69) como se deu a atuação de Udelino:

Dessa forma começa a ser conhecido na região e a ser considerado, pelos deserdados da sorte, como um *arauto de Deus*, propondo a materialização da justiça divina através da construção do paraíso na terra, significando este a terra da abundância, da felicidade e da justiça, o paraíso naqueles ermos da Serra dos Aimorés. Isso encantava aqueles camponeses rudes, mas fortemente influenciados pela religiosidade presente no interior, os quais queriam apenas trabalhar e produzir para cuidar das suas famílias. Para esses camponeses, a terra era o horizonte, o seu luminoso objetivo, era a possibilidade de nela colher *leite e mel*. Essa era a ideia do paraíso para aquela gente simples e esperançosa. O Pai Eterno nos deu o paraíso, pregava Udelino, reforçando suas esperanças.

Nessa perspectiva, Garcia (2015, p. 70-71) afirma ainda que:

Ocupar a terra e não mais pagar impostos eram os explosivos lemas de Udelino, aqui apresentando certas semelhanças com Antônio Conselheiro, em Canudos. Terra para plantar e colher, figuradamente e no imaginário camponês, uma terra que *manava leite e mel*, na perspectiva do profetismo e do messianismo, era o que prometia Udelino àquela massa de crédulos esperançosos.

Sua fala era convincente e sua proposta de criar um novo Estado camponês naquela região duplamente abandonada tanto pelo governo de Minas Gerais quanto pelo do Espírito Santo, granjeava-lhe admiração e respeito por parte dos posseiros: prometia a construção do paraíso naqueles ermos, pregava a justiça e o direito de ocupar a terra para nela trabalhar. Pouco tardou para conseguir muitos e fiéis seguidores, premidos pela necessidade e encantados com o discurso libertário daquele *double* de místico bem-falante e de líder político.

Nessa perspectiva, Udelino já havia buscado o Estado para que este pudesse resolver os problemas fundiários, chegando até mesmo a procurar o governador diversas vezes, mas sem êxito, como nos afirma Garcia (2015, p.69):

[...] em 1945, pouco antes da derrocada do Estado Novo (1937-1945), deslocou-se em direção ao Rio de Janeiro, numa primeira tentativa de ser recebido por Getúlio Vargas, o *pai dos pobres*, como Getúlio era conhecido e decantado em prosa e verso, inclusive pelo próprio Udelino.

A explosão desse movimento de conotação social e religiosa não apenas reacendeu a luta pela disputa de terra no território norte capixaba, mas serviu também como termômetro para nos demonstrar que a violência e a exploração produzidas no campo são fatores ignorados pelo Estado desde então, uma vez que, ao negligenciar os



abusos contra os sujeitos, o Estado passou também, de certo modo, a ser responsável por essa violência.

Diferentemente desse momento, ocorreu também outro tipo de ocupação, essa feita por camponeses que vieram do sul do Estado, na esperança de conquistar um espaço de terra no norte para desenvolver uma agricultura de pequeno porte. Aos poucos, foram comprando pequenas faixas de terra e também desenvolvendo sistema de parcerias dessas terras. Assim, foi se compondo o campesinato no norte do Espírito Santo. Bernardo Neto (2012, p.54) destaca:

Paralelamente, os efeitos espaciais concretos dessa tendência, no Brasil, também podem ser constatados na aceleração do processo de expansão das fronteiras coloniais, muito visível no avanço sobre diversos territórios de grupos indígenas na região amazônica e mesmo nas áreas do centro-sul do país onde ainda viviam comunidades tradicionais, como foi o caso, por exemplo, do avanço da silvicultura voltada para a obtenção de celulose, a partir da década de 1970, sobre territórios indígenas e quilombolas que ainda ocupavam grandes extensões no norte do Espírito Santo [...].

Assim, a partir da década de 1970, ocorreram mudanças significativas nas formas de produção do capitalismo agrário, conduzidas principalmente pela Revolução Verde, em curso desde a década de 1950 em vários países e que adentra no Espírito Santo, inviabilizando as pretensões de plantio dos camponeses do norte, como nos apontam Casali e Pizetta (2005, p.33):

Este modo de vida, de ser e fazer a terra produzir, foi sendo minado pelo modelo da revolução verde a partir de 1973, quando, à época, aconteceu, em Colatina, o simpósio do café conilon.

Este simpósio disse que o norte do estado tinha vocação para produzir café conilon, e não comida, era o projeto da substituição das lavouras de café arábica pelo café conilon, dentro da lógica da modernização imposta pela revolução verde [...].

O grande interesse do mercado e das tecnologias modernas era exatamente o de colocar o campesinato na dependência dos pacotes tecnológicos: das sementes híbridas, dos insumos químicos, das máquinas, da farmácia, do médico (eliminando a parceria e os conhecimentos por meio de plantas), do banco (via empréstimos), devoções aos santos, etc do mercado (negando seu jeito de produzir e de se alimentar), da televisão (impondo, valores da cultura de massa, enfatizando o individualismo).

A Revolução Verde imprimiu uma lógica de produção maximizada, destituindo práticas e culturas centenárias empregadas na terra e, conseqüentemente, no meio ambiente. Essa forma de exploração da terra passou a gerar enormes transtornos sociais, principalmente com a expulsão e invasão de terras pertencentes aos povos

indígenas, assim como com a existência de pequenos proprietários que perderam suas terras. Além disso, o prejuízo ambiental foi desastroso, com contaminação do solo por agrotóxico e desmatamento de áreas consideradas até então intocáveis.

Percebemos que os meios utilizados pela Revolução Verde no norte capixaba como forma de racionalizar o sistema de produção foram de fato uma estratégia para enquadrar o camponês a uma lógica de produção que ignorava a sua vivência e a experiência científica com que esses sujeitos se relacionavam com a terra e com o meio ambiente. Tal fato contribuiu principalmente para que ocorresse um fluxo migratório interno, assim como aconteceu com a erradicação do café na década de 1960, como descrevem Vilaschi, Felipe e Oliveira (2011a, p.50):

No início da década de 60, o Governo Federal, por meio do Instituto Brasileiro do Café (IBC), com o intuito de modernizar a cafeicultura em termos de produtividade, iniciou a execução de uma política orientada para a erradicação dos cafezais antieconômicos. Nesse contexto, 22% dos pés de café erradicados em todo Brasil couberam ao Espírito Santo, reduzindo em 60% a área plantada do Estado (COSME, 2009). Como, naquele momento, 70% da renda gerada pela economia capixaba se originava no setor primário, a economia do Espírito Santo submergiu numa grave crise, materializada no impacto social de 60 mil desempregados rurais, equivalente a duzentas mil pessoas que saíram do campo para a cidade, dos quais 120 mil se dirigiram para a região da Grande Vitória e 80 mil deixaram o Estado.

A dispersão da população camponesa, ocorrida em consequência da erradicação do café, na década de 1960, apontada pelos autores, demonstrou o início de uma nova tomada de postura da elite conservadora como forma de perpetuar seus interesses e os dos grandes proprietários. Sendo assim, “[...] os vinte anos que se seguiram à década de 60 marcaram um processo de profunda reorganização da economia capixaba [...]” Vilaschi; Felipe e Oliveira (2011a, p.50).

A partir dos objetivos defendidos pela elite capixaba é que se disseminaram os princípios da Revolução Verde no Espírito Santo, uma tendência que foi amplamente absorvida pela elite agrária capixaba, cujos interesses se circunscreviam de acordo com a dinâmica de desenvolvimento proposta por esse modelo de produção, o qual também estancou e inviabilizou as possibilidades de acesso a terra, no norte, aos menos favorecidos.

Desde então, todo e qualquer insumo para a produção passou a ser controlado por parte de um grupo que detinha o mercado das tecnologias, produtos químicos, sementes melhoradas, maquinário, entre tantas outras tecnologias. O controle desses sistemas e de sua ocupação nos espaços do campesinato teve como resultado uma transformação, embasada principalmente por focos de resistência que passaram que se intensificar ao longo das últimas décadas.

Dessa forma, a hegemonia da agricultura moderna, em curso desde o período do regime civil-militar, buscou, de algum modo, estabelecer suas prioridades, mas sem calcular os custos sociais que suas decisões causavam, assim como ignorar os impactos da mudança e erradicação de produtos, que antes, eram muito bem cultivados pelos camponeses. Nascimento (2009, p. 47) esclarece:

O Estado do Espírito Santo tinha duas realidades opostas. Por um lado, a penetração do capital internacional na economia e a intensificação do modelo capitalista baseada na teoria do desenvolvimento. E, por outro lado, o surgimento dos movimentos sociais no campo e do sindicato, partidos de esquerda que permaneciam na clandestinidade, compromisso de setores da Igreja Católica com a organização sociopolítica e com as lutas populares. O contexto real baseava-se nas reformas implantadas pela Ditadura Militar com o Golpe de 1964.

Em consequência dessa dúbia realidade, formulada e executada no período do regime civil-militar, o norte capixaba passou a ser palco de uma disputa cada vez mais desigual, principalmente em decorrência dos grandes investimentos que migravam para aquele território em conflito.

A implantação dessa racionalidade desenvolvimentista transpôs qualquer possibilidade de avaliação de impactos futuros sofridos por esse espaço em disputa. Com a expansão do capital verde, áreas inteiras foram sendo consumidas pelas monoculturas, principalmente pelo eucalipto que passou a ser cultivado.

Acerca da cultura do eucalipto que parte do processo de expansão da fronteira capixaba, devemos evidenciar que, em 1966, se instalou, no norte do Espírito Santo, a empresa Aracruz Celulose, fato que provocou a expulsão de diversos camponeses do campo, dentre eles índios e caboclos, os quais mantinham em suas propriedades plantações de subsistência, como a mandioca, feijão e diversas outras culturas. A desnaturalização desses espaços produziu, além dos transtornos citados, um fluxo migratório interno.

Nesse contexto, no Espírito Santo, houve uma grande transformação na agricultura e a base de interesse da produção passou a ser voltada para os grandes projetos industriais, minando as possibilidades de desenvolvimento dos povos que se encontravam naquele espaço em disputa.

Diante da nova realidade de tantas provações, desmandos, pressões, violência, usurpação de direitos, o campesinato percebeu que algo deveria ser feito. Casali e Pizetta (2005, p.34) explicam como se deu esse fazer algo:

Nesse sentido, não podemos negar a grande expressão que teve o trabalho da Comissão Pastoral da Terra, das Comunidades Eclesiais de base no processo de organização da consciência, de animação e de afirmação dos sujeitos. A única saída seria desencadear no campesinato uma consciência rebelde face à nova realidade de expropriação e espoliação que estava avançando no campo.

Aos poucos a CPT e outros grupos que atuam junto aos camponeses começaram a perceber a resistência das comunidades camponesas. A gente foi vendo e entendendo que muitas famílias não entravam no jogo dos bancos (não faziam empréstimos) e nem o jogo dos do governo. Tinham medo de ser golpeados. Não compravam sementes e mostravam uma relação com a terra bem diferente daquela que o grande capital estava lançando através de seus projetos.

A reação empreendida pelo campesinato foi fundamental no sentido de produzir uma força inversa ao processo de modernização imposto a essa região. O suporte social da Pastoral da Terra, assim como demais entidades sociais, se tornou crucial para o desenvolvimento e a concepção de auto-organização da população camponesa no norte capixaba.

A partir de ações diretas, os camponeses passaram a resistir às pressões impostas pela lógica desenvolvimentista. Nessa perspectiva, o boicote ao sistema de financiamentos e à política do governo demonstrava que essas populações não estavam predispostas a aderir ao processo de exploração imposto pela elite agrária capixaba. Foi uma demonstração e os primeiros sinais de que a lógica imposta aos povos do campo não seria aceita tão facilmente.

Devemos ressaltar que as experiências de resistência dos camponeses produziram um sentimento de coletividade entre eles, aspecto que gerou uma maior integração desses atores na luta contra os abusos ocorridos, principalmente em consequência da sistematização em andamento da Revolução Verde, em suas terras.

O campesinato do norte do Espírito Santo, ainda hoje, produz suas frentes de resistência, principalmente por via do MST, que foi composto por parte dessas populações historicamente marginalizadas e que deixaram de ter acesso a diversos direitos. Neste contexto, Valadão (1999, p.84) salienta que “[...] O vínculo com a terra. Este foi o primeiro elemento a identificar igualmente a todos. Cada um passou a perceber-se com uma herança de trabalho e dedicação à, semelhante [sic] à de seu interlocutor mais próximo [...]”.

O mosaico de relação de identidade que se produziu nesse contexto e dentro do MST está certamente interligado com a luta pela terra. Sob essa lógica se demarcou um conjunto de emergências, cujo caráter comum foi combater a situação de miséria, pobreza que vivenciavam aqueles que se encontravam no campo, ou a ele estavam subordinados.

Nesse aspecto, o MST certamente ainda é herança do composto e do desdobramento histórico produzido pelas matrizes camponesas, oriundo das disputas no espaço de fronteira. Seu aparelhamento ideológico é o reflexo de uma articulação consciente da necessidade de se projetar em uma realidade social na qual ainda se vivencia uma luta de classe. Nessa perspectiva, a luta pela terra, por uma agricultura própria e por uma educação que represente a identidade e a cultura desses sujeitos vem sendo reivindicada frente ao Estado. Acerca dessa educação estaremos tratando no segundo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### O MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

#### 2.1 UM PERCURSO HISTÓRICO

A educação do campo, enquanto uma demanda social específica, nasceu de uma ação objetiva vinculada à necessidade de assegurar o direito à educação aos filhos dos trabalhadores, sendo que essa educação deveria ser adequada à realidade cultural e social específica desses sujeitos que atuam no campo. Sendo o campo um espaço historicamente construído, não era tarefa fácil de empreender uma educação para esses atores.

Sendo assim, os movimentos sociais, como grandes protagonistas da luta pela transformação e compreensão desse espaço, buscaram produzir uma educação que estivesse integrada à realidade do campo e dos sujeitos que lá se encontravam. Deve-se ressaltar que não se tratava de produzir uma educação subordinada à concepção urbano-industrial, mas um projeto de educação voltado para uma sociedade diferente e uma agricultura específica.

Nesse sentido, o ato educativo passou, desde cedo, a ser utilizado e valorizado pelo MST como um instrumento de luta contra as distorções produzidas pela hegemonia do capital no espaço campestre. Além disso, ao se apropriar da educação como domínio do conhecimento de suas próprias realidades, esses atores se tornaram produtores de suas sínteses sociais e culturais. Nas palavras de Freire (2007, p.13), o que era feito então significa dizer que “[...] a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem [...]”.

Em decorrência da luta pela terra, e pela necessidade de construção de um projeto social mais amplo, o MST passou a incorporar a educação como sendo uma de suas principais bandeiras de luta frente às diversas mazelas produzidos pela imposição da lógica do agronegócio e da agroindústria, predominantes na realidade do campo brasileira há décadas.

Nesse aspecto, a educação do campo, pensada enquanto um projeto político de largo alcance social, tem um significado mais amplo para esses atores. Sua luta iniciou-se tendo como base instituições como a igreja católica, por exemplo, que compreendeu não apenas a necessidade desses sujeitos, mas buscou, a partir dessa percepção, dar voz às reivindicações e às urgências sociais que ecoavam do campo. Nessa perspectiva, Bauer (2008, p. 28-29), relata que:

Pautando a questão da autonomia dos protagonistas das lutas sociais, seus sujeitos, suas organizações frente ao Estado e outras instituições comprometidas com a manutenção do poder, quando buscamos as raízes históricas do MST é importante dizer que este é um movimento que surgiu fortemente ligado à Igreja Católica. Não sem contradições e implicações à sua própria autonomia política, a maior parte dos movimentos sociais que se organizaram a partir da década de 1970 contou com uma influência bastante grande e bem visível de alguns setores do clero católico. Com efeito, na primeira metade da década de 1970, e nos anos de auge do regime militar, as comunidades eclesiais de base (CEBs) foram, ou melhor dizendo, produziram um lugar social no qual os trabalhadores encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. Em que pese muito em sua história o fato de ter apoiado o golpe de 1964, a partir de 1973 a Igreja Católica começou a mudar sua posição sobre o regime militar.

Destacamos que a participação desses atores foi crucial no sentido de produzir trajetórias que ajudaram a compor as primeiras estruturas de luta dos movimentos sociais que, por sua vez, lutavam pelos direitos mais básicos, sendo até esses negados a esse coletivo social por várias décadas. Nesse sentido, Bauer (2008, p. 30) nos descreve que

A tendência ascendente das lutas dos trabalhadores rurais, associada ao contexto de efervescência política do período imediatamente anterior ao golpe militar de 1964, em que a bandeira da reforma agrária tinha um importante significado político, forçou o Estado a absorver progressivamente algumas demandas desta importante parcela da população brasileira. Por exemplo, os direitos sociais e trabalhistas destes trabalhadores rurais foram reconhecidos no período e consolidados em alguns marcos legais, como o direito de organização sindical e o Estatuto do Trabalhador Rural, implantado a partir de 1963, e o Estatuto da Terra, promulgado em 1965. Particularmente, por intermédio destes instrumentos o Estado procurava estender ao campo os mesmos direitos (mas também alguns dos mesmos instrumentos de controle) que já eram conferidos ao conjunto dos trabalhadores desde a instituição, na década de 1930, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), porém com muita luta e até mesmo sacrifício de muitos trabalhadores rurais.

De modo geral, a trajetória de luta dos sujeitos do campo se deu por uma orientação organizacional, no curso da história, cujo roteiro manteve-se prescrito no sentido de mobilização e pressão frente ao Estado. Por outro lado, ao recepcionar as

demandas dos movimentos sociais do campo, o Estado passou a instrumentalizar seus mecanismos como forma de controle, regulando e equacionando essa relação de força em todos os campos, inclusive na educação.

Nesse contexto, a educação do MST, enquanto ação coletiva de uma realidade consciente dos trabalhadores, emerge não apenas como uma das muitas bandeiras defendidas por esse movimento social, mas também como estratégia para a superação das dicotomias produzidas por essa realidade. Nesse aspecto, Freire (2007, p. 18) nos reitera que “[...] o movimento da consciência os constitui sujeitos, desbordando a estreiteza das situações vividas; resumem o impulso dialético da totalização histórica [...]”.

Ao analisarmos a trajetória da educação do campo nas constituições federais, podemos constatar que houve pouquíssimo interesse pela educação no espaço do campo (tratada até a metade da década de 1990 por educação rural), mesmo sendo o país eminentemente agrário e dispondo de um alto índice de analfabetismo nesses espaços.

Nas Constituições federais de 1824 e 1891, por exemplo, percebemos a ausência de leis voltadas para a educação do campo. A Carta Magna de 1934 se mostra preocupada com o desenvolvimento do ensino médio, e também superior, e o ensino primário integral passa a ser ofertado de forma gratuita. Contudo, a educação do campo permaneceu fora das preocupações do Estado Brasileiro, embora se mencione em seu Art. 156, Parágrafo único “[...] para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual [...]” (BRASIL, 1934).

Na Constituição outorgada nos anos de 1937, não houve qualquer avanço. Na Constituição promulgada em 1946, percebe-se que nada se alterou em relação à educação do campo. Com o processo de industrialização do Brasil, iniciado naquele mesmo período, houve a subordinação da educação do campo à hegemonia urbano-industrial e ao agronegócio, sendo este último um fenômeno recente, que surgiu somente a partir década de 1990, embora alguns aspectos dele possam ser identificados ao longo do século XX. Nesse sentido, a educação do/no campo passa a ser pensada enquanto suporte de adequação do trabalhador rural aos meios de



produção em curso, se enquadrando, dessa maneira, à lógica do capital externo, fato que se evidencia até os dias de hoje.

Importante salientar aqui que, apesar desse enquadramento geral da educação do trabalhador do campo à lógica do capital, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo surgimento da educação popular, sendo Paulo Freire uma das principais referências e articulador de ações voltadas para o combate ao analfabetismo nas áreas rurais e também urbanas. Temos também como ponto de destaque nesse período a Campanha em defesa da escola pública, na década de 1960, movimento inédito no Brasil, e que teve como um de seus principais expoentes Florestan Fernandes. Essa campanha estava relacionada principalmente à educação básica e surgiu de forma espontânea, fruto da indignação produzida em diferentes meios sociais pelo conteúdo do projeto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1960 pela câmara dos deputados.

A Constituição Federal de 1967, em seu Art. 170, parágrafo único, demonstra que a educação rural estava subordinada aos interesses das grandes empresas, principalmente das que gerenciavam a agroindústria, conforme revela o texto da legislação: “As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores” (BRASIL, 1967). Tal fato demonstra que o governo não só escusou-se de sua responsabilidade frente à educação rural, como passou a subordiná-la a iniciativa privada.

A carta constituinte de 1988 destaca apenas o Art. 28, no qual a *educação rural* aparece como uma garantia à população camponesa, “[...] na oferta da educação básica, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para a sua adequação da vida rural de cada região [...]” (BRASIL, 1988). Mas, ao universalizar o ensino, incluiu a *educação do campo*, abrindo precedente para futuras produções de políticas públicas. De acordo com Munarim (2011, p, 1-2),

Esse movimento social por uma Educação do Campo, que começa a ganhar contorno nacional, tem por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil. A trama desse movimento, visível aos analistas e militantes nos últimos anos, ou precisamente na última década, se desenvolve na interação entre os aludidos sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil organizada no campo, entre si, e destes com órgãos do Estado brasileiro nas diversas esferas. Nesses órgãos oficiais, está posto hegemonicamente um

pensamento adverso aos pleitos dos povos do campo por uma Educação do Campo, de todo modo, constata-se já a existência de funcionários do Estado favoráveis, que facilita o engendramento do Movimento aludido [...].

O conjunto de princípios e procedimentos adotados para adequar e formalizar a educação do campo enquanto política pública ao corpo das normas e diretrizes legais do sistema de ensino iniciou-se nos anos 1990, momento em que estavam em curso as reformas de Estado de cunho neoliberal, como nos explicam Bresser-Pereira e Grau (1999, p.15):

A crise do Estado que marca o último quarto do século XX abriu a oportunidade para dois tipos de respostas. Nos anos 80, assistimos à onda neoconservadora com sua proposta de Estado mínimo; nos anos 90, quando começa a tornar-se claro o irrealismo da proposta neoliberal, o movimento em direção à reforma ou mais apropriadamente à reconstrução do Estado se torna dominante [...].

Nesse contexto, o setor educacional manteve-se amplamente associado aos interesses econômicos, integrando-se diretamente a grandes corporações as quais passaram a gerenciar a educação sob a perspectiva da lógica econômica global. Com a reforma do Estado nos fins da década de 1990, o Estado do bem estar social entra em colapso com a ascensão dos governos neoliberais, passando a operar sobre as regras do Estado mínimo. Em relação aos governos que abrem caminho para essa política, Oliveira Jr. (2013, p.46) nos descreve:

No Brasil, logo após o processo eleitoral de 1989, com a posse de Fernando Collor em 1990, o modelo de Estado mínimo tornou-se predominante. A brevidade do mandato do Collor não diminuiu o seu simbolismo como aquele que deu início ao desmonte do Estado, adaptando-o à nova orientação econômica. O choque entre as atividades lícitas de interesse da classe dominante e as ilícitas operadas por seu núcleo político dirigente então, interromperam esse processo inicial, retomado no governo Itamar Franco, e dirigido pelo Ministro da Fazenda e posterior presidente da república, Fernando Henrique Cardoso.

Ante a reforma de Estado implementada pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), se materializa, no Brasil, um debate pautado entre o modelo de concepção neoliberal e o modelo keynesiano de gestão pública. O neoliberalismo enquanto modelo econômico, de acordo com Anderson (1995, p.9), “[...] nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar [...]”.

A década de 1990, no Brasil, ficou marcada pela ascensão da política de cunho neoliberal. Nesse período, ocorreram grandes perdas no âmbito social, sintomas explícitos das políticas empreendidas pelo Estado mínimo. Foi nesse contexto de retrocesso social que surgiram os debates mais acalorados acerca da educação, pois ela também havia sido enquadrada na agenda desses governos.

Com a mencionada inclusão na agenda neoliberal, a educação passou a ser inserida em um processo de mercantilização, impactando diretamente na vida e na realidade daqueles que defendiam uma educação de qualidade e gratuita, como foi o caso do MST, considerado um dos maiores defensores e expoentes na luta pela educação do/no campo, e que busca até os dias de hoje superar as desigualdades de oportunidades produzidas historicamente no espaço campesino. Oliveira Jr. (2013, p.47) nos descreve o viés da mercantilização da educação no Brasil da década de 1990:

Na educação, houve a predominância dos interesses do mercado em relação ao reivindicado pelos movimentos sociais. A correlação desfavorável para os setores populares foi expressa através do Plano Nacional de Educação, representado pelo grande embate Plano Nacional da Educação Brasileira e a proposta governamental, elaborada pelo INEP. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 96, também foi expressão dessa conjuntura. Foram vistos a descentralização da educação básica, busca do voluntariado e formas de financiamentos privado, utilização do discurso de técnica para estabelecer uma autoridade política antipopular como forma de execução do projeto educacional da era FHC.

O desmantelamento do sistema educacional público produzido nesse período representou uma nova fase na história da educação pública brasileira, cuja predominância do sistema regulador, pautado, sobretudo, pela eficiência do fazer pedagógico, se transformou em instrumentos de controle dos governos. Essa sistematização passou também a deslegitimar direitos. Nesse sentido, Oliveira Jr. (2013, p.48) reforça:

Para as atribuições repassadas no processo de reforma do Estado da década de 90, foram criados mecanismos de regulação e de controle. Tal processo, de modo geral, descentralizou ações e, manteve [...] ou concentrou, de forma proporcional, as decisões. Foram implementadas as concepções que defendem a predominância da gerência, da técnica, da mensuração, da eficiência [...]"

Esse processo de descentralização deu impulso para a precarização de diversos sistemas públicos, principalmente o sistema de educação. Esse, por sua vez, passou

a se distanciar cada vez mais das bandeiras que defendiam a democratização da educação, colocando-a sobre a confluência de interesses distintos, defendidos tanto pelo Estado quanto pelos movimentos sociais.

No bojo dessas disputas, e em defesa de um projeto de educação mais específico e mais amplo, se encontra o MST, que busca não romper com esses paradigmas impostos pelo Estado, mas também traça alternativas próprias para que os sujeitos possam ser inseridos no processo de construção da cidadania. Nascimento (2009, p. 94) complementa nossa reflexão ao afirmar que “[...] a educação, portanto, é um espaço social de disputa da hegemonia. É uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas [...]”.

Nesse aspecto, na década 1980, o MST incorporou a educação como sendo um de seus principais instrumentos na luta pela reforma agrária. Foi uma década marcada tanto pela estagnação das políticas públicas voltadas para a educação do campo, como também pela ideia de progresso, refletida principalmente pela concepção do desenvolvimento hegemônico da agroindústria no campo.

Na década de 1990, ocorreu a materialização das primeiras garantias legais para que a educação no/do campo pudesse avançar e se desenvolver no âmbito das políticas públicas no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que ainda se utiliza da nomenclatura de educação rural), surgiu sinalizando a necessidade de se produzirem políticas públicas que atendessem às especificidades dos sujeitos que vivem no Campo, como nos aponta o referido documento em seu artigo 28 e incisos I, II e III (BRASIL, 2014, p. 53-54):

Art. 28. 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.

As especificidades dos atores sociais que vivem no campo, após muitas pressões, passaram a ser levadas em consideração pelo Estado. Com a LDB, se ampliou o debate sobre o direito à educação camponesa, na década de 1990, sendo o MST

um de seus principais inspiradores e articuladores no espaço camponês. Para Pizetta (2014, p. 59),

[...] o MST caminha e se desafia a pensar ou construir e propor um novo conceito: *Reforma Agrária Popular*, posicionamento que também terá consequências teóricas-práticas para os processos de formação militantes e educadores a ele vinculados. Ou seja, não se trata apenas de mudança de nomenclatura, semântica, mas de mudança de postura política, de construção de novas alianças, de ações concretas nas áreas já conquistadas, envolvendo aspectos econômicos (produção em novas bases tecnológicas), políticos (incentivando o desenvolvendo a participação de todos os sujeitos envolvidos, construindo e/ou fortalecendo a organização de base), sociais (melhorando e avançando mais nas condições de vida nos assentamentos, principalmente motivando a juventude a se envolver de forma criativa, criando novas oportunidades e possibilidades de atuação concreta, onde os espaços de escolarização e a formação também sejam atendidos) e não menos importantes, a necessidade do envolvimento das comunidades e municípios que se relacionam, se articulam com os assentamentos nos territórios. Ou seja, a necessidade de um amplo processo de alianças com outros setores e movimentos tanto do meio rural como urbano.

Na trajetória de se pensar um novo paradigma para o campo, o MST se contrapõe também à ideologia da educação rural por ela representar um modelo de educação que está ligada apenas a interesses econômicos do agronegócio. Nesse aspecto, Caldart (2012, p. 258) destaca:

Nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural: utilizar-se a expressão *campo*, e não mais a usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam os indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

A substituição da nomenclatura educação rural por educação do campo comporta não apenas uma variação terminológica, mas propõe um significado mais inclusivo, que interage com o universo sociopolítico de sujeitos encontrados nesses espaços de saberes e possibilidades.

Tais compreensões conseguiram produzir resultados significativos no âmbito das políticas públicas, valorizando, dessa forma, suas matrizes culturais e étnicas, que

por muitos anos permaneceram silenciadas pela hegemonia urbana. Nesse aspecto, a formação dos agentes educadores do MST foi um passo crucial no exercício de fortalecimento de sua estrutura social e de reconhecimento de uma educação que passou a ser do campo e não mais rural.

Nessa perspectiva, um ano antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, o MST havia traçado alguns objetivos em relação à educação do campo, de acordo com Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 501):

O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, foi tomando decisões políticas que, aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Uma dessas decisões foi a de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores. O Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos, realizado em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo, e que formalizou a criação de um Setor de Educação do MST, coincide com o período de estruturação e consolidação do movimento como uma organização nacional<sup>6</sup>.

A preocupação do MST em organizar as suas próprias estruturas educacionais foi decisiva para o processo de construção das linhas de frente na luta para a educação camponesa. As características dessa educação, portanto, passaram a serem traçadas a partir da lógica e das necessidades desses atores sociais, que almejavam a universalização do direito à educação em seu sentido mais amplo, e sua expansão a todas as instâncias da federação, fossem elas municipais, estaduais ou federais.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nos anos 80, ao defender o direito à terra, também passou simultaneamente a defender o direito à educação. Nessa perspectiva, iniciou-se a luta pela Educação Básica, desdobrando-se as reivindicações para o ensino médio, ensino superior e técnico, que também passaram a ser incorporados nos fins dos anos 1990.

Porém, esses avanços ainda não eram o suficiente para que a educação do campo se consolidasse nesses espaços enquanto política pública. A precarização das escolas do campo, a negação do reconhecimento do direito a uma educação diferenciada nos Assentamentos do MST, somadas à falta de investimentos, e o não reconhecimento de muitos Estados e de seus respectivos municípios da

---

<sup>6</sup> O MST se organiza em vários Setores, um deles é o Setor de Educação.

necessidade de diretrizes próprias para o ensino do campo, explicam em parte alguns entraves que dificultaram o desenvolvimento das escolas do campo.

De acordo com suas proposições, esse movimento passou a se articular com diversos segmentos do poder público a fim de que as reivindicações e as transformações exigidas para o campo se materializem enquanto política pública. Nessa perspectiva, Azevedo (apud SANTOS, 2009, p.26) reforça:

As políticas públicas, como qualquer ação definidas humana, são definidas implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si próprio. Segundo essa ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou, melhor dizendo, com o sistema de significação que é próprio de uma determinada realidade social.

Dessa forma, em 1997 ocorre o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB). A partir dessa ação conjunta, o MST não só adentrou de forma visceral na luta pela *educação do campo*, como também sedimentou definitivamente sua base de atuação nos espaços institucionais, onde foi fundamental para somar esforços na produção de políticas públicas voltadas à educação do campo.

A formação de um Grupo Permanente de Trabalho (GPT) foi outro marco importante para a consolidação de algumas garantias legais no plano da educação do campo. O grupo foi instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº. 1.374, de 03 de junho de 2003, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo. Além disso, foi incumbido de divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a serem observadas nos projetos das instituições que integravam os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 3 de abril de 2002.

No final dos anos de 1990, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>7</sup> instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998, que ainda hoje está em vigência. Embora com ressalvas, o PRONERA também pode ser computado como uma importante conquista enquanto política pública para a educação do campo, segundo seus objetivos (INCRA, 2004), que são:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

No bojo da materialização das políticas públicas para a educação do campo, foi confeccionado o Parecer CNE nº 36, de 04 de dezembro de 2001, no qual se elaboraram diretrizes curriculares para a educação e se pluralizou o direito à educação no contexto de sua multiculturalidade.

Portanto, respondendo às pressões produzidas pelos movimentos sociais, sobretudo pelo MST, no ano de 2002 foi elaborada a Resolução CNE nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo*. E, em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, foi produzido um relatório que destacava a dívida histórica do Estado brasileiro frente à população camponesa.

A Resolução supracitada propunha, em alguns de seus artigos, que a educação do campo fosse universalizada, contribuindo dessa forma para o exercício da cidadania desses atores sociais de direito. Dessa forma, esses segmentos sociais compreendiam que, a partir da educação, poderiam ser construídos elementos sólidos capazes de valorizar e reafirmar suas identidades. O documento apresentava ações que deveriam ser implementadas para que as demandas educacionais do campo pudessem ser consolidadas, conforme corroboram os artigos da referida resolução a seguir (CNE, 2002):

---

<sup>7</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. (CALDART, 2012).



Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A resolução traz mudança na nomenclatura de *educação rural* para *educação do campo*, o que reflete importantes questões, especialmente em seu significado social. Nesse aspecto, a educação rural era compreendida como sendo apenas uma extensão econômica na formação de mão de obra para servir ao capital rural. Essa expressão corresponde a uma visão diametralmente oposta ao significado de *educação do campo*, uma vez que a nova concepção proposta pelo MST abrange a emancipação humana, o atendimento às especificidades do campo, levando em consideração aspectos da cultura camponesa, da identidade dos sujeitos em questão, das relações socioambientais e também das organizações políticas. De acordo com Caldart (2012, p.257- 258):

O surgimento da expressão 'Educação do Campo' pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamado de educação do campo a partir das discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Na Resolução CNE nº1, de 3 de Abril de 2002, em seu artigo 13, também podemos observar que há uma preocupação no que tange à formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, conforme se lê abaixo:

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo,

a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (CNE, 2002).

Consideramos essa preocupação pertinente, pois compreendemos que a formação do educador é parte fundamental do processo de construção de um novo paradigma educacional. A partir dessa formação, passou-se a incorporar subsídios teórico-metodológicos que foram fundamentais para o desenvolvimento de ações educacionais melhor definidas à realidade dos sujeitos sociais do campo. Dentro dessa lógica, em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>8</sup>.

Nessa perspectiva, compreendemos que as escolas do campo, também produzem elementos de resistência frente às concepções hegemônicas, cooperando, dessa forma, para que o espaço escolar não permaneça apenas como um ambiente que abriga sujeitos passivos, obedientes e desinteressados de suas realidades, mas sim sujeitos transformadores da realidade.

No plano das políticas públicas educacionais, depois da LDB, o *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* foi o principal documento formulado no sentido de materialização de política pública voltada para a educação no/do campo. Esse documento recepcionou não só a educação do campo, mas também abrangeu, a partir de suas garantias legais, o seu compromisso com as matrizes educacionais e sociais dos sujeitos habitantes do campo.

Ressaltamos que, embora alguns avanços e conquistas na educação do campo tenham se materializado enquanto garantias legais na forma de leis, isso não significa que as dificuldades educacionais tenham sido superadas nos espaços/tempos campestres.

---

<sup>8</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECAD é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (portal.mec.gov.br)

A participação dos movimentos sociais no pós 1988 foi, nesse sentido, fundamental tanto para produzir pressão junto aos órgãos oficiais como também para adensar a luta pela garantia do direito à educação no/do campo. Essa participação foi preconizada desde as definições das políticas junto aos órgãos gestores até o cotidiano da escola do campo.

Ainda no bojo da luta pela inserção da *educação do campo* no âmbito das políticas, destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Podemos dizer que, dentro das perspectivas das grandes produções de reforma educacional, o PNE pode ser considerado como sendo a última delas. O Estado, nesse período, exerceu uma concepção desfavorável na produção de políticas educacionais para o campo, o que resultou no fechamento de diversas escolas, em vários Estados e municípios da Federação. Assim, Munarim (2011, p.53) expõe:

[...] Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico e financeiro e da ideologia e do desenvolvimento capitalista urbano-centrista de pessoas e comunidades inteiras.

Essas questões produziram entraves para o desenvolvimento da educação do campo. O critério para se fechar uma escola basicamente ficava restrito a questões econômicas, não havendo, portanto, argumentos mais consistentes por parte dos governos para justificar tal postura.

Percebendo essa política, os movimentos sociais passaram a intensificar suas ações no sentido de o governo repensar alguns pontos das diretrizes de 2001, a fim de produzir instrumentos que de fato promovessem o desenvolvimento da *educação do campo*. No mesmo período, o MST promoveu uma campanha nacional com o dito: “Fechar Escola é Crime”. Tal palavra de ordem foi uma resposta dos movimentos sociais ao Estado, uma vez que, “[...] conforme esse entendimento, o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização [...]” (MUNARIM, 2011, p.53):

Depois de muitos debates acerca do fechamento arbitrário das escolas do campo, foi inserido, em 2014, na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 28, o Parágrafo único (BRASIL, 2014, p. 53-54), que traz, de forma muito vaga, critérios para o fechamento de escolas do campo:

Paragrafo Único: O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será procedido de manifestações do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Todavia, é importante salientar que, apesar de existir um arcabouço legal que garante a oferta da *Educação do Campo*, essa proposta ainda está longe de ser implementada em todas as realidades camponesas, pois se trata de um projeto totalmente contrário à lógica neoliberal e à hegemonia urbano-industrial. Além disso, ainda se percebe a transposição da escola convencional e urbana para o campo. É necessário, no entanto, manter uma postura orgânica contínua, que seja capaz de despolarizar os interesses econômicos e produzir outros mecanismos institucionais que garantam uma educação do campo de qualidade, obedecendo, sobretudo, as suas especificidades e urgências.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE nº 1, de 01 de fevereiro de 2006, dispõe acerca do tratamento diferenciado dado à prática da Alternância nas escolas do campo, contemplando as comunidades camponesas em sua luta por uma educação diferenciada nesses espaços. Assim, essa Resolução nos explicita, no Art. 28 (CNE, 2006) e complementa em seus em seus incisos:

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.

O desenho das garantias legais para a educação do campo foi sendo contornado no mesmo instante em que se aprofundaram as discussões dos movimentos sociais no bojo da construção de um projeto educacional para as populações camponesas.

Esses debates se voltaram para compreender e produzir sistemas alternativos de desenvolvimento nesses espaços físicos e sociais.

Nesse aspecto, o MST assumiu a *pedagogia da alternância* como sendo uma estratégia para a educação de suas Escolas no campo. Pois metodologicamente, essa pedagógica reúne fundamentos centrais em seu eixo de experiências educativas, dada a valorização da realidade e dos elementos socioculturais dos sujeitos que são inseridos e respeitados no processo de construção dessa educação coletiva.

A realidade externa trazida pelos sujeitos de suas comunidades, seus saberes e costumes são elementos indispensáveis dessa proposta pedagógica que tem em seu caráter a função de formar um sujeito crítico. Tal preocupação se ampara em Freire (2005, p.41-42), “[...] a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental [...], é problema que não pode ser desprezado [...]”.

Nesse mote, insere-se o Parecer CNE nº 3, de 9 de julho de 2008, que norteia e define orientações para o atendimento da Educação do Campo, e também estabelece uma discussão conceitual, aperfeiçoando o conceito dela, assim como o processo de construção de políticas públicas para essa modalidade de ensino, conforme artigo seguinte (CNE, 2008):

Art. 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.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

Percebemos que esse documento delega aos entes federados a responsabilidade de desenvolver a educação do campo, cada qual regulamentando as normas dentro de sua esfera de poder.

No contexto das garantias legais, outros mecanismos foram materializados e introduzidos nas dinâmicas de funcionamento das escolas do campo. Um exemplo é a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre alimentação escolar saudável. Nesse aspecto, o presente documento esclarece em seu Art. 1º e 2º (BRASIL, 2009) a importância da alimentação escolar saudável:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

Essa política está diretamente interligada à concepção de sustentabilidade promovida dentro das escolas do campo do MST, que busca produzir alimentos saudáveis sem a presença de agrotóxico para a comunidade e para os alunos dos assentamentos. Outra preocupação desse movimento tem sido a formação de seus educadores, considerados pelo MST como um elo crucial para garantir a sustentabilidade e o desenvolvimento de sua política educacional. Nesse aspecto, de acordo com Pizetta (1999, p. 56),

A primeira elaboração teórica realizada pelo Setor de Educação do MST ocorreu em 1991 e foi fruto das experiências e discussões coletivas entre os professores e as lideranças do Movimento. Sistematizava os objetivos a serem alcançados nas escolas dos assentamentos, bem como os princípios pedagógicos para orientar a práxis dos professores e coordenadores do MST nos Estados, tendo sido editada no Caderno de Formação nº 18 intitulado O que queremos com as escolas dos assentamentos? (MST, 1991).

Esse documento nos fornece um panorama claro e objetivo acerca dos caminhos que devem ser traçados pelos sujeitos na construção das suas bases educacionais no âmbito do MST. Para tanto, buscou-se estabelecer conceitos educacionais que não se desassociem da realidade produzida no espaço campesino, e nem de suas lutas. A materialização das diretrizes pedagógicas é composta em diferentes

tempo/espacos desse movimento social, produzindo um impacto na realidade concreta desses atores. Nesse aspecto, compreende-se que não se trata de edificar uma mera dinâmica social, mas ela, por sua vez, deve estabelecer um rigor orgânico capaz de sedimentar um modelo de desenvolvimento que possa produzir as condições necessárias para que os sujeitos tenham uma vida mais digna e justa no campo.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, traz, nesse sentido, a política de educação do campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária- PRONERA, como elementos singulares para o processo de desenvolvimento no espaço campestre, sobretudo da educação do campo. Um importante documento que contém dispositivos úteis no processo de luta pelo direito à educação no espaço do campo, são instrumentos legais conquistados que merecem destaque (BRASIL, 2010):

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

No conjunto desses artigos, ressaltamos o reconhecimento e a compreensão que se dá às especificidades das populações do campo. O reconhecimento dessas

especificidades, quando estendido a uma plataforma jurídica, produz melhores condições para a universalização dos direitos à educação.

A materialização e a institucionalização desses e de outros direitos foram sendo produzidas a partir de pressões dos movimentos sociais, em especial do MST que, nas tentativas de romper com as desigualdades históricas produzidas nos espaços do campo, aderiu a novas concepções e estratégias de reivindicação. Porém, muitos desses decretos e resoluções foram derrubados em nome de interesses de pequenos grupos que dominam os grandes negócios no campo. Apesar de existir um arcabouço legal que garante a oferta de Educação do Campo, este ainda está longe de ser o ideal, pois se trata de um projeto totalmente contrário à lógica neoliberal e à hegemonia urbano-industrial. Na perspectiva de superar esses entraves, o governo federal lançou em julho de 2012, a Lei nº 12.695 que cria o Programa Nacional de Educação do Campo.

A luta pela educação do campo, em especial para as escolas de assentamentos do MST, ainda é uma meta a ser conquistada. As concepções que moldam a educação do MST têm em seus dispositivos as características produzidas por uma luta. Nesse aspecto, a Alternância integra os laços culturais da comunidade campesina e é recepcionada por esse movimento social como sendo uma das melhores opções para seu projeto educacional, que tem como um dos principais princípios a emancipação dos sujeitos do campo.

## 2.2 BREVE ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A *Educação do campo*, que também é uma bandeira de luta do MST, passou, nas últimas décadas, por um processo de ressignificação. Conforme indica Caldart “[...] o surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do campo no contexto de preparação da I conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, Goiás, 27 a 30 de junho de 1998 [...]” (CALDART 2012, p. 257-258). Porém, podemos considerar que o nascedouro da educação do campo se encontra nas bases do movimento pela educação popular do fim das décadas de 1950 e 1960.



Tendo por base o Decreto 7.352, de 2010, em seu art. 1º, § 1º, inciso I, II (º) compreende-se por população do campo e por Escola do Campo (BRASIL, 2010):

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e  
 II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Na concepção da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES)<sup>9</sup> (2015, p.14), “[...] por Educação do Campo entende-se as estratégias de formação escolar e não-escolar desenvolvidas junto às populações camponesas.” Esses atores sociais, além de lutarem para que o direito a educação seja posto dentro de seu ciclo de social, confrontam ainda a dura realidade empunhada pelo processo de criminalização de seus movimentos. Nesse sentido, a educação é a ferramenta mais adequada do MST para que esse processo seja convertido em superação, uma vez que o paradigma de atraso e retrocesso em relação ao campo é difundido pelo pensamento urbanocentrista. Assim, a SECAD (2007, p.13) elenca que:

[...] o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.

Tendo essa concepção como pensamento hegemônico social e político, a Educação do Campo tem buscado nas últimas décadas superar o antagonismo existente entre cidade e campo. Os movimentos sociais, ao preconizarem a luta pela superação da desigualdade de direitos, passaram também a se orientar por preceitos universalizados desses direitos. Para a RACEFFAES (2015, p.15):

[...] quando se trata de educação escolar para os camponeses, o que se constata no país é que ela se dá nos moldes daquela oferecida nas cidades, pouco havendo de tentativa de tornar a escola rural apropriada às

---

<sup>9</sup> A RACEFFAES é constituída pelas organizações das famílias dos CEFFA. Cada sócia participa de forma igualitária no processo de gestão da entidade, o que assegura a garantia da autonomia e da manutenção dos princípios filosóficos da organização. RACEFFAES- Educação rural – Espírito Santo, 2015 (p. 7-5).

características dos camponeses que a promovem, e ignoram o campo como espaço de criação de cultura.

Nesse sentido, os movimentos sociais empreendem uma luta face ao Estado por uma Educação do Campo que se ajuste a suas realidades, e que não esteja subordinada aos princípios perseguidos pela cidade, nem pelo agronegócio. Apenas defendem a igualdade de direitos, uma vez que foram historicamente relegados a cidadãos de segunda classe, tanto por parte da sociedade, como pelo poder público. Para Caldart (2012, p.257),

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. O objetivo e os sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre os projetos e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de reforma humana.

Desse modo, o grande objetivo desses movimentos sociais passou a ser a construção de uma proposta educacional compatível com os interesses e com a realidade dos diversos sujeitos que vivem no espaço campesino. É necessário compreender que “[...] a educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica [...]” (CALDART, 2012, p, 262). Essa educação buscou construir em seu caráter as ferramentas para que esses sujeitos pudessem se nivelar às suas próprias realidades, estando elas permeadas de significados próprios ou contradições. Para tanto, o SECAD (2007, p.13) nos afirma:

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em cheque idéias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

Verifica-se a necessidade de ajustamento dessas disparidades para que se possa aproximá-las da proposta de universalização da educação, consagrada pela Carta Magna de 1988, sendo a educação do campo um projeto mais amplo, que agrega o desenvolvimento econômico, social, ecológico e cultural dos sujeitos que vivem do campo e para o campo. É necessário que se desenhem estratégias mais sólidas no campo das políticas públicas.

Assim, a educação do campo possui um fio condutor complexo, que busca inserir a diversidade de trabalhadores e trabalhadoras em um tipo de escola onde possam ser reconhecidos também como protagonistas na produção de conhecimento. Acerca dessa escola do campo, Molina e Sá (2012, p. 324) destacam:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.

No entanto, o modelo de escola projetado para a classe trabalhadora não comporta suas realidades, e nem tampouco suas contradições, trata-se apenas de uma educação voltada para atender as demandas do capital. Tal subordinação a esse tipo de educação visa a colonizar o conhecimento desses camponeses, homogeneizando-os e adequando-os a uma estrutura produtiva dentro das necessidades do agronegócio e da agroindústria. Nesse aspecto, percebe-se que há uma luta e que “[...] o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta [...]” (MOLINA e SÁ, 2012, p. 325).

Os movimentos sociais, ao politizarem o espaço de escolarização, buscaram romper com esse projeto de educação imposto. Portanto, na perspectiva de Molina e Sá (2012, p. 325):

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, como sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

Nesse panorama, a educação que os movimentos sociais do campo vêm construindo ao longo das décadas, parte principalmente de suas realidades e de sua cultura. Pensar e executar uma educação que absorva os resíduos sociais e culturais desses sujeitos requer também uma articulação com marcos teóricos e filosóficos que se comuniquem com essa realidade. Nesse aspecto, os movimentos

sociais do campo devem ser os protagonistas dessa construção, movimentar-se sempre no sentido de não se distanciarem de suas realidades.

No bojo desses movimentos sociais, reiteramos como um destaque o MST, que buscou defender e desenvolver um projeto próprio de educação, de sociedade e agricultura específica para os sujeitos que vivem em seus acampamentos e assentamentos. Embora o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra esteja engajado com os diversos movimentos sociais do campo na luta pela educação, sua forma de pensar e produzir essa educação se diferencia das demais, dadas as especificidades metodológicas e de concepção de se produzir a educação. Mas essa educação também é produzida e disputada em um campo em conflito, onde o agronegócio atua como forma de impor ao camponês uma concepção inversa, tanto de vida, agricultura, cultura, valores e de educação. Para melhor compreender o campo e o agronegócio apresentamos o tópico a seguir.

### 2.3 O CAMPO E O AGRONEGÓCIO

A expressão *campo* está associada aos mais variados significados. No Dicionário Aulete (2011, p.147) essa expressão aparece como: “1.Terreno vasto sem árvores, 2.Grande terreno plantado; 3 Zona distante das grande cidades, onde se pratica a agricultura [...]”.Semanticamente, também pode ser definida como campo de extermínio, campo de concentração, campo de isolamento, campo político, campo social e por aí segue.

O *campo* é compreendido por muitos apenas como uma extensão geográfica que demarca o perímetro entre a fronteira rural e o espaço urbano. A historicidade contemporânea tem nos mostrado o quanto o campo foi e é crucial para o processo de desenvolvimento e sustentabilidade das cidades, pois é nele que se produzem os alimentos que abastecem os grandes e os pequenos centros urbanos, como também é ele o fomentador de diversas formas de cultura e produção científica. Dessa forma, Tardin (2012, p.180) explica que:

O mundo camponês é formado por ecossistemas complexos, dos quais é preciso recolher e/ou transformar os materiais da natureza para assegurar a satisfação das necessidades vitais e a reprodução social. A paisagem natural vai sendo aculturada com os cultivos agrícolas, a criação de rebanhos e o extrativismo florestal, que envolvem o manejo de incomensurável biodiversidade e agrobiodiversidade [...].

Além dessas possibilidades descritas na citação acima, não podemos deixar de mencionar que o campo representa também um território de violência e desigualdade social, que agrupa interesses paralelamente opostos que não convergem para o mesmo ponto de interesse, o que nos faz refletir que “[...] a República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam”. (SANTOS, 2013, p.204).

Ademais, o campo também representa um espaço de contradições, principalmente no que se refere à questão do direito a terra. No Brasil, a problemática da terra, que se iniciou com o processo de colonização (com a política das capitanias hereditárias), se redimensionou com o passar das décadas, ganhando outros contornos. Com a Lei de Terras, em 1850, o governo ganhou mais poder sobre o território, mas a concentração de terras nas mãos de um pequeno grupo se consolidou enquanto uma realidade histórica que até os dias atuais não foi superada no Brasil. Segundo Guimarães (1977, p. 202, 203),

A despeito de todos esses acontecimentos, que fizeram estremecer seu imenso poderio, o sistema latifundiário mantém até os nossos dias, com a máxima firmeza, o controle de nossa economia agrária. E não seria um exagero, asseverar que em suas mãos ainda está, de certo modo, o controle da economia nacional.

Os instrumentos básicos, através dos quais o sistema latifundiário brasileiro exerce, ativa e eficazmente, aqueles controles são os seguintes: em primeiro lugar, o domínio da propriedade e da exploração de metade de nosso território agrícola; em segundo lugar, o domínio de mais da metade das divisas obtidas no comércio internacional por nosso país.

Por dominar mais da metade de nosso território agrícola, a classe latifundiária absorve e controla muito mais da metade da renda gerada no setor agrário, recebe muito mais da metade do crédito agrícola, e controla de fato a política de crédito agrícola; determina e orienta a política de armazenagem e de transporte, a política de preços e agrícolas e, em decorrência, a dos preços em geral; influi poderosamente sobre a política governamental de distribuição de favores e facilidades e canaliza para si as subvenções e outros recursos que deveriam encaminhar-se para os setores mais necessitados da agricultura.

A partir dessa perspectiva, o campo pode ser compreendido como sendo um espaço de controle, onde interesses de ordem econômica e política passaram a operar de forma sistematizada em diversas regiões do país, alargando ainda mais o abismo social presente no campo. Dessa forma, o grande latifúndio se tornou um dos principais entraves ao processo de desenvolvimento da reforma agrária. A concentração dessas terras nas mãos de pequenos grupos ainda é sem dúvida um dos principais obstáculos para o processo de redemocratização da terra no Brasil, tendo em vista que parte desses proprietários ocupam cargos políticos influentes, nas mais amplas esferas de poder, produzindo dessa forma suas próprias regras em defesa de seus próprios interesses.

Nesse contexto é que se encontram as *escolas do campo*, os sujeitos representados em suas mais distintas organizações, suas especificidades, suas realidades concretas. O campo que nos propomos a pesquisar é um campo em conflito, trata-se de um campo conturbado, tensionado e minado de atritos, onde o que se encontra em disputa são interesses distintos, como o do MST, que luta não apenas pela terra, mas por uma sociedade mais igualitária, na qual os sujeitos do campo possam conquistar os mais amplos direitos que lhes foram negados.

Em contraposição ao MST, encontramos os grandes latifundiários, detentores de parte significativa das terras do país, sendo estes agentes de interesses de grandes corporações.

Por outro lado, há décadas, o agronegócio, o latifúndio e a agroindústria estão sendo de fato os principais responsáveis pela precarização da vida no campo no Brasil. Nessa perspectiva, é necessário lembrar que o estado do Espírito Santo, mais precisamente na zona rural do norte capixaba, foi palco dos mais tensos e sangrentos momentos na luta pela terra.

Nesse contexto de luta, temos os fins dos anos de 1980, marcados ainda pelo resquício da ditadura, quando o grito dos excluídos não se fazia ouvir, a não ser pela organicidade coletiva. Os chamados sem-terra, ao lutarem pelo direito à posse da terra, ecoaram suas próprias estratégias para serem percebidos e ouvidos no norte capixaba. Nesse sentido, Valadão (1999. p.82) ressalta:

A ação coletiva dos sem-terra no Espírito Santo circunscreveu-se, de início, ao município de São Mateus, mobilizando, por volta de 1983, uma população de trabalhadores rurais residentes em uma favela conhecida na época como Favela do Pé Sujo (hoje Bairro Vila Nova) localizada na periferia da cidade de São Mateus.

Vale ressaltar, ainda no mesmo contexto, que o campo também é um reduto onde se defendem interesses políticos e econômicos, e no Espírito Santo não é diferente. Devemos lembrar que há uma dívida histórica para com as populações do campo em nosso Estado, sejam eles acampados, ribeirinhos, quilombolas, assentados, lavradores, povos da floresta, meeiros, boias-frias, caboclos, caipiras, pequenos agricultores, seringueiros, castanheiros, indígenas.

Percebemos que o campo é um espaço histórico de luta e conflito, e é nesses espaços que as vozes dos oprimidos ecoam, exigindo direitos que lhes foram negados no curso na história. Para tanto, Freire (2007, p.41) nos lembra:

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta luta.

É, portanto, no bojo dessa realidade que se encontram os sujeitos do *campo*: oprimidos e opressores, camponeses e latifundiários, agronegócio e sustentabilidade. São projetos antagônicos que se conflitam, e que demarcam a trajetória histórica do campo no Brasil, desde a chegada dos portugueses ao nosso território.

Nessa perspectiva, as dicotomias sociais produzidas nesses espaços tendem a se tornarem cada vez mais desiguais, principalmente quando se trata da distribuição de terras no Brasil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009),

O Censo Agropecuário 2006 revelou que a concentração na distribuição de terras permaneceu praticamente inalterada nos últimos vinte anos, embora tenha diminuído em 2.360 municípios. Nos Censos Agropecuários de 1985, 1995 e 2006, os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares ocupavam 43% da área total de estabelecimentos agropecuários no país, enquanto aqueles com menos de 10 hectares ocupavam, apenas, 2,7% da área total. Focalizando-se o número total de estabelecimentos, cerca de 47% tinham menos de 10 hectares, enquanto aqueles com mais de 1.000 hectares representavam em torno de 1% do total, nos censos analisados. Em 2006, os cerca de 5,2 milhões de estabelecimentos agropecuários do país ocupavam 36,75% do território nacional e tinham como atividade mais

comum a criação de bovinos. A área total dos estabelecimentos agropecuários brasileiros diminuiu em 23,7 milhões de hectares (-6,69%), em relação ao Censo Agropecuário 1995. Uma possível causa foi a criação de novas Unidades de Conservação Ambiental (crescimento de 19,09% de área) e demarcação de terras indígenas (crescimento de 128,2%), totalizando mais de 60 milhões de hectares. Entre 1995 e 2006, os estabelecimentos agropecuários registraram redução de suas áreas de florestas (-11%) e de pastagens naturais (-26,6%), e aumento nas áreas de pastagens plantadas de 1,7 milhão de hectares (1,8%), sobretudo na região Norte (39,7%), enquanto aquelas dedicadas à agricultura cresceram 19,4%, sendo que o maior aumento ocorreu no Centro-Oeste (63,9%).

Diante desses contrastes, o camponês tem desempenhado um papel crucial na defesa desse *campo*, onde forças econômicas externas e internas operam para expulsá-lo de seu território. Afirmamos que a musculatura desse *campo* em ebulição social tem no camponês o elemento central que busca preservar sua estrutura cultural e social diante de uma pressão cada vez mais voraz dos setores urbanocentristas vinculados a racionalidade do agronegócio. Esse por sua vez tem sobre o seu poder o grande capital financeiro, as transnacionais, os latifúndios, as grandes corporações de comunicação de massa e alguns setores de poder do Estado. É contra essa organização sistematizada e poderosa do agronegócio que o camponês luta para defender seus princípios e valores ligados a terra e sua concepção de vida, entre elas a educação.

O agronegócio é um fenômeno que surgiu nos anos 1990, sendo amplamente combatido pelo MST. Segundo Silva (2013), “[...] o termo também se apresenta em constante disputa conceitual entre o campo político e o campo acadêmico, ora incorporando elementos de um, ora de outro, de acordo com quem o enuncia [...]” (SILVA, 2013, p. 15). Segundo Leite e Medeiros (2012, p.79-80),

O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness, cunhada pelos professores norte americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área administrativa e marketing (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de servidores. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante.

No Brasil, o vocábulo agribusiness foi produzido inicialmente pelas expressões agroindústria e complexo agroindustrial, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos de 1970 [...]. Desde os anos 1990 o termo agribusiness começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a



palavra agronegócio foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e distribuição de produtos agropecuários.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do agronegócio no Brasil passou a englobar, para além das relações econômicas, as questões políticas e sociais. Tais interferências, mapeadas historicamente, se enquadram em uma nova etapa do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, marcada, nos anos 1960 e 1970, sobretudo pela “[...] contradição entre as reformas estruturais e as políticas de modernização”; na década de 1970, “pelo embate entre produção para exportação e produção de alimentos”; já quanto aos anos 1980, “envolveram análises que reforçaram a ideia de industrialização [...]” (LEITE e MEDEIROS, 2012, p. 80).

A dinâmica do agronegócio ambientou o cenário de investimentos para que as grandes empresas interessadas em explorar esses serviços passassem também a direcionar seus investimentos sobre uma ampla malha de proteção política e econômica, voltada, sobretudo, para maximizar a esfera do lucro. Tal realidade gerou mudanças significativas na agricultura brasileira que passou, desse modo, a ser dominada principalmente pelo capital financeiro, sendo esse responsável pelos grandes vultos de investimentos dessa tendência econômica. A esse respeito, escrevem Estevam e Stedile (2013, p. 13):

Esse modelo de dominação chamado agronegócio gerou mudanças estruturais na agricultura brasileira. As principais foram o domínio da esfera do capital financeiro e das empresas transnacionais sobre a produção das mercadorias agrícolas, que, ao mesmo tempo, controlam os preços e o mercado nacional e internacional. Esse processo levou a uma grande concentração da propriedade da terra, dos meios de produção, dos bens da natureza (água, florestas, minérios etc.) e das sementes. Levou a reorganizar a produção agrícola brasileira sob a égide das necessidades do mercado mundial. E, com isso, concentrou-se a produção em praticamente soja, milho, cana e pecuária extensiva, que juntos ocupam mais de 80% de todas as terras agricultáveis.

Esse monopólio reverte as perspectivas de democratização da terra, uma vez que essas empresas, bancos e demais instituições passam também a monopolizar grandes extensões de terra, fazendo com que os pequenos produtores sejam excluídos do processo de desenvolvimento agrário. Além disso, esses segmentos gerenciam o agronegócio, controlam e exploram insumos agrícolas, ou seja,

monopolizam também preços, serviços, maquinários, agrotóxicos e todo tipo de insumo. De acordo com Stedile (2013, p.33),

O agronegócio [...] se caracteriza sucintamente por: organização da produção agrícola na forma de monocultivo (um só produto) em escalas de áreas cada vez maiores; uso intensivo de máquinas agrícolas, também em escala cada vez mais ampla, expulsando a mão de obra do campo; a prática de uma agricultura sem agricultores; uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus microorganismos, contaminam as águas dos lençóis freáticos e inclusive a atmosfera, ao adotarem desfolhantes e secantes que evaporam e regressam com as chuvas e, sobretudo, contaminam os alimentos produzidos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população; uso cada vez maior de sementes transgênicas, padronizadas, e agressão ao meio ambiente com técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro em menor tempo.

Em consequência desse fato, as empresas e segmentos econômicos transnacionais ligados ao agronegócio têm se utilizado de estratégias e recursos econômicos e políticos como forma de abarcar uma grande soma de investimentos. Para tanto, as políticas de crédito a essas empresas parecem ser muito acentuadas, enquanto para os pequenos e médios agricultores as tentativas de crédito junto às instituições financeiras são sempre dificultadas e onerosas, ou seja, a lógica do agronegócio de exercer um controle e poder econômico é inalcançável nesse sentido, tendo ele agido com propósitos claros de obter o monopólio do mercado e elevar seus lucros. Nessa perspectiva, Stedile (2013, p. 21-22) expõe as seguintes questões:

O capital financeiro internacionalizado passou a controlar a agricultura através de vários mecanismos:

a) O primeiro deles é que, através do excedente de capital financeiro, os bancos passaram a comprar ações de centenas de médias e grandes empresas que atuavam em diferentes setores relacionados com a agricultura e, a partir do controle da maior parte das ações, promoveram então um processo de concentração das empresas que atuavam na agricultura. Em poucos anos, elas tiveram um crescimento fantástico de seu capital, em consequência dos investimentos feitos pelo capital financeiro, e passaram a controlar os mais diferentes setores relacionados com a agricultura, como: comércio, produção de insumos em geral, máquinas agrícolas, agroindústrias, medicamentos, agrotóxicos, ferramentas etc. É importante compreender que foi um capital acumulado fora da agricultura, mas que, aplicado nela, aumentou rapidamente a velocidade dos processos de crescimento e concentração que, pelas vias naturais de acumulação de riqueza das mercadorias agrícolas, levariam anos...

Percebemos que a trama que envolve o agronegócio é complexa em suas ramificações. Tal realidade agrega articulações do sistema financeiro e comercial e tem no Estado um de seus agentes articuladores na produção de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento desse segmento, fato que se deu principalmente

na década de 1990, período de ascensão dos governos e das políticas neoliberais no Brasil. Nesse contexto, Delgado (2013, p. 64) descreve que

[...] a agricultura capitalista, autodenominada de agronegócio, volta às prioridades da agenda da política macroeconômica externa e da política agrícola interna. Isto ocorre depois de forte desmontagem dos instrumentos de fomento agrícola no período precedente (anos 1990), incluindo crédito rural, preços de garantia, investimento em pesquisa e em infraestrutura comercial – a exemplo dos serviços agropecuários, dos portos, da malha viária etc. Isto tudo, aliado à relativa desvantagem do país no comércio internacional durante o período do Real sobrevalorizado, adiou o relançamento da economia do agronegócio para o início do século XXI. Observe-se que agronegócio, na acepção brasileira do termo, é uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária. Essa associação realiza uma estratégia econômica de capital financeiro, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio de políticas de Estado.

Dessa forma, os eixos de desenvolvimento que estruturam o agronegócio se organizam visando à criação e controle de todas as etapas que possam regular o mercado. Assim, também como “[...] no que diz respeito ao perfil do agronegócio hoje, o que se observa é, por um lado, a tendência a controlar áreas cada vez mais extensas no país e, por outro lado, a concentração de empresas com controle internacional [...]” (LEITE e MEDEIROS 2012, p.81-82).

Nessa perspectiva, se observa que, na década de 1990, mais precisamente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), os investimentos voltados para o agronegócio foram bem expressivos. Em contrapartida, o Estado deixou, nesse período, de atuar em questões mais pontuais como, por exemplo, acerca das terras devolutas que não cumprem sua função social, abortando dessa forma quaisquer possibilidades de avanço em relação a uma reforma agrária no país. Para Delgado (2013, p.64-65),

O segundo governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou o relançamento do agronegócio – se não como política estruturada, ao menos com algumas iniciativas que ao final convergiram: i) um programa prioritário de investimento em infraestrutura territorial, com “eixos de desenvolvimento”, visando à criação de economias externas que incorporassem novos territórios, meios de transporte e corredores comerciais ao agronegócio; ii) um explícito direcionamento do sistema público de pesquisa agropecuária (Embrapa), operando em perfeita sincronia com empresas multinacionais do agronegócio; iii) uma regulação frouxa do mercado de terras, de modo a deixar fora do controle público as “terras devolutas”, mais aquelas que declaradamente não cumprem a função social, além de boa parte das autodeclaradas produtivas [...]; iv) a mudança na política cambial, que, ao eliminar naquela conjuntura a sobrevalorização do real, tornaria a economia

do agronegócio competitiva junto ao comércio internacional e funcional para a estratégia do ajustamento macroeconômico perseguida; v) a provisão do crédito rural nos Planos de Safra, iniciada com o programa Moderfrota, é reativada e retomada com vigor no período 2003-2010

O esforço de FHC em favorecer o agronegócio desencadeou um crescimento significativo no que tange ao processo de exportação, ajustado principalmente pela política cambial exercida por esse governo. Delgado (2013, p. 66) expõe também que

[...] é preciso contextualizar o escopo macroeconômico sob o qual se deu o relançamento da estratégia do agronegócio no segundo governo FHC. Sua sequência histórica é completamente continuada e reforçada no primeiro governo Lula, com resultados macroeconômicos aparentemente imbatíveis. Mas já no segundo governo Lula ocorrerá recrudescimento do desequilíbrio externo. Este desequilíbrio fora o motivo original da forçada opção por exportações primárias como uma espécie de solução conjuntural/estrutural para o comércio exterior, que aparentemente livraria o país do déficit em conta-corrente.

Percebemos que o agronegócio exerce uma influência poderosa sobre muitas das decisões econômicas e políticas. Os interesses econômicos e políticos se pluralizam de forma sistêmica, criando assim ramificações em diversas instituições de poder, mantendo, desse modo, suas bases de controle cada vez mais diversificadas. Para Leite e Medeiros (2012, p.83),

Desde que seu uso se impôs, o termo agronegócio tem um sentido amplo e também difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não necessariamente modernos diferentes áreas e regiões por onde avança a produção em monocultura.

A dinamicidade do agronegócio interfere não apenas na vida cotidiana do campo, mas em todos outros seguimentos da sociedade, seja ela rural ou não, uma vez que o agronegócio, ao impor uma monocultura, faz com que as outras culturas desapareçam, afetando assim todo o nosso ecossistema, a alimentação, a saúde, o solo, as relações de trabalho, a educação, o modo de vida no campo e dos sujeitos que dependem desse espaço.

Em relação à educação, Lamosa compartilha a estratégia utilizada pelo agronegócio para adentrar na realidade das escolas públicas do país a partir do programa da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) (Lamosa, 2013, p.10):

A escola pública, por ser o espaço obrigatório de educação para milhares de jovens, tornou-se há dez anos (2001-2011) uma parceira na divulgação da autoimagem construída pela ABAG. Entre 2001 e 2008, o programa foi realizado em parceria com a Secretaria Estadual da Educação e desenvolvido em escolas pertencentes a dez Diretorias de Ensino da macrorregião de Ribeirão Preto. O programa foi destinado, segundo o site oficial da ABAG, aos estudantes do ensino médio, com o objetivo de 'levar os conceitos fundamentais do agronegócio para as salas de aula, de forma multidisciplinar'. (site oficial da ABAG, acessado em 10 de novembro de 2012).

Em 2008, o Programa sofreu ajustes decorrentes de novas diretrizes da Secretaria Estadual da Educação. Em virtude das mudanças, vinte e nove escolas, de seis Diretorias de Ensino, participaram do Programa. Ao todo, próximo de 4.800 alunos realizaram cerca de noventa visitas de campo às propriedades de associados da ABAG. Desde 2009, a ABAG firmou parcerias com as Secretarias Municipais de Educação do estado de São Paulo, sendo Ribeirão Preto a primeira a assinar o convênio. Segundo o site da associação, participaram do projeto cerca de 5.300 alunos de vinte e cinco escolas do município.

O programa se expandiu pelo estado de São Paulo e, em 2012, já está presente em sessenta e seis escolas de quatorze municípios. Nos mais de dez anos de história do programa, mais de 110 mil alunos foram educados pelo agronegócio.

Desse modo, a educação se tornou um ponto central da difusão de valores e conceitos produzidos pelo agronegócio. Ao aceitar que o agronegócio faça parte do curriculum da escola pública, o Estado atesta sua subserviência e preferência por esse tipo de cultura que, por sua vez, tem corroborado com a drástica restrição de camponeses no campo. Não obstante, o governo FHC, que em muito contribuiu com essa política de esvaziamento do campo, perseguiu, a partir de sua política, alcançar os maiores índices desse esvaziamento do campo. É contra esse agronegócio que o MST luta, pois conhece profundamente as contradições produzidas por ele, principalmente na educação. No contexto educacional o MST historicamente tem buscado diferenciar a sua educação, tal como sugere o texto a seguir.

#### 2.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO NORTE CAPIXABA

Em oposição ao agronegócio e a tudo que ele propõe enquanto visão de mundo, o MST elaborou, ao longo da sua trajetória, um projeto de educação próprio, que se respalda, em especial, na *Pedagogia da Alternância*, um método que agrega diferentes experiências e saberes no processo de organização do ensino escolar e que teve sua origem na década de 1930 na França, com as chamadas Maisons

Familiares, fundadas com o apoio de alguns agricultores e pelo padre Abbé Grandereau. Essa proposta de educação para o campo também se subscreveu em alguns países da Europa, primeiro na Itália, e depois em outros continentes, como África e América Latina. No Brasil, a Alternância foi introduzida na década de 1960, mais especificamente no Espírito Santo, no qual sofreu uma grande influência da experiência italiana.

O surgimento e a expansão das Maisons Familiares tiveram circunstâncias diferentes tanto na França quanto na Itália, tal como nos descreve Ribeiro (apud MENEZES, 2013, p.40):

[...] para a situação política da Europa na ocasião em que se desenvolveram as experiências das *Maisons*. A França vivia um período entre duas grandes guerras, enquanto que na Itália essas escolas foram criadas no pós-guerra.

Menezes (2013, p.40) complementa, dizendo:

[...] o contexto é de confronto político entre as ideias e projetos do liberalismo, incluindo a sua face mais brutal, identificada com o nazismo e o fascismo, e as ideias e projetos do comunismo, fortalecidos pela Revolução Russa de 1917 e o início do processo revolucionário na China (1934). Nesse cenário, estabelece-se certo equilíbrio de forças com a divisão do mundo em dois projetos políticos antagônicos que adquirem visibilidade com a criação do Estado de Bem Estar Social e a Guerra Fria.

O fio condutor das relações políticas e sociais dessa época entrelaçava-se sobre uma trama ideológica ainda desconhecida, forjada por guerras, e por atitudes desumanas. Para os que sabiam interpretar os acontecimentos futuros foi o momento de se resguardar e tecer suas próprias estratégias. Foi o que fez a igreja católica no sentido de assegurar sua autoridade e o seu domínio. Segundo Ribeiro (apud MENEZES, 2013, p.33),

[...] sobressai a preocupação da Igreja Católica com as questões sociais, iniciada no final do século XIX, que explica sua posição conservadora, também em relação aos camponeses, expressa, entre outras estratégias, pela criação da Ação Católica por meio da qual procura antecipar-se ao movimento comunista internacional e à sua potencialidade de organização desses trabalhadores.

A preocupação da igreja católica com as questões sociais havia sido antecipada e explicitada já no século dezenove com a chamada *Encíclica Rerum Novarum*. Essa *Encíclica* foi uma carta aberta escrita pelo Papa Leão XIII em 1891 a todos os

bispos, denunciando e debatendo acerca das condições das classes trabalhadoras. Dentre as questões trazidas, podemos citar:

I – A questão social e o socialismo

II – A questão social e a Igreja

III – A questão social e o Estado

IV – A questão social e a ação conjunta de patrões e empregados.

Percebemos que a igreja assumiu uma postura de alcance social relevante ao se imiscuir em interesses que perpassavam as relações entre ricos e pobres. Assim, a igreja passou a se projetar enquanto sendo um mediador dessa relação social.

Não temos a pretensão de discorrer sobre todos os pontos apresentados em encíclicas, apenas chamar a atenção para uma em especial, a encíclica de número dois, pois ela coloca a igreja como mediadora de classes entre ricos e pobres, afirmando que os homens não obterão êxito satisfatório caso conflitos continuem ocorrendo.

Tal atmosfera de conflitos e tentativas de solucioná-los, vale ressaltar, antecipou as condições para a implementação e a expansão da prática da alternância na França, sendo primeiro com as *Maisons Familiales* e posteriormente nas EFAS- Escolas Famílias Agrícolas.

A criação e o desenvolvimento da primeira *Maison Familiale* na França, na década de 1930, deve-se primeiramente a um grupo de agricultores e ao pároco Abbé Granereau, sendo que os primeiros se demonstravam preocupados com a falta de perspectiva que a vida rural oferecia aos seus filhos, como também com a impossibilidade de adequar estudo e trabalho. Diante desse quadro, muitas famílias passaram a estimular a saída de seus filhos para a cidade, acreditando que fosse a melhor opção para se obter ascensão social e garantir um futuro melhor. Sem muitas escolhas, os camponeses reforçavam a hegemonia da cidade frente ao campo.

Já o sacerdote, percebendo o esvaziamento em suas celebrações, decidiu juntar-se aos agricultores a fim de desenvolver uma prática educativa que pudesse assegurar

a permanência dos jovens no campo e garantir a participação deles na igreja. Sensível a essas problemáticas vivenciadas no mundo rural, passou a desenvolver estratégias conjuntas com os camponeses para assegurar o direito à educação aos jovens, como também passou a se utilizar dessa educação para preencher algumas lacunas sociais produzidas pela miséria e pelo descaso do governo com a realidade dos sujeitos que viviam no espaço campesino.

A alternância passou a ser utilizado para unificar dois acessos: um do trabalho e outro da educação. Além da formação técnica, havia uma preocupação na formação humanística dos sujeitos, pautada em princípios do cristianismo. As condições históricas e materiais foram decisivas para que essa proposta pudesse se concretizar na França. Dessa forma, o modelo educacional da alternância surge com propostas e metodologias próprias que, com o tempo, ganham outros contornos metodológicos para seu desenvolvimento.

Outro fator interessante é que esse modelo de educação, quando foi constituído, não estava atrelado a nenhuma concepção teórica, como nos descreve Nosella (2013, p.45):

[...] Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi uma ideia realmente para o meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levante sociológico.

A partir dessa concepção é que o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), iniciado em 1968, passou a ensaiar um novo tipo de Escola para o meio rural capixaba, ou seja, a Escola da Família Agrícola. Foi um momento em que se buscou superar os entraves vivenciados pela realidade escolar do campo, marcados principalmente pela desigualdade de oportunidades. Nesse aspecto, concordamos com Moreira (2009, p.103) quando destaca que:

Todo o contexto didático-pedagógico das 'escolas rurais' no Espírito Santo, na Primeira República, foi marcado pela lógica da deficiência e da exclusão, ora de matérias no currículo, ora de diminuição do tempo de escola e até mesmo de menor formação e valorização dos professores para atuarem nesse espaço.



Esse fenômeno, ainda presente em muitos espaços do campo no território nacional, reitera a necessidade de uma grande mudança na estrutura de educação do/no campo, em especial no Espírito Santo.

Nesse contexto, a participação do padre Humberto Pietrogrande enquanto articulador da Pedagogia da Alternância foi determinante para o início de uma transformação da realidade campesina no Espírito Santo. Destaque-se que a formação educacional desses sujeitos passou a ser seu principal instrumento de luta contra o cenário de total abandono e miséria no qual esses sujeitos se encontravam.

A postura da Igreja também favoreceu que o padre conseguisse apoio, pois essa instituição estava passando por um processo de formulação, determinada pelo movimento espiritual do Concílio de Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do papa João XXIII e *Populorum Progressio* do papa Paulo VI. De acordo com Nosella (2013, p. 62), “[...] esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com a ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo [...]”. Portanto, ainda na Itália, o sacerdote encontra apoio em outros sacerdotes e passa a elaborar um plano para atuação na região capixaba.

Devemos frisar que o padre Humberto Pietrogrande já havia feito algumas incursões a fim de amenizar as problemáticas sociais dos descendentes de italianos no Espírito Santo. Dentre elas, o projeto da fundação de um movimento Ítalo-brasileiro para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo foi uma demonstração do quanto ele estava engajado em contribuir para a diminuição da desigualdade social vivenciada pelos imigrantes. Corroborando com o projeto, foi fundada uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, com o intuito de facilitar a assinatura de contratos. De acordo com Nosella (2013, p.63),

Essa entidade italiana recém-constituída (AES) conseguiu algumas bolsas de estudos na Itália. Nota-se que os objetivos dessas bolsas de estudo não eram claros, pensava-se que o pessoal brasileiro formado na Itália de “alguma maneira” poderia, ao regressar ao Brasil, servir para uma ação de promoção social na área onde os vigários colegas de Pe. Humberto, atuavam. Foram esses mesmos padres, párocos estrangeiros, residentes no Brasil, que escolheram o pessoal bolsista e organizaram a ‘expedição’ com apoio e financiamento da AES. Primeiras bolsas:

- 7 jovens agricultores, estagiaram de 1966-1968, em Castelfranco Vêneto (Trivesco) e em San Benedito da Norcia (Padova);
- 2 assistentes sociais, 1967, duração: 6 meses;
- 1 técnico agrícola de ACARES, 1968, com estágio também na França;
- 2 assistentes rurais, 1968, com estágios em Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica.

Esse foi intercâmbio crucial para projetar as primeiras ações no que tange ao desenvolvimento da Alternância no Estado. O retorno do padre Humberto ao Espírito Santo foi um reforço a mais no processo de desenvolvimento educacional que surgia no Estado.

Nesse contexto, em 1968, foi constituído o Movimento Educacional do Espírito Santo (MEPES). O MEPES segue sua evolução e se torna fruto do resultado do então Plano de Ação executado pelos italianos nos anos anteriores. Dada a constituição e o reconhecimento do MEPES, em 1969, são fundadas as primeiras Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) no Espírito Santo, inicialmente nos municípios de Anchieta e Alfredo Chaves, depois em Rio Novo do Sul. Em 1971, é inaugurada uma Escola em Campinho, município de Iconha. Em seguida, é inaugurada outra escola, desta feita feminina, também em Iconha, para filhas de agricultores.

Nessa perspectiva, Moreira (2009, p.130) deixa claro que “A estrutura organizacional do MEPES, para a ‘promoção integral da pessoa humana’, desde o início até hoje, privilegiou a educação e a saúde, porém preponderou o aspecto educacional”.

No Espírito Santo, ainda estava ocorrendo articulações com o movimento pastoral da diocese de São Mateus, para que as Escolas pudessem também ser expandidas para o norte do estado. Acerca dessa desse propósito, Moreira (2009, p.130) destaca:

[...] Já em 1972, ocorre a expansão para o norte do Estado, sendo criadas as EFAs de Jaguaré e do Km 41, ambos distritos, na época, do município de São Mateus. Também foi criada a EFA do Bley, em São Gabriel da Palha. Gradativamente, na década de 80, expandem-se para outros estados brasileiros.

A Pedagogia da Alternância pertencente às práticas educacionais desenvolvidas nas EFAs, desde o seu surgimento na Itália, foi assimilada pelos movimentos sociais do norte do Espírito Santo, em particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem

Terra (MST), que percebeu nessa prática uma alternativa para pensar num projeto educacional próprio para os sujeitos do campo.

No campo das elaborações que compõem o quadro didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância, Foerste e Jesus (2009, p.3,4) descrevem os seguintes elementos dessa prática:

a) **Plano de estudo**, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores;

b) **Caderno da Realidade**, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do plano de fundo;

c) **Viagem e Visita de Estudo**: A viagem e a visita de estudo têm como principal objetivo proporcionar ao aluno um aprofundamento real sobre o tema estudado. É um momento de conhecer, perceber contradições, confirmar hipóteses, estabelecer intercâmbios, superar dúvidas.

A viagem e a visita de estudo são sempre acompanhadas pelos monitores, que têm a função de preparar esse momento, orientando na escolha do local, estabelecendo contatos, discutindo questões de maior ênfase, viabilizando plenárias e estimulando o aluno a se apropriar daquilo que o local/instituição pode fornecer como contribuinte para o seu crescimento pessoal e profissional.

d) **Estágio**: É um dos recursos básicos da pedagogia da alternância, pois se trata de uma atividade que oportuniza ao aluno vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade e até mesmo na escola. O estágio é também um momento de o aluno aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos, considerando a execução do seu próprio projeto profissional;

e) **Serões**: os serões são espaços/tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos.

f) **Visita às famílias:** outra prática muito interessante e imprescindível no fortalecimento do trabalho da escola é a visita às famílias. Trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno. Ela possui ainda um caráter de acompanhamento do aluno e de integração com sua família. A EFA não trabalha sozinha, mas a partir das necessidades apontadas pela família, pelo aluno, pelo seu entorno social.

g) **Avaliação:** a EFA possui um sistema específico de avaliação, que considera e enriquece a sessão escolar e a permanência em família, envolvendo diferentes agentes: os monitores, a família, o próprio aluno e a comunidade.

O aluno é avaliado em todos os aspectos, tais como: o aproveitamento escolar, a convivência no internato, o desempenho de suas tarefas práticas, a atuação na comunidade e a autoavaliação, dentre outros. A participação dos pais no processo de avaliação é um dos pontos essenciais para a concretização da Pedagogia da Alternância. Os alunos também contribuem para a avaliação semanal sobre o desempenho dos monitores, dos colegas, das atividades e do comportamento no ambiente escolar.

A composição desses fundamentos didático-metodológicos como núcleo central da prática da *pedagogia da alternância* foi crucial para o processo de seu desenvolvimento enquanto ação educativa. Nessa perspectiva, todos esses elementos favoreceram o exercício para a proposição de formulação de uma dialética que se encontra no saber escolar e nos saberes da vida concreta.

Nesse contexto, o Caderno da Realidade se encontra entre os principais símbolos dessa composição, pois é nele que os sujeitos imprimem de forma didática suas experiências, observações e reflexões acerca de sua realidade. O papel do monitor (professor) é fundamental para o desenvolvimento de todo o processo educacional. A nomenclatura entre parênteses não é utilizada, pois se subentende que a expressão monitor carrega uma conotação mais restrita e inferior a de professor. De acordo com Saviani (NOSELLA, 2013, p. 31),

Quanto à orientação didático-pedagógica propriamente dita é possível encontrar, no âmbito das escolas da família agrícola, diferentes orientações teóricas. Algumas escolas, por exemplo, tenderam a uma orientação mais

próxima da pedagogia construtivista, entendendo que a vida ensina mais do que a escola e que o aluno e sua realidade imediata devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Já a mobilização do campo nos últimos anos tem conduzido a Escolas da Família Agrícola a adotar orientações pedagógicas contra-hegemônicas como a pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire, e a pedagogia histórica-crítica.

A orientação *pedagógica da alternância* enquanto ação educativa para o campo se diversificou em determinados espaços/tempos. No Brasil, mais especificamente no Espírito Santo, a alternância, enquanto estratégia pedagógica, filiou-se à nossa realidade primeira no sul, onde os imigrantes italianos que viviam em um estado de pobreza extrema passaram a ter acesso a esse tipo de educação, e depois no norte do estado, onde a Pedagogia da Alternância passa a ser assimilada pelos movimentos sociais, em especial o MST.

Nesse contexto, a Alternância, juntamente com outras propostas pedagógicas, passou a compor o universo educacional defendido pelo MST. Tal fato foi crucial para a formação dos sujeitos no campo, tanto no Brasil quanto no Espírito Santo. Acerca dessa educação e de sua defesa explanaremos no subcapítulo a seguir.

## 2.5. A LUTA DO MST PELA EDUCAÇÃO NO NORTE CAPIXABA

A expansão das fronteiras econômicas e políticas para o norte do ES mudou não só a geografia daquela região, mas também as relações sociopolíticas estabelecidas naquele espaço. Tal realidade sempre foi agravada pela estrutura fundiária presente na história brasileira, que busca costumeiramente privilegiar alguns poucos. “A história do recente deslocamento da fronteira é uma história de destruição. Mas é também uma história de resistência, de revolta, de protestos, de sonho e esperança” (MARTINS, 1997, p.147). De acordo com o MST (1993), “a estrutura fundiária do Espírito Santo (e do Brasil) permite que as terras estejam concentradas nas mãos de uma pequena parcela de pessoas, que vem mantendo a longos anos, uma agravante situação no norte do Estado”.

A realidade capixaba não está alheia a essa lamentável constatação histórica, as dicotomias histórico-sociais produzidas, principalmente, pelo impacto da estrutura fundiária na região norte do Espírito Santo aglutinaram as condições ideais para que

fosse possível seu surgimento naquele espaço. Valadão (1999, p.127, 128) ressalta que

É na região norte do Espírito Santo que o MST emerge enquanto organização com forma e conteúdo próprios. Afirmado-se como um movimento específico para travar a luta em favor da Reforma Agrária, apresentando-se como um instrumento de representação de interesses bem definidos, com o firme propósito de ocupar um lugar relevante no cenário sociopolítico e ideológico das lutas de classe no campo. [...]

Esses atores sociais historicamente excluídos do processo, ao se alinharem às concepções de luta desse movimento, buscaram também superar as desigualdades produzidas pelo latifúndio. A esse objetivo, Souza (2002, p. 195) acrescenta “construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital [...]”. Consideramos pertinente, nesse aspecto, lembrar o que afirma Gramsci (2004, p. 15):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que dão homogeneidade a consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também social e político [...].

O apoio de instituições sociais, tais como a Igreja católica, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), interligadas à igreja católica e que desenvolveram de forma massiva a Teologia da Libertação em diversas regiões do país, foi de suma importância para o processo de conscientização das camadas populares que se organizavam para reivindicar seus direitos, e também para a composição de seus quadros orgânicos, no sentido gramsciano da palavra.

Na década de 1970, a CPT havia desempenhado um papel fundamental no processo de ocupação da Amazônia, atuando em defesa dos sujeitos que sofriam com a injustiça e com o abandono do Estado. Tal ação empreendida pela igreja, ainda em pleno regime civil-militar, ajudou a produzir as bases de organização popular, o que mais adiante contribuiu para a formação e eclosão de diversos movimentos sociais, em especial o MST. Segundo Canuto (2012, p.129),

Em 1971, por ocasião de sua ordenação episcopal, dom Pedro Casaldáliga, bispo da recém-criada Prelazia de São Felix do Araguaia, no Mato Grosso, publicou uma carta pastoral com o título ‘Uma igreja da Amazônia em

conflito com latifúndio e a marginalização social'. Nela descreve a realidade dura e violenta em que viviam as comunidades indígenas e sertanejas e os peões (trabalhadores das fazendas).

A atuação dessa e de outras instituições fez com que os movimentos sociais cimentassem suas bases de luta ao longo dos anos. A luta pela Reforma Agrária, nos anos 80, organizada pelo MST, passou a se intensificar em diversos estados do Brasil, entre eles o Espírito Santo. De acordo como Pizetta (1999, p.111),

A identidade coletiva que os transformou em sujeitos de processos também coletivos - o caso da conquista coletiva da terra - não foi resultante apenas das condições objetivas do norte do Espírito Santo, mas também de encontros, estudos, reflexões, celebrações, negociações, que desempenharam um papel importante na formação de lideranças, na elevação da consciência dos indivíduos e que resultaram em lutas concretas pela posse da terra. Da articulação de ambas - conscientização e lutas - nasceu, em 1985, a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no Estado do Espírito Santo.

Após a sua formação no Espírito Santo, o MST passou a ampliar sua pauta de reivindicação diante do Estado. Além do direito a terra, outros direitos sociais considerados elementares foram sendo anexados as suas bandeiras, como, por exemplo, a educação, elemento indispensável no processo de construção da cidadania dos sujeitos, e que passou a ser uma de suas principais bandeiras no processo de luta pela reforma agrária.

Nesse aspecto, cabe considerar que o posicionamento político-social assumido pelo MST para romper a desigualdade social no campo passou a sofrer um processo de criminalização, principalmente pela mídia. Assim, desde a criação desse movimento social, a imprensa, vinculada aos interesses da elite, elaborou uma imagem do MST bastante pejorativa e marginalizada perante a população, fato que não foi exclusivo do Espírito Santo, mas se deu em todos os Estados do Brasil. "Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos, tradicionais muito concretos [...]" (GRAMSCI, 2004, p. 20).

Nesse contexto, assassinatos, ameaças e expulsões se tornaram situações rotineiras no início dos anos 80 na região. Sobre esses fatos, eis um depoimento, trazido por Pizetta e Souza (2005, p. 107), de um dos Sem Terras que testemunhou de perto esse processo de violência:

Foi a ocupação que mais sofremos no último período, nós ficamos cercados naquela ocupação; a PM ficou durante três noites fazendo terrorismo no acampamento; bombas de efeito moral eram atiradas contra o acampamento; nós ficamos cerca de 48 horas incomunicáveis; não podia entrar nem sair ninguém do acampamento...além disso houve uma prova muito forte nesta ação, que demonstrou a vinculação da polícia militar com os mandos do latifúndios, pois vários policiais militares, na escuridão da noite, atiravam contra a bandeira do MST, fincada na entrada do acampamento e, no dia do despejo, não tiveram piedade alguma, pois destruíram vários sacos de alimentos, entornando pelo chão o arroz, o feijão e a farinha das famílias.

Diante desse cenário de conturbação, marcado principalmente pela violência, ameaças e violação de direitos é que se pode de fato lutar pela garantia do pedaço de chão. Nesse aspecto, ano de 1984, surgiu o primeiro assentamento no Espírito Santo, conhecido como Assentamento Córrego de Areia, localizado no município de Jaguaré.

Os Assentados, diante de tantas urgências, necessitavam também de organizar um espaço para que seus filhos pudessem estudar. Foi a partir dessa e de outras lutas que surgiu a primeira Escola do MST no norte capixaba. Tal conquista trouxe anexa a necessidade de se estruturar uma educação orgânica que fosse capaz de se comunicar com a realidade e a necessidade dos sujeitos que viviam no campo, sedimentando dessa forma as bases de luta desse organismo coletivo. Diante desse pressuposto, Gramsci (1999, p. 125) nos afirma que,

[...] Todo novo organismo histórico (tipo de sociedade) cria uma nova superestrutura, cujos representantes especializados e porta-vozes (os intelectuais) só podem ser concebidos também como “novos” intelectuais, surgidos da nova situação, e não como a continuação da intelectualidade precedente [...]

Concordamos com Gramsci, e acrescentamos que a educação, enquanto componente de uma ação do coletivo orgânico, é de fato imprescindível para que o MST possa, a partir dela, ampliar as bases de suas ações contra-hegemônicas frente ao Estado, produzindo dessa forma seu próprio quadro de intelectuais. Gramsci (1999, p. 249) também enfatiza que “[...] os intelectuais devem ser governantes e não governados, construtores de ideologias para governar os outros [...]”. De acordo com Pizetta e Souza (2005, p.78), uma professora de Escola de assentamento fez o seguinte depoimento:



Em Pedro Canário, a gente trabalhava na pastoral, juntamente com o padre da paróquia. A gente começou a discutir a educação nos grupos de reflexão [...] Também havia Sem Terra que participavam dos grupos de alfabetização para aprender a ler e escrever e lá discutia isso.

Diante desse relato, percebemos que a proposta educacional para a escola do assentamento foi discutida de forma ampla e coletiva, envolvendo diversos seguimentos sociais, entre eles a igreja e a assessoria de professores da Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré, e com os assentados, quando se buscou uma proposta educacional diferenciada para a escola e para aqueles sujeitos que se encontravam no assentamento. Tratava-se, portanto, do surgimento de um projeto de *educação do MST* que se desdobraria futuramente para as suas escolas do/no campo.

A proposta educacional do MST surgiu tendo como pano de fundo as experiências concretas desses sujeitos. Assim, a primeira proposta de educação para o acampamento seguiu as orientações do documento *Projeto da Escola Comunitária dos Assentados de Trabalhadores (MST, 1986b)* que pode ser sintetizado da seguinte forma:

II. Estrutura administrativa:

**a) Conselho Administrativo:** A escola será administrada por um conselho formado por: 1 representante dos alunos da 4ª turma, 1 representante dos pais de cada turma, um representante da Comissão Central da comunidade e da equipe de monitores. Todos serão eleitos na primeira assembleia do ano do assentamento, podendo continuar ou ser retirados da função, conforme verificação da assembleia.

**b) A metodologia** e as atividades internas do curso da escola serão administradas por uma equipe de monitores escolhidos pela assembleia do assentamento, em número conforme a necessidade do assentamento. Os mesmos trabalharão em equipe, tendo o sábado como dia de programação das atividades semanais da escola. (Obs.: Cada assentamento deve discutir o número de monitores necessário àquele assentamento).

**c) A coordenação:** As escolas dos assentamentos da região norte serão coordenadas por pessoas liberadas, ligadas a um dos subnúcleos regionais, com a

função de acompanhar e orientar a prática das escolas dos assentamentos, assessorar a formação dos monitores, atender às exigências burocráticas das escolas de assentamentos.

**d) Participação familiar e comunitária:** A participação das famílias e comunidade na ação educativa da escola se dá da seguinte forma: **da família:** criar condições para que os filhos possam, no período de preparação, assumir tarefas junto à família e à comunidade, ajudar os filhos a desenvolver as tarefas escolares quando estão com a família; participar das atividades ligadas à escola quando solicitada pelo Conselho Administrativo; **da comunidade:** atender aos alunos nas atividades escolares, apoiar o Conselho Administrativo diante das reivindicações e outras atividades.

O MST buscou estruturar de forma sistemática a sua educação nos assentamentos. Para tanto, a participação da comunidade foi crucial. Dessa maneira, podemos enfatizar o trabalho em equipe, estabelecendo uma dialética no processo de escolarização produzida a partir da coletividade como forma de aprender e ensinar, construindo uma relação recíproca no processo de ensino/aprendizagem como sugere Freire (2005, p.23) ao dizer que: “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”.

Cabe destacar agora que, em 1986, foi aprovado o funcionamento das escolas de 1º Grau instaladas pelo poder público Estadual, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 27º/86, de 9 de maio de 1986, após negociações com a SEDU.

Tomando por base os aspectos sociais que montam as estruturas da educação do campo no norte capixaba, podemos dizer que ela foi desenvolvida a partir da realidade concreta dos sujeitos. Nesse percurso foram muitas as dificuldades encontradas pelo MST, principalmente ao entorno das instituições que organizam as estruturas de funcionamento e desenvolvimento da educação no Estado. Um dos principais entraves foi e continua sendo a questão Pedagógica desenvolvida nas Escolas do MST, que ainda não é totalmente aceita por muitos dos Subnúcleos de Educação, principalmente no que tange à autonomia pedagógica ao projeto de escola que os camponeses defendem. Nesse sentido, esse projeto popular é avesso

ao projeto de educação defendido pelo Estado, e tal divergência produz ainda mais entraves para o desenvolvimento da educação no/do campo.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que algumas barreiras foram sendo superadas, dentre elas, a escolha de monitores, um problema enfrentado pelo movimento desde a implementação das escolas do campo. Nessa perspectiva, Pizetta e Souza (2005, p. 91) afirmam:

O documento Assentamentos (MST, 1986:3), datado de 24 de novembro de 1986, foi elaborado pela Coordenação dos Assentados e pela Equipe de Apoio e estabeleceu como critério para escolha dos monitores, que eles fossem assentados, que trabalhassem com objetivo de prestar um serviço e não de visar um emprego, que tivessem uma consciência afinada com a luta dos trabalhadores.

Os objetivos da Escola/ Educação nos Assentamentos no Espírito Santo Toda a práxis pedagógica dos professores e professoras das escolas dos Assentamentos deveria orientar-se na busca de alcançar os seguintes objetivos:

1. Desenvolver uma função profissional de caráter rural, dando ênfase às formas coletivas de trabalho com a terra.
2. Que a criança valorize a terra no sentido de cultivar e proteger a mesma.
3. Que os estudos sejam desenvolvidos a partir da realidade de trabalho e vivência da família e comunidade.
4. Que a escola desenvolva com os alunos práticas dentro da agricultura ajudando também a família e a comunidade.
6. Que a escola seja um centro de formação geral, onde os alunos (crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos) adquiram conhecimentos em nível científico, religioso, político, etc.
7. Que os alunos se desenvolvam no espírito comunitário, buscando corrigir a participação passiva.

Nesse aspecto, estabeleceu-se o critério de contratação dos monitores para as escolas de assentamento. Um ano depois, foi dado um dos passos cruciais na trajetória para a construção de um projeto educacional do MST, o Encontro Nacional de Professores dos Assentamentos, realizado em julho de 1987, em São Mateus, que, como já foi mencionado em nosso trabalho, formalizou a criação de um Setor de Educação do MST, coincidente com o período de estruturação e consolidação do movimento como uma organização nacional.

Desse modo, esse movimento social buscou formular, a partir de discussão ampla e coletiva, um projeto educacional específico que se comunicasse com a realidade campesina. Esse projeto consistiu em integrar à educação do MST elementos pedagógicos que respeitassem e valorizassem saberes sociais e culturais constituídos nos espaços/tempos do campesinato. Desse modo, Oliveira e Campos

(2012, p. 238) compreendem:

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci no ensina [...]

Para tanto, foram sendo desenvolvidas estratégias para que essa educação pudesse se consolidar enquanto um instrumento ideológico na luta pela Reforma Agrária. Nesse aspecto, a formação de seus educadores/educadoras foi também crucial para a educação do MST no norte capixaba, pois, de acordo com Pizetta e Souza (2005, p.114):

[...] a partir da luta pela terra e pela educação, que exigiam, a cada novo momento, uma qualificação maior e, enfrentando ainda o problema da falta de habilitação de quase 50% dos professores que atuam em escolas de assentamentos, a partir de toda a preparação político-pedagógica já desenvolvida, o Setor de Educação do MST propôs à UFES uma parceria para a realização de um curso de habilitação para Magistério.

O MST busca, assim, superar a fragilidade em seu quadro de educadores e educadoras nos assentamentos e acampamentos no norte do Espírito Santo. A singularidade da educação proposta por esse movimento social requer uma formação mais ampla e dinâmica, devido a sua complexidade. Assim, Pezzin e Foerste (2013, p. 129) nos esclarecem:

[...] No Espírito Santo o MST, através do Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Estado do Espírito Santo – CIDAP, inaugura, em 1989, sua primeira parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, com cursos de extensão nas áreas de Pedagogia, Administração e Agronomia. Em 30 de maio de 1994, o setor de Educação do MST inicia uma nova parceria com a universidade e a secretaria de Estado de Educação- SEDU/ES, para a criação do Curso Habilitação para magistério, ministrado no campus avançado da UFES em São Mateus, o CEUNES. Nesse processo de parceria, inicia-se, em 1999, a Licenciatura Plena em Pedagogia para educadoras e educadores da Reforma Agrária, denominada Pedagogia da Terra [...]

A formação desses atores sociais do MST foi um grande avanço e um desafio no projeto de construção educacional desse movimento social. A ocupação do espaço público da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que antes era impensável, foi também produto de resistência do Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra, uma ruptura social que não só inseriu o MST no universo acadêmico capixaba, como lhe possibilitou uma ressignificação da luta do movimento no estado, principalmente pela educação do campo.

Faz-se mister frisar, nesse momento, conforme Silva e Santos (2015, p.98) nos salientam, em relação ao processo de desenvolvimento da educação no/do campo no Espírito Santo:

A Educação do Campo no Espírito Santo não pode ser compreendida desvinculada do contexto das Escolas Famílias Agrícolas e da pedagogia da alternância, uma vez que não existem registros de outro projeto de educação popular voltado para os camponeses anterior a esta experiência educacional no Estado. Esta proposta que se opõe ao ensino formal surgiu através da precarização da vida dos agricultores que encontraram, neste projeto de educação emancipatória, uma alternativa para o acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola. E, esta concepção de educação que releva os conhecimentos oriundos das experiências vividas, também se diferencia da escola tradicional ao considerar a relação entre os agricultores e a natureza manifestada por meio de um calendário agrícola específico e de localizar o Centro de formação próximo do núcleo familiar para a manutenção da referência de cultura e trabalho. Deste modo, a pedagogia da alternância retira da realidade os elementos mais significativos que irão mover o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa concepção, a Alternância trouxe elementos de formação humanística articulados por uma dialética que comunica o ensino formal e o trabalho, se unindo teoria e práxis entre escola, trabalho e comunidade, produzindo um processo dinâmico na formação dos sujeitos.

Esses elementos têm contribuído na formação e na construção dos sujeitos onde essa metodologia é aplicada, sinalizando uma preocupação em produzir não apenas pessoas para um mercado de trabalho, mas, acima de tudo, sujeitos capazes de desenvolver de forma humanística e coletiva suas relações diárias, no espaço que vivem, ou seja, tem se revelado como uma educação Omnilateral<sup>10</sup>, capaz de desenvolver as potencialidades dos sujeitos. Dessa forma, Henriques e outros (2007, p.12) complementa, acerca da Alternância:

[...] as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs).

---

<sup>10</sup> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas para o seu pleno desenvolvimento histórico. (CALDART, 2012, p. 265).

Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais, em especial o MST no Espírito Santo, reconheceram na alternância a sua contribuição na leitura da realidade social do campesinato, por conta de suas especificidades materiais e históricas. Esse movimento social buscou adequá-la ao seu projeto de educação no norte capixaba. Desse modo, de acordo com Pizetta e Souza (2005, p. 78):

[...] foi no Assentamento Córrego de Areia que surgiram as primeiras lideranças que ajudaram na fundação e na construção do MST no Espírito Santo; foi aí que se plantou a semente de uma nova proposta de educação, que se transformou num projeto específico de educação para as escolas de assentamentos formando-se uma das primeiras escolas de 1º grau de assentamentos. Por fim, este assentamento passou a ser uma importante base do MST, a partir de sua fundação.

Assim, tendo em vista a alternância enquanto um modelo de educação historicamente consolidado, e tendo produzindo uma experiência social relevante em nosso território campesino, o MST passou a inseri-la enquanto dispositivo em seu projeto de educação no início dos anos 80. Ao adotar os princípios dessa pedagogia, esse movimento social ampliou suas possibilidades pedagógicas no processo de escolarização dos sujeitos, e conseqüentemente instrumentalizou seu componente curricular frente suas diretrizes educacionais.

Nesse contexto, buscou-se desenvolver uma escola do campo para o campo, agregando a ideologia de luta do MST ao projeto de uma educação emancipadora, uma educação que não fosse apenas para a escola, mas para toda a comunidade, onde se pudessem agregar os saberes dos sujeitos aos princípios humanísticos e filosóficos, à estrutura curricular, transformando a escola em um espaço no qual prática-teoria-prática estivesse sempre presente no processo de ensino/aprendizado dos sujeitos, ou seja, uma escola de educação orgânica. Cabe, nesse sentido, recordar Gramsci (1984, p.46) na afirmação de que “[...] os fenômenos orgânicos dão margem à crítica histórico-social que investe nos grandes agrupamentos acima das pessoas imediatamente responsáveis e acima do pessoal dirigente [...]”.

As condições históricas e materiais foram determinantes para que o MST impusesse sua resistência frente ao âmbito sócio-político no processo de construção de seu projeto de educação para o campo no Estado. Nesse aspecto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao longo dos anos, preparou as bases para que sua educação se tornasse de fato uma educação libertadora<sup>11</sup>.

Voltemos a permear a trama ideológica que compõe a educação do MST no norte capixaba para chamarmos a atenção de um acontecimento que também marcou o início da trajetória de luta desse movimento social, que foi a participação das crianças no Congresso dos Sem Terrinha<sup>12</sup>.

De acordo com Pizetta e Souza (2005, p. 115) “outro evento marcante nessa trajetória foi a realização do I Congresso Infanto-Juvenil realizado em São Mateus, nos dias 12 e 13 de outubro de 1995 [...]”. Eis mais um aspecto relevante: a proposta de educação do MST foi pensada e desenvolvida coletivamente, não deixando de fora crianças, jovens, escola e comunidade. Esse congresso Juvenil terminou com a declaração de um Manifesto resultante das discussões realizadas, e trouxe o seguinte relato:

Vivemos em País onde mais de 35 milhões de crianças e adolescentes vivem na pobreza; mais de 7 milhões vivendo embaixo de pontes e viadutos, onde a exploração infantil é alarmante. Um país onde a minoria é quem manda e impede que os pobres tenham acesso à escola e ao saber. Denunciamos a dura realidade a que estão submetidas as crianças pobres deste País; rejeitadas pela sociedade, elas são obrigadas a trilhar os caminhos do analfabetismo, da prostituição, das drogas e do crime. Porém, os oprimidos não se submetem pacificamente à opressão. Milhares de trabalhadores tomaram consciência desta realidade e decidimos lutar por seus direitos [...], somos frutos por dessa luta por cidadania; somos filhos do Movimento Sem Terra. [...] A educação tem um papel fundamental porque ela resgata o verdadeiro sentido da vida, gerando cidadãos capazes de se organizar e lutar para transformar a realidade. Convictos desses ideais, neste CONGRESSO, conclamamos a todos os que desejam uma sociedade com distribuição de renda e justiça social, a exigirmos das autoridades que dirigem este País, ações que façam da educação uma prioridade para o povo; a implementação de uma ampla Reforma Agrária e o respeito que todos os trabalhadores merecem e, em especial as crianças e jovens... ( PIZETTA E SOUZA, 2005, p. 115) .

A consciência desses atores sociais acerca de sua própria realidade e de seus direitos é sem dúvida um dos exemplos de como o MST exerce uma ação ideológica

---

<sup>11</sup> (VASCONCELOS; BRITO, 2014)

<sup>12</sup> Nome dado aos filhos dos assentados que estudam nas escolas dos assentados.

transformadora na vida desses sujeitos historicamente definidos. Esse relato nos desvenda a preocupação desse movimento social em sedimentar os saberes trazidos pelos sujeitos no processo de travessia rumo a suas lutas diárias por seus direitos, em especial da educação no/do campo no estado do Espírito Santo.

A partir de lutas como essas é que foi possível construir o processo que possibilitasse a estruturação do marco legal para a educação no/do campo no estado capixaba. Nesse aspecto, de acordo com o Regimento comum das escolas da rede Estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, aprovado pela Resolução de nº 2.141/2009, o qual explicita, em seu Art. 16, que a educação do campo ocorre em diferentes níveis e modalidades de educação e tem por objetivos CEE (2010):

- I - a valorização da cultura camponesa em sua relação dialética com o contexto nacional e/ou global;
- II - a afirmação da realidade e dos saberes camponeses;
- III - a compreensão da organicidade dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade;
- IV - o fortalecimento de uma relação dialógica entre escola e comunidade;
- V - a oferta de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social)

A composição desse e de outros elementos institucionais que formam os conjuntos de normativas para a educação do campo só foi possível graças ao empenho e a persistência desse movimento social que vem edificando suas bases de luta nas estruturas institucionais. Nesse aspecto, devemos lembrar que, embora os camponeses tenham avançado de forma considerável demarcando suas demandas nas agendas políticas, é sabido que muito de suas conquistas, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais, estão sofrendo uma espécie de refluxo no Brasil e Espírito Santo. Esse é assunto que estaremos tratando em um capítulo específico neste trabalho.

Ainda no aspecto da construção do projeto de educação pelo movimento social, salientamos que a educação objetivada pelo MST para as suas escolas, no norte do Espírito Santo, que havia se iniciado com a experiência no Córrego de Areia, passou a ser ampliada. De acordo com Pizetta e Souza (2005, p.89),

No que tange ao processo de educação nos assentamentos, é importante observar que a experiência que já se desenvolvia no assentamento Córrego de Areia e a incipiente sistematização da proposta foram levadas para os novos assentamentos que iam surgindo, como forma de manter articulação



e unidade entre as escolas e a realidade similar, já que eram resultantes de um processo de luta e organização das famílias Sem Terra. Ainda, a **equipe de apoio** construía-se a partir de uma demanda concreta com tarefa específica de contribuir para a discussão da temática escola/educação no acampamento/assentamento.

Nesse contexto, a trajetória da educação do MST passou a ser difundida, no Norte do Espírito Santo, a partir de sua luta pela terra. Tal fato, insistimos em dizer, foi o marco inicial na trajetória de construção do projeto de educação desse movimento social organizado nessa região. A especificidade da formação histórica e material desse espaço foi fundamental para que a educação do campo tivesse sido projetada de uma forma tão particular. Nesse sentido é que buscamos, ao longo desse capítulo, abordar aspectos que demarcaram a história de construção da educação do campo nesse espaço contraditório chamado norte. Nesse contexto, o texto seguinte nos fornecerá mais subsídios para compreendermos acerca das escolas de Assentamentos do MST no norte capixaba.

## 2.6 ESCOLAS DE ASSENTAMENTO DO MST

De acordo com seus objetivos na construção de uma proposta educacional compatível com a realidade e as especificidades dos sujeitos do campo, o MST passou a desenvolver práticas pedagógicas que agregassem teoria e prática, defendendo a educação para além do campo social, ou seja, o reconhecimento dessa educação no âmbito das políticas públicas. Nesse aspecto, a compreensão do espaço campesino e de sua diversidade foram elementos centrais para a produção desse forma

to de educação e de suas exigências. Segundo Pizetta (1999, p. 57), “[...] o MST adota o princípio de que a educação pode contribuir para o processo de luta pela Reforma Agrária, com o acúmulo de forças e a elevação da consciência social dos indivíduos na perspectiva de transformação social”.

Com essa concepção intrínseca, o MST reforça a sua resistência ao modelo de educação imposto pelo Estado a suas escolas, pois compreende que essa educação ofertada é enviesada pela lógica hegemônica urbano-industrial, e que não se

comunica nem com a realidade desses atores, nem com suas matrizes culturais. De acordo com Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 501),

O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produzem, foi tomando decisões políticas que, aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Uma dessas decisões foi a de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores [...].

Nesse aspecto, o MST, ao longo das décadas, buscou traçar um modelo estratégico de educação para as suas escolas que estivesse voltado principalmente para o seu projeto de sociedade, de agricultura e de civilização. A educação que o MST empreende em seus espaços considera a realidade e a identidade dos sujeitos como sendo indispensáveis para a produção do conhecimento, visando dessa forma conciliar o saber adquirido no mundo do trabalho e da comunidade com os saberes científicos trazidos pela escola e pelos sujeitos. Para Caldart (2012, p.257),

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. O objetivo e os sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre os projetos e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de reforma humana.

Em defesa desses interesses e negando o atual modelo de educação proposto pelo Estado vigente, o MST apresenta um modelo de educação próprio para as suas escolas, pensado e desenvolvido pelo coletivo orgânico, nos quais seus princípios são caracterizados como sendo políticos, filosóficos, pedagógicos e metodológicos (MST, 1996). O MST defende, discute e propõe uma escola pública do campo que seja de qualidade, onde as experiências comunitárias possam fazer parte da construção pedagógica dentro de seus espaços/tempos. Nessa perspectiva, Gramsci (2004, p.36) destaca que “[...] a escola unitária ou de formação humanística (entendido este território, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou seja, de cultura geral [...]”. Segundo Ramos (2012, p. 346),

Como diz Gramsci, essa ideia de identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, éthos, logos, técnos, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. O projeto da escola unitária se materializa, portanto, no processo de formação humana, ciência

e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

Essa Educação é processo complexo de transformação social e se dá por via dialética, em que as forças produzidas dentro do espaço escola, espaço comunidade e mundo do trabalho se integram para a geração de sínteses próprias, que contribuem para o processo de emancipação do coletivo campesino. “A perspectiva unitária da educação coincide, então, com uma escola ativa e criadora, organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora” (RAMOS, 2012, p. 346).

Dessa forma, devemos levar em consideração alguns aspectos que compõem as bases de compreensão do tipo de educação que o MST vem desenvolvendo em suas escolas.

No primeiro aspecto, é necessário que se tenha clareza de que esse tipo de educação se estrutura e se vincula a partir do pressuposto cultural, estando essa cultura inserida num sentido de realidade mais ampla e que, por consequência disso, tende a envolver múltiplos atores sociais. No segundo aspecto, deve-se compreender que o sujeito em meio a essa educação é o protagonista pertencente a uma realidade concreta, que imprime, a partir dela, suas mais amplas experiências e vivências. Por fim, destaquemos que a Educação do campo é percebida pelo MST como sendo um projeto mais amplo de sociedade a ser construída.

Nessa concepção, o Caderno de educação nº 8 (MST, 1996, p.6-7) traz alguns princípios dessa educação, como também a classifica na seguinte perspectiva:

**a) Educação de classe.** Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Trata-se de uma educação que não esconde seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores.

**b) Educação de massiva.** Ou seja, defendemos como fundamento o direito de todos à educação, em suas diversas formas, com especial ênfase para a escolarização. Nesta nossa breve trajetória histórica, já aprendemos que os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que pretendemos para os trabalhadores, em todas as idades. Daí a importância da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas: ‘Toda criança na escola...aprendendo!’ Todos os jovens ao estudo!’ ‘Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!’ E assim por diante...

**c) Educação orgânica vinculada ao movimento social.** Significa que para nós é fundamental todo esse esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação do MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Porque acreditamos que é a educação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança.

**d) Educação aberta para o mundo.** Ou seja, insistimos numa proposta de educação do MST não quer dizer nos fechamentos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas[sic]. Isso não nos levaria aos objetivos maiores de mudança. Por isso também é característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/ nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que 'nada que é humano pode ser estranho'. Algumas pessoas chamam esse processo de aumento da 'densidade cultural', que é outro jeito de dizer que a nossa vista tem que enxergar além do que os nossos olhos alcançam; além desse 'lote'. E além disso, já percebemos que quem fica fechado no seu pequeno mundo, costuma cultivar amarguras e só enxerga problemas, perdendo a capacidade de projetar o futuro. Nossa educação precisa continuar a romper cercas...

**e) Educação para a ação.** Isto é, queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. Não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada 'consciência crítica', que é aquela que as pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não conseguem ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre um determinado problema, já estão solucionando. Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar passo adiante. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da 'consciência organizada', que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. Para isso os processos pedagógicos precisam ser organizados de modo a privilegiar esta perspectiva de ação. O que não pode ser confundido com uma visão 'pragmatista' do conhecimento que desvaloriza todo saber que não pode ser colocado imediatamente em prática. Isto é também um desvio e também não leva às transformações desejadas. Às vezes é preciso estudar teorias bem abstratas e difíceis para melhorar entender e preparar uma ação. A questão é ter sempre presentes as finalidades práticas destes estudos. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir.

**f) Educação aberta para o novo.** Quer dizer, aberta para entender e para ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido; aberta também para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos. Já aprendemos que a transformação social é um processo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras tantas mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como estes que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes e base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida. O espaço social de transformação tem que chegar ao mundo, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, o assentamento, a instância, a família, a vida pessoal de cada um de nós.

É por meio dessa tessitura de elementos que são tramados os pilares da proposta pedagógica educacional do MST. São concepções e princípios pedagógicos

alternativos que contribuem para despertar nos sujeitos o senso de autonomia diante da vida e de sua realidade concreta, ou seja, uma educação da práxis e para a vida, para que esse sujeito esteja aprendendo e se desenvolvendo coletivamente, sendo, portanto, o protagonista de seu processo de formação. Reafirma-se, assim, o que já dizia Freire, (2007, p.79: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]”.

Dessa forma, encampando um dos princípios fundamentais defendidos pela proposta pedagógica do MST, nas Escolas dos Assentamentos toda a aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade concreta dos sujeitos. A realidade a qual estamos nos referindo é uma realidade que se encontra sobre a base de tortuosos conflitos, onde diversos direitos são negados, inclusive o da educação, o *campo*. Segundo a concepção do MST, materializada no documento de nº 9 (MST, 1999, p. 11)

A Escola do MST é uma Escola do Campo vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela pedagogia do movimento [...], é na verdade o movimento de diversas pedagogias.

A Educação proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra visa a proporcionar, através de sua reflexão e de seus processos metodológicos e pedagógicos, condições para que os sujeitos promovam intervenções e transformações na sociedade em que vivem, já que esses trazem em si um percurso histórico de práticas e experiências acumuladas.

Nesse aspecto, para reiterarmos o que já foi apontado neste texto acerca dos princípios filosóficos da educação do MST, voltemos a nos respaldar no Caderno de Educação de nº 8 (MST, 1996), para listarmos também os princípios pedagógicos na educação do MST, sendo esses também fundamentais para a compreensão desse projeto educacional: 1) Relação entre prática e teoria; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base de produção de conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos

econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12) Atitudes e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

A justaposição desses fatores nos fornece a dimensão do quanto se torna desafiadora essa educação, diante de uma realidade que homogeneiza os sujeitos, excluindo-os do processo de construção social. Segundo Freire (2007, p.97) “[...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo [...]”.

A educação do MST dialoga com diversos saberes e traz, para dentro de suas escolas, princípios constituídos no percurso histórico-social dos sujeitos que, por sua vez, ofertam essas vivências à educação. De acordo com o caderno nº 9 (MST, 1999, p.11), “[...] a escola do MST é aquela que se faz lugar destas pedagogias, desenvolvendo atividades pedagógicas que levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana”.

Essa tessitura que envolve a *Educação do MST* é, portanto, tramada em torno da complexa cadeia de relações e articulação de diferentes sujeitos que compõem o campo. Nessa concepção, o MST (1999) diz que “[...] os educandos da nossa Escola são crianças, adolescentes e ou jovens (com sua temporalidade própria), são do campo, (saberes próprios) e são do MST herdeiro da identidade Sem Terra em formação [...]”.

Nessa concepção, a educação no MST tem como princípio a crença na construção de um ser humano e na sua capacidade de se transformar. Para o MST (1999, p.11), “[...] a nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade [...]”.

O aprender, para o MST, está sempre interligado a um saber produzido coletivamente, problematizando o conhecimento no contexto de vida dos sujeitos. Partindo dessa realidade, Freire (2007, p. 78) ressalta:

Em verdade, não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realiza-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É

através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educando- educando com educando- educador.

Dessa forma, Freire (2007) desconstrói a relação entre o que ensina e o que aprende, e expõe a concepção de quem se educa reciprocamente, em uma relação de troca de experiência contínua. Entendemos que esse processo de relações transforma os sujeitos e seus vínculos com o espaço orgânico que desenvolvem, são processos educativos e políticos que propõem e discutem elementos que compõem o processo educativo das escolas do MST.

Nessa perspectiva, de acordo com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no Caderno de Educação nº 8, o vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. É bem mais, então, do que conversar sobre questões políticas. É conseguir trabalhar pelo menos algumas dimensões seguintes, de acordo com (MST, 1996, p. 17):

a) alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas [...]; b) desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos/das estudantes [...]; c) estimular e participar juntos de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para a solidariedade de classe; d) incentivar os estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos: de crianças, de jovens, de estudantes, de alunos/alunas, de mulheres, de homens, de trabalhadores/trabalhadoras, de participantes da organização, de cidadãos/ cidadãs...; e) desenvolver processo de crítica e autocrítica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso político e a prática política, na escola, na família, no assentamento, no MST, no partido, na sociedade; f) chegar a ser militante essa é a meta ! Esta é a meta; porque nada mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização [...].

Esses são alguns processos orgânicos de construção de uma educação em que o sujeito é construído de forma conjunta e não separadamente. São concepções que geram uma simbiose em torno de novos saberes, mas não um saber isolado, desprendido da realidade, mas saberes que executam um processo mais complexo de conhecimento coletivo.

Dessa forma, o MST (1992, p.1), no caderno da Educação nº 01 “Ocupar, Resistir e Produzir também na Educação” enumerou as seguintes características para a formação desse espaço escolar:

- 01- 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 seletiva 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.

Os princípios educativos que compõem as bases educacionais da escola de assentamentos passaram a orientar não apenas o curso desse projeto de educação, mas também buscaram sedimentar as bases de luta por uma educação emancipadora, vinculada a um projeto de sociedade. Nesse aspecto, o MST (1992, p. 2-3) destaca:

[...] os 3 pilares fundamentais das Escolas de Assentamento devem ser: Agropecuário, o Conhecimento Científico da Realidade e o Amor pela Luta. Ou seja, em nossas Escolas é preciso garantir:

- que os conteúdos de ensino tratem das questões do Assentamento, especialmente dos conhecimentos sobre tecnologias de produção e organização da produção agropecuária;
- que os conteúdos de ensino deem conta de situar os alunos na realidade atual do campo, da relação campo-cidade, do país, do mundo; que lhes preparem para tomar decisões em função do conhecimento científico da realidade mais ampla;
- que as crianças tenham experiências práticas de trabalho agropecuário e que estas experiências tenham relação com a produção real do Assentamento;
- que tudo que as crianças aprendam e vivam na Escola alimente o seu desejo e a sua razão de continuar na luta pela Reforma Agrária e pela sociedade dos trabalhadores.

Ainda acerca da organização da Escola, o MST (1992, p.2) destaca:

Um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST é que nas escolas dos Assentamentos toda a aprendizagem e todo ensino devem partir da realidade. Mas o que entendemos por Realidade? Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia dia também os problemas da sociedade que se relacionam com a nossa vida pessoal e coletiva. Dizemos então que a educação deve partir da realidade quer dizer o seguinte: tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas, suas, de seus pais, de sua comunidade;



- todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem, o mundo da sua escola, da sua família, do Assentamento, do município, do MST, dos problemas que estes mundos vão apresentando [...]

Para o MST, o planejando coletivamente abrange todas as etapas desse processo de construção. A educação é voltada e adaptada para a leitura e resolução da realidade e da vida prática dos sujeitos. Dessa maneira, o Caderno nº 6 do MST (1995, p.5) “Como fazer a escola que queremos: o Planejamento” expõe essa definição:

Planejar é pensar antes de fazer. É antecipar no pensamento (e no papel) os passos de uma ação. E é ir refletindo sobre cada passo e preparando o seguinte.

Pensar sobre o fazer é, basicamente, tomar decisões sobre este fazer. O planejamento é, então, um processo (também de ação) de tomada de decisão sobre determinada ação.

Para tanto, a formação do Docente-Educador é fundamental para o processo de desenvolvimento dessa educação, uma vez que se trata de demandas específicas e complexas. Desse modo, o MST tem reivindicado um programa de formação para seus educadores do campo que compreenda a realidade e as especificidades desse campo. Para o MST (1988b), “a educação só é verdadeira quando eu (monitor) passar (para os alunos) do mundo de consciência mágica para o mundo de consciência crítica. Se a escola não passar a educação de uma maneira crítica, ela não precisa existir”.

Embora isso ainda não tenha sido consolidado, o MST vem, durante décadas, concentrando esforços no sentido de aprimorar sua estrutura educacional, tendo nos Encontros de Monitores de Educação Escolar dos Assentamentos uma oportunidade de trocas de experiências, como demonstra o documento do MST (1986a) “Encontro de Monitores de Educação Escolar dos Assentamentos”, sobre o encontro ocorrido na EFA do km 41 do dia 24,25 e 26 de agosto de 1986:

Objetivos:

- Maior entrosamento.
- ver o que fazer nos Assentamentos.
- Discutir a nova educação.
- Levantamento das dificuldades e acertos.

Esse documento do MST também aborda o planejamento, acertos e erros, avaliação, métodos, tendo nos estudos em equipe uma dinâmica para se estabelecerem critérios para essa educação nos Assentamentos (1986a):

Conteúdos:

- Programa e Planejamento: anual, semanal e diário, com cronograma
- Métodos e dinâmicas
- Participação Familiar e comunitária - Participação dos pais.

Havia uma preocupação não só de organizar estratégias pedagógicas para um projeto de educação dos Assentamentos do norte, mas também que ela fosse feita com a participação popular. A partir desse anseio, temos, no documento “Projeto da Escola Comunitária 13 de Setembro” (MST, 1986c), de 08 de agosto de 1986, entre outras propostas:

- 1- Funcionamento e programação da escola.
- 2- Participação Familiar, comunitária e trabalho de equipe de monitores.
- 3- Estrutura física da escola.
- 4- Manutenção da escola.
- 5- Trabalho de conscientização sobre a educação.

Destacamos também, nesse projeto, a participação da família e da comunidade na ação educativa das escolas de Assentamento:

– **Da família:**

- Criar condições para os filhos que passarem do período de preparação a assumir tarefas junto à família e à escola.
- Ajudar aos filhos a desenvolver tarefas escolares quando este está com a família.
- Participar das atividades ligadas à escola quando solicitada pelo conselho administrativo.

– **Da comunidade:**

- Atender aos alunos nas atividades escolares.
- Apoiar o conselho administrativo diante das reivindicações e outras atividades.
- A escola terá três monitores da comunidade, trabalhando em equipe, tendo sábado como dia de programações das atividades semanais da escola. A equipe terá um coordenador eleito pelo conselho administrativo.
- **Manutenção da Escola:** Os monitores serão remunerados pela SEDU, SEAG, LBA, prefeitura, merenda escolar e as famílias juntamente com a comunidade.

Em relação aos documentos encontrados sobre os objetivos da Escola comunitária nos Assentamentos “Avaliação do Trabalho de Educação Escolar”, temos, em MST (1987a):

- Desenvolver uma formação profissional de caráter rural dando ênfase a formas coletivas de trabalho com a terra.
- Que a criança valorize a terra no sentido de cultivar e proteger a mesma.
- Que os estudos sejam desenvolvidos a partir da realidade do trabalho e vivência da família e comunidade.
- Que a escola desenvolva com os alunos atividades práticas dentro da agricultura, ajudando também a família a produzir de forma diversificada a base alimentar da família.
- Desenvolver a expressão e o raciocínio a partir da realidade sócio-política da família e da comunidade numa visão da conjuntura de luta das classes trabalhadoras
- Que a escola seja o centro de formação geral, onde alunos (crianças, adolescentes e até mesmo adultos) adquiram conhecimentos científico-religioso-político etc.

Trata-se de uma trama de elementos que buscou dar molde a um projeto mais amplo de educação nos Assentamentos do MST. Para tanto, esse Movimento social apostou em experiências passadas como forma de estabelecer seu projeto de educação. No documento MST (1987a), ainda se acrescenta:

A partir de experiência da Escola do Córrego da areia e o aparecimento de outros Assentamentos na região (com a preocupação de uma escola voltada para realidade), surge a necessidade de uma equipe de apoio, com representantes Rurais, Igreja Católica, representantes das Comissões das Escolas dos Assentamentos, e o Assistente Social do Estado mais duas professoras interessadas na experiência [...].

Com o documento (MST, 1988a) “Relatório do 1º Encontro dos Conselhos Administrativos das Escolas de Assentamentos”, datado do dia 7,8 e 9 de junho de 1988, identificamos também a necessidade:

Como fazer dos conselhos órgãos que garantam a linha da Escola Alternativa nos Assuntos? Resposta: – O conselho mais conhecido da Comunidade – Encarar com mais responsabilidade e definir seu papel-cuidar da área da escola, trabalhar com os alunos nas aulas práticas-discutir com os pais a educação- provocar debates [...].

Por se tratar de um processo educativo coletivo complexo, percebemos a necessidade do MST, nesse documento, de delegar a responsabilidade da educação dos assentamentos a todos da comunidade, estruturando-a organicamente no sentido de fortalecer suas bases de forma sistêmica. “A organização não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas também é um desdobramento natural desta unidade das massas populares” (FREIRE, 2005, p. 2003).

Dos Seminários produzidos pelo MST, para não destacarmos todos, chamamos a atenção para o documento do “1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos” realizado em São Mateus- ES, nos dias 27 a 30/07/87, cujos objetivos foram MST (1987b):

O 1º objetivo a que nos propusemos foi a socialização dessas experiências para, a partir delas, caracterizarmos a proposta de educação nos assentamentos.

O 2º objetivo, decorrente dessa troca de experiências, foi clarearmos mais a nossa proposta de educação renovada e chegarmos a uma linguagem comum.

Após esse Seminário, foram realizados outros três encontros em 88, 89 e 90. No documento “1º Seminário Nacional de Educação em Assentamentos”, sobre o seminário realizado em São Mateus, nos dias 27 a 30/07/87, o MST (1987b) esclareceu que “[...] o ponto alto do Encontro foi a troca de experiência entre os estados, destacando-se Santa Catarina-SC e Espírito Santo-ES, que já têm uma prática mais sistematizada de educação alternativa”. Assim, segundo esse mesmo documento:

Os dois estados conseguiram chegar a uma coordenação estadual, com um projeto de educação comum que inclui a formação de professores ou monitores e a elaboração de material didático, de acordo com a realidade e procurando desenvolver o amor pela terra e fixar o jovem no campo.

No ES, além disso, já há a integração com a prática (aulas teóricas e trabalho orientado na lavoura, em regime de alternância). Há também uma equipe de apoio e uma pessoa liberada pelo Estado para acompanhar esse trabalho, mas escolhida pelo Movimento e garantindo a autonomia do projeto. Conseguem, ainda, a participação das famílias e da comunidade em todo processo educativo.

Percebemos que o empreendimento de luta impulsionado por esse coletivo orgânico perpassa diversas barreiras, no sentido de garantir aos sujeitos o direito a uma educação diferenciada daquela ofertada pelo Estado. Nesse contexto, passamos a investigar em que campo que é produzida essa educação.

## CAPÍTULO 3

### **UM NOVO CENÁRIO QUE EMERGE: RUPTURAS NOS DIÁLOGOS ENTRE O GOVERNO PAULO HARTUNG E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, NO ATUAL MANDATO (2015-2016)**

#### 3.1 DA CHEGADA DE PAULO HARTUNG AO GOVERNO DO ESTADO AO DISCURSO DA NARRATIVA DE SUPERAÇÃO DO ATRASO

A combinação de alguns fatores marcou o cenário de chegada de Paulo Hartung ao governo do Estado. Para compreendermos melhor esse momento, vamos antes conhecer a sua trajetória na vida pública.

Paulo César Hartung Gomes nasceu em Guaçuí, interior do Espírito Santo, em 21 de abril de 1957. Formado em economia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Paulo Hartung militou no movimento estudantil entre 1976 e 1981, tendo sido presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFES após sua abertura, em 1978, depois de dez anos de fechamento pelo regime militar. Dirigente do Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partidão, atuou, em 1979, na reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE), não conseguindo, porém, fazer seu sucessor no DCE, opondo-se aos grupos de tendência vinculados à formação do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 1982, Hartung filia-se ao Partido Democrático Brasileiro (PMDB) e lança sua candidatura a deputado estadual. Elege-se a deputado estadual com 25 anos de idade, iniciando sua trajetória parlamentar na Assembleia Legislativa (1983 a 1986). Reelege-se, em 1986, a deputado estadual (1987 a 1990) e, no exercício desse mandato, participa da elaboração da Constituição Estadual, promulgada em 1989, quando se destaca na defesa do meio ambiente.

Já filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), elege-se, em 1990, a deputado federal (1991 a 1994), obtendo a maior votação do Município de Vitória.

Nesse cargo, como deputado federal, ocupa a vice-liderança do PSDB na Câmara dos Deputados, tendo sido também membro da Comissão Mista de Orçamento.

Concorre, em 1992, à Prefeitura de Vitória-ES, ocupando o cargo de prefeito entre os anos de 1993 e 1996. Participa, em 1997, nos Estados Unidos, a convite da Embaixada daquele país, de um programa de estudos sobre administração pública e sistema político. Após seu retorno ao Brasil, assume, em 1997, a Diretoria de Desenvolvimento Regional e Social do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Em 1998, com 41 anos de idade, Hartung lança-se como candidato ao Senado Federal, sendo eleito com a maior votação até então registrada no Espírito Santo (780 mil votos). Filia-se, em 1999, ao PPS, e, em 2001, ao PSB.

Em 2002, candidata-se a governador do Espírito Santo, sendo eleito no primeiro turno com 54% dos votos válidos. Reelege-se a governador do estado, em 2006, no primeiro turno, com 77,27% dos votos válidos.

Em 2014, Hartung volta a concorrer ao cargo de chefe do executivo, sendo novamente eleito no segundo turno com 53,44% dos votos válidos, vencendo seu concorrente Renato Casagrande.

Depois de conhecermos o percurso político de Hartung, seguimos com a discussão que marca o cenário da chegada de PH ao posto de chefe do executivo do Estado pela primeira vez. Esse primeiro momento foi decorrente de uma crise institucional ética e política vivenciada no Espírito Santo desde a década de 1990, produzida por diversos escândalos de corrupção e até associação ao crime organizado, nos quais se destacavam autoridades políticas e agentes públicos dos mais diversos setores da administração estadual.

O segundo momento de Paulo Hartung como chefe do executivo do Espírito Santo foi marcado pela euforia econômica resultante de novas descobertas minerais que culminaram com a edificação de uma narrativa da esperança quanto ao possível incremento da economia capixaba.

E o terceiro momento, ainda em andamento, é a polarização do discurso de PH no que concerne ao cenário da crise econômica nacional.

Devemos salientar que, diante de um cenário frágil e turbulento, que inscreveu o nome do Espírito Santo nos mais nefastos momentos da história republicana, é que surgiu a figura de Paulo Hartung, candidato criado por parte de alguns segmentos da elite capixaba, principalmente empresarial.

Foi nesse contexto que, no início do ano dois mil, esses segmentos da elite empresarial formariam a ONG ES em Ação, a qual passou a apoiar a candidatura de Paulo Hartung ao governo do Estado, sendo esse escolhido para reestabelecer um ambiente favorável, apaziguando a conturbada crise política e, ao mesmo tempo, coordenando uma política de infraestrutura adequada para receber os novos investimentos que adentravam no Estado. Nesse aspecto, Oliveira Jr.. (2013, p.78) sintetiza:

O governo Hartung foi fruto da necessidade de setores econômicos capixabas e nacionais que visam a adequar as políticas do governo, através da estabilidade política e da formação de uma nova compreensão de gestão do Estado. A priorização técnica na gestão pública foi largamente utilizada nos governos FHC, sobretudo através do planejamento estratégico. A proximidade dos preceitos iniciais da tecnocracia estabelecida no primeiro governo Paulo Hartung é tanto pelas políticas quanto pelos executores, o que pode ser observado pelo fato, por exemplo, do secretário de planejamento do período ter sido Guilherme Dias, ex-ministro do governo FHC.

A assimilação dos movimentos nacionais em direção a uma concepção da gestão não pôde se desenvolver no ambiente de crise instalado no estado na década de 90. O primeiro mandato de PH caracteriza-se no ambiente pela formulação, planejamento e viabilidade do projeto tecnocrático de gestão do Estado no Espírito Santo. Essa máxima pode ser percebida tanto pelo diagnóstico do então novo governador quanto pelo conteúdo dos eixos apontados no documento 'Um Novo Espírito Santo', planejamento de gestão do período 2003-2006.

Dessa forma, PH buscou aplicar, a partir de seu planejamento estratégico, artifícios de orientação tecnocráticos que fossem capazes de metabolizar os novos recursos econômicos, assim sanando eventuais problemas que emperravam tanto o desenvolvimento das engrenagens da máquina pública quanto dos setores privados.

Em seu primeiro mandato, PH também adotou a fórmula da narrativa dos ciclos econômicos como pressuposto explicativo. Desse modo, a "[...] apropriação da narrativa histórica dos ciclos econômicos não foi a única forma de legitimação do 'Novo Espírito Santo' [...]" (NASCIMENTO, 2016, p.196). O uso do passado pelo discurso político também foi recorrente no segundo mandato desse governo.

Em relação ao desenvolvimento da economia capixaba, Hartung (2003) declarou que:

[...] O estado do Espírito Santo vem crescendo nos últimos anos a taxas superiores ao crescimento do país. No último ano, eu queria só registrar esse dado, o crescimento industrial do Espírito Santo passou de 12%. Foi o estado com maior crescimento industrial no nosso país. Nos primeiros dois meses deste ano, passou de 20%. Repete o maior crescimento industrial. Quer dizer, na verdade, nós tivemos um desacerto na vida pública, na vida política do estado. Foram três governos, que se sucederam [...]

Nesse sentido, era o momento de aproveitar esse crescimento e reorganizar o Estado para o processo de desenvolvimento das atividades econômicas, focando na produção e ampliação da base de lucro, como parte do componente de uma dinâmica mais ampla. Desse modo, o “[...] planejamento estatal visa nesse momento reorganizar o Estado para o desenvolvimento das atividades econômicas e para a produção de mais valia, buscando, como parte de um processo internacional, a governança e regulação das políticas públicas” (OLIVEIRA JR 2013, p.80 ).

Nessa perspectiva, Gonçalves, Silva e Palassi (2009, p. 8) acrescentam ainda que:

No princípio do primeiro mandato do governador Paulo Hartung, as palavras de ordem eram planejar o futuro e trabalhar em ‘mutirão’ com a sociedade, rumo à transformação do estado (Plano 2025, 2006). Diante disso, o maior parceiro do governo no campo societário tem sido a ONG empresarial Espírito Santo em Ação. A base para tal afirmação encontra-se no processo de concepção e execução do mais importante documento-guia para as ações estratégicas dos poderes e agências públicas e do setor privado nos próximos anos: o *Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025* teve a iniciativa do Governo, o financiamento da Petrobrás e a gestão do Espírito Santo em Ação, que, além disso, agiu no sentido de mobilizar os setores produtivos do estado a elaborarem propostas (cf. Guilherme Dias, secretário de Estado de Economia e Planejamento. Plano 2025, 2006).

Em linhas gerais, os quatro pilares de sustentação do Plano são: 1) erradicação da pobreza e diminuição da desigualdade social; 2) desenvolvimento do “capital humano”; 3) diversificação da economia e fortalecimento dos arranjos produtivos; e 4) desenvolvimento do “capital social”, com a reconstrução das instituições políticas.

Desse modo, a primeira gestão Hartung também ficou marcada pela política de combate ao crime organizado e a corrupção, entranhada em toda esfera administrativa. Essa primeira gestão marca também a aproximação do Estado com a sociedade civil, estando essa escusa até então das decisões políticas. Desse modo, descreve Oliveira Jr. (2013, p. 80):



O momento político do primeiro mandato do governo Paulo Hartung, ao mirar no combate ao crime organizado, conseguiu mobilizar setores mais amplos do que os adeptos da tecnocracia gerencial, o que permitiu contar nos primeiros anos de governo com colaboradores progressistas e de reconhecimento na sociedade civil.

Tal estreitamento de relações teve como objetivo dar um aspecto de transparência e moralidade a coisa pública, tratou-se do momento de arrumar a “casa” e unir forças, conforme seus discursos de época.

Tendo em vista que o salto da economia brasileira nesse período era marcado, sobretudo, pelo crescimento das exportações de produtos básicos, tal situação, da mesma forma, contribuiu para dinamizar as expectativas de crescimento também do Estado capixaba. E já que este reunia condições estratégicas para escoar os investimentos, precisava-se, obviamente, investir em uma infraestrutura mais dinâmica, o que, de fato, passou a ser inserido nas ações programáticas da agenda do governo PH e agenda 2025.

Mas não podemos deixar de salientar que o primeiro mandato do governo Paulo Hartung foi beneficiado também pela política do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, marcada por acordo para implementação de plantas industriais, investimentos da Petrobrás em pesquisa na região e no adiantamento de recursos provenientes de royalty de petróleo, o que contribuiu para equilibrar as finanças públicas estaduais e acertar os salários do funcionalismo público.

No que tange à educação pública do Estado, ela não foi prioridade nesse período, apenas aparece de forma bem superficialmente na descrição da reforma gerencial proposta pelo governo PH.

O segundo mandato PH (2007-2010) foi marcado pela reforma gerencial do Estado, a qual reforçou as bases de regulamentação da economia a partir da adoção de políticas públicas reguladoras em sintonia com o processo de desenvolvimento do capital. Nessa perspectiva, no “Discurso de Posse do Governador Paulo Hartung no Palácio Anchieta, em 1º de janeiro de 2007” (ESPÍRITO SANTO, 2007) PH afirmou:

Precisamos consolidar as mudanças. Em conjunto com a sociedade, não podemos permitir o retrocesso no combate à corrupção e ao crime organizado. Não podemos permitir o retrocesso na austeridade administrativa. Não podemos abrir mão da capacidade de investimentos com recursos próprios.

Verifica-se, em seu discurso, que Hartung enfatiza a necessidade de não retroceder, o que remete à narrativa do discurso da superação do atraso. Tal como descreveu Nascimento, (2016, p. 43) destaca-se que:

Ao se apresentar como marco da história do Espírito Santo, de um novo momento, o discurso de posse de Paulo Hartung evidencia a construção da imagem de um 'Novo Espírito Santo', caracterizada pela relação que guarda com a noção de superação – característica do discurso político e das representações de Espírito Santo no presente e no passado. Cabe ressaltar que a recorrência a esta ideia por parte de Hartung não foi casual. Pelo contrário, sua força e sentido se encontram em sua relação com a existência de um ideal historicamente elaborado acerca do desenvolvimento local fundamentado na noção de superação do atraso.

Uma vez que havia esse novo paradigma administrativo no estado, a educação também passou a ser enquadrada nas engrenagens do modelo de gestão tecnocrático. A partir desse momento inicia-se o que defendemos ser o início do processo de refluxo das políticas públicas educacionais, em especial do campo.

Essa racionalização imposta à máquina pública passou a enquadrar diversos setores públicos nas agendas da lógica neoliberal, dentre eles a educação pública, o que passou a afetar a educação pública estadual como um todo, destaque para a educação dos assentamentos, visto que, de acordo com o MST, no segundo mandato, Hartung fez “vista grossa” para essa modalidade de educação, embora tenha, nos dois últimos anos de seu segundo mandato, fechado algumas escolas do campo.

Destaca-se, nesse segundo mandato, o desmantelamento e a precarização de direitos trabalhistas, regida principalmente por uma nova formatação do trabalho docente dos servidores da educação, que passaram a perceber uma desvalorização gritante, materializada pela perda de direitos e garantias já consagrados. Acerca dessa questão, Oliveira Jr. (2013, p.19) descreve:

Sob a bandeira da qualidade foi instaurada uma nova legislação para regulamentação do sistema estadual de educação; houve a substituição do plano de cargos e salários por uma nova ordem de remuneração do magistério conhecida como subsídio (Lei complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007); o estabelecimento do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES; implementado o novo currículo básico comum (Portaria nº 143-R, de 17 de novembro de 2009) baseado nas noções de competências e habilidades; instaurado o IDE – Índice de Desenvolvimento da Educação (Lei Complementar nº 504 de 23 de Novembro de 2009) associado à bonificação por desempenho, além de

outras medidas coerentes com as perspectivas das políticas de cunho neoliberal.

Desse modo, a trajetória da educação pública estadual do Espírito Santo, no segundo mandato do governo Hartung, foi absorvida por uma agenda política e econômica de cunho neoliberal, orquestrada pela agenda 2025, cujo caráter se encarregou de vincular a educação à concepção gerencial de PH, o que trouxe sérios transtornos, em especial ao magistério. Em relação a esse ataque contra os direitos dos docentes, Rabelo (2010), destaca a fala do Secretário de comunicação do SINDIUPES, Swami Cordeiro Bergamo:

Esse modelo não respeita professores e alunos e compromete a qualidade do ensino. Este governo trata a educação como mercadoria e professores e alunos como dados estatísticos.

A gestão não é nada democrática. Não existe diálogo. O poder é centralizado na Secretaria de Educação (Sedu). O secretário Haroldo Corrêa Rocha burocratizou o sistema e retirou toda a autonomia das unidades escolares para garantir o total controle em suas mãos.

Assim como o restante da máquina pública estadual, a educação, no segundo governo PH, também sofreu com a orientação dos preceitos da tecnocracia de sua gestão. Esse aprofundamento na burocratização cuidou para que o modelo gerencial de educação fosse enquadrado dentro da lógica tecnocrática do governo Hartung. Desse modo, esse governo deu uma nova roupagem ao seu projeto de educação orientado pela agenda 2025. Nessa perspectiva, Oliveira Jr. (2013, p.85) acrescenta que:

A orientação do processo tecnocrático no Estado do Espírito Santo obedece aos preceitos gerais internacionais, de formatação de parcerias e colegiados multilaterais, esvaziamento dos fóruns do Estado na formulação das políticas públicas, tentativa de 'empoderamento' dos setores sociais junto às escolas como forma do estabelecimento de controle social externo, foco na primeira etapa da educação básica, devido às impossibilidades de inserção produtiva, descentralização, monitoramento e controle dos pretensos resultados, aspectos gerencial acentuado em detrimento do fazer pedagógico.

Ao mesmo tempo em que essa regulação foi responsável por forjar a inserção da educação no sistema tecnocrático e gerencialista da segunda gestão do governo Hartung, ela também passou a atuar como um elemento capaz de desarticular a participação popular no que tange a uma construção educacional democrática. Em relação a esse conjunto de elementos que deu um novo figurino à educação pública

capixaba na segunda gestão PH, e que teve desdobramentos nas relações trabalhistas do magistério, expõe Oliveira Jr (2013, p.91,92) o seguinte:

O segundo mandato do governo Paulo Hartung representou o ápice das políticas de descentralização, regulação, governabilidade, da medição da eficiência, da noção de produção dentro do espaço e da formatação de uma nova condição do trabalhador docente. Essa perspectiva foi constituída pelos planejamentos estratégicos e pelas alterações legais que visavam à aplicação de um conjunto de dispositivos que regulassem essa perspectiva. Os marcos legais da tecnocracia educacional capixaba são: A implantação do PAEBES -Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo e do novo Currículo Básico Comum (Portaria no143-R, de 17 de novembro de 2009), baseado nas noções de competências e habilidades. Instauração do IDE – Índice de Desenvolvimento da Educação (Lei Complementar nº 504 de 23 de Novembro de 2009) associado à bonificação por desempenho. A remuneração do magistério por subsídio (Lei complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007), em substituição ao plano de cargos e salários (Lei complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007).

A educação, nesse aspecto, foi sendo absorvida pela lógica gencial de Hartung e vinculada a organizações formadas por grandes corporações empresariais, como, por exemplo, “Todos Pela Educação”. Com esse viés, criou-se o Plano Estratégico Nova Escola: “[...] esse documento busca balizar, de forma específica, a questão da educação [...]” (OLIVEIRA Jr, 2013, p. 88).

Além disso, PH, ao criar mecanismos jurídicos e administrativos como forma de articular as bases de seu projeto de educação, defendido pela ampla elite empresarial capixaba e por segmentos políticos, esvaziou as possibilidades de reação do magistério a esse processo de precarização em que o sistema de educação pública como um todo mergulhou.

Embora PH tenha feito *vistas grossas* em relação à realidade da educação das escolas do campo em quase todo seu segundo mandato, foi no fim da sua segunda gestão que se iniciaram as ações contra a educação do campo, traduzidas principalmente pelo o fechamento de escolas. Na gestão seguinte do governo Casagrande (2011-2015), a questão da educação do campo não sofreu intervenções. De fato, nos parece que Casagrande também fez *vistas grossas* em relação à educação do campo durante toda a sua gestão.

Depois de concluir seus dois mandatos (2003-2011), PH retornou à disputa pelo cargo de chefe do Executivo em 2014, concorrendo com seu então ex-aliado Renato Casagrande. A campanha eleitoral foi protagonizada por sérias acusações, e pelo

discurso da narrativa da superação do atraso, empunhado por Hartung ao longo de toda a campanha.

Acerca desse momento, pronunciamento revelador ocorreu na convenção do PMDB de 2014, ocorrida em Vitória, na qual foi oficializado o nome de Paulo Hartung como candidato a governador do Estado. No pronunciamento, ficou nítido o ressurgimento da *narrativa de superação do atraso*, conforme destacou Souza (2014):

O atual governo tropeçou nas próprias pernas, afirmou o peemedebista. Com um discurso escrito previamente, o que foge ao costume, Hartung fez questão de afastar a imagem de sua gestão daquela que está sendo feita por Casagrande. ‘O governo que se elegeu propondo a continuidade e se comprometendo com o avanço não cumpriu o compromisso com a continuidade, muito menos produziu avanços. Não deu salto algum. Pelo contrário’, frisou Hartung.

Nesse aspecto, PH, ao retomar tal narrativa, o fez também como recurso para defender as experiências positivas de seu governo. Segundo ele, foram conquistas como o resultado de uma parceria entre o Estado e a sociedade civil, mas que foram comprometidas pela falta de continuidade no governo Casagrande. Também de acordo com Souza, Paulo Hartung argumenta ainda que o governo posterior aos seus dois primeiros mandatos “[...] não se fixou numa agenda positiva, jogou suas forças para tentar negar e até mesmo desmontar as conquistas que, em mutirão, o povo capixaba construiu a partir de 2003. Passou a gastar mais, sem entregar obras ou melhores serviços [...]” Souza (2014).

Embora Hartung tenha também atacado o candidato Casagrande, deixou claro: “Não estou aqui para dar pedrada em ninguém. Toda vez que levo pedrada, faço cara de paisagem. Guardo as pedras para construir algo de bom. Quem gasta energia para reclamar tem menos energia para trabalhar [...]” (VICTOR, 2014). O texto destaca ainda que

[...] Em 18 minutos de discurso, o concorrente do PMDB disse que ‘o Estado perdeu o rumo, perdeu o ritmo’. Em seguida, relatou: ‘Chega de projeto virtual, precisamos de coisas que aconteçam’.  
No dia anterior, em evento na quadra da MUG, em Vila Velha, Casagrande insinuara que Hartung retaliava contra os prefeitos que não apoiaram nos dois mandatos que teve, entre 2003 e 2011.  
Mas Hartung, perguntado se estava surpreso com o tom crítico do rival nas eleições, foi direto: ‘O importante é a campanha que ponho na rua. Capixabas merecem um bom debate sobre o Espírito Santo, com propostas’.

No entanto, no primeiro debate de 2014 entre os candidatos ao governo do Estado, promovido pela TV Capixaba, Hartung e Casagrande protagonizaram novamente comparações entre os respectivos governos. No referido debate, não faltou também troca de acusações. Nessa perspectiva, Oliveira (2014) destaca que:

Durante todo o programa, Casagrande e Hartung tentaram travar uma disputa particular com a comparação entre os oito anos de governo do peemedebista e os quatro anos do socialista. Ambos com o mesmo discurso do início da eleição. Hartung vendeu novamente a ideia de que seu sucessor não deu sequência ao que ele considera o trabalho de desenvolvimento do Estado, já o governador Renato Casagrande contratacou mais uma vez com a afirmação de que o governo recebido não era exatamente a maravilha vendida pelo antecessor.

[...] Casagrande e Hartung trocaram acusações sobre as obras dos Hospitais da Grande Vitória. Hartung criticou Casagrande por atrasar as obras do Hospital Dório Silva e não entregar o São Lucas, acusando o sucessor de ter problemas na gestão.

Nessa perspectiva, o termômetro da campanha eleitoral para governo do Estado em 2014 se acirrou ainda mais entre os candidatos Hartung e Casagrande, principalmente nos horários destinados à Propaganda Eleitoral nas emissoras de rádio e televisão. Desse modo, sucederam informações como esta: “na TV, Casagrande critica governo federal e Hartung defende privacidade” (2014):

Durante o programa, Hartung usou parte do tempo para criticar o que classificou com ‘invasão de privacidade dos adversários’. Em uma nota, lida ao final do programa, ele disse que ia continuar a campanha ‘sem baixaria e sem agressões mesmo sofrendo insultos e calúnias nos programas eleitorais’.

Logo nos primeiros minutos, a apresentadora do programa de Casagrande afirmou ser mentira a acusação de que o estado parou de crescer. ‘Tem gente que ainda acredita que se contar uma mentira um milhão de vezes ela acaba virando verdade. Mas isso só funciona quando as pessoas não conseguiram ter informação correta. Andam repetindo por aí que o Espírito Santo parou ou está andando para trás. Mas o desenvolvimento da economia capixaba no segundo trimestre desse ano acaba de derrubar mais essa mentira’, disse.

Segundo a apresentadora, o crescimento é provado por pesquisas. ‘Crescemos 1,8% no período, enquanto a economia brasileira encolheu 0,6%. São números e não discursos vazios de quem tenta destruir tudo de bom que está sendo feito no estado só porque não foi ele quem fez’, afirmou.

Essas acusações entre Hartung e Casagrande permaneceram durante toda a campanha eleitoral e também depois dela, como enfatiza a reportagem do jornal G1 ES “Paulo Hartung, do PMDB, é eleito governador do Espírito Santo” (2014):

Após a vitória, Hartung falou sobre a troca de farpas com o principal concorrente, Renato Casagrande, que disputava a reeleição, durante a campanha eleitoral. Em entrevista coletiva concedida à imprensa, ele falou

que se arrepende de ter apoiado a candidatura de Casagrande ao governo do Estado em 2010 e que voltou ao poder para corrigir um erro do passado. 'Estou corrigindo o erro de 2010. O estado perdeu o rumo que tínhamos deixado. Tentaram desconstruir uma obra que foi feita em conjunto com a sociedade. A desorganização não é pequena, vamos colocar novamente o estado no rumo certo', disse.

Em relação às declarações dadas por Hartung, a matéria "Renato Casagrande rebate críticas de Paulo Hartung" (2014), trouxe as seguintes informações:

'Minha prioridade é concluir bem o mandato. Tenho ainda três meses no cargo e vou dedicar cada hora do meu dia para implementar ações em benefício do povo capixaba', disse o governador.

Respondeu às críticas de Paulo Hartung, que disse ter corrigido em 2014 um erro que cometeu em 2010 quando apoiou Casagrande. O atual governador foi enfático, e defendeu que a frase não representa a opinião da população capixaba.

'É uma frase que não representa aquilo que a população capixaba acha do meu governo. Tenho a aprovação de 70% do povo capixaba' falou Casagrande. O candidato disse ainda que sua equipe estará à disposição de Hartung para que a transição de governo seja a melhor possível.

Diante desse quadro de acusações, depois de eleito, Paulo Hartung fez previsões catastróficas em relação ao cenário administrativo herdado de seu antecessor, Renato Casagrande, tal como descreveu Victor (2014):

'As contas se desorganizaram novamente. Mas não sou de chorar o leite derramado. Vamos trabalhar com apoio da sociedade. Vamos dar duro, vamos ter que comer um saco de sal em 2015 para arrumar essa situação', avisou Hartung em entrevista coletiva[...].

Como numa continuação de um enredo que começou durante a campanha eleitoral, Hartung fez mais um discurso de críticas à gestão das finanças do governo Casagrande. Acusou a atual administração de usar o dinheiro das finanças dos royalties e das participações especiais mais para despesas correntes do que para investimentos.

Essa narrativa do discurso da superação do atraso, associada à narrativa da "perda de rumo da Gestão Casagrande", proporcionou a Hartung colocar em prática suas ações programáticas de austeridade, inseridas tanto no roteiro de seu discurso, quanto em sua agenda política. Nesse contexto, Paulo Hartung, ao reassumir o posto de chefe do executivo pela terceira vez, em 2015, passou a reeditar essa narrativa da *superação do atraso*. Em seu discurso de posse "Paulo Hartung toma posse como governador do Espírito Santo" (2015), temos:

-Senhoras e senhores deputados, o Espírito Santo dos dias atuais apresenta um cenário desafiante a seu povo. Nos últimos anos, o Estado perdeu rumo e ritmo de crescimento. Assim, precisa retomar o equilíbrio fiscal, a capacidade de investimento com recursos próprios e avançar na direção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e sustentavelmente desenvolvida.

A retomada dessa narrativa nos aponta para uma atmosfera que tem como pano de fundo justificar a política de cortes em todos os setores da máquina pública, assim como assumir uma postura política de desmanche das conquistas e avanços dos movimentos sociais do campo no âmbito das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, podemos evidenciar que as estratégias utilizadas por Hartung para explicar as dissonâncias econômicas e políticas da gestão anterior fazem parte de um conglomerado de ações táticas, pensadas e executadas como parte de uma proposta maior, e que visou, antes de tudo, a torná-lo um ícone da política nacional.

Nesse contexto, o ano de 2015, o ex-governador Casagrande e o atual chefe do Estado Paulo Hartung, ganham os holofotes novamente, como descreve Samora (2015 b):

A discussão sobre a real situação fiscal do governo do Espírito Santo saiu da esfera técnica e invadiu novamente a seara política, tal como ocorreu no processo eleitoral. A prova disso aconteceu nessa sexta feira (30), quando a equipe econômica da nova gestão divulgou os números do relatório fiscal do Estado. Durante duas horas, a nova secretária da Fazenda, Ana Paula Vescovi, e o antigo titular da pasta, Maurício Duque, mostraram duas situações totalmente opostas. Qual é a verdadeira?

Este foi o questionamento que permaneceu na cabeça dos jornalistas que acompanhavam as duas entrevistas coletivas – uma seguida da outra. De correto, o relatório de gestão fiscal – divulgado no Diário Oficial do Estado com base nos parâmetros da Lei de Responsabilidade Fiscal (RLF) –, em que a gestão Casagrande (PSB) deixou R\$ 1,53 bilhão de recursos em caixa, sendo R\$ 505 milhões disponíveis livremente, os chamados recursos não vinculados. Aliás, este foi o mote da reportagem publicada por *Século Diário* no início da tarde de hoje, antes das duas entrevistas coletivas.

No entanto, a secretária da Fazenda – que assina o relatório, juntamente com outros secretários e o governo Paulo Hartung – reuniu a imprensa para apresentar outro valor. Segundo ela, os recursos disponíveis seriam negativos, na ordem de R\$ 27 milhões, considerando o valor deixado em caixa e as dívidas herdadas pela nova administração. Essa seria a comprovação do “caos” fiscal, que começou a ser desenhado antes mesmo da eleição e acabou culminando com a eleição de Hartung com a promessa de ‘chacoalhar’ a economia capixaba.

Já seu antecessor na pasta, classificou os números divulgados por Ana Paula Vescovi como ‘contabilidade criativa’ e cravou que o Estado tinha em caixa, ao final da gestão passada, um total de R\$ 1,9 bilhão em recursos disponíveis. Esse número levaria em conta os dados do próprio relatório de gestão fiscal. Isso sem considerar as obrigações financeiras contidas no documento, já que todos os empenhos de dívidas que passam de um exercício financeiro para o outro, foram anulados por Hartung no dia 9 de janeiro.

Nessa troca de acusações que marcou a transição de governos, tanto Hartung quanto sua equipe econômica buscaram colocar a prestação de contas de Casagrande em suspeição. Esses frequentes ataques não cessaram durante todo



ano de 2015. Hartung, por sua vez, buscou recriar um novo cenário de crise, para que com ele pudesse justificar sua política de austeridade econômica.

Tais afirmações demonstram o quanto PH está comprometido com um determinado projeto de desenvolvimento, proveniente de certos segmentos da elite empresarial, enquanto as políticas sociais, a educação e diversas outras urgências permanecem excluídas de sua agenda.

Nesse tópico, nos empenhamos para reconstruir de forma cronológica a trajetória política de Hartung, desse modo nos possibilitando a compreender o panorama político a ele vinculado, mesmo que tenha sido de forma sintética. Nessa perspectiva, avançaremos no tópico seguinte, aprofundando um pouco mais acerca da política de PH, especificamente a voltada para o seu projeto de educação Escola Viva.

### 3.2 A NATUREZA DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO E O MST

No tópico anterior, analisamos o processo de ascensão e hegemonização, nos espaços de poder capixaba, do governo Paulo Hartung e do segmento de elite que ele representa, este agregado a ONG empresarial ES em Ação. Consideramos, a princípio, que as elites de poder trazem uma visão de mundo, e, portanto, uma ideologia, que se materializa em determinadas políticas com vistas a empreender determinados processos de desenvolvimento.

Quando invocamos o conceito de ideologia, o fazemos à luz de Marcuse (1964, p.31), que considera que "[...] as conquistas do progresso desafiam tanto a condenação como a justificação ideológicas; perante o tribunal dessas conquistas, a 'falsa consciência' de sua racionalidade se torna a verdadeira consciência." O impacto desse processo ideológico expressa o domínio do Estado que persegue sua objetividade, mas sem o consenso do outro, indicando o caráter totalitário de sua ideologia, na busca por eliminar o outro, ou a visão de mundo do outro. O empreendimento desse processo de hegemonização ideológica contribui para a expansão do domínio arbitrário político e econômico do Estado sobre as massas. E

é a partir dessa compreensão que consideramos a correlação de forças entre o Estado e os segmentos de elite que o constituem, e o MST que, nesse sentido, empreende uma luta contra-hegemônica.

Assim, quando consideramos o atual processo de construção do Estado brasileiro, nota-se que este ainda carrega traços marcantes da herança social e política do passado. São características de um modelo de Estado que nasceu antes da sociedade, cujas bases foram empreendidas sobre o maciço da escravidão, do patrimonialismo, do latifúndio, da oligarquia e de interesses particulares, que, em conjunto, produziram uma enorme fenda em nossa sociedade. Segundo Carvalho (2014, p. 23-24),

Ao proclamar a sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia de monocultura e latifúndio, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.

Para além desses fatos, devemos considerar também que o Estado brasileiro foi forjado pela estrutura lusitana, tendo sua ossatura administrativa, política e jurídica oriunda da lógica do direito positivo, ou seja, um direito posto sobre a sociedade, o que nos leva a considerar que o modelo do Estado vigente não se insere na categoria de Estado inclusivo, ou seja, é um Estado que não prima pelo bem estar do cidadão, o que contraria a tipologia de Bobbio (2007, p. 60), o qual adverte que “[...] a função das instituições políticas é a de dar respostas às demandas provenientes do ambiente social ou, segundo uma terminologia corrente, converter as demandas em respostas [...]”.

A esse respeito, convém relembrar as palavras de Lênin, segundo o qual “[...] para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma "ordem" que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes [...]” (LÊNIN, 2011, p 38).

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro, compreendido na contemporaneidade, exerce uma lógica e um modelo de Estado liberal próprio, cujas matrizes constituídas historicamente se destoam do modelo clássico, desde a sua base material até o seu nível político. Trata-se de um liberalismo adaptado à realidade

brasileira, moldado dentro de um caráter conservador de determinados segmentos de elites de poder, e que buscou construir, desde cedo, um arcabouço legal jurídico e administrativo que fosse o eixo central para atender aos interesses dessas elites e não para atacar as arbitrariedades produzidas contra o restante da sociedade. Neste contexto, Costa (1999, p.37) acrescenta o seguinte:

[...] Depois da independência, as fórmulas amplas e universalizantes do liberalismo retórico foram definidas nos termos concretos, ficando evidentes os seus limites. A partir de então, ficaria claro para quem e por quem tinha sido o país feito independente. Para as elites que tiveram a iniciativa e o controle do movimento, o liberalismo significava apenas a liquidação dos laços coloniais. Não pretendiam reformular as estruturas de produção nem a estrutura de sociedade [...].

Levando tal fato em consideração, devemos enfatizar que o processo de desenvolvimento e de cultura política brasileira se constitui na simbiose entre o progresso e o atraso, tal qual nos sugere Francisco de Oliveira (2003). Para o autor, as contradições sociais existentes no Brasil são semelhantes metaforicamente à figura de um ornitorrinco, um animal de características peculiares e complexo, uma aberração da natureza. “[...] O processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atraso’, se quer manter a terminologia” (OLIVEIRA, 2003, p.32).

É nesse aspecto que o Estado contemporâneo ajusta as novas realidades do sistema de produção capitalista, funcionalizando as demandas produzidas pelo mercado, ou seja, no campo social funcionaliza a pobreza, o desemprego e a miséria. Na prática, isso significa que a coalisão de forças políticas e econômicas opera não para diminuir as assimetrias sociais, mas para usufruir dessas disparidades. De acordo com Coutinho (2008, p.144-145),

[...] a característica talvez mais determinante deste tipo de Estado foi sempre ter se colocado a serviço de interesses privados, ou, mais precisamente, dos interesses das diversas frações da burguesia. Ora, é precisamente esta a característica que o neoliberalismo quer reforçar, não só privatizando o patrimônio público na esfera da economia, mas também suprimindo os poucos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores e escritos na legalidade vigente.

Nessa perspectiva, ao mesmo instante em que o Estado reconhece e recebe direitos sociais, ele os ignora, operando dessa forma como um agente paradoxal. À

luz dessa questão, temos como exemplo a luta dos movimentos sociais do campo face ao Estado pela hegemonia da educação dos assentamentos. O Estado relativamente reconhece seus direitos, porém de forma antidemocrática determina o fechamento de escolas. Para Dahl (1987, p.25) a “[...] característica-chave da democracia é a contínua responsividade do governo às preferências de seus cidadãos, considerados como politicamente iguais [...]”.

As pressões dos movimentos sociais, forjadas dentro dessa ambiguidade, cujo caráter se dá pela tensão com o Estado, não produziram políticas sociais, tais como esses movimentos desejaram ao longo do tempo. Por essa ótica, percebemos que, ao longo das décadas, essa tensão se deu dentro dos limites estabelecidos pela própria cultura política brasileira, que é a política da conciliação e pela simbiose entre o progresso e o atraso, bem como pelas ambiguidades dela decorrente. Essa é a lógica do desenvolvimento brasileiro que conduz em seu fluxo as regras mediadoras das pressões advindas desses movimentos sociais do campo.

Nesse contexto, quem opera esse gerenciamento do Estado são segmentos da elite, não necessariamente elites econômicas, que possuem uma determinada visão de mundo e sociedade avessa à visão de mundo de movimentos sociais tais como o MST.

Nesse sentido, são interesses distintos que atuam sobre lógicas opostas, mas percebe-se que o Estado, amparado de suas prerrogativas jurídicas e administrativas, impõe de forma sistemática e sistematizadora sua vontade e a vontade dos grupos que ele representa. Tal fato nos leva a crer que o Estado age subordinado, seguindo os seus princípios e interesses e os de terceiros, operando variados interesses em uma cadeia de relações complexas, destoado dos anseios, em grande medida, sociais.

Neste contexto, sendo a educação um organismo que se encontra inserido na agenda do mercado, ela passou também a ser concebida pelo Estado e por demais segmentos econômicos como uma mercadoria negociável, é o que podemos constatar com as investidas políticas da gestão Hartung nos últimos tempos acerca da educação. Nesse aspecto, Mézaros (2005, p. 35) descreve que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...].

Nas últimas décadas, as tentativas de desmonte dessa realidade têm sido uma das principais tarefas históricas a serem postas em prática pelo MST em sua luta pela educação nas Escolas de Assentamento no ES. Porém, devemos considerar que tal trânsito é de via-dupla.

Em primeiro plano, segue a mobilização determinada pelo MST, um fenômeno social marginalizado, que compreende o Estado como agente centralizador das decisões políticas e demais recursos capazes de equalizar as dicotomias produzidas no tecido social, inclusive no campo educacional. Esse movimento social busca a radicalização democrática, a pulverização dos dispositivos de decisões e a descentralização de recursos, e, por fim, a participação efetiva dos entes que compõem a sociedade nas deliberações que emanam do Estado.

Por outro lado, temos o Estado que opera dentro de lógica inversa a do MST. Seu ordenamento político, material e historicamente adaptado aos interesses de determinados segmentos das elites, conservadoras, é bom frisar, não se encontra vinculado às aspirações de nenhum projeto de construção social, mas sim a uma homogeneização conectada a interesses de pequenos grupos econômicos cuja natureza se torna incompatível em relação aos projetos do MST, inclusive de educação.

Se o MST buscou, desde cedo, construir um projeto de educação e de agricultura para o campo como forma de superar o processo de desigualdade em relação às cidades, por outro lado, o Estado foi forjado por alianças históricas definidas com as elites ao longo dos tempos, como forma de preservar sua hegemonia. Corroborando essa compreensão, Bresser-Pereira (2001, p.224) descreve que a

A reforma gerencial do Estado está apenas começando; a formação social continua capitalista embora seja crescente pós- industrial, dada a enorme classe média profissional ou burocrática já existente. De qualquer forma, temos também nessas três fases alianças de classe correspondentes. Na primeira, a aliança do estamento patrimonial com a burguesia mercantil rural urbana, na segunda a aliança da burguesia industrial e a nova classe média profissional, na terceira a progressiva substituição das classes por camadas

ou contratos sociais cujo poder e renda derivam do controle do conhecimento técnico e organizacional [...]

Neste contexto, o Estado brasileiro passou de uma política oligárquica e patrimonial para um Estado autoritário e burocrático, chegando ao estágio democrático e gerencial. Em tais transições e alianças, o Estado operou não como agente representante social, mas em nome de interesses de determinados segmentos de elite. Desse modo, devemos nos ater ao que diz Marcuse (1964, p. 19) :“a maneira pela qual a sociedade organiza a vida de seus membros compreende uma escolha inicial entre alternativas históricas que são determinadas pelo nível de cultura material e intelectual herdado [...]”.

A atuação Estatal, imposta pelas elites de cima para baixo, castra as possibilidades de participação das massas na vida política e econômica do país. Entre todos os fatores de castração, cabe sempre lembrar, o “[...] fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão [...]” (CARVALHO, 2014, p. 25). Sob a luz dessa perspectiva, poucas foram as estratégias políticas utilizadas pelo Estado como forma de se encaminhar para resoluções de problemas práticos do cidadão, dentre elas as políticas públicas de distribuição de benefícios sociais, sendo essas responsáveis pela diminuição da desigualdade.

A assimetria social ganha ainda mais corpo quando o Estado passa a defender uma política que produz um processo de precarização das políticas sociais, tal como a educação. Acerca desse problema estaremos apresentando as dicotomias do Escola Viva, projeto defendido pelo governo Hartung no Espírito Santo.

### 3.3 ESCOLA VIVA: A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PH

Retomando o Governo Paulo Hartung e os segmentos de poder que ele materializa, dentre as perspectivas políticas da agenda de Paulo Hartung, desde sua campanha eleitoral de 2014, a educação tem sido um dos pontos mais visados, não porque Hartung se compadeça com ela, mas por sua importância estratégica em seu Plano de Desenvolvimento para ES. Nesse contexto, o projeto “*Escola Viva*”, principal bandeira de sua campanha eleitoral, tornou-se uma de suas principais vitrines

políticas. Assim, PH e sua cúpula política vêm impondo esse projeto de maneira antidemocrática a toda a sociedade capixaba.

Por se tratar de um projeto polêmico e cheio de contradições, enfrenta dura resistência da sociedade civil organizada, tanto da cidade quanto do campo, da comunidade educacional e de alguns poucos políticos que não se rendem às imposições de Hartung na Assembleia Legislativa.

O projeto *Escola Viva*, de PH, tem como um de seus gestores a ONG empresarial Espírito Santo em Ação, que é parceira do governo na elaboração do Programa de Governo ES - 2030 e dirigida pela entidade de caráter privado Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que, entre outras funções, será responsável por coordenar a seleção de gestores e professores, retirando, desse modo, a autonomia do poder público nas decisões que envolvem a educação.

De forma antidemocrática e sem discutir uma só linha desse projeto, Hartung o impôs no meio do ano de 2015, surpreendendo de forma negativa a todos da comunidade escolar. Nesse sentido, o polêmico projeto Escola Viva começou a ganhar status de política pública na quarta-feira do dia 4 de março de 2015, data que ficou marcada pela entrega, na Assembleia Legislativa do Espírito Santo, do projeto de Lei que dispõe sobre o Escola Viva, e que deveria ser votado, a pedido de Hartung, em caráter de urgência.

Nessa perspectiva, devemos lembrar que na ALES “[...] 96,9% das proposições do executivo tramitam em regime de urgência [...]” (PESSINE, 2013, p. 99), ou seja, fato que também explica, em parte, a tese de que o seu projeto educacional seria aprovado sem maiores problemas na Casa Legislativa, sem participação da população nas discussões, e sem maiores questionamentos por parte dos deputados, que, por sua vez, compõem quase majoritariamente a base de aliados de Hartung, estratégia que foi dada como certa na lógica do governo.

Porém, por seu projeto estar circunscrito num cenário que excluiu o diálogo com a comunidade escolar e com a sociedade civil organizada, Hartung precisou recuar, tamanha foi a pressão feita por tantos atores sociais, no ano de 2015, que,

descontentes com a postura autoritária do governo, reagiram de forma veemente contra o modo como o projeto *Escola Viva* estava sendo apresentado pelo governo.

Esse modelo de educação, amplamente difundido por Hartung em campanha eleitoral, respaldado por segmentos da elite empresarial capixaba, reforça os laços de afinidade e demonstra o modo como o *Escola Viva* comunga com a agenda política desenvolvimentista desses segmentos econômicos, ao passo que vem sendo narrado, no discurso e na agenda de Hartung, como sendo a solução dos problemas da educação no Espírito Santo.

Para manter o projeto *Escola Viva* na linha de frente de sua autopromoção política, Hartung tem investido pesado, e também contado com apoio da subserviência da mídia corporativa, que, por sua vez, não perde a oportunidade de enaltecer tal projeto, como podemos observar no fragmento de texto a seguir:

Citado em quase todos os programas eleitorais do governo Paulo Hartung no ano passado, a Escola Viva – aquela ‘que faz brilhar os olhos do aluno’ – enfim, vai sair do plano das ideias. O projeto de lei com as diretrizes da reformulação do ensino médio já está nas mãos da Assembleia Legislativa e deve ser votado em regime de urgência. Na prática, significa o primeiro passo concreto deste governo, em uma ação que nada tem a ver com a herança recebida pela gestão de Renato Casagrande. A concepção dessa nova Escola tem ocupado quase todo tempo do secretário de Educação, Haroldo Corrêa Rocha. Reuniões com consultores e pedagogos têm acontecido diuturnamente e sem previsão de término. Não é por menos: o aliado de longa data de PH tem nas mãos o projeto que é considerado a ‘menina dos olhos do governador’ (FACHETTI, 2015).

Percebe-se que a matéria enaltece os esforços do governo em desenvolver esse projeto, ao mesmo tempo em que busca dar um verniz democrático em sua construção. Mas, o pano de fundo dessa realidade tem nos mostrado o inverso. Trata-se de uma imposição política, cujo caráter visa não apenas a desestruturar o sistema educacional público, mas também a entregá-lo à iniciativa privada, tal como tem ocorrido no sistema público de educação de Pernambuco, estado pioneiro na adoção do *Escola Viva*.

Nessa perspectiva, e relativizando a opinião de Fachetti, Oliveira expôs uma visão bem mais pessimista em relação ao *Escola Viva*, quando publicou a entrevista do dirigente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco Heleno Araújo Filho, que também é secretário de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e coordenador do Fórum



Nacional de Educação. Quando perguntado se houve mudanças substanciais na qualidade de ensino, se ele acreditava que o *Escola Viva* era um projeto eleitoreiro, e como avaliava a atuação do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) como gestor político, ele destacou que:

- Na rede estadual não. Os alunos dentro do programa melhoraram um pouco (a média do IDEB nas escolas do programa é de 4,1), ou seja, média de aprovação abaixo de seis.
- Sim. O ex-governador Eduardo Campo utilizou este pedaço de política (para poucos) para dar sua reeleição no Estado e para projeção nacional, com objetivo de disputar e alcançar a Presidência da República.
- Muito complicado, o programa permite que o ICE coordene a seleção de gestores (não seriam mais funcionários da rede, mas comissionados indicados pelo Instituto) e professores, além de indicar onde seriam instalados os novos centros, tirando do poder público os poderes de decisão e entregando ao setor privado, que utiliza a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados, ou seja, fazer da escola uma empresa com interesse voltado para o mercado de trabalho local, um tipo de foco que prejudica alcançar os objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei n. 9.394/94 (OLIVEIRA, 2015).

Em relação à última resposta, percebemos que tal realidade não é mera coincidência, principalmente no que tange à realidade capixaba e aos objetivos de Hartung com o *Escola Viva*, uma vez que esse governo tem nesse projeto a oportunidade de retirar do Estado a responsabilidade para com a educação pública, a entregando à iniciativa privada, uma vez que a sua implantação se desenvolve a partir de terceirização de diversas atribuições da escola.

Quando o projeto *Escola Viva* foi enviado para votação em caráter de urgência na Assembleia Legislativa (ALES) do ES, ocorreram protestos de deputados e professores que consideravam vago o projeto. Nesse sentido, as “críticas também vieram das galerias do Legislativo. Professores e alunos da rede pública acompanharam a sessão plenária e protestaram quando a [sic] urgência do projeto de lei complementar [...]” (VALFRÉ, 2015).

Diante do resultado dessa insatisfação conjunta, Hartung retirou, no dia 19 de março de 2015, o pedido de urgência em votação do *Escola Viva*.

A manobra política de PH, utilizada na ALES, só não contou com a reação da sociedade que, atenta, se manifestou de forma democrática contra um projeto que não possibilitou nenhum tipo de abertura de diálogo para a sua construção. Em

relação à imposição desse projeto à comunidade escolar, Gouvêa (2015) noticiou que,

Os professores reclamam da falta de diálogo com o sindicato da categoria. A professora de sociologia no Colégio Aristóbulo Barbosa, Fabíola Cerqueira, diz que o projeto é vago e que fere os direitos trabalhistas da categoria. Assim como os alunos, eles teriam que optar por participar do projeto ou não. Em caso de efetivos, em que muitos ocupam cadeira em mais de uma escola, se escolherem participar do projeto, terão que abrir mão de uma cadeira, o que terá consequências na aposentadoria.

A ausência de diálogo não só comprometeu o desenvolvimento da educação pública capixaba, mas também colocou em risco os direitos e garantias do magistério, uma vez que os interesses privados que estão postos nessa questão não se comunicam com os da comunidade escolar, como denunciou o mesmo Gouvêa (2015):

Outras situações apontadas como problemáticas pelos professores são o gerenciamento do projeto, que será feito pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e os processos seletivos e avaliação pelos quais passarão os professores periodicamente.

"É um processo de terceirização da gestão escolar. Será que nossos profissionais da escola não estão preparados para gerir a escola como um todo? Além disso, não está claro, no projeto de lei, a que tipo de avaliações os professores serão submetidos. Os efetivos que abrirem mão da outra cadeira para participar do Escola Viva terão que passar por outro processo seletivo e não se diz qual é o modelo de seleção", salienta a professora Eliete.

A matemática de Hartung é bem simples, fechar escolas e reduzir gastos, extinguir turnos, diminuindo assim o número de professores e funcionários em geral para que o governo possa dar a sua escola unitária e seletiva um verniz de qualidade e eficiência, mas na realidade trata-se de maximizar a participação da iniciativa privada na educação, retirando do Estado a responsabilidade com a educação pública, uma vez que as iniciativas privadas estão descritas nesse projeto.

Contra essa política de uma escola seletiva e excludente, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo – SINDIUPES promoveu uma campanha em 2015, por Escola Integral democrática, plural e inclusiva, cujo tema foi 'Escola Viva sem diálogo e participação já nasce morta'. Nessa perspectiva, Trento (2015) destaca que:

No último dia 23/04/2015, o Sindiupes entregou uma carta aberta aos deputados estaduais, expondo os motivos pelos quais são contrários à criação da Escola Viva, nos moldes que está sendo proposto pelo Governo do Estado [sic]. Na mesma carta pedem aos deputados para que rejeitem o

projeto, tendo em vista que o consideram antidemocrático e excludente, impondo mudanças na vida dos profissionais da educação, estudantes, pais e responsáveis. Também prometem divulgar os nomes dos parlamentares e seu posicionamento com relação do projeto.

O deputado Sérgio Majeski, também contrário ao projeto Escola Viva do Estado, disse que o projeto não tem respaldo, pois está baseado numa experiência estadunidense que se revelou um grande fracasso. Ele criticou a justificativa do projeto encaminhado à Assembleia, que não expõe de maneira ampla como o governo pretende fazer essas mudanças e já pediu ao secretário de Educação o projeto inteiro, com a fundamentação teórica, justificativa, objetivos, metas e resultados que todo projeto com essa magnitude tem de ter [...].

Nesse contexto, foram muitas as manobras de Hartung para aprovar o seu projeto. Todavia a sociedade civil organizada, movimentos sociais da cidade e do campo, bem como setores da comunidade escolar não deram, nesse período, trégua para Hartung, uma vez que o governo planejava implementar o projeto já no segundo semestre de 2015, no meio do ano letivo, um exemplo de desrespeito com a comunidade escolar que não teve a oportunidade de opinar, e que já percebia uma atmosfera de caos que seria a sua implementação na metade do ano letivo.

Entre os deputados que questionaram o projeto de PH, Sérgio Majeski se destacou como sendo um dos críticos mais ferrenhos. Por causa desse destaque, a emissora Rede Gazeta de Televisão, preocupada em não expor o Secretário de Educação Haroldo Corrêa Rocha a um debate com o deputado, acerca do projeto *Escola Viva*, os entrevistou em dias diferentes no programa Bom Dia ES, uma demonstração de que a mídia corporativa buscou blindar o governo de possíveis questionamentos, impedindo que, dessa forma, a sociedade descobrisse as reais motivações desse projeto, que tanto tem sido questionado. Apesar disso, Majeski (2015) nessa entrevista, aproveitou a oportunidade de questionar sobre o modo como o Plano Estadual de Educação estava sendo imposto a sociedade:

[...] o Plano Estadual está tão mal feito que a menina dos olhos do governo do Estado, que é o Escola Viva, ela não está mencionada, nem a Meta que fala sobre o turno integral, não se menciona nesse projeto, e nem a Meta 3 específica do Ensino Médio. Então assim, como esse Plano foi feito? Se nem aquilo que o governo julga como a Revolução do ensino está mencionado no projeto [...].

Essa atitude demonstra a incoerência, falta de diálogo e desrespeito do governo com a sociedade, uma vez que PH dita as regras, mesmo sendo elas incompatíveis com seus propósitos. Apesar disso, PH sinalizou publicamente, e reiteradas vezes,

que esse projeto foi amplamente discutido e deliberado com a sociedade. Sabemos que essa declaração é controversa, e o modo como foi votado o projeto no Legislativo Estadual, votação ocorrida no dia 10 de junho de 2015, demonstra isso muito claramente, conforme asseveram os escritos de Oliveira (2015a):

A votação aconteceu na manhã desta quarta (10) graças a uma **manobra realizada nessa terça-feira na Assembleia**. Uma votação conjunta das comissões de Educação, Assistência Social e Finanças acelerou a aprovação do projeto e aumentou a pressão sobre os deputados para que a proposta fosse votada nesta quarta. Depois da sessão ordinária, o projeto retornou à Comissão de Justiça para que fosse feita a redação final da matéria que seria apresentada na sessão de hoje (10). Depois da votação, o deputado Sérgio Majeski fez um pronunciamento em forma de desabafo. O deputado classificou de "ridícula" a ideia de que o projeto seria a solução para os problemas da educação no Estado. Ele afirmou que a comunidade tem outras demandas e que o governo do Estado não ouviu a comunidade escolar, que tem competência para discutir o assunto.

Mantendo essa postura de exclusão da participação popular das decisões, sete dias após da aprovação do *Escola Viva*, Hartung novamente ignorou a opinião pública e utilizou de manobra política para aprovar o Plano Estadual de Educação – PEE, um importante documento que foi aprovado sem maiores discussões com a sociedade, como podemos verificar na opinião de Bessa (2015):

Em meio a muita confusão e bate-boca, 25 parlamentares votaram a favor do Plano Estadual de Educação (PEE). O Projeto de Lei 234/2015 – que institui a implantação do plano –, passou pelo Plenário da Assembleia Legislativa (Ales), na manhã desta quarta-feira (17), sem que houvesse debate com a sociedade. O único voto contra foi do deputado Sérgio Majeski (PSDB), que teve todas as 37 emendas sugeridas rejeitadas. O projeto foi protocolado no início deste mês e tramitou em regime de urgência na Assembleia, já que, de acordo com a recomendação do Governo Federal, todos os estados precisam ter o plano aprovado e sancionado até o próximo dia 24 de junho.

No dia 15 de junho de 2015, foi publicada no Diário oficial do Estado a Lei Complementar nº 799, que criou oficialmente o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em turno único, denominado “Escola Viva”.

Figura 01 – Diário Oficial

No município de Ingaí, há 14 famílias sendo atendidas pelo Plano Brasil Sem Miséria, que tem por objetivo promover o acesso a políticas públicas, garantindo segurança alimentar e geração de renda para famílias em situação de vulnerabilidade social. Página 4

Ná última quinta-feira (11), o Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca (Seag) e outras secretarias definiu ações governamentais prioritárias voltadas para as necessidades das comunidades indígenas do município de Aracruz. Página 5

**DIÁRIO OFICIAL**  
PAULO CESAR HARTUNG GOMES - GOVERNADOR  
R\$ 1,70  
www.do.es.gov.br

Vitória (ES), Terça-feira, 16 de Junho de 2015

## Educação: sancionada lei que cria Programa Escola Viva

A Lei Complementar Nº 799, que cria o Programa Escola Viva, foi publicada na edição de ontem (15), do Diário Oficial do Estado

>>> Mais do que uma escola em tempo integral, a Escola Viva agora é uma política pública. A Lei Complementar Nº 799, que cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva", foi publicada na edição de ontem (15), do Diário Oficial do Estado. A Escola Viva proporcionará um novo modelo de Ensino Médio em turno único, com inovações pedagógicas e de gestão, orientando o jovem a ser protagonista e a construir seu projeto de vida. O modelo da Escola Viva já é sucesso em alguns estados do Brasil, como: Pernambuco, Ceará, Piauí, Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo e Goiás. Página 3

### Servidores são capacitados para inovar na gestão pública



Para se inscrever, basta ficar atento. O site [www.esesp.es.gov.br](http://www.esesp.es.gov.br) traz a lista completa de cursos

>>> Uma gestão pública inovadora é moderna, empreendedora e mais bem preparada para oferecer à população um serviço eficiente, com foco em resultados. Por isso, servidores públicos estaduais e municipais estão aprendendo a importância de inovar por meio do curso "Inovação na Gestão", oferecido pela Escola de Serviço Público do Espírito Santo (Esesp). A iniciativa faz parte da capacitação para inovação, desenvolvida pela Esesp, relacionada ao Programa Inoves e dividida nos seguintes cursos: "Inovação na Gestão Pública", "Inovar para Crescer" e "Espaço de Compartilhamento". Página 6

>>> A iniciativa faz parte da capacitação para inovação, desenvolvida pela Escola de Serviço Público do Espírito Santo (Esesp), relacionada ao Programa Inoves

<b>Prevenção de quedas e violência contra o idoso é tema de capacitação</b> Página 4	<b>Dicas da Ceasa/ES: abóbora reduz o risco de doenças cardiovasculares</b> Página 5	<b>Cultura: grupo capixaba em temporada teatral no Rio de Janeiro</b> Página 6	<b>Cariacica ganha importante de pesquisa</b> Página 7
---	---	---	---

Publicado em 15/06/2015 às 16h30m. Última atualização: 15/06/2015 às 16h30m. Endereço: Rua Augusto Leles, 100 - Vitória, ES. Telefone: (51) 3333-3333

A partir de então, foram muitas as denúncias feitas pela sociedade civil organizada (estudantes, sindicatos e movimentos sociais organizados do campo e da cidade) ao Ministério Público e à imprensa capixaba, acerca das problemáticas causadas pela implementação desse projeto no Espírito Santo. Um dos problemas considerados mais graves tem sido o fechamento de unidades de ensino e extinção de turnos, tal como destaca Oliveira, (2015i):

Hartung se elegeu com a bandeira da educação. O projeto Escola Viva prometia ser uma solução para melhorar a qualidade no ensino. Mas a estratégia da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), desde o início do ano, priorizou os cortes de gastos. Para enxugar a máquina, o governo precisa reduzir as verbas para as escolas. Isso seria possível reduzindo o número de turmas; demitindo professores e até mesmo fechando escolas e transferindo os alunos para outras unidades.

Isso expressa o teor do comprometimento de PH com o desmantelamento do sistema educacional do Estado. Sob o pretexto de modernizar a educação, Hartung passou a enquadrá-la dentro de seu pacote de ajuste da máquina pública, buscando, dessa forma, passar a imagem de que o governo quer uma educação de qualidade, sendo que, com base no observado desde o início do seu atual mandato, esse governo buscou apenas desenvolver um modelo homogêneo de educação no qual possa se minimizar ao máximo os custos, além de retirar do Estado a responsabilidade para com a educação.

No entanto, a reação da população passou a se expressar com mais intensidade quando começaram a perceber os efeitos desastrosos desse projeto, principalmente sobre aqueles que se encontram em uma escala econômica desfavorecida. Desse modo, Oliveira (2015i) ainda expressou:

A justificativa dessas medidas que estão acontecendo em outros estados também é que houve um decréscimo no número de alunos e que algumas escolas estão com um contingente baixo de estudantes. A transferência seria uma forma de racionalizar a relação entre vagas e alunos. Mas essas modificações não têm levado em conta a importância social das unidades escolares para as comunidades.

[...] os estudantes da escola Maria Ericina Santos, localizada no Centro de Vitória, fizeram mais uma manifestação contra o fechamento da escola. O governo quer o remanejamento das turmas para a escola “Major Alfredo Pedro Rabaioli”, que atualmente funciona improvisada nas instalações do Sambão do Povo.

[...] A situação é grave também no interior do Estado. Na última quinta-feira (3), aconteceu um debate com pais, alunos e lideranças políticas na escola Santina Modenese Cupertino, que fica no bairro Canivete, em Linhares.

A promotora Maria Cristina Pimentel ouviu as queixas da comunidade escolar sobre o fechamento da escola, que hoje atende diversos alunos que cursam o ensino médio e dependem desta instituição na região. Os alunos da escola também prometem fazer manifestação no município caso a escola seja fechada, já que muitos consideram a unidade referência para a comunidade.

Ao mesmo tempo em que fecha escolas, o governo vem tentando implantar novas unidades do programa Escola Viva em unidades da rede. Em Colatina, os alunos continuam mobilizados para evitar que a Escola Conde de Linhares, que fica no Centro, receba o programa. Em audiência pública e atendendo o edital da Secretaria de Educação, a comunidade escolar rejeitou o Escola Viva. Pais e alunos preferem manter os cursos profissionalizantes que são oferecidos atualmente pela escola.

A pressão exercida pela população tem sido contínua, porém não há indícios que apontem para uma possibilidade de recuo por parte do governo Hartung, uma vez que a defesa desse projeto tem sido cada vez mais recorrente.

Enfatizamos que, apesar da defesa do governo, a resistência por parte dos estudantes em relação ao projeto *Escola Viva* foi rotineira em alguns municípios do Estado, em especial no ano de 2015. No norte do Estado, por exemplo, os estudantes chegaram a ocupar a Superintendência de Educação de São Mateus, objetivando pressionar o governo do estado, como destaca Oliveira (2015c):

Estudantes de três escolas estaduais de São Mateus, norte do Estado, ocuparam a Superintendência de Educação no município [...]. Eles pretendem passar a noite no local e só vão desocupar o prédio depois que o responsável pela Superintendência conversar com o grupo.

Porém, Paulo Hartung tem se mostrado intolerante com essas manifestações, utilizando-se até mesmo do aparato policial como forma de coibir a pressão feita pelos estudantes e pela população. Dessa forma, percebemos que o diálogo tem sido o último recurso utilizado pela gestão PH, como ficou constatado em São Mateus:

[...] Pela manhã, durante o protesto, um dirigente da União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES) de São Mateus foi detido após convocar plenária com estudantes.

Os estudantes seguiram então para a porta do DPJ e fizeram um protesto que culminou com a liberação do militante. A entidade publicou uma nota em sua página no Facebook repudiando a ação. 'A PM agiu de forma hostil e truculenta, desrespeitando os princípios democráticos que determinam a constituição e agredindo o militante. É importante frisar que essa vem se tornando uma prática comum no Espírito Santo, o que deixa evidente que o governo do Estado é despreparado para o diálogo e governa com um viés autoritário e sem participação da sociedade. A UESSES e UMES repudiam tal ato e reiteram que tomarão as medidas necessárias para resguardar os seus dirigentes e militantes das atrocidades promovidas pelo governo Hartung', diz a nota (Oliveira2015c).

**Figura 02** – Flagrante de intolerância contra estudantes



Fonte: Facebook/Ueses

Tal fato se tornou, em 2015, uma realidade dentro do ciclo de protestos e ações contra esse projeto. Em Colatina o governo tentou implantar o projeto na escola Conde de Linhares, mas ocorreu resistência dos alunos e da justiça, que proibiu o *Escola Viva* no colégio, como descrito abaixo:

O Escola Viva Conde de Linhares, em Colatina (noroeste do Estado), não poderá ser implementado em 2016. A vara da Infância e Juventude de Colatina deferiu a ação civil pública (ACP) ajuizada pelo Ministério Público do Estado (MPES), por meio da Promotoria do município e pela Defensoria Pública do Estado. A decisão determina que o governo do Estado se abstenha de implementar, no ano letivo de 2016, o 'Programa Escola Viva' na unidade.

A comunidade escolar procurou também o MPES e a Defensoria pública para denunciar a falta de diálogo com a comunidade, que rejeitou o programa, preferindo a manutenção dos cursos profissionalizantes, que seriam suspensos com a adoção do ensino em tempo integral.

Na ação, o MPES e a Defensoria sustentam que em reunião com a população e votação do Conselho de Escola, foi decidido de forma unânime pela não adesão ao Programa Escola Viva diante da perspectiva de encerramento dos cursos técnicos oferecidos pela unidade e de transferência de grande parte dos alunos para outras escolas. Essa era a grande preocupação da comunidade escolar, já que as demais escolas da região têm condições de atender o excedente de alunos (OLIVEIRA, 2015h).

Percebemos que a gestão Hartung tem se utilizado de instrumentos cada vez mais eficazes como forma de preparar estratégias para que seu projeto de educação antidemocrático seja implementado, como se percebe no texto abaixo:

[...] A escola de Hartung não tem nada de democrática. Ela visa ao enxugamento do aparelho para entregar às Organizações Sociais (OS), um movimento que não é exclusivo do Espírito Santo, vem acontecendo também em outros estados. A diferença é que em outros estados, a comunidade escolar está reagindo, ocupando as escolas, denunciando os abusos do governo.

Enquanto vende seu projeto de vitrine, alinhavado com o velho parceiro ES em Ação, o governo do Estado não melhora em nada a educação do Espírito Santo, que deveria ser direito de todos, mas aos poucos tem se tornado privilégio de alguns [...] (OLIVEIRA, 2015b).

Essa arbitrariedade do governo PH tem produzido problemas graves em muitas comunidades, fechamento de escolas públicas, fim do horário noturno em algumas escolas, deixando dessa forma sem acesso à educação centenas de trabalhadoras e trabalhadores, redução de carga horária de professores, retirada de direitos. Sobre esse aspecto, Oliveira (2015d) descreve o seguinte:

[...] O problema é que Haroldo sempre defendeu o projeto na visão de um marqueteiro e não como um técnico em educação. Quando abortou a



discussão com a sociedade civil organizada, o secretário deixou claro que o Escola Viva não era um projeto da comunidade, mas do governador. Por isso, nunca passou pela cabeça de Hartung submetê-lo ao debate público. Hartung, quando começou a esboçar as estratégias do projeto, já tinha definido os objetivos do Escola Viva de acordo com seus interesses políticos. Ele queria lançar um projeto de educação que rapidamente pudesse ser exposto na vitrine, de preferência para colher resultados antes do processo eleitoral de 2016 [...]

[...] Nessa segunda, na coluna Praça Oito de A Gazeta, Haroldo “deu respostas” aos questionamentos que parte da sociedade vem fazendo ao projeto. Em tom arrogante, o secretário soltou uma série de “pérolas” que confirmam sua incapacidade para estar à frente da Secretaria Estadual da Educação. ‘Até então, o filho do pobre só tinha uma possibilidade: fazer a escola chata do meio expediente. Agora pode vir para a Escola Viva’.

Nesse contexto, ficam evidentes dois pontos centrais, que já deixamos expressos neste capítulo: o primeiro é que o projeto *Escola Viva* faz parte de um conjunto de políticas que tem por finalidade passar adiante a responsabilidade da educação pública para a iniciativa privada. O segundo é que tal projeto evidencia uma face autoritária da gestão Hartung que nega abrir precedentes para um diálogo mais aberto com a sociedade civil organizada na construção desse e de outros projetos que envolvem a educação.

Ao dizer que a “escola é chata” o Secretário de Educação Haroldo Corrêa Rocha não só colocou em xeque todo o sistema educacional público estadual do Espírito Santo, como também desprestigiou a escola pública, uma vez que seu infeliz argumento demonstrou oficialmente a inoperância do governo para com a educação pública estadual. Essa postura do secretário, por sua vez, foi mais uma demonstração de que o governo Hartung vem buscando, nos últimos anos, retirar do Estado a responsabilidade com a educação. Nesse aspecto, trata-se também de uma grande contradição de PH, uma vez que há tempos esse governo vende a imagem de uma educação que se transformou em seus governos.

Assim, o governo deixa claro que o sistema educacional que ele mesmo gere, formado por centenas de professores e alunos, tem sido um grande fracasso. Apesar da contradição, a ideia é reforçar a tese de que a *Escola Viva* é, de fato, um receituário, no caso o único, para livrar a educação pública de seu próprio fracasso. Desse modo, é preciso compreender que “enquanto vende seu projeto de vitrine, alinhavado com o velho parceiro ES em Ação, o governo do Estado não melhora em nada a educação do Espírito Santo, que deveria ser direito de todos, mas aos poucos tem se tornado privilégio de alguns” (OLIVEIRA, 2015b).

Cabe ressaltar mais uma vez: sabemos que a dinamicidade desse projeto em curso nada tem a ver com a educação em si, mas se trata de questões econômicas e deslocamento de responsabilidade por parte do Estado, sendo este responsável por universalizar a educação e não dificultar o acesso a ela, principalmente no campo, cuja população foi historicamente prejudicada no processo de desenvolvimento da educação pública, e que sofre com políticas que em nada contribuem para mudar esse quadro, como destaca o texto a seguir:

No Espírito Santo, o movimento de fechamento de escolas tem atingido, sobretudo, as unidades rurais, que têm menos alunos. A justificativa do governo é a de que é preciso cortar gastos e que o custo das escolas estaria elevado. A matemática do governo é simples e visa à economia. Em vez de manter duas escolas funcionando com número reduzido de alunos, por que não "amontoar" todos numa mesma escola e cortar os custos pela metade? Para fechar essa conta, não importa se a comunidade já tem uma ligação histórica com a escola ou se, no caso das áreas rurais, o aluno terá de enfrantar 10 ou 15 Km de estrada de chão, muitas vezes intransitável, para chegar à escola localizada na sede do município.

A desculpa não convence a comunidade escolar, afinal o governo tem gasto um montante elevado para divulgar o programa Escola Viva. Enquanto isso, a maioria das quase 600 escolas do Estado – incluindo fundamental e médio – sofre com problemas estruturais graves, o que suscita um questionamento óbvio: por que não melhorar primeiro o básico, ou seja, pôr todas as escolas em condições dignas de funcionamento, para depois pensar na implantação das escolas em tempo integral? (OLIVEIRA, 2016b).

São argumentos que apontam para a real direção que o governo Hartung pretende dar à educação pública estadual do Espírito Santo. Ao tratar a educação como parte de uma matemática orçamentária, cujos gastos devem ser combatidos, PH deixa claro que a educação, não obstante o discurso, não é prioridade para seu governo, buscando dessa forma mecanismos legais para retirar a responsabilidade do Estado em relação à educação pública. Nesse sentido, o texto ainda destaca que:

Além de o programa servir como vitrine do governo, o que vem preocupando ainda mais alunos e pais são os objetivos que podem estar por trás dessa movimentação. A impressão dos meios políticos é de que este seja o primeiro passo para que governo dê início a um processo parecido com o que vem ocorrendo em Goiás, com a terceirização das escolas, ou em São Paulo, que só foi abortado por causa da ocupação das escolas (OLIVEIRA, 2016b).

Como já observamos ao longo desse trabalho, há de fato uma real intenção por parte do governo Paulo Hartung de desmontar o sistema público de ensino estadual, uma vez que suas ações se direcionam à retirada de direitos e garantias dos servidores do magistério, à terceirização de serviços nas escolas e fechamento de

escolas públicas, contribuindo dessa forma para a aceleração da precarização do sistema público de ensino. Ademais, PH também tem buscado investir pesado em seu projeto de educação.

Lembramos ainda que o *Escola Viva* recebe apoio da ONG-ES em Ação, ou seja, trata-se de uma estratégia de PH para cortar gastos e entregar o sistema público de ensino à iniciativa privada, uma vez que a terceirização de serviços dentro das escolas já ocorre.

### 3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM REFLUXO

A luta pela regulamentação da educação das Escolas de *Assentamento* do MST no norte do Espírito Santo tem sido instrumento necessário para exigir que o Estado cumpra, de fato, sua função social, fazendo com que os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo possam ter acesso ao direito a uma educação diferenciada, tal como defendem esses sujeitos.

Diante de tal desafio, o MST tem tensionado com o governo Paulo Hartung na urgência de aprovar as Diretrizes Educacionais para as Escolas de Assentamento que funcionam em regime de Alternância, reconhecimento do tempo-comunidade, além de defender e lutar por políticas públicas educacionais específicas que consolidem a instrução de seu coletivo social orgânico, cujo caráter de base está vinculado à formação humana emancipadora, cultural, social e política dos sujeitos. Isto é, como poderíamos dizer em outras palavras acerca dos objetivos do projeto do MST: “[...] trata-se da criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios [...]” (TARDIN, 2012, p. 178).

Nessa perspectiva, é preciso superar o paradigma histórico de desigualdade educacional nacional que também é vivenciado no território norte capixaba, cuja realidade contraditória ainda permanece marcada pela desigualdade de oportunidades nas áreas de Assentamento e Acampamentos do MST. Em relação ao atraso a esse direito, Cury (2012, p. 149) adverte que

O direito à educação foi tardio em nossa evolução histórica, elitista durante séculos e seletivo na sua organização administrativa e pedagógica. Por muito tempo, a educação escolar era um “negócio” das elites e, no limite, algo pertencente à esfera do esforço pessoal de cada um. No máximo, o que se admitia era o Estado atender à demanda do indivíduo que procurasse os bancos da escola primária [...].

Nessa concepção, fica claro que, tanto para a cidade quanto para o campo, ainda se carece de lutas e de políticas públicas com o objetivo de que a educação possa se tornar um direito universal, tal como o MST e os demais movimentos sociais passaram a compreender no decorrer de sua lutas. Arroyo (2011, p.73) esclarece que

[...] O movimento social do campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, cultura, à saúde igualdade, ao conhecimento, à cultura e à educação. O conjunto de luta e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quando se reconhecem sujeitos de direitos.

Nesse contexto, Arroyo (2012) acrescenta que

[...] falar em políticas públicas, é colocar a Educação do campo no campo das políticas públicas, no campo do Estado [...], ao adequar a educação do campo no campo dos direitos e dos deveres se ampliam as condições para que se possam exigir políticas públicas mais amplas como, por exemplo, escola pública, recursos públicos, professores públicos, material público, transporte público, aí já nos colocamos no campo do público.”<sup>13</sup>.

Trata-se de um posicionamento político que demarca a hegemonia desses setores diante das populações camponesas que buscam construir, a partir da educação, um projeto de vida, de agricultura e de sustentabilidade específico para os sujeitos do campo. Nesse sentido, a proposição está muito inspirada em Gramsci (1984, p. 7), quando salienta que “[...] é preciso também definir a vontade coletiva e a vontade política em geral no sentido moderno; a vontade como consciência atuante da necessidade histórica [...]”.

Não resta dúvida de que vetar à população do campo o acesso à educação tem sido uma estratégia histórica recorrente, não só no Espírito Santo, mas em todo território brasileiro, como reforça França (2013, p. 53):

Dados do IBGE (2010) revelam que o acesso à escola e à permanência nela têm sido privilégios de poucos. Às classes trabalhadoras esse direito

---

<sup>13</sup> Arroyo, Miguel. Políticas Públicas para a Educação do Campo. Palestra. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vlkR4ML8r1f8>. Acesso em: 30 abr. 2016.

vem sendo negado. Esse contexto fica ainda mais explícito no que tange aos sujeitos do campo em nosso país. É importante reforçar que a taxa de analfabetismo no campo equivale, em média, a três vezes o número de pessoas que não têm direito à escolarização na cidade. Historicamente, esse contexto explicita, na atualidade, que o saber é privilégio da classe dominante. A educação é considerada um *direito universal*, porém, observe-se, de acordo com o Censo Escolar INEP/MEC que, em 2002, havia 107.432 escolas no campo e em 2009 esse número caiu para 83.036, o que torna possível constatar que 24.396 escolas foram fechadas no campo. Dessas, 22.179 são escolas municipais. Com isso, nas regiões Sul e Centro-Oeste ocorreu uma redução de aproximadamente 39% do total de escolas que existiam no campo, acompanhadas pela região Nordeste 22, 5%, Sudeste 20% e Norte 14,4%.

Esta disparidade reflete o total descompromisso do Estado com as populações do campo. O comportamento de inércia da esfera pública diante dessa perplexa realidade incomoda de forma geral o MST. São indicadores oficiais que remontam a realidade com que a educação é tratada nesses espaços.

Visando a uma proposta diferenciada de educação para o campo, o MST e os demais movimentos sociais do campo alcançaram importantes vitórias. Uma delas ocorreu em 1992, quando o Conselho Estadual de Educação aprovou o Projeto da Escola Popular de 1ª/8ª series dos Assentamentos Rurais do Estado do Espírito Santo, Resolução nº 56, de 07 de dezembro de 1992, com os seguintes objetivos (CEE, 1993)

- 1º - Compreender a escola como Centro de Formação Geral, onde os alunos (crianças, jovens e adultos) adquiram conhecimento a nível científico, político e religioso.
- 2- Desenvolver com os alunos a prática da agricultura, ajudando também a família a produzir de forma diversificada a base de sua alimentação.
- 3º - Desenvolver a prática pedagógica concentrada na realidade e vivência da família e da comunidade
- 4º - Desenvolver a formação profissional rural, dando ênfase às formas coletivas de trabalhar com a terra.
- 5º - Ensinar a criança a valorizar e a identificar os vários usos da terra, utilizando meio adequados à conversão dos recursos naturais, para proteção da mesma.
- 6º- Desenvolver o raciocínio e a expressão a partir da realidade da comunidade.
- 7º retornar os fatos que marcaram o surgimento dos assentamentos, sistematizando a história e a luta como um dos processos de fixação do homem no campo.

A organização das Escolas de Assentamento do MST no norte capixaba foi um passo importante na luta pelo direito à educação, embora o documento não tenha sido suficiente para assegurar todos os direitos educacionais das escolas de assentamento do MST que funcionam em caráter de alternância no norte capixaba.

Mesmo sabendo que o Estado estava empenhado, desde a década de 1970, em defender um projeto de educação voltado para uma realidade urbano-industrial e do agronegócio, o crucial é percebermos que, naquele momento, houve o reconhecimento, mesmo que tenha sido de forma parcial, de que a proposta pedagógica defendida pelo MST era legítima. Sobre tal documento, o MST (2016d) acrescenta que

A partir do ano de 1992, as escolas de assentamento passaram a ofertar também o segundo segmento do Ensino Fundamental pela Rede Pública estadual também na Pedagogia da Alternância e com a inclusão das disciplinas de Agricultura, Práticas na Propriedade Familiar, Educação Familiar e Zootecnia.

Nesse período foi aprovado um projeto de resolução pelo Conselho Estadual de Educação, com prazo de validade de 10 (dez) anos, que reconhecia esta metodologia de ensino e aprendizagem. Após o vencimento desse prazo, vários diálogos foram feitos e os avanços obtidos ocorreram sempre a partir de acordos verbais com o governo do estado, que nunca publicou nenhum documento oficial reconhecendo essa Pedagogia como fundamento das escolas dos assentamentos.

A acomodação do MST no passado em relação a esses acordos verbais e a não publicação de nenhum documento que garantisse a legalidade da Pedagogia da Alternância em suas escolas tem trazido muitos problemas a esse movimento social, principalmente em relação ao governo Hartung, que busca aniquilar com essa modalidade de ensino no Espírito Santo e implantar o seu modelo de educação que tem como referência o *Escola Viva*.

Mesmo diante de visões de realidade e de mundo tão antagônicas, o MST tem buscado defender seus propósitos e estreitar os canais de comunicação com o governo Hartung, que, por sua vez, tem se demonstrado menos receptivo em negociar com o MST ou qualquer outro movimento social. Essa repulsa à negociação por parte de PH desencadeou uma série de manifestações e ocupações como, por exemplo, aquela ocorrida no prédio da SEDU em 2015, feita pelo o MST em parceria com outros movimentos sociais e sindicatos, no sentido de pressionar o governo a atender as demandas da pauta de reivindicações acerca da educação do campo.

**Figura 03** – Manifestações na SEDU- ES 2015



Fonte: Arquivo Pessoal: Marcos Marcelo Lirio

Destacamos a nossa participação tanto nessa ocupação de 2015 quanto na de 2016, uma vez que essa experiência empírica nos forneceu subsídios para compreender de perto a luta desses movimentos pelo direito a uma educação diferenciada. Na ocupação de novembro de 2015, foi produzida uma pauta unificada dos movimentos sociais camponeses que abordou algumas reivindicações, dentre elas destacamos o não fechamento das Escolas do Campo e o cumprimento da legislação vigente, uma vez que essa não estava sendo cumprida pelo Estado. Na Pauta Unificada dos Movimentos Sociais Camponeses (COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO, 2015b) se encontram em destaque:

- 1- Não fechamento das escolas do campo: cumprindo a legislação vigente.
- 2- Aprovação das Diretrizes Operacionais da educação do campo do Estado do Espírito Santo.
- 3- Manutenção e expansão da Pedagogia da Alternância nas escolas do sistema estadual de ensino.
- 4- Garantia das especificidades das modalidades da Educação Básica: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

A pauta apresentada era ampla, mas a partir dela temos um panorama geral do quanto é preciso avançar no âmbito das políticas públicas educacionais do campo, uma vez que os retrocessos políticos produzidos, principalmente nas gestões de PH inviabilizaram qualquer possibilidade de avanço, considerando-se a postura com que o governo vem se portando diante das demandas desse coletivo social, destaque para o MST, que completou trinta anos no ano de 2015. Em relação à postura do Governo e à ação dos movimentos, Coimbra (2015) ajuda a remontar esse momento de 2015:

As medidas adotadas pelo governo impedem a 'realização das práticas pedagógicas que consistem em garantir uma formação integral dos educadores, para que fortaleçam os valores imprescindíveis para a construção de uma nova sociedade', como assinala o MST em nota.

A ocupação da Sedu contou com integrantes do MST, representantes dos Sindicatos dos Servidores Públicos do Estado (Sindipúblicos) e da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Racéffaes).

Depois da ocupação da Sedu, o secretário de Educação, Haroldo Corrêa Rocha, recebeu os manifestantes. O secretário se comprometeu em atender algumas reivindicações, tais como a aprovação das diretrizes estaduais das escolas de assentamentos, a construção, ampliação e reforma de escolas, e a permanência e o fortalecimento da gerência da educação do campo.

Segundo o MST, nos últimos anos foram fechadas mais de 36 mil escolas no campo em todo Brasil. No Espírito Santo, em 2000 existiam 3.062 escolas no campo. Segundo os últimos dados divulgados pela Secretaria de Educação, já em 2009, esse número caiu para 1.715.

Apesar de tantas promessas do Secretário de Educação, pouco ou quase nada se concretizou, desde então, na realidade das escolas de Assentamento do MST no norte capixaba, mormente em relação à aprovação das diretrizes estaduais das escolas de assentamentos e ao reconhecimento do tempo-comunidade ainda se permanece sem solução. O fechamento das escolas do campo é um dos fatores que mais incomoda o MST, que também vê suas escolas sendo sucateadas pelo Estado.

Em março de 2015, o MST e outros movimentos sociais do campo participaram, na SEDU, de uma audiência, que deveria ter ocorrido com o Secretário de Educação Haroldo Correa Rocha. No entanto, ele não compareceu, o que provocou uma profunda indignação aos presentes, tal como presenciamos naquela ocasião.

A audiência havia sido agendada com muita antecedência pelos movimentos sociais do campo, fato que explica a irritabilidade citada. Na ocasião, quem presidiu a reunião foi o subsecretário de Administração e Finanças da SEDU- Eduardo Malini. No decorrer do evento, um dos participantes e membro do MST desabafou:



[...] com vinte anos que estou na escola de Assentamento, tem aqui nas mãos, desde 2005 nós brigamos pelas mesmas reivindicações, né, oito anos de governo Paulo Hartung, nem sequer fomos recebidos pelo Secretário, nunca para discutirmos essa pauta de vinte anos. Tá aqui, o número de audiências feitas com os mesmos pontos, e a gente nunca tem uma resposta [...]”<sup>14</sup> (informação verbal).

Tal relato ilustra o desgaste vivenciado por esses atores sociais, que lutam pelo direito a uma educação diferenciada. Quando o Subsecretário Malini foi questionado acerca da contratação e carga horária dos professores das escolas de Assentamento, expressou-se de forma veemente, alegando: “[...] eu não posso contratar professor, eu ainda continuo não podendo pela legislação vigente [...] eu corro o risco de responder um processo depois, eu corro o risco de ser denunciado no Ministério Público, Tribunal de Contas [...]”<sup>15</sup> (informação verbal).

Após muitas justificativas, Malini cedeu a palavra para a técnica administrativa Keila, que endossou o argumento do subsecretário: “[...] a gente não pode fazer nada diferente do que a legislação permite, eu não posso pagar um professor além da jornada dele de trabalho, nem hora atividade além do que é previsto em legislação [...]”<sup>16</sup> (informação verbal).

Ao retornar a oratória, o Subsecretário rebateu as críticas feitas pelos presentes em relação à falta de diálogo do Estado com os movimentos do campo, dizendo: “[...] a gente já começou num aspecto que foi ponto de discussão da reunião passada, a questão da carga horária, estamos dispostos a conversar, a sentar para pensarmos alternativas, né, sim, sem dúvida nenhuma”<sup>17</sup> (informação verbal).

Observamos que a equipe de governo que presidiu a reunião, a todo momento, buscou ganhar tempo, apresentando números e estatísticas que deixavam os presentes cada vez mais inconformados com aquela situação, que, por fim, terminou sem um desfecho favorável para os movimentos sociais. O impasse da questão da carga horária ainda é um problema para a proposta pedagógica do MST, e o fechamento de escolas continua ocorrendo sem critérios.

---

<sup>14</sup> MALINI, Eduardo. Audiência pública com os movimentos sociais do campo na SEDU, março de 2015.

<sup>15</sup> Idem.

<sup>16</sup> Keila.

<sup>17</sup> MALINI, Eduardo. Audiência pública com os movimentos sociais do campo.

Ainda longe de solução, o fechamento de escolas tem sido um dos grandes tormentos para a população camponesa em todo Brasil, em especial no Espírito Santo, onde os índices são bem elevados em relação à média nacional, contrariando, desse modo, a legislação que rege a educação nacional.

Um levantamento publicado no jornal Folha de São Paulo, em 2014, indica que o Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural (CANCIAN, 2014). Com base em dados do Censo Escolar, o autor também constatou que de 2004 a 2014 foram fechadas em torno de 32,5 mil unidades escolares do campo. Em 2013, 3.296 escolas foram fechadas no país.

Tais números representam, entre tantas outras questões, um refluxo nas conquistas produzidas pelo campesinato. O fechamento das escolas do campo e da cidade significa não apenas um retrocesso no âmbito das políticas públicas educacionais. Também faz parte do avanço do projeto político-econômico neoliberal que é amplamente defendido pelo atual governo e que, por sua vez, visa a diminuir custos.

Nessa perspectiva, entre os anos de 2007 e 2015, 544 estabelecimentos públicos deixaram de atender às comunidades do campo no Ensino Fundamental. Em 2007, havia 1.594 estabelecimentos de ensino, número que foi reduzido para 1.050 em 2015, o que representa 34,13% escolas a menos no estado. A rede estadual reduziu em 48,50% o número de estabelecimentos no período, com o fechamento de 97 escolas das 200 existentes em 2007. Já nos municípios, a redução foi de 32,07%, reduzindo de 1.394 em 2007 para 947 em 2015, como demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 05** – Estabelecimentos de Ensino do Campo – Ensino Fundamental/ ES (2007-2015)

Ano	Estadual	Municipal	Total
2007	200	1.394	1.594
2008	189	1.315	1.504
2009	186	1.229	1.415
2010	173	1.113	1.286
2011	159	1.052	1.211
2012	153	1.021	1.174
2013	112	1.016	1.128
2014	103	987	1.090
2015	103	947	1.050
<b>Total</b>	<b>-97</b>	<b>-447</b>	<b>-544</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED /2007a 2015

Os números acerca do fechamento de escolas do campo têm crescido significativamente no Espírito Santo, o que esboça uma violação do direito à educação. De acordo com a RACEFFAES (2015, p.77),

Paralelamente à crescente municipalização do Ensino Fundamental, a partir do final dos anos 80 uma política de fechamento de escolas de pequeno porte vem sendo largamente adotada tanto na rede estadual quanto nas redes municipais, afetando diretamente as escolas do campo onde é maior a incidência desse tipo de escola. Seus estudantes são, então, deslocados para outras comunidades rurais populosas (sentido campo-campo ou intracampo) ou para a sedes dos municípios (sentido campo-cidade ou extracampo).

[...] com o argumento de que a transferência de matrículas para escolas maiores, mesmo que distantes de sua comunidade de residência, seria mais vantajosa para os estudantes, pois na nova escola eles teriam melhores condições de estudo, a política de fechamento de escolas pela nucleação foi amplamente adotada no Brasil com critérios diversos, de acordo com a conveniência de cada administração. Com intuito de conter os excessos dessa política, em 2008 a questão foi regulada pela Resolução CNE/ N°2 [...].

No entanto, essa resolução não foi capaz de frear o fechamento de escolas no campo. Desse modo, “[...] somente em 27 de março de 2014 foi sancionada a lei 12.960 (BRASIL, 2014 b) que inclui parágrafo único no artigo 28 da lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) [...]” (RACEFFAES, 2015 p.79). A lei em questão esclarece em, seu paragrafo único, que:

Art. 28 O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Outra estratégia colocada em prática pela gestão PH tem sido a nucleação de escolas do campo, ou seja, fecham-se as escolas menores e se reúnem todos em uma única escola, que, por sua vez, está situada próxima ou dentro da cidade, o que dificulta o acesso das crianças, contrariando a Lei nº8.069 de 1990 - Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, em seu art. 53. V, que descreve a obrigatoriedade do Estado em ofertar “[...] o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 2014, p. 72). Dessa forma, muitos pais, ou desistem de enviar seus filhos para a escola, ou abandonam o campo, mudando para cidades como forma de assegurar o acesso das crianças e jovens ao processo de escolarização. Nesse caso, a política de transporte tem sido utilizada pelo governo como sendo a

solução desse problema. No entanto, tal política é ineficiente, sendo também contrária à necessidade das comunidades, uma vez que esses sujeitos querem seus filhos estudando próximos de casa. Nesse contexto, a questão da nucleação e do transporte escolar foi regulada pela Resolução nº 3.777/2014 do CEE (2014), que diz:

Art. 304 Os anos finais do ensino fundamental poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com garantia de transporte escolar intracampo para os estudantes, e a sua oferta levará em conta a participação das comunidades atendidas, considerando os aspectos relativos às condições das estradas e vias, a distância de deslocamento e o tempo de espera do transporte escolar.

Porém, a Resolução não resolveu essa problemática que continua ocorrendo em nosso Estado. Desse modo,

“[...] a indicação de que os processos de nucleação sejam evitados e o estabelecimento do caráter de excepcionalidade da nucleação no ensino chegaram tardiamente, considerando-se que, no período entre 1998 e 2003, verificamos o maior número de escolas extintas no Espírito Santo” (RACEFFAES, 2015, p.81).

A desterritorialização da educação do campo no norte do ES, desse modo, tem passado a exercer uma pressão desleal em relação aos camponeses, uma vez que esse deslocamento obriga os sujeitos a se enquadrarem em lógica social e produtiva urbana contrária a suas respectivas realidades. Reforçando tal argumento, a RACEFFAES (2015, p. 83) destaca que

[...] a associação à política de nucleação transformou o que seria uma garantia de direito à educação em uma inadequada compensação pelo deslocamento de grande número de estudantes para longe de suas comunidades de residência. A proliferação do uso de transporte escolar para dar sustentação à nova organização das redes tem transformado o caminho para a escola em um percurso de grandes riscos para milhares de crianças e jovens pelas precárias condições das estradas sem pavimentação, pelo perigo das grandes rodovias e áreas desabitadas do campo, e pela precariedade de grande parte dos veículos utilizados para esse fim.

A razão de manter essa situação se perde no momento em que os alunos deixam de frequentar as escolas, principalmente pela distância, pela precariedade das estradas e dos transportes oferecidos. Em relação ao fechamento de escolas do campo, o MST (2015) destaca que

Mais de 4 mil escolas do campo fecharam suas portas em 2014. Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito rurais fechadas por

dia em todo país. Nos últimos 15 anos, mais de 37 mil unidades encerraram as atividades.

Dentre as regiões mais afetadas, norte e nordeste lideram o ranking. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguindo o Piauí com 377.

Esse fenômeno observado e combatido, também no Espírito Santo ocorre todos os dias, uma vez que não há uma fiscalização eficaz para combater essa política de fechamento de escolas. Nesse sentido:

“[...] o MEC institui as portarias, as leis são sancionadas, mas na prática, quem tem poder de fechar as escolas é o município. Se o Município alega falta de alunos e de verbas, as escolas acabam sendo fechadas, políticas que poderiam impedir esse fato não são colocadas em prática” (MST, 2015).

Nesse sentido, no dia 28 de agosto de 2015, acompanhamos essas mesmas instituições no “Seminário de Educação do Campo: Construindo uma educação do campo emancipadora”, cujos objetivos foram discutir as relações entre as ações dos movimentos sociais do campo e o processo de formação dos sujeitos do campo, bem como os desafios na implementação de políticas públicas na área de educação.

No decorrer desse evento, foram levantados inúmeros questionamentos. Entre eles, um dos participantes do Movimento dos Pequenos agricultores (MPA), questionou: “[...] se nesse último ano, depois da aprovação da Lei que “fechar escola é crime”, e foram fechados quatro mil, quantos administradores públicos foram para cadeia? [...]” (informação verbal)<sup>18</sup>. Diante da indagação, a coordenadora que presidia a mesa, Fabíola de Paulo Secchin, membro da Promotoria de Justiça do MPES e dirigente do CAPE, argumentou: “[...] primeiro o fechamento de escola do campo é um crime lato senso, não é tipificado como crime, crime... [...]”<sup>19</sup> (informação verbal).

A partir dessa argumentação, percebemos o locus de fragilidade que a instituição escolar pública ocupa dentro da órbita jurídica, esteja ela situada no campo ou na cidade. Nesse contexto, Fabíola de Paulo Secchin também advertiu “[...] que muitas denúncias acerca do fechamento de escolas chegavam à SEDU, mas não ao Ministério Público [...]”<sup>20</sup> (informação verbal). Ela ainda enfatizou que faltam critérios mais claros para impedir o fechamento de escolas, pois o Ministério Público, quando provocado, se respalda apenas no parágrafo do art. 28 da LDB que trata acerca dos

<sup>18</sup> Seminário de Educação do Campo: Construindo uma educação do campo emancipadora, realizado em Vitória, em 27 de agosto de 2015.

<sup>19</sup> SECCHIN, P.F. loc.cit.

<sup>20</sup> Ibid.

critérios para o fechamento, ou não, das escolas do campo. Trata-se de um respaldo legal, porém genérico, uma vez que não define com maior abrangência, clareza e objetividade esses critérios.

No fim desse Seminário foi entregue ao MP-ES, pelo Comitê de Educação do Campo no Espírito Santo (2015a, p.1), um Manifesto, do qual destacamos um pequeno trecho:

O Comitê entende que para cuidar do campo é preciso cuidar dos povos do campo, não de forma paternalista ou com políticas compensatórias, mas com políticas protagonistas que considerem a educação como um direito social. Para isso, é também preciso que haja uma educação adequada como contextualizada à vida desses povos. Mediante tal entendimento, construímos, junto às entidades e movimentos sociais e sindicais que constituem este Comitê [...].

Em defesa dessas e de outras bandeiras, o MST iniciou o mês de fevereiro de 2016 com mobilização contra o sucateamento da educação do campo no Espírito Santo, uma vez que o governo Hartung tem se mostrado cada vez mais intransigente em relação as reivindicações feitas por esses sujeitos de direito. Acerca da mobilização, o MST (2016f) destacou o seguinte:

[...] os trabalhadores rurais realizaram um protesto em frente ao palácio Anchieta para pressionar a realização de uma audiência com o governo do estado. Os trabalhadores se mobilizaram contra as crescentes medidas instituídas pelo governo estadual na educação do campo, que pretendem reduzir a carga horária dos trabalhadores nas redes de ensino. 'A proposta do estado é pagar somente a hora/aula dada por cada educador. Esse é um projeto que sucateia o ensino público. Além disso, também estamos aqui contra o fechamento e a nucleação das escolas do campo, e para exigir o reconhecimento da pedagogia da alternância, a aprovação imediata das diretrizes operacionais das escolas dos assentamentos e a criação do projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino médio dos assentamentos' (Adelson Lima, da direção estadual do MST).

A questão da carga horária é crucial para o funcionamento e a sobrevivência da pedagogia da alternância nas escolas de assentamento. Sem essa dedicação especial dos monitores, não há como manter tal pedagogia. Apesar disso, o governo Hartung demonstra não ter nenhum interesse político em resolver tal questão, assim como não pretende aprovar as Diretrizes que regem as escolas de assentamento no norte do Estado, uma vez que esse modelo de educação defendido pelos movimentos sociais do campo é contrário àquele defendido por Hartung. Por conta desse impasse e de outras reivindicações, e pelo Secretário ignorar a pauta da

educação, no dia 16 de fevereiro de 2016 a sede da Secretária Estadual de Educação foi ocupada pelo MST e demais movimento sociais. Sobre tal ocupação, Medeiros (2016) esclarece:

As notas defendem 'incondicionalmente 'o pleito do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que reage às tentativas da gestão atual de extinguir turmas e fechar unidades dos municípios do interior. As entidades do campo promovem protestos nesse sentido desde o ano passado, inclusive com outras ocupações, mas o secretário insiste em negar os direitos das comunidades à educação pública.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação ressalta que 'governos do Espírito Santo não podem faltar ao compromisso constitucional de consagrar o direito à educação pública, laica e de qualidade à população'. Isso não só no caso das escolas do campo, como nas unidades estaduais, que vêm sofrendo a mesma ofensiva, com o fechamento de turmas e turnos.

Mesmo argumentos apresentam os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a entidade, a ocupação da Sedu faz coro à luta por uma política pública que pense a educação de jovens, adultos e idosos como um direito individual e de classe, 'perspectiva da educação popular no campo e na cidade'.

**Figura 04** – Manifestação na SEDU-ES, onde os movimentos sociais permaneceram acampados durante várias semanas



Fonte: Arquivo Pessoal: Marcos Marcelo Lirio

**Figura 05** – Faixa emblemática que pede o fim do Fechamento de Escolas no Campo no ES



Fonte: Arquivo Pessoal: Marcos Marcelo Lirio

Note-se que, embora o MST e demais movimentos sociais tenham permanecido acampados na SEDU por semanas, sem avanço nos diálogos, somente com a ocupação maciça do Palácio Anchieta, símbolo do poder capixaba, é que se conseguiu construir uma agenda com o governo, mas que rapidamente foi sendo desconstruída pelo próprio governo, uma vez que esse não tem demonstrado interesse em negociar com o MST, nem com os demais movimentos sociais. A pauta apresentada trouxe como destaque os seguintes itens, segundo o próprio MST (2016b):

- a) Aprovação das Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino no Espírito Santo; garantindo a continuidade da Pedagogia da Alternância, com seus instrumentos pedagógicos;
- b) Aprovação das Diretrizes operacionais da Educação do campo;
- c) O não fechamento das escolas do Campo e da Cidade. Assim como a não nucleação das turmas, que pode inviabilizar a qualidade do ensino/aprendizado e o funcionamento das escolas;
- d) Criação de turmas de EJA Médio nos assentamentos.

A maioria das reivindicações do MST em reação à educação das escolas do campo são antigas e permanecem inseridas como ponta de pauta durante anos, sem que haja de fato grandes avanços, o que tem se complicado ainda mais desde a entrada de Hartung no governo do estado, principalmente no que diz respeito ao fechamento de escolas do campo.



Nessa perspectiva, a justiça capixaba exigiu em março de 2016 a abertura de 13 escolas estaduais fechadas no ES, nas áreas urbanas e rurais, mas que o governo PH nega ter fechado. Em relação a esse fato, Arpini (2016), reforça que

O documento enviado pelo Ministério Público Estadual (MP-ES) à justiça reúne depoimentos e denúncias de pais, professores e alunos que relatam o fechamento compulsório de pelo menos 13 unidades, localizadas na Grande Vitória e no interior do estado.

EEEF Maria Ericina Santos, em Vitória

EEEM Santana Morosine Cupertino, em Linhares

EEPEF Santa Fé e EEUEF Retiro de Freitas, em Cachoeiro de Itapemirim

EEEM São João do Príncipe, em Iúna

EEEM Pastor Adilson Bento de Freitas e EEM Santa Cruz, em Irupi

EEEM Elizabete Nazaio Laurentino, em Mimoso do Sul

EEEM Maria Candido Kneipp, EEEM Judith Viana Guedes e EEEM Menino Jesus, em Muniz Freire

EEPEF Ouvídio Carlos de Miranda e EEUEF Córrego Patioba, em Sooretama.

O documento reúne também abaixo-assinado de estudantes, cartas-abertas de vereadores de Santa Maria de Jetibá e de Sindicatos. Além disso, o MP-ES realizou audiências públicas com famílias, comunidade local, alunos e corpo docente de escolas, onde foi confirmado o fechamento de turmas e escolas à revelia da comunidade.

A ação do MP-ES aponta ainda que o fechamento de escolas estaduais se deu sem comunicado às comunidades, o que desrespeita a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante de tantas evidências trazidas pelo MP-ES, o governo Hartung ainda negou que as escolas estavam sendo fechadas no Espírito Santo.

No caso das escolas de assentamento que trabalham na perspectiva da alternância no norte do estado, a problemática tem sido a regularização dessa educação, como podemos perceber a seguir:

De acordo com o Setor de Educação do MST, isso, no início deste ano, o Governo estadual determinou o não pagamento das horas-aulas prestadas no 'tempo comunidade' para os professores que devem ser contratados sob regime de designação temporária (DT's) nas Escolas de Assentamento.

Em virtude disso, as Escolas de Assentamento no ES se encontram sem funcionamento regular.

'O Estado lançou o edital das escolas de assentamento e desconsiderou a pedagogia da alternância, e, ao desconsiderar, ele destituiu essa pedagogia, porque permitiu que os instrumentos pedagógicos fossem arcados pelo estado. As escolas estão funcionando com professores voluntários', explicou Adelson Rocha Lima, da direção do MST. (ARPINI, 2016).

Essa realidade tem como pano de fundo a necessidade de Hartung em estagnar a educação pública, fechando escolas e cortando verbas para a educação, uma vez

que esse desmantelamento revigora e sustenta seu projeto *Escola Viva*. Acerca dessas questões, Arpini (2016) acrescentou:

O vice-presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) no Espírito Santo, Arthur Sant' Ana Santos disse que o fechamento das turmas e escolas está diretamente ligado aos investimentos realizados pelo Governo na implementação do projeto Escola Viva.

'O fechamento das escolas aconteceu em contrapartida ao Escola Viva, que é o projeto de marketing eleitoral para reeleição do Paulo Hartung. O projeto era muito bom na teoria, mas na prática só funciona em detrimento de outras escolas estaduais', disse.

O MST também atribuiu ao Escola Viva a culpa pelo fechamento das unidades no campo.

'Nos últimos anos foram fechadas diversas escolas. Somente no campo, de 2007 a 2013 foram fechadas 467. E no ano passado, com a criação da Escola Viva, o Governo fechou diversas salas. Além de não reconhecer a pedagogia da alternância, o Estado propôs para que nós juntássemos turmas, colocássemos 5ª e 6ª séries em uma mesma sala, como turma única. Isso inviabiliza qualquer tipo de funcionamento da escola', disse Adelson Rocha Lima, da direção do MST.

Neste mesmo texto, o Secretário de Educação Haroldo Rocha, negou que tenha ocorrido fechamento de escolas no estado, e acrescentou:

'Não tem fechamento de escola, o que existe é uma organização de matrícula que todo ano acontece, de acordo com a demanda que se identifica em cada região, através da chamada pública. Nós temos 500 escolas na rede estadual, temos 4 mil salas de aula para atender 370 mil capixabas e atendemos 260 mil. Tem 110 mil vagas à disposição em todos os municípios e bairros', disse.

Em relação às escolas de assentamento, Haroldo explicou que a reivindicação dos manifestantes é incompatível com a lei que regulamenta o salário dos professores.

'A pedagogia da alternância consiste no fato de que a criança fica uma semana na escola e a outra semana com a família. Aprende conceitos de agricultura, zootecnia e pratica com a família. Mas o professor só atende o aluno no ambiente escolar. É da nossa regra remunerá-lo pelo trabalho na sala de aula. O que não podemos fazer, e é isso que eles querem, é pagar em dobro, pelo período que o aluno está em casa' explicou.

Além disso, Haroldo falou que as escolas de assentamento não estão funcionando regularmente agora porque nenhum profissional se apresentou para atuar na área. (ARPINI, 2016).

O posicionamento inflexível do Secretário de Educação de não reconhecer que estejam ocorrendo fechamentos de escolas e de se negar a pagar o subsídio referente ao tempo-comunidade aos monitores reafirma a tese de que o governo Hartung busca minar e desarticular a atuação da educação das escolas de assentamento do MST e, conseqüentemente, do campo, polarizando as demandas desses sujeitos à subserviência ao modelo de educação urbano industrial defendido pelo governo Hartung.

Assim como o MST e demais movimentos sociais, a população, juntamente com a comunidade escolar, vem resistindo à política de fechamento de escolas. No dia 14 de janeiro de 2016, dezenas de pessoas se manifestaram em Muniz Freire contra tal fechamento, como noticia Caliman (2016):

De acordo com a estudante do 3º ano do ensino médio, Tainá Paulina Lúcio Maguesi, de 18 anos, o anúncio do fechamento das escolas Judith Viana Guedes, Menino Jesus e Professora Maria Candido Kneipp aconteceu em dezembro. Ela contou que todas as unidades ficam no interior do município. 'Não sabemos por que fecharam. Fomos pegas de surpresa. As outras escolas ficam longe para muitos alunos. Eu não quero estudar na Escola Viva. Tenho 18 anos e já estou em busca de emprego, estudar para o Enem, e ficar o dia inteiro na escola não dá', afirmou a jovem, que estudava na unidade Menino Jesus.  
(Com cartazes e faixas pedindo o não fechamento das unidades, eles percorreram o Centro da cidade, até o prédio do Ministério Público).

A vontade popular parece não importar para o governo Hartung, uma vez que a política de fechamento de escolas continua. Por conta disso, em fevereiro de 2016, um abaixo-assinado eletrônico circulou na internet pedindo a saída do Secretário de Educação Haroldo Rocha, como descrito por Oliveira (2016a):

No documento, os signatários destacam os episódios que sucedem na área desde o início do governo Paulo Hartung, em janeiro de 2015. Eles relatam que a atual política educacional vem causando prejuízo para a comunidade escolar.  
Entre os fatos, o abaixo-assinado relaciona o fechamento indiscriminado de turmas, turnos e escolas da rede estadual e o pouco interesse do Estado em investir na Educação de Jovens e Adultos (EJA).  
A postura do secretário também é criticada, que caracterizado como autoritário; avesso ao diálogo com a comunidade escolar, além de desprezar os profissionais de contratos por designação temporária.  
Outro fato que vem incomodando a comunidade escolar é o alto investimento no programa 'Escola Viva', que foi uma promessa de campanha do governador Paulo Hartung, em detrimento ao baixo investimento nas outras escolas da rede.  
Haroldo Correa Rocha é um dos principais aliados políticos de Hartung. Ele é um signatário do documento de avaliação fiscal, divulgado antes do processo eleitoral de 2014, que serviu de linha condutora para a campanha de desconstrução do então governador Renato Casagrande (PSB) e consolidou o discurso de que o Estado estaria 'quebrado'.

Diante dessa última questão abordada pelo autor, reafirmamos que o Secretário reforçou a tese da narrativa da superação do atraso, amplamente utilizada por Hartung ao longo de seus mandatos enquanto governador, claramente, com o objetivo de responsabilizar a gestão Casagrande pelo suposto retrocesso econômico do estado. Quanto ao abaixo-assinado, sabemos que a saída de Haroldo é improvável, dados os argumentos anteriores.

Voltamos a destacar, nesse sentido do enfrentamento, que a pressão contra a política educacional de Hartung ganhou reforço do deputado Sérgio Majeski, do PSDB, crítico do projeto *Escola Viva* e da política de sucateamento do sistema público de ensino promovido pelo governo PH. Esse deputado passou a denunciar os abusos cometidos pelo governo em relação à educação pública, como podemos observar no texto da redação do Século Diário “Deputado denuncia situação de escolas estaduais ao MPF” (2016):

O deputado Sérgio Majeski (PSDB) protocolou uma representação ao Ministério Público Federal (MPF) sobre as condições das escolas estaduais. Ano passado, o parlamentar visitou 128 escolas estaduais em 70 municípios capixabas. As visitas resultaram num relatório que serviu de base para a representação.

No documento o deputado relata a situação encontrada Estado adentro. Em algumas unidades, as salas funcionam em estruturas de PVC, enquanto em outras não há refeitório e os alunos almoçam em pé. Em muitas outras, as quadras estão descobertas ou simplesmente não há quadras esportivas. Questões de climatização também se apresentam como um problema.

A denúncia oferecida ressalta que as ações do governo estadual ferem diversas leis federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além da Constituição Federal e da Constituição Estadual.

A denúncia do deputado apenas confirma aquilo que o MST e outros movimentos sociais já vinham apontando há muito tempo.

No bojo de tantos problemas, a terceirização da educação pública também surge como um efeito negativo, principalmente em relação à merenda escolar que, segundo o Sindipúblicos, perdeu a qualidade. Nesse sentido, a merenda também vem sendo negada aos professores, como denunciou o Sindipúblicos (2016):

O governo Hartung manteve a política de alimentação zero para os educadores da rede pública estadual que continuam proibidos de se alimentarem com as merendas escolares e também não recebem auxílio-alimentação. A justificativa é que, com a terceirização da produção, o valor a ser pago às empresas é unitário, por refeição/aluno. Com isso não poderiam mais fornecer aos professores.

[...] os alunos têm reclamado que, após a terceirização, a qualidade e quantidade dos alimentos fornecidos diminuíram, já que, para as empresas, fornecer um prato com menor quantidade, é mais vantajoso.

A terceirização também chegou às escolas do MST, uma incoerência, visto que esses sujeitos produziam boa parte da alimentação que era consumida em suas escolas. A terceirização da merenda nesses espaços deixa margem para a

desvalorização da cultura alimentar produzida nos assentamentos e acampamentos, uma vez que os sujeitos passaram a consumir apenas alimentos industrializados.

Diante de tantos fatos que envolvem a educação do MST, esse movimento publicou, em março de 2016, um manifesto acerca do posicionamento do governo PH que vem sinalizando em não reconhecer os direitos de sua proposta de educação, tal como expressa o Setor de Educação do MST (2016d):

Diante da necessidade de garantir a legalidade dos direitos conquistados nessas negociações com o Estado, em 2012, iniciamos a produção das Diretrizes de Escolas de Assentamento, documento que regulamentaria o funcionamento da Pedagogia da Alternância. Com esse propósito, foram realizadas diversas reuniões no Coletivo de Educação dos Assentamentos, inclusive com a participação de técnicos da Secretária de Estado do Espírito Santo (SEDU) e, em 2013, foi protocolado no Conselho Estadual de Educação um relatório contendo o que foi produzido nessas reuniões e seminários e posteriormente encaminhado para a SEDU para a análise e aprovação.

No ano de 2014, as Diretrizes de Escolas de Assentamentos foram organizadas em forma de 'portaria', que, contudo, não chegaram a ser publicadas.

Em 2015, depois de vários anos de reuniões e reivindicações, continuamos sem aprovação das Diretrizes e ainda, o que é mais grave, nos deparamos com a posição do governo estadual de corte do pagamento do professores do segundo segmento do ensino fundamental das Escolas de Assentamento, sob alegação de que não existia documento oficial que assegurasse o reconhecimento das horas trabalhadas pelo professor no 'tempo comunidade'. Essa alegação ocorreu depois de mais de 20 anos que as escolas públicas estaduais funcionam fundamentadas na Pedagogia da Alternância.

Entretanto, a partir do novo posicionamento de nosso movimento que ocorreu com a ocupação da SEDU, por educadores, educandos e pais, em fevereiro de 2015, o Estado manteve o pagamento dos contratos em curso (professores DT's) e solicitou 90 dias de prazo para a regularização das Diretrizes. Para tanto, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) para realização da atualização, revisão e adequação do documento, visando atender às exigências apresentadas pela Secretaria.

Em novembro de 2015, sem avanços nos acordos realizados com o governo, o MST juntamente com os movimentos que compõem a Via Campesina, como o MPA, RACEFAES, QUILOMBOLA, FETAES e com educadores e educandos dos Cursos de licenciatura em Educação do Campo (UFES), realizaram uma nova ocupação da SEDU e nessa ocasião obtiveram a informação que o GT havia realizado visita a apenas 15 escolas de um total de 25 e que a partir disso as diretrizes ainda não poderiam ser aprovadas.

No início de 2016, sem cumprir com o acordo afirmado com os Movimentos Sociais de avaliar e aprovar as Diretrizes, o Governo estadual mais uma vez criou um impasse com as Escolas de Assentamento ao determinar o não pagamento das horas-aula prestadas no 'tempo comunidade' para os professores que vêm a ser contratados sob o regime de designação temporária (DT's). Em virtude disso, as Escolas de Assentamento no ES se encontram, atualmente, sem funcionar.

Nesse contexto, o governo, por fim, ofertou um contrato aos professores, mas sem reconhecimento do tempo-comunidade, e para ganhar tempo pediu um período de 60 dias para a solução da questão, porém nada foi concretizado, e o MST, juntamente com os movimentos sociais, ocupou a SEDU no dia 16 fevereiro, como já foi mencionado.

No dia 08 de março de 2016, Dia Internacional da Mulher, o MST, Sindicatos e demais movimentos sociais do campo e da cidade ocuparam as ruas de Vitória em passeata rumo ao Palácio Anchieta, que foi ocupado pelos manifestantes.

**Figura 06** – Dia 8 de Março de 2016, dia Internacional da Mulher. MST, Sindicatos e demais movimentos sociais fazem passeata rumo ao palácio Anchieta



Fonte: Arquivo Pessoal: Marcos Marcelo Lirio

No decorrer desse acontecimento, os movimentos do campo enviaram uma carta ao Palácio Anchieta explicando as motivações dessa ocupação, tal como segue:

Ocupamos o Palácio Anchieta por que a Educação do Campo e da Cidade no Espírito Santo está à beira de um colapso causado pelo sucateamento e fechamento de turnos, turmas e de escolas. A política privatizante deste governo desconsidera a qualidade da educação como um dever do estado e a coloca como mais uma mercadoria a serviço de uma classe que domina a maior parte da renda e riqueza do estado em detrimento dos trabalhadores (as). Segundo o MEC(2014), somente entre 2007 e 2013 foram fechadas 467 escolas no campo no ES. Enquanto isso, a Escola Viva apresentada como uma 'salvação da educação' segue deixando seus rastros de intolerância, também sob a desculpa de reorganização escolar, fechando escolas e fazendo com que estudantes da classe trabalhadora tenham que se deslocar ainda mais para estudar. Governo que fecha escolas não é o governo do povo. A cada escola fechada é uma prisão que se abre.

Ocupamos o Palácio Anchieta no intuito de o governo estadual reconhecer a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, viabilizando uma educação que relacione teoria e prática, que envolva os sujeitos da educação (educação, educação, família, comunidade) e seus territórios enquanto parte do processo educativo e produtivo. A educação não se restringe ao prédio escolar e à ministração de aula, mas está relacionada à interação do processo de estudo, pesquisa, reflexão dos estudantes, articulada com as famílias e a comunidade [...].

Denunciamos o descaso do governo Paulo Hartung e do Secretário de Educação Haroldo Rocha com as famílias acampadas na Secretaria de Educação (SEDU) desde o dia 16 de fevereiro, sem apresentar flexibilidade alguma no atendimento às reivindicações (MST, 2016c).

Nesse contexto, depois do fechamento de escolas, consideramos o não reconhecimento da Pedagogia da Alternância como um dos golpes mais letais dados na Educação das Escolas de Assentamento do norte capixaba, uma vez que essa metodologia pedagógica é considerada um dos pontos mais importantes para o processo de desenvolvimento dessa educação, embora haja outras pedagogias.

Com o objetivo de desarticular a educação das escolas do MST e, conseqüentemente, do campo, PH vem agindo de forma estratégica. Em 2016, os educadores das escolas que trabalham na perspectiva da Alternância tiveram um corte de 50% de sua carga horária, pois o governo não reconhece o tempo comunidade dos educadores e outras atividades exercidas pelo educador como a de coordenação de turno e visita às famílias, pesquisa da realidade e muitos outros elementos de fundamental importância para a continuidade da pedagogia do MST.

Ultimamente, vem sendo utilizada por PH a estratégia de descentralização dos setores de educação do campo. Nos anos anteriores, as escolas de Assentamento do Norte do Espírito Santo se locavam na Superintendência de São Mateus. Todavia, com as reivindicações e enfrentamentos que foram feitos, o governo utilizou a burocracia para desarticular as organizações feitas pelo setor de educação do MST, logo, as escolas foram redistribuídas em outras SRE, como: Nova Venécia, São Mateus, Linhares.

Nessa perspectiva, “[...] os conselhos de escola que eram administrados pelas escolas de Assentamento sofrem ameaça de serem terceirizados por Hartung”<sup>21</sup> (informação verbal). De acordo com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, “as

---

<sup>21</sup> Gerlan, membro do MST

escolas de assentamento não tiveram o reconhecimento da pedagogia da alternância e também não houve aprovação das diretrizes das escolas, que por muito tempo tem sido negada<sup>22</sup> (informal verbal).

Outra questão é que as escolas que só trabalham com o ensino de 1º ao 5º ano perderam suas vagas de coordenadores e pedagogos e também tiveram junções de turmas, em salas multiseriadas. O mesmo já está sendo discutido com a SEDU, que as escolas de Assentamento de 6º ao 9º anos com turmas com menos de 28 educandos correm o risco de se tornarem multiseriadas.

Essa é mais uma das demonstrações de que a educação do campo não tem espaço na agenda política de Hartung. Se, por um lado, o MST se esforça para cobrar políticas públicas educacionais, por outro, o governo PH busca criar mecanismos para que isso não se efetive. Desse modo, observamos uma disputa desigual, cujo objetivo é precarizar e dismantelar não apenas a educação do MST, mas também o sistema público de educação como um todo.

No sentido oposto, o MST e demais movimentos sociais do campo não se cansam de se mobilizar como forma de encontrar uma solução para tal impasse. Em Ata de reunião ocorrida no dia 18 de março de 2016, da Comissão da Unidade Central, SRE São Mateus e professores das escolas em Assentamentos para a Análise da Resolução da Alternância e tipologia, MST (2016a), tem-se:

[...] a proposta dos representantes que se materializa em construção de uma Lei complementar onde os professores sejam identificados e controlados com dedicação exclusiva como a que foi proposta e efetivada para o projeto da Escola Viva. [...].

A apresentação dessa proposta não foi acatada pelo atual governo Hartung. A sua política de indiferença em relação à educação dos assentamentos continua produzindo efeitos cada vez mais catastróficos para as escolas do campo.

Na manhã do dia 05 de setembro de 2016, o MST ocupou a Superintendência Regional de Reforma Agrária-INCRA, mais uma demonstração de resistência desse Movimento social organizado. Essa ocupação foi feita por 300 famílias de diversos Acampamentos e Assentamentos do ES, integrada à Jornada Nacional de Lutas Unitária dos Trabalhadores e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, e que

---

<sup>22</sup> Idem.



também teve como objetivo resistir ao golpe de Estado, ocorrido em 2016, que ameaça a soberania nacional, criminaliza os movimentos sociais e paralisa as políticas sociais, direito dos trabalhadores e trabalhadoras, estando a educação entre as bandeiras entoadas.

Diante de tantas constatações, não temos dúvida que a luta pela aprovação das Diretrizes da Educação das Escolas de Assentamento e o reconhecimento da Pedagogia da Alternância esbarram nos preceitos defendidos pelo governo Hartung e de seu Estado mínimo, uma vez que esse governo tem, em seus arranjos de poder, vínculos endereçados a segmentos da elite capixaba, que defendem uma gama de interesses, inclusive da educação, que não estão de acordo com a concepção defendida pelo MST.

As estratégias de ocupação de instituições públicas parecem não mais surtir os mesmos efeitos de décadas atrás. O Estado buscou criar tessituras jurídicas e econômicas como forma de neutralizar o avanço desses movimentos sociais. Nesse sentido, o Estado de exceção, vivenciado a partir de 2016 no país, estrangulou os avanços sociais obtidos nos governos Lula e Dilma, intensificando ainda mais a criminalização das ações do MST e de quaisquer outros movimentos sociais, sejam do campo ou da cidade<sup>23</sup>. A postura de Hartung diante dessa realidade segue no mesmo fluxo, estando desse modo o MST diante de uma terrível lacuna que compromete o seu projeto educacional.

---

<sup>23</sup> O Estado de exceção não é um direito especial (como o direito de guerra), mas enquanto suspensão da própria ordem jurídica, define seu patamar ou seu conceito-limite (AGABEN, 204, p. 15). AGABEN, Giorgio. Estado de Exceção – SP Boitempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou investigar as tensões decorrentes da ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a promoção, junto ao poder público do Estado do Espírito Santo, da educação das escolas de Assentamento e Acampamento, pensadas enquanto política pública mais adequada para esses segmentos tradicionalmente marginalizados das pautas governamentais, durante as gestões do governador Paulo Hartung (2003-2010/2015/2016), já que identificamos que essa educação também faz parte do conglomerado de luta pela terra e reforma agrária.

No Capítulo 1, examinamos as contradições econômicas, políticas e sociais do norte capixaba, assim como a formação camponesa nesse território. Tivemos a oportunidade de observar a tessitura social que produz o quadro de desigualdade de direitos e oportunidades nessa região, revelado na exclusão perversa dos sujeitos nessa fronteira. O subsídio teórico utilizado nesta pesquisa nos ajudou a remontar e a compreender o paradigma de desigualdade social e educacional vivenciada na educação no/do campo na região norte capixaba, uma vez que constatamos que esse terreno social foi historicamente circunscrito sobre o eixo de disputas e ocupações sedimentadas por bases de interesses políticos e econômicos condicionados pelo Estado.

A observância desses ingredientes sociais foi crucial para compreendermos e explicarmos a real situação vivenciada nas escolas do campo no norte capixaba que, há décadas, passam por um processo de abandono e sucateamento. Ao interpretar essa realidade e também vivenciá-la empiricamente, percebemos que as dicotomias sociais existentes no norte capixaba ainda são gritantes, sendo as escolas do campo subprodutos dessa desigualdade.

Com o Capítulo II, nos voltamos para a compreensão de como se deu a formação da estrutura e os princípios da educação das escolas do MST, em regime de Alternância na região norte, e a luta por essa educação. Analisamos também, o conceito de campo na lógica camponesa, de um lado, e aquilo que se convencionou chamar de agronegócio, entendido como uma visão de mundo diametralmente

oposta à concepção defendida pelo MST, e que tem como base a tendência de destruição do campesinato. Concluimos que o agronegócio é um projeto não só do capitalismo agrário, mas de toda dinâmica que o circunscreve, e se encontra cada vez mais fecundo na realidade do campo, e que tem como objetivo monopolizar o campo, aniquilando de uma só vez toda concepção de vida, cultura, educação e realidade produzida pelo camponês.

Identificamos também que a organização educacional do MST foi sendo constituída fora do arcabouço legal do Estado, ou seja, sem garantias legais, e, embora hoje o estado reconheça algumas práticas, existe uma série delas pendentes, que necessitam de ser regulamentadas e oficializadas, principalmente nas Escolas de Assentamento do MST no norte do ES, que lutam pela aprovação das Diretrizes da Educação do Campo, bem como pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância nessas escolas.

Ainda nesse capítulo, consideramos que a absorção ideológica do MST, advinda de seu posicionamento político de resistência frente às arbitrariedades do Estado, foi responsável por produzir a sinergia necessária para a produção de uma nova ética social no espaço campesino, uma vez que tem buscado materializar propostas alternativas no âmbito da educação como forma de romper com os paradigmas impostos pela sociedade burguesa e pelo Estado que a representa, embora o MST ainda dependa desse estado para dar suporte a tais pretensões, sendo este um dos seus grandes dilemas!

Em virtude disso, acreditamos que é necessário que o MST adentre nas instituições que constituem o Estado para que ocorra de fato uma ruptura e uma transformação social no campo, uma vez que a sociedade burguesa se encontra inserida nessas instituições de poder que determinam ou não as políticas públicas para essas áreas.

No terceiro e último Capítulo deste trabalho, buscamos traçar o panorama que marcou a ruptura nos diálogos entre o governo PH e os movimentos sociais do campo. Diante dessa realidade, percebemos a ampla utilização, por parte de PH, da narrativa da crise enquanto justificativa para a castração de direitos e garantias dos trabalhadores e trabalhadoras.

Percebemos que a natureza de Estado forjada por Hartung vai sendo apropriada a partir de uma orientação técnico-econômica que não leva em consideração as demandas e especificidades dos sujeitos, sejam eles da cidade ou do campo. Uma boa ilustração dessa crítica é o projeto *Escola Viva*, cujo discurso de implantação aponta para a ideia de uma revolução educacional, mas que deixa os sujeitos escusos de seu processo de construção. Sob a luz dessa realidade, ficou evidente para nós que o Estado tem buscado eliminar a visão de mundo do outro, tal como aparece em Hebert Marcuse (1964), falseando desse modo a concepção democrática, na tentativa de imprimir um sujeito que não seja capaz de se erguer objetivamente contra aqueles que tornam sua realidade obsoleta, ou seja, criando um sujeito capaz de permanecer subserviente às demandas e às exigências impostas pela sociedade burguesa.

Constatamos ainda que a tendência do governo Hartung é assegurar seu projeto de educação, a partir da articulação dos mecanismos que englobam o desmonte do sistema público de ensino, uma vez que as providências jurídicas e administrativas tomadas em suas gestões anteriores produziram uma tessitura legal que blinda e impede as tentativas dos movimentos sociais de se manifestarem para desarticular esse sistema educacional defendido por PH. Nesse conjunto de ações, verificamos também que a terceirização tem sido um importante instrumento utilizado pelo governo, sendo que essa prática já é uma realidade dentro de muitas escolas públicas estaduais do Espírito Santo, seja essa escola convencional ou Escola Viva.

Acerca dessa constatação, verificamos que Hartung tem fechado escolas para reduzir gastos, extinguir turnos, diminuindo assim o número de professores e funcionários em geral para que o governo possa dar a sua escola unitária e seletiva um verniz de qualidade e eficiência, mas na realidade trata-se de maximizar a participação da iniciativa privada na educação, retirando do Estado a responsabilidade com a educação pública, uma vez que as iniciativas privadas estão descritas nesse projeto.

Identificamos ainda a falta de coerência do governo, visto que ele tem noticiado que a construção do projeto Escola Viva tem sido feita com a participação social, mas o que nós constatamos a partir desta pesquisa é que se trata de uma inverdade, a falta de diálogo com a sociedade tem sido a digital desse projeto. Tal postura do

governo tem excluído a participação dos movimentos sociais das decisões no que concerne à educação. Além disso, Hartung conta com apoio de segmentos empresariais que compõem a Ong ES em Ação, o que reforça a concepção de seu projeto *Escola Viva*.

Nesse contexto, as reivindicações do MST para manter suas escolas de Assentamento e Acampamento não surtem efeito, sendo que as demandas desses sujeitos não se enquadram na agenda de prioridades de Hartung. A partir daí, observamos com convicção que o atual sistema público de ensino do Estado, que foi imposto a esse coletivo social do campo, é incapaz de suprir suas especificidades. Além disso, ficou evidente para nós que Hartung defende um modelo de educação vinculado às grandes corporações, tanto da indústria quanto do agronegócio, sendo que essas orientam a pasta e a agenda do governo. Identificamos também que o governo tem buscado sucumbir o projeto educacional do MST, uma vez que não atende suas reivindicações.

A atual realidade vivenciada pela educação do campo capixaba no norte do ES conflui com o momento vivido no Brasil, uma vez que esse permanece com suas bases democráticas abaladas, por conta de uma ruptura institucional, o que expôs o país a um estado de exceção, uma vez que as normas se encontram em suspensão, assim postas por um parlamento sem credibilidade, que defende, em sua grande maioria, uma política conservadora e que atenta contra os direitos e garantias sociais estabelecidos pela Constituição Brasileira de 1988, além de criminalizar quaisquer movimentos sociais.

Diante desse quadro e considerando a desproporcionalidade na disputa entre Estado e MST pela hegemonia da educação do campo, as nossas impressões, registradas a partir de experiências empíricas, advindas da participação em alguns momentos de reivindicação desse movimento social frente ao Estado, e tendo como base o atual cenário político e econômico, são de que a ação do MST, nesse atual momento, em defesa da educação do campo não se encontra em condição das mais favoráveis, uma vez que o governo tem se mostrado um dos governos mais indiferentes à causa desse e demais movimentos sociais.

Porém consideramos também que esse Movimento, sendo um dos mais legítimos e cruciais no cenário social capixaba, é capaz de, em muitas lutas, transpor o terreno de deterioração condicionado pelo Estado. Nesse sentido, há décadas, o MST tem elevado seu status de pressão, embora em determinados momentos permaneça longe dos holofotes. Portanto, consideramos o MST como sendo uma fênix que ressurge das cinzas para voar novamente. Contudo, não se trata de um voo panorâmico a esmo, mas sim sobre a órbita de uma atmosfera social que tem se tornado cada vez mais endurecida, especialmente por negar-se a reconhecer os direitos e garantias dos inseridos em uma realidade perversa.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SABER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARPINI, Naiara. Justiça exige a reabertura de escolas, mas governo do ES nega fechamento. **G1**, Vitória, 10 mar. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/03/justica-exige-reabertura-de-escolas-mas-governo-do-es-nega-fechamento.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AULETE, CALDAS. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Ed. 70, 2006.

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. São Paulo: Xamã, 2008.

BERNARDO NETO, Jaime. **Gênese da estrutura agrária do Espírito Santo: estudo comparativo entre os domínios da pecuária no extremo norte e as áreas de pequenas propriedades no centro-sul**. 2012. 393 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BESSA, Laureen. Plano de educação é aprovado após bate-boca na assembleia. **ES Hoje**, Vitória, 17 jun. 2015. Política Capixaba. Disponível em: <[http://www.eshoje.jor.br/\\_conteudo/2015/06/politica/politica\\_capixaba/30810-plano-de-educacao-e-aprovado-apos-bate-boca-na-assembleia.html](http://www.eshoje.jor.br/_conteudo/2015/06/politica/politica_capixaba/30810-plano-de-educacao-e-aprovado-apos-bate-boca-na-assembleia.html)>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BORGO, Ivan; PACHECO, Renato; ROSA, LEA B. R. Alvarenga. **Norte do Espírito Santo: ciclo madeireiro e povoamento**. Vitória: EDUFES, 1996.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.html)>. Acesso em: 29 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.html)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: **Lei de diretrizes e bases da educação e legislação congênere**. 2. ed. Vitória: [s.n.], 2014. p. 71-76.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Lei de diretrizes e bases da educação e legislação congênere**. 2. ed. Vitória: [s.n.], 2014. p. 47-68.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm)>. Acesso em: 5 mai. 2015.

BRESSER-PEREIRA. Do estado patrimonial ao gerencial. In: Pinheiro, Wilhelm e Sachs (Org.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia das Letras, 2001. p. 222-259.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C.. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O público não-estatal na reforma do estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-48.

BRITO, R. H. P. de; VASCONCELOS, M. L. M. C. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. São Paulo: Vozes, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALIMAN, Beatriz. Escolas são fechadas e alunos protestam em Muniz Freire. **G1**, Vitória, 15 jan. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/01/escolas-sao-fechadas-e-alunos-protestam-em-muniz-freire-es.html>> Acesso em: 10 ago. 2016.



CANCIAN, Natalia. O Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 mar. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CANUTO, Antonio. Comissão pastoral da terra. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 128-133.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania do Brasil: o longo caminho**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASALI, Derli; PIZETTA, Adelar João. A formação do campesinato e as mudanças recentes na agricultura capixaba. In: SOUZA, Ademilson Pereira et al. **A reforma agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!**. Vitória: Gráfica e Editora, 2005. p.29-72.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COIMBRA, Ubervalter. MST ocupa Sedu em protesto e exige educação diferenciada para a área rural. **Século Diário**, Vitória, 5 fev. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/21212/10/mst-ocupa-sedu-em-protesto-e-exige-educacao-diferenciada-para-a-area-rural-1>> Acesso em: 30 ago. 2016.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO. (2015a). **Manifesto por uma educação do campo no Espírito Santo**. Ibraçu, 14 ago. 2015. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_. (2015b). **Pauta unificada dos movimentos sociais camponeses na luta pela educação do campo no Espírito Santo**. Vitória, 5 nov. 2015. (Documentos Básicos).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). Resolução nº 56, de 07 de dezembro de 1992. Resolve aprovar o projeto da escola popular de 1ª a 8ª séries dos assentamentos rurais do estado do Espírito Santo. **Diário Oficial do Governo do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 08 Jan. 1993.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2.141, de 29 de dezembro de 2009. Aprova o regimento comum das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Governo do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 04 fev. 2010. Disponível em: <<http://dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/945/#/p:16/e:945>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3.777, de 08 de maio de 2014. Fixa normas para a educação no sistema de ensino do estado do Espírito Santo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Governo do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 13 mai. 2014. Disponível

em: <[http://www.cee.es.gov.br/download/res3777\\_publicada.pdf](http://www.cee.es.gov.br/download/res3777_publicada.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 1, de 01 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA). Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 3, de 09 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio. Portal.mec.gov.br. Brasília, 9 jul <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf) >. Acesso em: 29 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República: Momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: \_\_\_\_\_. **Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e socialismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 106-146.

CURY, Carlos Roberto Jani. Educação como direito social. In: CASTRO, C.L.F.; GONTIJO, C.R.B.; AMABILE, A.E.N. (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Minas Gerais: EdUEMG, 2012, p. 148-151.

DAHL, Robert. A. **Poliarquia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

DELGADO, Guilherme. Reestruturação da economia do agronegócio – anos 2000. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 57-88.

DEPUTADO denuncia situação de escolas estaduais ao MPF. **Século Diário**, Vitória, 29 fev. 2016. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/27506/8/deputado-denuncia-situacao-de-escolas-estaduais-ao-mpf>> Acesso em: 01 ago. 2016.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei complementar nº 799, 12 junho 2015. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Governo do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 15 jun. 2015. Disponível em: <<http://dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3151/#/p:9/e:3151?find=%22Lei%20complementar%20n%C2%B0%20799%22>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Discurso de posse do governador Paulo Hartung no palácio Anchieta, em 1º de janeiro de 2007. **Portal do Governo do Espírito Santo**. Vitória, 01 jan. 2007. Disponível em: <[http://www.es.gov.br/banco%20de%20documentos/discursos/Discurso\\_de%20Posse2007\\_PalacioAnchieta.pdf](http://www.es.gov.br/banco%20de%20documentos/discursos/Discurso_de%20Posse2007_PalacioAnchieta.pdf)> Acesso em: 28 set. 2016

ENQUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A.A; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 95- 177.

ESTEVAM, Douglas; STEDILE, João Pedro. Introdução. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 13-18.

FACHETTI, Eduardo. A primeira promessa de PH começa a sair do papel. **Gazeta On Line**, Vitória, 6 mar. 2015. Disponível em: <[http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2015/03/opiniao/colunas/praca\\_oito/3890858-a-primeira-promessa-de-ph-comeca-a-sair-do-papel.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/03/opiniao/colunas/praca_oito/3890858-a-primeira-promessa-de-ph-comeca-a-sair-do-papel.html)>. Acesso em: 06 jul. 2016.

FRANÇA, Dalva Mendes de. **Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos – MST/ES**. 2013. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FOERSTE, E.; JESUS, J. G. de. Escolas famílias agrícolas: um projeto de educação específico do campo. In: FOERSTE, E.; SCHUTZ-FOERSTE, G. M.; CALIARI, R. (Org.). **Introdução à educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória: UFES, 2009, p. 1-6. Disponível em: <[http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii\\_11.html](http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_11.html)>. Acesso em: 06 jul. 2016.

GARCIA, Elio Ramires. **Do estado união de Jeová à união dos posseiros de cotaxé: transição de movimento sociorreligioso a movimento político e organizado singularidades: transição e longevidade**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Elder. Aspectos da história econômica do Espírito Santo. In: SOUZA, Ademilson Pereira et al. **A reforma agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!**. Vitória: Gráfica e Editora, 2005. p. 15-28.

GONÇALVES, A. dos S.; SILVA, M.; PALASSI, M. P. Associativismo e representação institucional: o movimento empresarial Espírito Santo em ação. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2009, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**.... Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_vie\\_w&gid=226&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_vie_w&gid=226&Itemid=170)>. Acesso em: 02 set. 2016.

GOUVÊA, Gustavo. Escola viva: professores, alunos e pais falam sobre projeto do governo do ES. **ES Hoje**, Vitória, 17 abr. 2015. Disponível em: <[http://www.eshoje.jor.br/\\_conteudo/2015/04/noticias/educacao/28848-escola-viva-professores-alunos-e-pais-falam-sobre-projeto-do-governo-do-es.html](http://www.eshoje.jor.br/_conteudo/2015/04/noticias/educacao/28848-escola-viva-professores-alunos-e-pais-falam-sobre-projeto-do-governo-do-es.html)>. Acesso em: 30 mai. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 5.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1999.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais. o princípio educativo. o jornalismo. **Cadernos do cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.2, 2004.

GUEDES, Paulo Cezar Pinheiro. **Emergência do pólo moveleiro de Linhares e políticas para o setor no Espírito Santo (1960-1995).** 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GPIDECA. **Relatório parcial Diagnóstico para o desenvolvimento regional.** Vitória: UFES [2015?]. (Em elaboração).

HARTUNG, Paulo. O governador do Espírito Santo, eleito num momento que o estado é considerado um dos mais violentos do país, explica a busca de ajuda do governo federal para restaurar a segurança. **Roda Viva**, TV Cultura, São Paulo, 28 de abr. 2003. Entrevista concedida pelo Governador do ES. Disponível em: <[http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/504/entrevistados/paulo\\_hartung\\_2003.html](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/504/entrevistados/paulo_hartung_2003.html)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Org.). **Educação do campo**: diferença mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educacaocampo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

IBGE. **Censo Agro 2006**: IBGE revela retrato do Brasil agrário. 30 set. 2009. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=1464&busca=1&t=censo-agro-2006-ibge-revela-retrato-brasil-agrario>> Acesso em: 28 jan. 2016.

INCRA. PRONERA. **Manual de operações**. Brasília, abril de 2004. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa\\_nac\\_educacao\\_reforma\\_agraria.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

KOLLING, E. J; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 500-507.

LAMOSA, Rodrigo. **O programa do agronegócio na escola**: um estudo de caso sobre a educação ambiental empresarial nas escolas públicas brasileiras. Trabalho apresentado no VII EPEA Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, Rio Claro-SP, 2013. Disponível em: <<http://www.epea.tmp.br/epea2013%5Fanais/search/>>. Acesso em: 06 set. 2016.

LEITE, Sérgio Pereira; Medeiros, Leonilde Servolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 79-85

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O estado e a revolução**. Campinas, SP: Unicamp, 2011.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

MAJESKI, Sérgio. **Plano estadual de educação**. Entrevista concedida ao programa Bom dia Espírito Santo, Vitória, 9 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cdc7D2rKpNM>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 6. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MEDEIROS, Manaira. Ocupação da Sedu recebe apoio de entidades nacionais da área de educação. **Século Diário**, Vitória, 18 fev. 2016. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/27361/10/ocupacao-da-sedu-recebe-apoio-de-entidades-nacionais-da-area-de-educacao>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MENEZES, Rachel Reis. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré**: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOREIRA, Flavio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da pedagogia da alternância**: uma análise histórica dessas relações nas escolas família agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo. 2009. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1986, p. 78.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. (2016a). Ata de reunião da comissão entre unidade central, SRE São Mateus e professores das escolas em assentamento para análise da resolução sobre pedagogia da alternância e tipologia. **Ata**. 18 mar. 2016. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_. (1987a). **Avaliação do trabalho de educação escolar de 1987**. São Mateus, 1987. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. **Caderno de Educação nº 6**, Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 1995.

\_\_\_\_\_. **Canudos 1893-1993**: 100 anos de luta. São Mateus, 1993. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação nº 9**, Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 1999.

\_\_\_\_\_. (1987b). **Documento do 1º seminário nacional de educação em assentamentos**. São Mateus. 27/30 jul. 1987. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_(1986a). **Encontro dos monitores de educação escolar dos assentamentos**. EFFA, km 41, Jaguaré, 25 a 26 ago. 1986. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_(2016b). **Jornada de luta do MST e Via Campesina ES – fevereiro e março de 2016**: informes e encaminhamentos da pauta. mar. 2016. Disponível em: <<http://www.suport-es.org.br/adm/noticias/fotos/jornada-luta-mst.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

\_\_\_\_\_(1986b). **Projeto da escola comunitária dos assentamentos dos trabalhadores**. São Mateus, 8 ago. 1986. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_(1988c). **Projeto escola comunitária 13 de setembro**. São Mateus, 2 ago. 1986. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_(1988a). Relatório de conclusões do 1º encontro dos conselhos administrativos das escolas dos assentamentos. **Relatório**. Montanha. 7/9 jun. 1988. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_(1988b). Relatório do 1º encontro de discussão sobre a organização dos assentamentos. **Relatório**. Pedro Canário-ES. 28 set. 1988. (Documentos Básicos).

\_\_\_\_\_. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. São Paulo, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_(2016c). **Movimentos sociais denunciam Governo capixaba por negligenciar os direitos do povo**. São Paulo, 14 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2016/03/14/movimentos-sociais-denunciam-governo-capixaba-por-negligenciar-os-direitos-do-povo.html>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

\_\_\_\_\_(2016d). **MST condena a posição do governo do ES**. São Paulo, 04 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2016/03/04/mst-condena-a-posicao-do-governo-do-es-referente-ao-nao-reconhecimento-da-pedagogia-da-alternancia.html>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ocupar, resistir e produzir também na educação. Boletim de Educação nº 1**, Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 1992.

\_\_\_\_\_. **Princípios da educação no MST. Caderno de Educação nº 8**, Porto Alegre: Setor de Educação do MST, 1996.

\_\_\_\_\_(2016e). **Sem Terra ocupam Sedu após secretário ignorar pauta sobre educação**. São Paulo, 17 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2016/02/17/sem-terra-seguem-ocupando-sedu-do-es.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. (2016f). **Sem Terra se mobilizam contra sucateamento da educação no ES.** São Paulo, 15 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2016/02/15/sem-terra-reocupam-sede-do-incra-no-espírito-santo.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NA TV, Casagrande critica governo federal e Hartung defende privacidade. **G1**, Vitória, 23 set. 2014. Eleições 2014, Espírito Santo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/eleicoes/2014/noticia/2014/09/na-tv-casagrande-critica-governo-federal-e-hartung-defende-privacidade.html>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital:** hegemonia em disputa. 2009. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NASCIMENTO, Rafael Cerqueira. **A narrativa histórica da superação do atraso:** um desafio historiográfico do Espírito Santo. 2016. 291f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NETO, Bernardo. **Gênese da estrutura agrária do Espírito Santo:** estudo comparativo entre os domínios da pecuária no extremo norte e as áreas de pequenas propriedades no centro-sul. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** 2. ed. Vitória: EDUFES, 2013.

OLIVEIRA, de Francisco. **A crítica da Razão dualista o ornitorrinco.** 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

OLIVEIRA; L. M. T.; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 237-243.

OLIVEIRA JÚNIOR, Rui Barboza. **As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente.** 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Renata. (2016a). Abaixo-assinado pede a saída de Haroldo Rocha da Educação. **Século Diário**, Vitória, 22 fev. 2016. Disponível em:



<<http://seculodiario.com.br/27400/8/abaixo-assinado-pede-a-saida-de-haroldo-rocha-da-secretaria-de-educacao>> Acesso em: 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_(2015a). Assembleia aprova escola viva sob protestos dos estudantes. **Século Diário**, Vitória, 10 jun. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/23258/8/escola-viva-e-aprovada-na-assembleia-e-estudantes-fazem-protesto>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Casagrande e Hartung se atacam indiretamente usando outros candidatos. **Século Diário**, Vitória, 29 ago. 2014. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/18530/8/casagrande-e-hartung-se-atacam-indiretamente-usando-outros-candidatos-1>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_(2015b). Educação seletiva. **Século Diário**, Vitória, 28 nov. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/26099/14/educacao-seletiva>> Acesso em: 07 abr. 2016.

\_\_\_\_\_(2015c). Em protesto ao Escola Viva, estudantes ocupam Superintendência da Educação em São Mateus. **Século Diário**, Vitória, 7 dez. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/26252/8/estudantes-de-sao-mateus-ocupam-superintendencia-contra-escola-viva>> Acesso em: 27 mai. 2016.

\_\_\_\_\_(2015d). 'Escola chata' ou secretário incompetente? **Século Diário**, Vitória, 28 Jul. 2015d. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/24029/14/ijescola-chataij-ou-secretario-incompetenteij>> Acesso em: 27 mai. 2016.

\_\_\_\_\_(2016b). Escola viva abre as portas para a terceirização da educação pública no estado. **Século Diário**, Vitória, 31 jan. 2016. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/27075/8/escola-viva-abre-porta-para-a-terceirizacao-da-educacao-publica>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

\_\_\_\_\_(2015e). Hartung abre mão para prefeitos, mas reforça discurso do caos. **Século Diário**, Vitória, 6 out. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/25179/8/hartung-abre-a-mao-para-prefeitos-mas-mantem-discurso-da-crise>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

\_\_\_\_\_(2015f). Hartung afirma que, apesar da crise, conseguiu 'Tirar leite de pedra'. **Século Diário**, Vitória, 29 dez. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/26596/8/em-seu-primeiro-ano-de-governo-hartung-entrega-expectativas-para-2015>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_(2016c). Hartung ganha destaque na agenda nacional sem entrar no mérito do impeachment. **Século Diário**, Vitória, 27 jan. 2016. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/27029/8/hartung-ganha-visibilidade-sem-mostrar-posicao-sobre-impeachment>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

\_\_\_\_\_ (2015g). Hartung se mantém em 'cima do muro' no debate da crise nacional. **Século Diário**, Vitória, 3 set. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/24635/8/hartung-se-mantem-em-ijcima-do-muroij-no-debate-sobre-crise-nacional>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

\_\_\_\_\_ (2015h). Justiça proíbe escola viva no Conde de Linhares. **Século Diário**, Vitória, 21 dez. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/26490/8/justica-proibe-escola-viva-no-conde-de-linhares-em-colatina>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_ (2015i). Mobilização de estudantes contra 'reorganização' da educação começa a ganhar força no Estado. **Século Diário**, Vitória, 7 dez. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/26236/8/ijreorganizacaoij-manifestacoes-de-estudantes-piocam-no-estado>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

\_\_\_\_\_ (2015j). PIB capixaba registra a segunda menor retração do País. **Século Diário**, Vitória, 15 out. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/25349/8/a-cri-se-espalha-mas-estado-tera-segunda-menor-retracao-em-2015>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

\_\_\_\_\_ (2015l). 'Todo o programa deve ser alterado e reconstruído para ser eficiente'. **Século Diário**, Vitória, 02 mai. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/22573/8/ijtodo-o-programa-deve-ser-alterado-e-reconstruido-para-ser-eficiente>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

PAULO hartung, do PMDB, é eleito governador do ES. **G1**, Vitória, 05 out. 2014. Eleições 2014, Espírito Santo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/eleicoes/2014/noticia/2014/10/paulo-hartung-do-pmdb-e-eleito-governador-do-espírito-santo.html>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

PAULO Hartung toma posse como governador do Espírito Santo. **Gazeta On Line**, Vitória, 1 jan. 2015. Disponível em: <[http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2015/01/noticias/politica/3885511-paulo-hartung-toma-posse-como-governador-do-espírito-santo.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/01/noticias/politica/3885511-paulo-hartung-toma-posse-como-governador-do-espírito-santo.html)>. Acesso em: 14 abr. 2016.

PESSINE, Karina Melo. **Organização parlamentar, processo decisório e produção legislativa no cenário capixaba**: uma análise da assembleia legislativa do estado do Espírito Santo na 16ª legislatura (2007-2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PEZZIN, Josimara; FOERST, Erineu. O Curso pedagogia da terra da Universidade Federal do Espírito Santo. In: FOERSTE, Erineu (Org.). **Diálogos Interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2013. p. 129-142.

PIZETTA, Adelar João. **A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos**: experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras. 2014. 260 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamento: a experiências do MST no Espírito Santo.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

PIZETTA, Adelar João; SOUZA, Ademilson Pereira. Entre luta, esperança e utopia: a caminhada do MST no ES no período de 1984 a 2005. In: SOUZA, Ademilson Pereira et al. **A reforma agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquistas de dignidade!**. Vitória: Gráfica e Editora, 2005. p. 73-145.

PONTES, Wallace Tarcisio. **Conflito agrário e esvaziamento populacional: a disputa do contestado pelo Espírito Santo e Minas Gerais (1930-1970).** 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

RABELO, José. Governo Paulo Hartung parou o Espírito Santo. **Século Diário**, Vitória, 30 mar. 2015. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/22073/8/governo-paulo-hartung-parou-o-espírito-santo-1>>. Acesso em: 5 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Governo Hartung trata a educação pública como mercadoria. **Acrópole Blog**. Vitória, 20 jul. 2010. Disponível em: <<http://jb-altamirano.blogspot.com.br/2010/07/governo-hartung-trata-educacao-publica.html>> Acesso em: 27 mai. 2016.

RACEFFAES. **Cultivando a Educação dos povos do campo do Espírito Santo.** São Gabriel da Palha: [s.n.], 2015.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 341-347.

RENATO Casagrande rebate críticas de Paulo Hartung. **SIM noticias record news**. Vitória, 6 out. 2014. Disponível em: <<http://simnoticias.com.br/site/index.php/noticias-politica/item/13919-renato-casagrande-rebate-criticas-de-paulo-hartung>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SALETTTO, Nara. **Transição para o trabalho livre e pequena propriedade no Espírito Santo (1888-1930).** Vitória: EDUFES: 1996.

SAMORA, Neter. Diário por trás do discurso da crise, Hartung vai criando as condições para o Estado Mínimo. **Século Diário**, Vitória, 17 Jan. 2016. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/26859/8/paulo-hartung-implanta-politica-do-ijestado-minimoij-no-terceiro-mandato>>. Acesso em: 5 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Doze anos depois, Hartung assume novo governo com outros desafios. **Século Diário**, Vitória, 1 jan. 2015a. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/20653/8/doze-anos-depois-hartung-assume-novo-governo-com-outros-desafios-1>> Acesso em: 6 de ago.2016.

\_\_\_\_\_. Equipes de Hartung e Casagrande travam batalhas de números sobre gestão fiscal. **Século Diário**, Vitória, 30 jan. 2015b. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/21119/8/equipes-de-hartung-e-casagrande-travam-batalha-de-numeros-sobre-gestao-fiscal-1>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 143 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. 2. ed. Brasília: Fundação Ulisses Guimarães, 2013. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3)

SECAD. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Caderno Secad 2. Brasília, fev. 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educacaocampo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

SINDIPÚBLICOS. Sedu terceiriza merenda, proíbe professores de se alimentarem e alimentos são jogados no lixo. **Sindipúblicos**. Vitória, 3 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.sindipublicos.com.br/sedu-terceiriza-merenda-proibe-professores-de-se-alimentarem-e-alimentos-sao-jogados-no-lixo/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

SILVA, Ana Rosa Clolet da. **Construção da nação e escravidão no pensamento de José Bonifácio**. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

SILVA, Diógenes Luiz da. **Do latifúndio ao agronegócio**: os adversários do MST no Jornal Sem Terra. 2013. 171 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, M. A. da; SANTOS, R. B. Dos. Caracterização da educação do campo no Espírito Santo. **Recôncavo**: Revista de História da UNIABEU. Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, Janeiro - junho de 2015.

SOUSA, José Pedro Galvão de. **O estado tecnocrático**. São Paulo: Saraiva, 1973.

SOUZA, Dayana. “Atual governo tropeçou nas próprias pernas”, critica o candidato Paulo Hartung. **ES Hoje**, Vitória, 29 jun. 2014. Disponível em: <[http://eshoje.sites.fiveedit.com.br/index.php?id=/noticias/materia.php&cd\\_matia=amp;19403&dinamico=1&preview=1&materia\\_imprimir=1](http://eshoje.sites.fiveedit.com.br/index.php?id=/noticias/materia.php&cd_matia=amp;19403&dinamico=1&preview=1&materia_imprimir=1)>. Acesso em: 02 mai. 2016.

SOUZA, Maria Antonia de. As relações entre o movimento sem terra (MST) e o estado: programas de alfabetização de jovens e adultos dos assentamentos rurais. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 187-228.

STEDILE, João Pedro. Tendências do capital na agricultura. In: \_\_\_\_\_. (org.). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 19-38.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 178-186.

TRENTO, Tânia. Sindiupes faz campanha por escola integral democrática, plural e inclusiva. **SINDIUPES**, Vitória, 26 abr. 2015. Disponível em: <<http://sindiupes.org.br/blog/sindiupes-faz-campanha-por-escola-integral-democratica-plural-e-inclusiva/>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamentos e sem terra: a importância do papel dos mediadores**. Vitória: EDUFES, 1999.

VALFRE, Vinicius. Carro-chefe de Hartung é alvo de críticas. **Gazeta On Line**, Vitória, 17 mar. 2015. Disponível em: <[http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2015/03/noticias/politica/3891843-carro-chefe-de-hartung-e-alvo-de-criticas.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2015/03/noticias/politica/3891843-carro-chefe-de-hartung-e-alvo-de-criticas.html)>. Acesso em: 29 jun. 2016.

VICTOR, Duilo. Paulo Hartung diz que não vai devolver “pedradas” que leva durante campanha. **Gazeta On Line**, Vitória, 10 ago. 2014. Disponível em: <[http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2014/08/especiais/eleicoes\\_2014/1494476-paulo-hartung-diz-que-nao-vai-devolver-pedradas-que-leva-durante-a-campanha.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2014/08/especiais/eleicoes_2014/1494476-paulo-hartung-diz-que-nao-vai-devolver-pedradas-que-leva-durante-a-campanha.html)>. Acesso em: 30 jun. 2016.

VIEIRA, Marle Aparecida Fideles de Oliveira. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em Assentamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

VILLASCHI, A.; FELIPE, E. S; OLIVEIRA, U. J. de. (2011a). Da crise econômica ao consenso de necessidades: o Governo Christiano Dias Lopes (1967-1971). In: VILLASCHI, Arlindo (Org.). **Elementos da economia capixaba e trajetórias de seu desenvolvimento**. Vitória: Flor&Cultura, 2011. p. 53-76.

\_\_\_\_\_(2011b). Visões compartilhadas e coalizão de possibilidades: a antessala do processo de industrialização. In: VILLASCHI, Arlindo (Org.). **Elementos da economia capixaba e trajetórias de seu desenvolvimento**. Vitória: Flor&Cultura, 2011.p. 29-51.

WERNECK, Gustavo. Marcas do contestado 50 anos após o litígio entre mineiros e capixabas. **em.com.br**. Gerais. 25 de maio de 2013. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/05/25/interna\\_gerais,394665/as-marcas-do-contestado-50-anos-apos-o-litigio-entre-mineiros-e-capixabas.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/05/25/interna_gerais,394665/as-marcas-do-contestado-50-anos-apos-o-litigio-entre-mineiros-e-capixabas.shtml)>. Acesso em: 28 mar. 2015.