

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

ANTONIO MARCOS ALMEIDA DE QUEIROZ

**DIREITO À EDUCAÇÃO:
DA LEI POSITIVADA À REALIDADE DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURAIS SEM TERRA (MST), NO EXTREMO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

São Mateus- ES
2018

ANTONIO MARCOS ALMEIDA DE QUEIROZ

**DIREITO À EDUCAÇÃO: DA LEI POSITIVADA À REALIDADE DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação (PPGEEB) – do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Helena Siervi Manso

São Mateus- ES
2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

QUEIROZ, ANTONIO MARCOS ALMEIDA DE, 1970Q3d DIREITO À
EDUCAÇÃO: DA LEI POSITIVADA À
REALIDADE DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
(MST), NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO / ANTONIO MARCOS ALMEIDA DE
QUEIROZ. 2018.

146 f. : ii.

Orientadora: MÁRCIA HELENA SIERVI MANSO.

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

1. REGIÃO NORTE DO ESPÍRITO SANTO. 2.
ASSENTAMENTO CASTRO ALVES (ES). 3.
ASSENTAMENTOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. 1. MANSO, MÁRCIA
HELENA SIERVI. 11. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.
111. Título.

CDU: 37

ANTONIO MARCOS ALMEIDA DE QUEIROZ

**DIREITO À EDUCAÇÃO: DA LEI POSITIVADA À REALIDADE DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), NO NORTE DO ESPÍRITO
SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 17 de dezembro de 2018.

CIMIÇÃO EXAMINADORA



Márcia Helena Siervj Manso
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr.ª Maria Alayde Alcantara ProSalim

Universidade Federal do Espírito Santo Dr.ª

Eliane Gonçalves da Costa Universidade

Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Adelar João Pizetta

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida e por me permitir caminhar e sonhar;

A minha orientadora, professora Doutora Márcia Helena Siervi Manso. Encontrei nela o rigor reiterado nos detalhes e das orientações. Permitiu que eu desenvolvesse minha pesquisa no meu tempo e com minhas características, sua contribuição para o meu trabalho e para o meu crescimento, enquanto pesquisador, foi ímpar;

À Universidade Federal do Espírito Santo, aos professores do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica pela partilha de experiências e textos, pelo convívio amistoso e agregador, os quais contribuíram de modo singular para a minha formação;

Aos professores Doutora Eliane Gonçalves da Costa, Doutor Adelar João Pizetta, Doutora Maria Alayde Alcântara Salim, e Doutor Jair Miranda de Paiva, que integraram a banca de avaliação, pela leitura atenta do meu texto e pela apresentação de críticas pontuais e sugestões pertinentes, a partir das quais pude enriquecer minha dissertação;

À Direção da Escola “Três de Maio”, os alunos e a todo corpo técnico e docentes, onde realizei a pesquisa. Obrigado pela permissão a mim concedida e pela disponibilidade de todos em contribuir com este trabalho. Aos amigos Professor José Odônio Cardoso de Sá Neto, Lucimaria Martins Rocha e Valdineia Kramer Rosa, pela atenção e disponibilidade, pela história de vida e pela sabedoria ímpar adquirida de forma intelectual e no dia a dia, obrigado, meu respeito e minha admiração;

Aos meus pais, Aristides Nogueira de Queiroz e Dinasilda Almeida de Queiroz, aos meus filhos, Marcos Belas Queiroz e Filipe Belas Queiroz, por me ensinarem a amar genuinamente, com vocês aprendi também a celebrar as conquistas, nossas e das outras pessoas, amo vocês;

A tantos outros familiares e amigos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado durante a fase de escrita desta dissertação.

Muito obrigado a todos vocês!

A Marcos Passarinho, e a Filipe Gallo,
Filhos, amigos e guerreiros de todas as horas.
Vocês fazem parte dos meus projetos e da luta para realizá-los.
Vocês são eternos no meu coração.

RESUMO

Esta dissertação apresenta como objeto de estudo o direito à educação, na perspectiva da lei positivada à realidade dos trabalhadores Rurais Sem Terra, no norte do Espírito Santo, no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio”, localizada no Assentamento Castro Alves, no Município de Pedro Canário - ES. A questão central do estudo concentra-se em analisar o processo de efetivação do direito público e fundamental à educação, diante das variáveis das políticas de governo, da teoria da reserva do possível, e das lutas do movimento social (MST). A pesquisa bibliográfica e documental, com o uso da entrevista semiestruturada, e, com uma abordagem qualitativa, foi o caminho metodológico que escolhemos para as averiguações. Combinamos ainda, o uso de fontes orais e escritas, buscando ancoragem teórica nas concepções do MST, de Gramsci (1966, 1991), de Freire (2013 e 2017), de Coutinho (2011), de Arroyo (2011), Caldart (2011) e outros. Os nossos objetivos propostos, possibilitaram nossa análise, com um olhar arguidor e problematizador, da lei positivada, ou seja, da lei propriamente dita, e, devidamente presente em seus textos. Um olhar do processo de materialização do direito público à educação regulamentada por essa legislação educacional, no viés de como essa efetivação, mediada pelas políticas públicas, atinge a Escola “Três de Maio”, chega até os seus alunos e influencia o seu entorno. Também analisamos as suas reais contradições. Realizamos a coleta de dados por meio da entrevista, conversas informais e manipulação de livros e documentos, e ainda, através do convívio de todo esse colegiado escolar. Como resultados alcançados por meio da análise dos dados, concluímos que a efetivação do direito à educação, sob a realidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio”, é um processo que, quando comparamos com a realidade da Escola no final da década de 1980, perceberemos essa efetivação do direito positivado em lei, em contrapartida a esse fato, percebemos também, as resistências governamentais através do fechamento de escolas do campo e da não aprovação da pedagogia da alternância e sua inclusão na grade curricular dessa unidade de ensino. Nesse cenário, concluímos ainda que, mesmo com essa instabilidade quanto à materialização desse direito instituído em leis, a efetivação acontece, a rigor, mediante as lutas do movimento social (MST).

Palavras-chave: Educação, Direito, MST.

ABSTRACT

The work its aim at targeting the right to education, based on the positive law directed to the landless rural workers in the North of Espírito Santo, in the context of the “Três de Maio” elementary school, located in the Castro Alves settlement, in the city of Pedro Canário-ES. The study focuses mainly on the analysis of the effectiveness of the public and fundamental education process taking into consideration the variable government policies, the possible reservation theory and the landless social movement (Movimento Sem Terra) struggles. This documental and bibliographic research, with the usage of semistructured interview and qualitative approach, was the methodological way chosen for inquiries. It also combined the usage of written and oral sources, aiming at theoretical anchoring in the MST concepts proposed by Gramsci (1196; 1991), by Freire (2013; 2017), by Coutinho (2011), by Arroyo (2011), by Caldart (2011) and others. The proposed goals have made our analysis possible with a questioning and arguing view about the positive law - that is regarding the law itself and properly presented in its texts. It was pondered upon the materialization of the public right to a regulated education by this educational law, on how this effectiveness mediated by the public policies reach the “Três de Maio” school as well as its students and its surroundings. It was also analyzed its real contradictions. The data collection was performed through a survey, informal conversations and manipulation of books and documents, and yet also, through the socialization with the whole school collegiate. The results found through the data analyzed showed that it was possible to conclude that realization of the right to education on the “Três de Maio” State Elementary School reality is a process that ,when compared to its reality in the decade of 1980, allows for the observation that this realization of the positived by the law; on the other hand, it is also possible to perceive government resistances through the shutting down of country schools and their disapproving of the “alternation pedagogy” and its insertion in this school’s curriculum. In this scenery we conclude that, even though the instability about the materialization of this right instituted by laws, the effectiveness happens – in fact – according to the social movements (MST) struggles.

Key-words: Education. Right. MST.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características gerais do Estado do Espírito Santo	27
Quadro 2 – Disposição dos Assentamentos	28
Quadro 3 – Demonstrativos de teses e dissertações	31
Quadro 4 – Demonstrativos de teses e dissertações	33
Quadro 5 – Demonstrativo de artigo	35
Quadro 6 – Demonstrativos de artigos	35
Quadro 7 – Relação dos Assentamentos	65
Quadro 8 – Turno Vespertino	81
Quadro 9 – Corpo docente e respectiva qualificação	83
Quadro 10 – Comparativo do índice do IDEB 2017	87

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – A Escola “Três de Maio” em 1988	80
Fotografia 2 – A Escola “Três de Maio” em 1998	80
Fotografia 3 – A Escola “Três de Maio” atualmente	80
Fotografia 4 – Logomarca da Escola “Três de Maio”	80

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Localização do Estado do Espírito Santo	27
Mapa 2 – Famílias assentadas, organizadas pelo MST e outras organizações	67
Mapa 3 – Disposição da divisão geográfica do Assentamento Castro Alves	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEBs** – Comunidades Eclesiais de Base
- CEUNES** – Centro Universitário Norte Espírito Santo
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- CDs** – Compact Disc
- E.E.E.F** – Escola Estadual de Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ES** – Espírito Santo
- FETAES** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MDA** – Ministério Desenvolvimento Agrário
- MP** – Ministério Público
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PBF** – Programa Bolsa Família
- PPA** – Plano Plurianual de Investimento
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PNRA** – Projeto Nacional de Reforma Agrária
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- RB** – Relações de Benefícios

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

RB – Relações de Benefícios

STF – Supremo Tribunal Federal

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TJES – Trabalho de Conclusão de Curso

UDR – União Democrática Ruralista

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	19
FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	23
OBJETIVOS DA PESQUISA	24
CONTEXTO GEOPOLÍTICO DA PESQUISA	26
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	30
CAPÍTULO 1 - A FILOSOFIA GRAMSCIANA COMO PRINCÍPIO DAS REIVINDICAÇÕES E LUTAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): CONQUISTAS DE TERRA E DE EDUCAÇÃO	39
1.1 A CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA GRAMSCIANA	40
1.2 PALCO DA HEGEMONIA: A SOCIEDADE CIVIL E SOCIEDADE POLÍTICA	48
1.3 O IDEÁRIO DE UMA ESCOLA GRAMSCIANA	52
1.4 A IMPORTÂNCIA DO INTELLECTUAL ORGÂNICO	55
1.5 OS INTELECTUAIS E O PARTIDO (COLETIVO)	56
1.6 A RELAÇÃO DOS INTELLECTUAIS E A ESCOLA	56
CAPÍTULO 2 - O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO: HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS	60
2.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA MOTIVAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO COMO CATALIZADORES PARA O SURGIMENTO DO MST NO NORTE CAPIXABA	68
2.2 OCUPAÇÕES E CONFLITOS / NOVOS ASSENTAMENTOS	71
2.3 REFORMA AGRÁRIA / POLÍTICA DE ASSENTAMENTOS: ESPERANÇAS FRUSTRADAS NO GOVERNO LUIS INÁCIO (LULA) DA SILVA	75
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DA REALIDADE DA E.E.E.F. TRÊS DE MAIO: OS REFLEXOS DO PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	80
3.1 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	83
3.2 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TRÊS DE MAIO	85
3.3 CATEGORIA 1: OUVINDO E EXAMINANDO AS CONSIDERAÇÕES DE PROFESSORES DA ESCOLA “TRÊS DE MAIO”	92

3.4 CATEGORIA 2: CONTATO E INTREPRETAÇÃO DAS CONVERSAS COM MORADORES DO ASSENTAMENTO CASTRO ALVES	106
3.5 CATEGORIA 3: COMUNICAÇÕES E PERCEPÇÕES DE EX-ALUNOS E MILITANTES DO MST	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	149

INTRODUÇÃO

Os ensaios acadêmicos realizados sobre a questão do direito à educação, com base em nos modelos educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), são considerados relativamente frequentes, contudo, isso não nos tira a possibilidade de realizar outros estudos, certo de que, a cada pesquisa, mais aprofundamentos e novos elementos serão incorporados a essa temática.

Como exemplos disso, citamos o local e a proporção do estudo, que a cada nova exploração, são detalhados e levados em consideração outros aspectos, ou seja, os diferentes locais e escalas de pesquisas, permitem fazer diferentes abordagens a respeito da matéria proposta.

Como locus de estudo, a realização dessa pesquisa acadêmica nos aproximou do MST, da Escola “Três de Maio”, e, do Assentamento Castro Alves, localizados na cidade de Pedro Canário – ES. Como dimensão dessa pesquisa, interpelamos a efetivação do direito à educação no panorama dessa referida escola.

Com isso, assimilamos que a educação no MST, tem sua origem a partir da década de 1980, período em que ocorreram as primeiras ocupações de terra no país. Torna-se importante essa referência temporal, para compreendermos a grandeza dos esforços diligenciados pelo MST, até os dias de hoje, para tornar essa necessidade um direito legal, para transfigurar esses povos do campo em sujeitos desse direito constituído, e para criar uma identidade de movimento social de lutas pela dignidade da pessoa humana, e, por conseguinte, pelo direito à educação, como política de inclusão do homem do campo, também.

Saindo desse horizonte de movimento social, e adentrando no ponto de vista da conceituação jurídica, a educação, está inserida no rol dos direitos sociais, que recebem a classificação de segunda dimensão dos direitos. Esses direitos sociais, têm como fundamento o zelo pela dignidade da pessoa humana, seja em seu aspecto individual, como também no social.

Ainda na seara do direito, notemos que o direito público subjetivo, configura-se como um *instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal*, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que a lei determina como seu dever. Isso

porque, ao poder público, a Constituição Federal e demais normas, subjugam-o a responsabilidade para efetivar a educação.

Sabedores das responsabilidades legais do poder público, passemos então a descortinar esse direito público subjetivo a educação, para o campo, uma vez que já está positivado nas leis, nas normas e diretrizes que registram e garantem esse direito fundamental à educação, na ótica das particularidades do campo, como:

a) A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que determinam que o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1998). Do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). Assim, expõem e normatizam as diferentes experiências educativas que possuem o território camponês, como referência de produção de conhecimento.

b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

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, especificamente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Que enfatiza o caráter singular desta modalidade educativa, texto específico à educação rural, termo utilizado tanto no texto da LDB, quanto no do Plano Nacional de Educação 2014-2024, com respaldo na delimitação de que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 1996).

Neste ponto cabe ressaltar a possibilidade de adoção de diferentes formas de organização escolar:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

c) O Parecer no 36/2001 e a Resolução Nº 01/2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelece que a identidade da escola do

campo, deve ser construída vinculada às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes construídos no campo (MST, 2015).

d) O Parecer CNE/CEB Nº23/2007 e a Resolução CNE/CEB Nº 2, que estabelecem Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo., consubstanciam-se em importantes documentos a serem considerados na estruturação da política de Educação do Campo, pois ressaltam que, “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2007). A referida resolução traz indicações detalhas em relação à organização da oferta de ensino para a educação básica no campo.

e) A Resolução Nº 3.777/2014, do Conselho Estadual de Educação/ES, que fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Específica à Educação do Campo, normatiza suas diferentes formas de oferta, ressaltando a necessidade de adequação do Currículo e da Proposta Político-Pedagógica, das escolas do campo, aos princípios da modalidade e às peculiaridades do território camponês (MST, 2015).

f) O Parecer CBE/CNE Nº 01 de 2006, que versa sobre a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Este documento traz pontos importantes para a compreensão dos princípios e elementos pedagógicos presentes na Pedagogia da Alternância.

i) O Decreto Nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, esta norma para a Educação do Campo, explicita definições, como:

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. 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 (BRASIL, 2010).

Cabe ainda ressaltar, o debate de *Políticas Públicas para o Espírito Santo* (2004), documento produzido pela Secretaria de Estado da Educação, em que a Educação do

Campo é alvo de análise, procura evidenciar a urgência de investimento na melhoria das condições de trabalho, na formação de professores (as) e na valorização da cultura camponesa no estado do Espírito Santo.

Para o MST (2015), tais documentos, tanto de âmbito nacional, quanto estadual, devem ser compreendidos como um conjunto de normatizações que refletem os princípios, valores e proposições gerais dos movimentos sociais e entidades comprometidas com uma educação que valoriza a terra e os saberes das populações camponesas, que referenciam e legitimam anos de luta por uma educação de qualidade no e do território camponês e, respaldam, de forma jurídica, as prerrogativas destes atores sociais, no tocante à implementação de um projeto educativo específico para o campo capixaba.

Entendemos que todo esse cânone regulamentador, fruto de marchas e lutas, anteriores até o surgimento do MST, está em consonância com as questões técnicas e pedagógicas com a educação, na realidade do homem do campo.

Contudo, essa pesquisa foi iniciada buscando compreender também, o mecanismo da efetivação de todo esse bojo legal, ou seja, buscando conhecer como de fato essas determinações, para o poder público, são recebidas pelos sujeitos alvos desses direitos, qual seja, a Escola “Três de Maio”, do Assentamento Castro Alves.

Assim, organizamos essa dissertação em três capítulos propriamente ditos. Com essa sistematização, anteriormente ao primeiro capítulo, mostramos os caminhos metodológicos dessa pesquisa, juntamente com a revisão bibliográfica, respectivamente. Logo após essas exposições, escrevemos o capítulo primeiro, esse que procuramos traçar o perfil filosófico de Antonio Gramsci, por entendermos que as reivindicações e todas as lutas do MST, em prol de igualdades sociais, reforma agrária e emancipação política e educacional, se relacionam com os conceitos sobre a hegemonia, acerca da coerção e consenso, a respeito da escola unitária e a formação omnilateral, a cerca também do intelectual orgânico, dos intelectuais e o partido (coletivo) e dos intelectuais e a escola, entre outros.

O capítulo segundo, consiste em contextualizar histórico-politicamente o MST, no norte do Estado do Espírito Santo, em suas marchas e lutas pelo direito à educação pública. Assim, mostramos os rumos e os desdobramentos políticos ideológicos do MST, com as ocupações de terras, com os conflitos com o governo e latifundiários, e, o viés da

realidade da reforma agrária e da educação, administrado pelo plano de governo e políticas do Partido dos Trabalhadores (PT).

No terceiro capítulo, partindo da vertente de diferentes visões, compreensões e de diferentes formações acadêmicas, analisamos os reflexos das leis positivadas, ou seja, das legislações federal, estadual e municipal em vigor, os reflexos de todo o envolvimento do MST em proveito da efetivação do direito à educação, e ainda, as influências das políticas públicas educacionais nesse processo de efetivação do direito conquistado na realidade sócio educacional da E.E.E.F “Três de Maio”.

Assim, analisamos algumas falas de professores, de moradores, de militantes do MST e de ex-alunos da Escola “Três de Maio”, com o propósito de perceber qual a concepção desses entrevistados em relação ao direito à educação, garantido e regulamentado em leis, nesse processo de tornar concreto para os acampados e assentados, para os professores e alunos dessa escola do MST, no norte do estado do Espírito Santo.

As considerações finais, apresentam as contribuições do estudo para o dimensionamento do direito à educação, da lei positivada a realidade do MST, no norte do Espírito Santo, naturalmente que considerando as análises a partir da voz dos entrevistados, nossas observações diárias, nossas conversas, nosso envolvimento nos afazeres da Escola, nossos diálogos e esclarecimentos via e-mail e WhatsApp, e as nossas várias visitas a Superintendia Estadual de Educação.

Para tornar exequível, e, com isso, consolidar toda essa dinâmica de conversas, de entrevistas e, de envolvimento direto no dia a dia da Escola “Três de Maio”, iniciamos os primeiros contatos, já com essa finalidade em maio/junho do ano de 2017, intensificamos esse contato ao longo do segundo semestre desse mesmo ano, e, fizemos a primeira visita em junho de 2018. E assim, desde julho de 2018 estivemos presentes todas as semanas nessa unidade de ensino do Assentamento Castro Alves.

OS CAMINHOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

Nesse espaço destinado aos caminhos metodológicos, exibiremos os motivos que levaram à construção do projeto de pesquisa inicial, revelaremos como chegamos até a formulação do problema constatado, que conduziram, em seguida, ao levantamento e formulação do objetivo geral e os objetivos específicos, vigas mestre dessa pesquisa. E

ainda, exporemos o tipo de pesquisa que franqueou o desenvolvimento de todo o trabalho pesquisatório.

Por isso, para melhor esclarecer a gênese do problema a ser pesquisado, queremos situá-los em algumas questões que não ficavam bem digeridas e não eram claras o suficiente para nosso completo entendimento e aceitação.

Os temas relacionados às oportunidades de acesso ao ensino superior público, como por exemplo, alguns até paradoxais, como o pensamento questionador, qual seja, não consigo entender, como mesmo diante da minha imensa vontade de estudar, da sensação pessoal de realização do sonho pela estrada acadêmica, as portas do acesso apresentam sempre uma série de pré-requisitos para adentrá-las. Como por exemplo, nas etapas de seleção do Mestrado em Ensino na Educação Básica.

Ao longo dos anos, a vida selecionou meus contemporâneos que tinham melhores condições financeiras e uns pouquíssimos membros da classe dos trabalhadores, para desfrutar dos privilégios dos bancos acadêmicos. Eis o paradoxo, vontade versus possibilidade de estudar.

Mas, a vida, apresentando-se para nós, fez brotar o desejo de aprofundamento nos estudos, até então, estacionado. E assim aconteceu, conseguimos uma matrícula no curso de graduação em Direito, em meio a falta de oportunidade experimentada.

A partir daí, com o nosso contato direto com a legislação nacional, e com o aprofundamento do conhecimento acadêmico e da nossa realidade política, histórica e social, as respostas não aclaradas anteriormente ficaram esclarecidas.

E assim, as dificuldades que passamos quando buscávamos abrir o acesso ao conhecimento científico, público e gratuito, foram entendidas como frutos de políticas elitistas segregadoras, em prol de benefícios para a indústria do ensino privado.

Assim, resolvemos estudar academicamente, por meio de dados científicos (pesquisa metodológica) e, dessa maneira, transformar em fatos (dissertação) mensurando os pensamentos, com as ferramentas que os rigores acadêmicos exigem, muito bem afirmado por Gil (2007, p.17), que assim define pesquisa:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Querendo ampliar um pouco mais esse conceito, considerando a importância do procedimento de pesquisa, assim “o papel de pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir das pesquisas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4). Nos propomos a estabelecer essa conexão entre os atuais entendimentos sobre o tema em estudo e o que de fato encontraremos no campo pesquisado.

As nuances dessa pesquisa, que envolvem movimento social, quando comparamos com a Lei, e aqui citamos, os artigos 205, 206 e 207 da nossa Carta Magna, leiamos,

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar...III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas...IV - gratuidade do ensino público...V - valorização dos profissionais da educação escolar...VI - gestão democrática do ensino público...VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública...Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão... (BRASIL, 1988).

Aflora a percepção de uma ‘perfeição legal’, uma vez que, garante os pormenores das necessidades do cidadão, em detrimento de uma efetividade. Entretanto, isso concretiza a concentração das oportunidades de ensino e educação apenas para uma pequena parcela da população. E assim, percebemos que já há algumas décadas atrás essa seletividade sócio educacional também se fazia presente, assim vejamos,

Escapa-nos esta verdade de que não são as leis escritas, fabricadas pelos juristas, as mais legítimas garantias de felicidade para os povos e de estabilidade para as nações.

Costumamos julgar, ao contrário, que os bons regulamentos e a obediência aos preceitos abstratos representam a floração ideal de uma apurada educação política, da alfabetização, da aquisição de hábitos civilizados e de outras condições igualmente excelentes (HOLANDA, 1995, p. 178).

Entendemos a importância do ordenamento jurídico para disciplinamento da ordem jurídica e pública, entretanto, essa colocação se faz salutar pois, aponta também para um viés de legado histórico social enraizado como costume rotineiro, ou seja, precisamos das leis como instrumento regulamentador, mas a sua implementação é uma das formas de produção da igualdade social.

Interessante destacar como esse processo revela-se dinâmico, já nos primeiros passos da nossa labuta investigatória, após ações sistemáticas no Banco de dados do Tribunal de Justiça do Espírito Santo (TJES)¹, vislumbrando descobrir muitos processos relacionados com ausência e carência de vagas nos estabelecimentos de ensino, no entanto, descobrimos poucos processos relacionados com o campo do direito à educação básica. Assim, percebemos que isso não acontece, haja visto que existe uma fiscalização por parte do Ministério Público, do Conselho Tutelar, das Secretarias de Educação, e da própria Sociedade Civil, que minimizam as ações jurídicas relacionadas com a evasão escolar e falta de vagas nas escolas capixabas.

Dessa maneira, os processos jurídicos encontrados no site do TJES, apontaram para questões processuais relacionadas com transporte e merenda escolar, diferentemente de demandas jurídicas envolvendo por exemplo, matrículas de educandos portadores de necessidades especiais e matrículas por meio de cotas raciais.

Em meio ao acima exposto, por ocasião de debates com alunos orientandos da Professora Doutora Márcia Helena Siervi Manso, do curso de Especialização em Pobreza e Desigualdade Social, ministrado à distância, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), um determinado aluno, morador de um Assentamento do MST, do Município de Pedro Canário, chamou à nossa atenção, ao aludir os objetivos do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), qual seja, “Repercussões das ações sociais do Programa Bolsa Família, (PBF), na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio” (E.E.E.F)², do Assentamento Castro Alves, o único no Município de Pedro Canário, no extremo norte do Espírito Santo.

A partir daí, a pesquisa inicial recebeu ajustes, guiando-nos para as particularidades das questões relacionadas ao direito público à educação, na realidade social, do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra no norte Espírito Santo.

Para consolidar essa decisão, no início do mês de abril de 2017, comparecemos à Superintendência Regional de Educação de São Mateus, para conversar com o Servidor Público responsável pela educação no campo.

¹ Acesso em março de 2017.

² Atualmente a E.E.E.F “Três de Maio”, possui 226 alunos matriculados da educação Infantil, ao 9º ano, ainda alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse montante de educandos, 95% residem no Assentamento, os demais, são residentes em fazendas próximas ao Assentamento.

Desse encontro, outros aspectos se encaixaram nessa realidade direito à educação, na realidade social, do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra no Norte Espírito Santo, ratificando, com isso a temática, a seguir pudemos observar que ficou evidenciado na conversa:

a) O MST encaminha ofícios ao Ministério Público (MP) buscando tutelar o direito à educação no que se refere a estrutura física de um estabelecimento escolar projetado para esse fim, uma vez que as atividades escolares a rigor acontecem em currais abandonado, sob árvores e em cantos de determinadas residências. b) O MST encaminha ofícios ao Ministério Público (MP) buscando tutelar o direito à educação no que se refere a extinção do conselho de escolas em escolas com menos de 100 alunos. c) O MST encaminha ofícios ao Ministério Público (MP) buscando tutelar o direito à educação no que se refere a transporte escolar no campo. d) O MST encaminha ofícios ao Ministério Público (MP) buscando tutelar o direito à educação no que se refere ao fechamento de escolas no campo.

E foi assim, exatamente assim, que emergimos com o tema Direito à Educação, da lei positivada a realidade do MST, no norte do Estado do Espírito Santo, objeto de dessa pesquisa acadêmica. E, a partir de agora, exporemos as explicações da teoria do método.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Quando o tema de estudo é o Direito à Educação, com foco na realidade do MST, no norte do Estado do Espírito Santo, os caminhos para estudo espalham-se por diferentes horizontes de possibilidades, assim buscamos limitar tais possibilidades, e para isso Lakatos e Marconi (1988), ensinam-nos que são os objetivos que tornam claro e acessível o problema e, por conseguinte, aumentam os conhecimentos sobre determinados assuntos.

Assim, nos colocamos diante de uma necessidade, qual seja, esclarecer porque o movimento social (MST) precisou demandar esforços através de mobilizações, reivindicações e ocupações, já que a legislação lhe assegura esses direitos. E para isso carecemos responder: quais as características da efetivação do direito à educação, dentro do universo do MST, no norte do Estado do Espírito Santo.

Queremos esclarecer que a educação é direito, e isso quer dizer que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito; com isso, o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou mesmo, sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Decerto que, a partir do problema central, outros questionamentos surgiram para estudo, vejamos:

- a) como os diplomas legais tutelam os interesses em educação para o MST, no extremo norte do Espírito Santo?
- b) quais os empecilhos impedem a implementação das políticas de educação para o MST, no extremo norte do Espírito Santo?

OBJETIVOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa relaciona-se com a questão do Estado não efetivar o direito à educação e dessa relação, indicamos os objetivos com o desenvolvimento da pesquisa e quais os resultados que buscamos alcançar. Assim, “a especificação do objetivo de uma pesquisa responde às questões, para que? E para quem? ” (LAKATOS e MARCONI, 1988, p. 22). Estabelecido o problema chave para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa, devemos ainda, definir, dentro do problema da averiguação científica, qual o objetivo geral dessa investigação, isso porque, possibilita o sujeito da pesquisa, delimitar, entre os infinitos campos da realidade, aquilo que de fato pretende estudar.

À vista disso, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar como se configura o direito à educação, na Escola “Três de Maio”, do Assentamento Castro Alves (MST), no extremo norte do Estado do Espírito Santo.

Como recorte temporal, observamos o período compreendido entre os anos de 1988 e 2008, isso, por dois motivos, um relacionado ao ano de 1988, que marcou a promulgação da Constituição Federal do Brasil e a conquista do direito à educação. O outro motivo, relacionamos com o fechamento de um ciclo de 20 anos (2008), pois entendemos ser um espaço temporal bastante razoável para a catalogação de informações acadêmicas, relevantes cientificamente.

Elaboramos também os objetivos específicos, na mesma ótica do problema central e do objetivo geral da pesquisa. Destacamos que, são esses delineadores que nos conduzirão ao desfecho dos nossos propósitos, abaixo, apresentamos cada um deles:

a) compreender a legislação nacional, estadual e municipal relacionando-a com o direito público à educação, conquistado pelos moradores do Assentamento Castro Alves (MST), relacionando-as;

b) analisar a efetivação do direito público à educação na perspectiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio” (E.E.E.F), do Assentamento Castro Alves (MST), na cidade de Pedro Canário -ES;

Para desenvolvimento da pesquisa, utilizaremos a metodologia da Pesquisa qualitativa com coleta de dados por meio das ferramentas bibliográfica, documental e da entrevista semiestruturada.

A organização bibliográfica, no pensamento de Martins e Theóphilo (2009), visa aclarar, um determinado assunto, tomando como base referências publicadas em livros, jornais, periódicos, sites, dicionários, anais de congressos, revistas, dentre outros. Diante desse suporte, na construção dessa pesquisa, fizemos o uso de sites, de dicionários, periódicos e principalmente livros e revistas.

Realçamos assim um grande detalhe de instrumento de pesquisa, qual seja, a pesquisa bibliográfica que utiliza fontes denominadas secundárias, que são matérias transcritas de publicações disponíveis nas mais diversas formas (livros, jornais, periódicos, sites, dicionários, anais de congressos, enciclopédias, CDs, revistas). Utilizamos esses recursos em todos os momentos dessa dissertação, desde o anteprojeto, passando pelos capítulos que deram suporte para o entendimento da análise dos dados coletados em campo. Intensificamos o uso desses apoios por ocasião da análise de dados da pesquisa, propriamente dita, e ainda, no capítulo das considerações finais. Por isso esclarecemos:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos... A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2007, p.51).

Já a estratégia documental, utiliza, como fonte de dados, documentos, informações e evidências, como por exemplo: diários, gravações, correspondências, filmes, roteiros, fotografias e mapas. Nesse campo, para desenvolver a nossa pesquisa, lançamos mão

de gravações, fotografias e mapas. Gravações por ocasião das entrevistas realizadas, e, as fotografias e mapas, consultamos e disponibilizamos em nosso texto para ampliar o campo de esclarecimento e conhecimentos pontuais de algumas abordagens. Contudo, combinamos com outras fontes, como a observação, por exemplo. Com a leitura em destaque, notaremos as nuances entre a pesquisa bibliográfica e a documental,

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2007, p. 51).

Usamos a pesquisa bibliográfica e a documental, no rastreamento de dados acerca dos objetivos traçados na lauda anterior, pois buscamos construir o material teórico que nos ajudou a analisar e compreender os “achados” da pesquisa. Entretanto, nós, enquanto pesquisadores, devemos reiteradamente debruçarmos nas seguintes meditações:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2001, p. 44).

São essas observações citadas por Minayo (2001), que nortearão a metodologia dessa pesquisa. Lembramos ainda, que a pesquisa qualitativa, possui o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e que por isso mesmo, coloca o pesquisador, como a ferramenta principal, diretamente inserido nesse contexto em contato com o ambiente e material alvo do estudo (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

A seguir apresentamos o contexto geopolítico do Estado do Espírito Santo, e em especial do norte capixaba, onde foram concentrados os estudos que embasaram e responderam os objetivos dessa pesquisa acadêmica.

CONTEXTO GEOPOLÍTICO DA PESQUISA

Considerando, que nossa pesquisa foi realizada tendo como ‘pano de fundo’ o direito à educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fizemos uso do termo norte do Estado do Espírito Santo para relacionarmos com as cidades de São Mateus, de Conceição da Barra, de Pedro Canário, de Montanha, de Pinheiros, de Ponto

Belo, de Nova Venécia e de Ecoporanga, ligadas a essa pesquisa pela elevada concentração de assentamentos do MST em seus territórios, quarenta (40) Assentamentos catalogados. Assim, a seguir, apresentamos alguns mapas e quadros com suas respectivas considerações.

Mapa 1 – Localização do Estado do Espírito Santo



Fonte: Google Mapas (2017).

O mapa 1, aponta o Estado do Espírito Santo, destacando algumas cidades. A cidade de Pedra Canário, Município onde está localizada a Escola “Três de Maio”, não se faz presente, uma vez que o mapa em referência apresenta-nos as cidades capixabas mais populosas nas respectivas regiões do Estado. Entretanto, salientamos que Pedro Canário encontra-se no extremo norte do Estado do Espírito Santo, há 50 km do Município de São Mateus. O mapa 1, nos revela ainda, outros Entes Federativos vizinhos.

Em complementação, um mapa menor situando o Estado do Espírito Santo no contexto geográfico nacional.

Quadro nº 1- características gerais do Estado do Espírito Santo.

Capital	Vitória
População estimada 2016	3.973.697
População 2010	3.514.952
Área 2015 (km ²)	46.089,390
Densidade demográfica 2010 (hab./km ²)	76,25
Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> da população residente 2016 (Reais)	1.157
Número de Municípios	78

Fonte: IBGE (2016).

As informações contidas no quadro nº 1, apontam um acentuado crescimento populacional, em especial na zona urbana, e, mesmos estando no rol dos menores Estados da Federação, a concentração de terras ainda persiste, principalmente na região norte, conforme destaque do IBGE (2016).

O quadro abaixo, tem por finalidade quantificar, os assentamentos do MST, juntamente com suas respectivas famílias, conforme a seguir:

Quadro nº 2, disposição dos assentamentos/números de famílias em suas respectivas cidades.

CIDADE	ASSENTAMENTO	Nº DE FAMÍLIAS	FUNDAÇÃO	ORGANIZAÇÃO
São Mateus	Córrego Grande	27	17/02/1985	MST
	Georgina	81	17/11/1986	MST
	Guanabara	12	19/02/1998	MST
	Juerama	18	15/05/1987	MST
	Pratinha	17	22/09/1991	MST
	São Vicente	5	30/03/1991	MST
	Vale da Vitória	39	não encontrada	MST
	Zumbi dos Palmares	151	13/12/1999	MST
C. da Barra	Independência	10	14/03/1988	MST
	Paulo Vinhas	63	05/12/1986	MST
	Pontal do Jundiá	48	16/02/1986	MST
	Rio Preto Itaúnas	30	25/06/1985	MST
	Váldicio	89	09/04/1996	MST
P. Canário	Castro Alves	129	05/05/1988	MST
Montanha	Adriano Machado	74	10/01/2005	MST
Pinheiros	11 de Agosto	11	28/02/1986	MST
	Mª Olinda	71	28/08/1997	MST
	Nova Vitória	32	17/02/1986	MST
	Olinda II	86	04/02/1997	MST
	Nova Conquista	19	12/02/1985	MST
Ponto Belo	Otaviano Carvalho	98	29/04/2002	MST
	Panorama	130	16/10/2004	FETAES
Nova Venécia	Carlos Lamarca	26	21/02/2011	MST
	Celestina	31	26/12/1997	MST
	Córrego Alegre	18	12/12/1988	MST
	Córrego do Augusto	25	05/01/2001	FETAES
	Gaviãozinho	25	11/07/1991	MST
	Pip-Nuck	50	18/03/2002	MST
	Rodeio	25	25/03/2002	FETAES
	Travessia	21	11/07/1991	FETAES
	13 de maio	45	15/05/1989	MST
	Três Pontões	20	09/07/1988	MST

Ecoporanga	Boa Vista	57	14/12/2004	FETAES
	Bom Jesus	18	17/09/1991	MST
	Córrego Vermelho	7	10/01/1993	MST
	Franqueza e Realeza	100	14/10/2009	FETAES
	Lírio dos vales	43	14/10/2009	FETAES
	Vale do Ouro	30	14/10/2009	MST
	22 de Julho	12	19/09/1991	MST
	Miragem	214	31/12/1997	FETAES
8 Municípios	40 Assentamentos	2007 Famílias		

Fonte: INCRA - Espírito Santo (2017), (acesso em junho 2017).

As informações do quadro acima, revelam a força do MST no quesito organização de assentamentos. Destacamos que nessa sistematização, o direito à educação está incluído como componente fundamental. Destacamos ainda, que o grande número de famílias assentadas representa além da conquista da terra, a conquista da dignidade, como sujeitos do campo.

Concluimos assim, esse momento de apresentação geopolítica do Estado do Espírito Santo, esclarecendo geograficamente a localização de concentração dos estudos, e conhecendo a existência de um grupo composto por duas mil e sete famílias, em sua maioria membros do MST, assentados no extremo norte do Estado do Espírito Santo. Contudo, dando seguimento a organização metodológica, analisemos, o próximo item, qual seja, a revisão bibliográfica.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Queremos apresentar aquilo que, por vezes, a cultura acadêmica chama de *estado da arte*, isto é, o que já se produziu a respeito de determinada temática nas mais diversas formas veiculadoras de informação. Apesar disso, vejamos inicialmente os detalhes normativos, quanto a proteção ao direito à educação, assim,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Os fundamentos da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), assim amplia tais conceitos,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Portanto, isso significa dizer que na perspectiva do direito subjetivo, enquanto legislação, é um direito, mas que também configura como uma obrigação, uma vez que existe a obrigatoriedade do oferecimento pelo Estado, pois a norma obriga. E no mesmo instante, aquele a quem o direito é dirigido, recebe a capacidade e a legitimidade para exigir do Estado a efetivação do direito. Cabe destacarmos que direito subjetivo, é a faculdade de agir em face de alguém, em relação a algum direito, assim,

[...] a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor (DUARTE, 2004, p. 113).

Esse conjunto de leis, como por exemplo, a Constituição Federal, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), também norteiam as políticas públicas educacionais, ou seja, servem de base para o conjunto de disposições, de medidas e de procedimentos que irão traduzir a orientação política do Estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse à educação.

O Direito à educação faz parte do conjunto de artigos da Constituição da República Federativa do Brasil, que se integrou também ao Estatuto da Criança e Adolescente. O legislador ainda o constituiu no Estatuto da Juventude, nas Constituições dos Estados, em diversos Decretos, Regulamentos, Convenções, Emendas, Princípios e Normas. Mesmo que de forma anacrônica as palavras de Holanda (1995, p. 178), ainda são atuais, uma vez que vários diplomas legais foram sendo aprovados ao longo do tempo, e ainda assim não solucionamos os problemas e os défices educacionais em nosso país. Vejamos então que,

Outro remédio, só aparentemente mais plausível, está em pretender-se compassar os acontecimentos segundo sistemas, leis ou regulamentos de virtude provada, em acreditar que a letra morta pode influir por si só e de modo enérgico sobre o destino de um povo. A rigidez, a impermeabilidade, as perfeitas homogeneidades da legislação parecem-nos constituir o único requisito obrigatório da boa ordem social. Não conhecemos outro recurso (HOLANDA, 1995, p. 178).

Associando a citação ao direito público contemporâneo, contextualizamos com à nossa realidade, ainda persiste a ideia de que a letra da lei é suficiente para a sociedade alcançar a *boa ordem social*, com o pensamento de Bobbio (2004, p. 25), que se

posiciona dessa forma, "[...] o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim, o de protegê-los", ou seja, precisamos de uma efetivação do direito à educação abrangente, capaz de adentrar as salas de aula de todas as escolas brasileiras.

Mesmo diante de todo esse aparato Legal, o tempo espelha que os séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX transformaram-se em história e o assunto direito à educação ainda perdura como ferramenta (pauta) de políticas de cunho eleitorais, desiguais e proclamadas, mas, não necessariamente, garantidas e efetivadas.

A Constituição do Brasil de 1988, marcou definitivamente o direito à educação como uma matriz protegida pela segurança jurídica destinada a Lei Maior, ficando fortalecido na formalidade de um documento muito mais difícil de sofrer mutações. Contudo, como a implementação desse processo educativo é lenta, inclusive por motivos de ordem cultural.

Consideramos que a realidade do direito em forma de leis, surgiu com a redemocratização iniciada na década de 1980, e cremos também, que por conta de todas as adaptações e readaptações que as forças dos novos direitos apresentaram para toda sociedade civil, demandaram assim, um tempo para que se transformasse em uma rotina conhecida.

Em face ao que acima demonstramos, a literatura, da mesma forma, mostra-se num processo de engatinhar no rumo da construção dos seus conceitos interpretativos. E com isso, numa busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), filtrando a seleção dos trabalhos com a palavra *judicialização e direito à educação*, obtivemos como resultado total apresentado pelo sistema o número de 1.026 (mil e vinte e seis) teses e dissertações. Desse montante, após leitura dos respectivos resumos, apenas nove pesquisas tinham relação direta com o tema da presente dissertação, vejamos:

Quadro nº 3, demonstrativos de Teses e Dissertações

Título	Autor	Instituição	Ano
A Judicialização do acesso à educação infantil: A Defensoria Pública como promotora da inclusão social	MASSON, LUCIANO DAL SASSO	UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	2015

A Judicialização da Educação	FILHO, SILVIO LOBO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MS	2010
A Judicialização da Educação: A atuação das Promotorias de Justiça e Defesa da Educação no Município de Juiz de Fora	OLIVEIRA, RAFAELA REIS AZEVEDO DE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	2011
O direito à educação: A atuação dos Promotorias de Justiça e de Defesa da Educação do Ministério Público do Distrito Federal entre 2001 e 2007	DAMASCO, DENISE GISELE DE BRITO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2008
Direito a educacional: O poder Judiciário e a efetivação de políticas públicas no Brasil	BRADBURY, LEONARDO CACAU SANTOS LA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2013
O direito à Educação infantil das crianças do campo na região metropolitana de Curitiba	FONSECA, JOSIANE BETONI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2016
A judicialização do direito à educação básica e seus reflexos no processo de desenvolvimento sustentável	RIOS, CRISTIAN ROBERT DOS	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	2016
O direito à educação no Município da Serra/ES: A análise do Programa Pró-Escola	ROCHA, JUSCILENE BATISTA DA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	2016
A Judicialização da infância: O Processo de Implantação e Execução do Estatuto da Criança e do Adolescente nas Cidades do Rio de Janeiro, Niterói e Maricá	SIERRA, VANIA MORALES	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISA DO RIO DE JANEIRO	2004

Fonte: Portal Eletrônico – CAPES (Acessos em maio de 2017).

Elaborado pelo autor.

Analisando o quadro nº 3, exatamente 9 (nove) pesquisadores trataram da temática, levando em nota as palavras chaves (*judicialização e direito à educação*) usadas para selecionar o assunto. Quando aplicamos o elemento regional para filtrar o assunto, concluímos que no Estado do Espírito Santo apenas uma dissertação trata esse tema, qual seja, o direito à educação no Município da Serra/ES: análise do Programa Pró-escola (ROCHA, 2016).

Ainda nessa empreitada de buscas de pesquisas relacionadas ao direito à educação, com foco nos movimentos sociais, outra inserção no Banco de Teses e Dissertação da Capes foi realizada, dessa feita, inicialmente filtrando com as palavras *MST e o direito à educação no Norte do Espírito Santo*, como resultado obtivemos o número de 955.456, (novecentos e cinquenta e cinco mil, quatrocentos e cinquenta e seis) teses e dissertações.

Contudo, entendemos que o resultado não apontava para aquilo que pretendíamos estudar (*MST e o direito a educação no Norte do Espírito Santo*), pois, concentrou um grande universo de temas que apenas se relacionavam indiretamente com educação, com MST e com a região do Norte do Espírito Santo.

Refinamos a busca, agora na área que o Banco de Teses e Dissertação Capes denomina de ‘concentração da educação’, como fruto dessa tentativa foram-nos explicitadas 8.768 (oito mil, setecentos e sessenta e oito) teses e dissertações.

Constatamos que ainda se mostrava demasiadamente amplo esse parâmetro de seleção, portanto, exploramos ainda mais as ferramentas do sistema Banco de Teses e Dissertações Capes, observamos, com isso, mais uma possibilidade de filtragem, qual seja, ‘*educação, escola e movimentos sociais*’, que se encaixou perfeitamente nos nossos moldes de propósitos de pesquisa.

Disso apresentado, vinte (20) teses e dissertações foram expostas, entretanto, desse total, tão somente três (3) dissertações tratavam do assunto, sendo que apenas uma (1), regionalizava a pesquisa no setor norte do Estado do Espírito Santo, com isso em mãos, relacionamos, conforme a seguir:

Quadro nº 4, demonstrativos de Teses e Dissertações

Título	Autor	Instituição	Ano
Educação Infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos	VIEIRA, MARLE FIDELIS DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	2016
O MST como locus de pressão e proposta de políticas públicas voltadas para a educação do campo no norte do Espírito Santo	LÍRIO, MARCOS MARCELO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	2016
Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: A experiência do MST no Espírito Santo	PIZETTA, ADELAR JOÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	1999

Fonte: Portal Eletrônico – CAPES (Acessos em maio de 2017). Elaborado pelo autor.

Considerando todos os aspectos ligados ao direito à educação, dentro da realidade do MST, como a trajetória de lutas cansativas e penosas para se conquistar o que a legislação hoje garante, se levamos em conta também, o quanto o ensino e a educação são verbalmente debatidos nas mais diversas plataformas de mídias, perceberemos que as teses e dissertações são limitadas quantitativamente e em abrangência das delimitações de cada problema pesquisado, a despeito do elevado número de

pesquisadores que se dedicam ao estudo e veiculação da educação como fundamental e por conseguinte, direito público subjetivo.

Esperando tornar maior o universo de assuntos bibliográficos que triangulem com o que essa dissertação discute, realizamos outra busca no site de uma tradicional livraria³. Nesse acesso, em 02 de abril de 2017, obtivemos a apresentação de apenas um livro intitulado de “Judicialização de Políticas Públicas Para a Educação Infantil”,⁴ e um outro com o título “educação no campo- propostas e práticas pedagógicas no MST”,⁵

Como se nota na exposição dos quadros descritivos acima, ainda não houve uma pesquisa relacionando o direito à educação positivado em lei e a realidade do MST ao contexto do Norte do Espírito Santo, salvo, de todo o volume de títulos que analisamos, há apenas uma pesquisa feita no Estado que se destina a verificar o MST como lócus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para educação no campo, que é a de Lírio (2016).

Essa realidade sobre o que se tem desenvolvido no âmbito da utilização das ferramentas judiciais para efetivar o direito à educação relativo ao dia a dia do MST, apontou um quadro de carência de estudos e ao mesmo tempo a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas acadêmicas. Reiteramos, que devemos levar em conta particularidades, tais como: Estado da federação e posição geográfica, do foco da pesquisa, no Estado do Espírito Santo e o movimento social envolvido, qual seja, o MST. E por entendermos concluído, não esgotado, essa revisão bibliográfica, sentimo-nos confortáveis para sugerir o adentramento nos pormenores da base teórica dessa exposição acadêmica científica.

³ Tradicional no sentido de: Estabelecida há décadas no mercado nacional.

⁴ Detalhes do livro “Judicialização de Políticas Públicas Para a Educação Infantil”: Mais de vinte anos depois promulgada a nossa Constituição Cidadã, o 'Programa' nela desenhado para a educação infantil está longe de tornar-se realidade. O Poder Público, encarregado de dar cumprimento às políticas educacionais em nosso país, ostenta uma enorme dívida social. Persiste o panorama de exclusão, de deficiência quantitativa e qualitativa, desigualdade de acesso às oportunidades de atendimento em creches e pré-escolas.

⁵ Detalhes do livro “educação no campo- propostas e práticas pedagógicas no MST”: É uma obra que valoriza a cultura, a identidade e a organização do trabalhador do campo, e oferece uma reflexão sobre os movimentos sociais do campo, singularmente o MST, como espaço educativo.

Ainda no mês de abril de 2017, agora numa pesquisa entre os periódicos publicados a nível nacional, nos últimos cinco anos, classificados como QUALIS/CAPES (estrato A1), encontramos:

a) Na revista *Em aberto* – nenhum artigo foi encontrado, insistindo um pouco mais nas diligências obtivemos um artigo que mais se aproximou, qual seja:

Quadro nº 5 demonstrativo de artigo

Título	Autor	Instituição
A conquista da escola: Educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil	KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna	Revista em Aberto

Fonte: Portal Eletrônico – Revista em Aberto (Acessos em abril de 2017). Elaborado pelo autor.

b) Na Revista **Educação & Sociedade**: encontramos quatro artigos, sendo que apenas dois mantinham relação com nossa pesquisa:

Quadro nº 6 demonstrativos de artigos

Título	Autor	Instituição
Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.	SOUZA, Maria Antônia de	A Revista Educação & Sociedade
A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro.	DAL RI, Neusa Maria e VIEITEZ, Candido Giraldez.	A Revista Educação & Sociedade

Fonte: Portal Eletrônico – Revista Educação & Sociedade (Acessos em abril de 2017).

Elaborado pelo autor.

Construímos assim, a revisão bibliográfica, que, como evidenciamos, se trata de uma investigação focada em questões bem definidas, que visam identificar, selecionar, e sintetizar as evidências, relevantes, disponíveis e associadas ao tema dessa dissertação, entendemos, contudo, que o assunto não está esgotado.

Situamos os leitores de maneira global, sobre a de disponibilidade de publicações acadêmicas relacionadas ao conteúdo da legislação nacional que tutela a educação, com a efetivação do direito à educação (nos assentamentos do MST), e com as transformações educacionais, ocorridas nos assentamentos do MST no norte do Espírito Santo.

Essa revisão bibliográfica aponta para dois pontos importantes dessa dinâmica de verificação de todo conjunto de obras escritas que se relacionam com a pesquisa desenvolvida. O primeiro ponto vislumbramos uma pequena demanda de estudos direcionados para a efetivação do direito público a educação dentro dos assentamentos do MST, no norte do Espírito Santo, considerando esse cenário educação versus MST (movimento social) a escassez encontrada nos bancos de dados mencionados anteriormente torna-se agigantada. O segundo aspecto é a questão da justificativa dessa pesquisa, isso por que, diante do tema da educação, envolvendo movimento social (MST) o desprovimento de pesquisas aflora como uma necessidade.

Essa carência de pesquisas, entendemos que pode ser saneada com novos projetos de pesquisas, detalhando toda essa *microgênese social e legal*, de sorte que tenhamos dados consistentes para apoiar emendas na legislação, servi de base para processos judiciais, e ainda, reivindicações e protestos sociais coletivos.

Portanto, chamamos atenção para o fato de que, a partir de então, adentraremos no universo dos teóricos que deram suporte as análises dos dados coletados nesse ensaio acadêmico. Tomamos por base a filosofia das práxis e os pressupostos postulados por Gramsci (1991), especialmente quanto ao ideário gramsciano relacionado e relevante para a política de educação do MST.

CAPÍTULO 1
A FILOSOFIA GRAMSCIANA COMO PRINCÍPIOS
DAS REIVINDICAÇÕES E LUTAS DO
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA (MST): CONQUISTAS DE TERRA E
DE EDUCAÇÃO

Propomos nesse capítulo, descrever os pensamentos gramscianos num viés de princípios adotados pelo MST em suas marchas reivindicatórias, e também na formação dos seus militantes. Tratamos também da construção da hegemonia e a dominação ideológica que brota dessa teoria, da sociedade civil e da sociedade política, como o local em que a hegemonia se desenvolve, do ideário de uma escola gramsciana, com a sua visão de criar condições para o trabalhador transforme-se em um intelectual em igualdade de condições, da importância do intelectual orgânico, associando-o com a filosofia do MST, dos intelectuais e o partido, como um meio de agregar os intelectuais em torno de suas ideologias, e ainda, a relação dos intelectuais com a escola, com um foco no desenvolvimento desses intelectuais para atuarem em favor da classe trabalhadora em sua luta contra a conservação do poder burguês.

Vejamos que o MST, em seus projetos de desconcentração da terra e da democratização da educação faz uso dos pensamentos Gramscianos em sua doutrina filosófica, isso porque,

[...] O Estado é concebido como organismo próprio de um 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 (GRAMSCI, (1984, p. 50).

Essas particularidades desse Estado, faz existir essa proximidade de entendimentos, e por conta disso, relacionamos e sistematizamos uma parcela de informações sobre Antonio Gramsci, e logo em seguida, estaremos refletindo suas ideias sócio políticos. A partir desses ingredientes, desenvolvemos as considerações da política ideológica gramsciana.

Como para o MST, o ato educativo sempre foi valorizado como um instrumento de luta contra as distorções produzidas pela hegemonia do capital no espaço campesino e, ademais, ao se apropriar da educação, como domínio do conhecimento de suas realidades, os membros do MST tornaram-se produtores de suas rotinas sociais e culturais.

E assim, nesse viés, associamos Gramsci (1966) ao tema ora pesquisado e as razões dessa associação serão devidamente ampliadas e fundamentadas por ocasião dos dados obtidos no campo efetivo da pesquisa.

Dessa forma, nos posicionamos ao lado da não fragmentação da teoria gramsciana, especialmente quanto ao surgimento do intelectual orgânico e do intelectual coletivo; da consciência de classe e da hegemonia; da sociedade civil e da sociedade política; da escola unitária e da formação omnilateral; e da coerção e do consenso.

O momento de apresentação dos pensadores teóricos que alicerçarão as reflexões dos dados coletados nessa pesquisa, queremos mostrar que a relação do teórico versus pesquisa se confundiram em muitas vezes, pelo fato do repertório relacionado a educação, relacionado as políticas educacionais, e também das ideologias sociais do MST, da mesma forma ainda, a capacidade de Gramsci (1966) pensar a construção de uma sociedade onde a hegemonia se conquista, dentre outras formas, através da cognição, ou seja, do conhecimento.

É nessa perspectiva que as ideias de Gramsci (1991) contribuem para explicar os pormenores da importância que o direito à educação possui para o MST. Percebamos ainda, que Coutinho (2011), associou o príncipe, citado por Maquiavel, a um “moderno príncipe”, e este, por sua vez, a um partido revolucionário, reformado intelectual e moralmente, exatamente dessa forma,

Ser o anunciador de uma reforma intelectual e moral, que é o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional popular, no terreno de uma forma completa e total de civilização moderna. Realmente, o moderno Príncipe deveria limitar-se a estes dois pontos fundamentais: formação de uma vontade coletiva nacional popular, cuja expressão ativa e atuante é, exatamente, o moderno príncipe, e a reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 2006, p. 377).

Coutinho (2011) entendia a relação entre a vontade e o conhecimento, como uma vinculação orgânica e como a gênese das condições objetivas de uma revolução genuína, que a batizou de “revolução passiva”. Em suas lutas constantes, o MST, em virtude da necessidade de construção de um projeto social mais amplo, passou a incorporar a educação como sendo uma de suas principais bandeiras de lutas políticas, utilizando também o binômio Vontade e conhecimento.

Com isso, vejamos a associação Gramsci/tema da pesquisa a seguir pontuadas, pois estaremos detalhando em cada subitem as particularidades do pensamento gramsciano e sua relação com o direito à educação pesquisado na Escola “Três de Maio”.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA

Tratamos nesse subitem, do conceito de hegemonia gramsciana na perspectiva de um tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado, pontuaremos as suas concepções e suas influências na política e cultura.

É muito frequente a associação da ideologia gramsciana com as pautas de educação do MST, por esse motivo, para Jesus (1989), educação e hegemonia no pensamento Gramsciano, exige uma demanda educativa como justificadora e legitimadora de uma nova hegemonia, mas, essa educação baseada nas transformações a nível de consciência do homem e cultura social,

Portanto, a hegemonia do proletariado não pode ser hoje buscada com base nos conhecimentos específicos que Gramsci havia formulado com as análises e experiências de classe de sua época, mas só renovando os esforços de conhecimento necessários para compreender a realidade de hoje. Tais esforços, porém, não seriam sequer possíveis, ou seriam inadequados e insuficientes, se fossem deixados de lado as conquistas permanentes teóricas gramscianas (COUTINHO, 2011, p. 146).

Etimologicamente, a palavra “hegemonia deriva do verbo grego *nyeuovew* e quer dizer: guiar, conduzir, mandar, governar, ser chefe” (JESUS, 1989, p. 31). Já na filosofia gramsciana, o conceito de hegemonia foi utilizado como a ferramenta teórica para entender e explicar a nova configuração que o Estado Moderno assumiu a partir, das últimas décadas do século XIX. Estudando, no cárcere, a estruturação típica das sociedades de capitalismo avançado, Gramsci (1966) explicou a nova face do Estado Moderno, esse composto pela Sociedade Política e pela Sociedade Civil.

Para Coutinho (2011), as conquistas sociais, como a redução da jornada de trabalho, o sufrágio universal masculino, sistema de previdência pública, ampliação do acesso às escolas públicas para os filhos dos trabalhadores, repercutiram na configuração e caracterização do Estado Moderno.

Segundo Coutinho (2011), as relações capitalistas de produção podem ser mantidas sob condições democráticas e, conseqüentemente, a exploração pode ser mantida com o consentimento dos explorados. Coutinho (2011), partindo dessa ideia, desenvolve o conceito de hegemonia, que surge basicamente enquanto capacidade de compreender

os problemas reais do homem, e ainda de não limitar-se a uma expectativa passiva das consequências decorrentes da cultura e das leis gerais que governam o capitalismo.

A hegemonia mostra-se como a direção intelectual e moral, isso porque envolve concepções do mundo dos grupos dominantes⁶, que por sua vez, as apresentam (as concepções) como se fossem opiniões, interesses e conceitos que representam os interesses de todos os grupos sociais, inclusive a classe subalterna⁷.

As concepções (visões parciais), dessa elite, geram comportamentos que reproduzem a manutenção das condições sociais requeridas por essa burguesia. Importante destacar que as citadas concepções de mundo dominantes, num Estado que governa com base na hegemonia, não constituem algo que está fora do horizonte intelectual e moral dos indivíduos. As concepções de mundo burguês, passam a fazer parte do próprio modo de pensar dos diferentes grupos sociais, sendo constitutiva, não apenas do mundo intelectual, mas também de seu modo de agir e de sua moral. Elas estão inseridas (nos grupos sociais) como valores e normas de conduta. Por isso,

Com a superação da alienação, abre-se a possibilidade de que os homens construam autonomamente a sua própria história e controlem coletivamente as suas relações sociais, o que para Marx significa o fim da 'pré-história' (GRAMSCI, 1991, p. 149).

Assim, para que os grupos sociais subalternos possam se emancipar e construir a sua hegemonia, Gramsci (1991) afirma que eles devem romper com as concepções de mundo que assimilaram dos grupos dominantes e que dão sustentação à sua direção, seja no plano intelectual ou moral. O movimento de ruptura envolve um autoconhecimento, “[...] conhecer-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido [...]” (GRAMSCI, 1999, p.94). Um conhece-te a ti mesmo coletivo, um movimento de elevação intelectual e moral das massas populares que possa culminar numa reforma intelectual e moral (atrelada a superação de uma visão de mundo acrítica e fragmentada), na construção de uma nova hegemonia.

Destarte, pode-se dizer que hegemonia é isso: determinar os traços, as características, as peculiaridades específicas de uma determinada condição histórica, ou seja, de um determinado processo histórico. É tornar-se o protagonista, de um processo progressivo,

⁶ Classe dominante está relacionada com a burguesia, ou seja, a elite detentora de riqueza e poder.

⁷ Classe subalterna está relacionada diretamente com a classe trabalhadora (proletariado), ou seja, com os operários.

de reivindicações que são de outros estratos sociais, unificando-os através de parâmetros ideológicos e mantendo-os unidos.

A hegemonia, portanto, não é apenas política, mas é também um fato cultural, moral, enfim, de concepção de mundo. A hegemonia é a capacidade que uma classe ou grupo tem de unificar e de manter unido, através da ideologia (e da realidade material), um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Cria-se então uma vontade coletiva que tem como finalidade a consecução de um projeto econômico-político-social que envolve a constituição/reprodução de uma determinada ordem social (MELLO, 1996).

Assim, associando essa hegemonia gramsciana ao objeto de nossa pesquisa, concluímos que na realidade do direito à educação no MST, a hegemonia, ou seja, a capacidade de manutenção de proposta, educacional, encontra-se presente nos discursos de todos com os quais fizemos contato, do menos escolarizado, mas que entende a política de educação do MST, aos graduados e pós-graduados, que possuem maior envolvimento e conhecimento político/cultural. Entendemos que a hegemonia política, cultural e moral é a marca do MST, considerando a bandeira do direito à educação no viés desse ensaio acadêmico.

Continuando na lida dos principais conceitos gramscianos, seguiremos analisando onde essa hegemonia acontece, de forma que consigamos consolidar os termos conceituais com a relação coerção, ou seja, com a direção política do Estado, e, do consenso, representado pela possibilidade de participação dos trabalhadores.

1.2 PALCO DA HEGEMONIA: A SOCIEDADE CIVIL E SOCIEDADE POLÍTICA

Para Gramsci (1991), a educação que convém à hegemonia da classe operária deve ser a mesma para toda a sociedade, e, com uma proposta de formar o cidadão, capacitando-o politicamente a se tornar governante. Essa proposição educacional coaduna às diretrizes do MST, que associa a formação de sujeitos sociais, com a sua personalidade e a sua coletividade. É nesse universo de direção política, portanto governo, e, participação popular, ou seja, movimento social, que as pautas e marchas pró educação do MST são direcionadas.

Contudo, salientamos que as ideias gramscianas de hegemonia, de coerção e de consenso não são segregadas, encontram-se totalmente interligadas e, por isso mesmo, são dinâmicas. Dentro dessa relação vejamos que,

Uma classe que consegue dirigir e não só dominar, numa sociedade baseada economicamente na exploração, é obrigada a se servir de formas de hegemonia que ocultem essa situação e mistifiquem essa exploração; tem necessidade, portanto, de formas de hegemonia capazes de produzir um consenso manipulado. [...] diversa é a situação da classe operária em luta por sua própria hegemonia. Enquanto a hegemonia burguesa [...] deve esconder de algum modo a realidade, o primeiro interesse do proletariado é precisamente a revelação dos enganos ideológicos que ocultam a dialética da realidade (COUTINHO, 2011, p. 145).

Contudo, percebemos que há um contraste entre dois tipos ideais de supremacia, a dominação, que é o exercício de poder sem uma permissão crítica do governado, e a hegemonia ética, que seria uma liderança moral e intelectual sobre o governado. Em outras palavras,

O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também 'dirigente' (GRAMSCI, 2002, p. 62-63, grifo do autor).

Portanto, é importante frisar que, coerção e consenso⁸ não são opostos, na verdade, a força é um elemento constitutivo do consenso, na medida em que qualquer ruptura deste traz à tona os mecanismos de coerção – mecanismos estes que são intrínsecos a todas as esferas da vida social e permanecem latentes enquanto o consenso se mostrar suficiente para manter a reprodução das relações sociais. “A coerção é, portanto, ubíqua; não se limita a qualquer instituição específica” (PREZEWORSKI, 1989, p. 198-199), a coerção é o elemento oculto, inerente ao consenso.

⁸ Na perspectiva dos processos consensuais de direção e de dominação, Gramsci (2002) relacionou as funções do Estado com sua força legitimada, como por exemplo os Órgãos depositários da função de coerção, o Exército, a Polícia, a Administração Pública, os Tribunais. Estado é a coerção legítima. A Sociedade Civil seria é o âmbito em que se movem as instituições destinadas a obter o consenso das outras classes sociais que formam com a classe dominante aquele bloco histórico, que dá estabilidade à formação social. Aqui entram a Igreja, os Partidos Políticos, os Sindicatos, as Escolas, obviamente a Universidade, a Imprensa, a Alta Cultura, o Senso Comum, a chamada sabedoria popular, com os provérbios e o folclore.

Quando Gramsci (2002) trata a hegemonia como sendo direção intelectual e moral, ele afirma que essa direção deve ser exercida no campo das ideias e da cultura, manifestando assim a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social, uma vez que não há direção política sem consenso.

Gramsci (1991), percebe que o Estado não baseava-se, apenas na coerção, a sua direção política sobre a sociedade, ao lado da coerção. O Estado abriu possibilidades de participação na sociedade civil para que os grupos sociais subalternos apresentassem suas reivindicações e contestações. Essa configuração caracteriza a nova expressão do Estado associado a sociedade política, com a sociedade civil, e ainda, a coerção com o consenso. Assim, vejamos que para Gramsci,

[...] o elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento à medida que se afirmam elementos cada vez mais numerosos de sociedade regulada (ou Estado-ético, ou sociedade civil) (GRAMSCI, 1991, p. 149).

A sociedade regulada, expressão gramsciana para designar o socialismo, tem como base não o fortalecimento do Estado, mas a ampliação da sociedade civil. Isso se processa por meio de uma adesão, cada vez maior, às instituições da sociedade civil, intitulados aparelhos privados de hegemonia, em detrimento dos aparelhos estatais, que impõem suas decisões de maneira coercitiva.

Esse processo reflete, na prática, a absorção da sociedade política (coerção) pela sociedade civil (consenso).

Assim, se o Estado sofre transformação, o método para enfrentá-lo também deveria se modificar. O conceito gramsciano elaborado então é o conceito de guerra de posição⁹, o qual corresponde à conquista de espaço de força na sociedade civil, que supera o conceito de guerra de movimento (aquele que corresponde ao confronto direto com o Estado).

⁹ Guerra de posição é realizada nas trincheiras de resistências, com o objetivo de ir minando o inimigo. Como por trás da sociedade política existe uma sociedade civil complexa e atuante, impõe-se a adoção da guerra de posição (trincheiras de resistências) para ganhar a direção político-ideológica, via a conquista do consenso majoritário. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Assim, a guerra de posição é a forma mais atual de enfrentamento do Estado Moderno, pois personifica a direção intelectual e moral dos grupos sociais dominantes, exercida pela combinação da coerção e do consenso. Dessa forma, a mudança da estratégia de guerra de movimento, para a estratégia de guerra de posições, opera-se por uma determinação da realidade concreta da demanda em questão. Essa ideia fica expressada ao sustentar que:

[...] no período posterior a 1870, em virtude da expansão colonial europeia, todos estes elementos se modificaram, as relações de organização interna e internacionais do Estado tornaram-se mais complexas e maciças, e a fórmula jacobina revolucionária da “revolução permanente” é elaborada e superada na ciência política pela fórmula da “hegemonia civil”. Verifica-se na arte política aquilo que ocorre na arte militar: a guerra de movimento transformasse cada vez mais em guerra de posições, podendo-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente em tempo de paz. Na estrutura de massa das democracias modernas, tanto as organizações estatais como o complexo de associações da vida civil constituem para a arte política o mesmo que as “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente de guerra de posições: elas fazem com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra (GRAMSCI, 1966, p. 92).

As realidades sócio políticas levaram Gramsci (1966), a entender esse novo caminho de estratégia de enfrentamento político, nas relações hegemônicas/coercitiva/consensual, como (o que chamou de guerra de) posições.

Para Motta (2011), à coerção, serve como instrumento de manutenção da dominação econômica e política, e numa perspectiva gramsciana acrescenta-se, a produção do consenso no âmbito do Estado, que amplifica essa dominação pela elaboração detalhada e aplicação da hegemonia, assim,

[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico (GRAMSCI, 2006, p. 20-21).

A sociedade civil, atuando na superestrutura¹⁰, faz com que esta esfera sirva não somente à reprodução da dominação que ocorre na infraestrutura e que é afirmada pela coerção estatal, mas também cria à possibilidade de que se busque sua negação.

¹⁰ A metáfora da infraestrutura e superestrutura explica que em sua infraestrutura seria o conjunto das relações de produção, ou seja, as relações de classes estabelecidas em determinada sociedade. E, sobre esta estrutura econômica se ergueria a superestrutura, que corresponde às formas de consciência social em geral, como a política, a filosofia, a cultura, as ciências, as religiões, as artes, etc. A superestrutura

É nessa ideologia que Gramsci (2006), aposta como caminho para superar a dominação imposta às classes trabalhadoras. A sociedade civil, de fato, teria uma função de mediação entre a estrutura econômica e o Estado (JESUS, 1989). Esse Estado propriamente dito, (a sociedade política), representa o núcleo de ação política direta (o exercício de poder explícito), e a sociedade civil representa um componente que, mesmo dentro deste Estado, está no entorno da sociedade política, com a qual não se confunde, embora em intensa interação.

Nessa perspectiva, a sociedade civil forma-se através de uma série de funções educativas e ideológicas, as chamadas organizações privadas, como a igreja, a escola e os sindicatos. Dessa maneira, este é o local onde a hegemonia se processa.

No contexto da Escola “Três de Maio” e do Assentamento Castro Alves, enquanto sociedade civil, eles participam, como trabalhadores, apresentando suas reivindicações, suas contestações, e acima de tudo, apresentam sua identidade de sujeitos de direito, e, homens do campo. Isso processa-se nas tomadas de decisões que envolvem a Escola “Três de Maio” e o Assentamento Castro Alves, em suas reuniões, expõem todas as nuances, e o colegiado decide. Detectamos, nessa relação, a sociedade civil gramsciana desconstruindo a ideologia da reprodução da dominação presente na classe trabalhadora.

Daqui em diante, observaremos alguns detalhes da crise sistema escolar italiano e as desigualdades intelectuais surgidas entre as classes sociais, em decorrência dessa mazela. Tudo isso na perspectiva da escola unitária de Gramsci (1991), uma vez que servirá de apoio para analisarmos a efetivação do direito à educação numa escola do MST.

1.3 O IDEÁRIO DE UMA ESCOLA GRAMSCIANA

Discutiremos o ideário de uma escola que proporcione as condições para que cada cidadão possa tornar-se um intelectual, e que a sociedade o ponha, em condições de poder fazê-lo um governante em potencial. Buscamos contextualizar Gramsci (1991), com a sua ideia anti formação educacional burguesa, que preocupa-se apenas com os

compreende também os modos de pensar, as visões de mundo e demais componentes ideológicos. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia>. Acesso em: 29 ago. 2018.

interesses de uma elite dirigente, e com a realidade da educação normatizada pelo MST, uma educação capaz de combinar a cultura do direito à educação, com a cultura do dever de estudar, e, de problematizar o direito à educação que querem e, a escola que precisam (ARROYO, 2011).

Inicialmente, Gramsci (2006) critica o sistema de ensino da Itália e também à proposta reformista de Giovanni Gentile, denunciando o caráter elitista da escola tradicional e o caráter discriminatório da proposta dessa reforma. Um de seus pontos críticos era que à reforma estava relacionada à ideia de uma escola que distingua, precocemente, a formação profissional e a formação intelectual e humanista geral, [...] “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Vejamos assim, que a preocupação de Gramsci (2006), com a educação tinha relação com o ensino técnico italiano e seu caráter de destinação aos trabalhadores assalariados, deixando-os à condição de submissão e de exploração pelo capital. Já o ensino humanista italiano, oferecido à burguesia naturalmente, estava destinado à comandar, a dominar, a governar a sociedade capitalista, ou seja, formava os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês italiano.

Ressaltamos a vigência do pensamento gramsciano em face da crise do sistema escolar enfrentada na atualidade. E nesse ambiente de caos educacional, ocorreu a ruptura entre a teoria e a prática, que mostrou-se como fruto de um processo histórico que acabou por destinar à classe dominante a esfera intelectual, enquanto que à classe dos trabalhadores foram designadas as tarefas manuais (MARX, 2010). O direito à educação na perspectiva do MST, pesquisado nessa dissertação, busca apontar como esse movimento social desconstrói essa política educacional essencialmente elitista, dentro das particularidades da Escola “Três de Maio”, quando ouvimos os professores da escola, os moradores do Assentamento Castro Alves e ex-alunos da escola e militantes do MST.

No início do Século XX Gramsci (2006), consegue elaborar uma concepção educativa, de base marxista, mais especificada, qual seja, a defesa de uma educação que de fato representava a verdadeira síntese entre teoria e prática, que denominou de escola única ou unitária.

A escola única representava a solução para a crise do sistema escolar, proporcionando a elevação cultural e política necessária do homem operário, em suas palavras:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2006, p. 33-34).

Na elaboração da escola unitária, fica evidente a perspectiva revolucionária gramsciana, ao propor reorganizar o sistema educacional de modo a permitir que se estabelecessem novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual, vejamos os em seus dizeres que,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Após a escola unitária, os elementos de sistematização, expansão e criação estariam cruzados/interligados, numa interseção permanente, qual seja, ligação entre as atividades intelectuais e as atividades manuais.

Com isso, verificamos que nossas escolas não contemplam esse ideário de escola unitária gramsciana e, por isso mesmo não encaixam-se como unitária. Isso ocorre por detalhes de políticas educacional, como por exemplo, as determinações para o fechamento das escolas do campo, aqui no norte do Espírito Santo, outros exemplos, a resistência da SEDU em homologar a pedagogia da alternância para a grade curricular da Escola “Três de Maio”, do Assentamento Castro Alves, o viés da educação burguesa, de eternizar às estratificações de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho braçal e alienante, tudo isso com base nos falsos princípios democráticos.

Como contraponto, compreendemos que a Escola “Três de Maio” possui o mesmo objetivo da escola unitária gramsciana, qual seja, formar intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora. Essa escola unitária, para o MST, possui como questões, as grandes inquietações do homem do campo, quais sejam, a terra, as lutas, a justiça social, o cooperativismo, a saúde, a educação, essa escola possui um sentido político, cultural e pedagógico bem mais ampliado (CALDART, 2011).

No seu turno, à formação omnilateral parte da plena expansão do indivíduo humano, ou seja, surge de uma perspectiva de uma formação de emancipação do homem, para exemplificar, pensemos que qualquer formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista afasta-se da perspectiva omnilateral, colocando-o dentro do projeto de desenvolvimento social, que possibilite a conquista de uma equidade maior, não limitando-se ao mercado de trabalho. Assim, alcançaremos as potencialidades libertadoras do ser humano e superaremos a alienação que o homem padece (SAVIANI, 2013).

O conceito de omnilateralidade torna-se essencial para a reflexão em torno das circunstâncias da escola unitária (educação), uma vez que trata de questões de formação humana opostas a formação unilateral motivada pelo trabalho alienado e pela divisão social desse mesmo trabalho, percebemos ainda que,

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista (SOUZA JUNIOR, acesso em 21 mai. 2018).

Omnilateralidade significa o conjunto, a totalidade, trata-se de um comprometimento que possibilita a construção de uma nova concepção de sociedade e educação, mais orgânica e unitária, voltada para o homem e para a mulher, e que não seja determinada por um sistema, ou dividida em classes sociais, onde os oprimidos acabam colocados à margem das condições mínimas de existência, uma sociedade que seja realmente humana.

A formação omnilateral refere-se a uma ruptura ampla com o homem limitado da sociedade capitalista, atingindo uma gama variada de aspectos de sua formação, como no campo do moral, da ética, da criação intelectual, do artístico, da afetividade, não privilegiando apenas um aspecto, tendo como práxis a unidade e organicidade na formação (MARX E ENGELS, 2011). Contudo, essa cessação (ruptura) implica o desenvolvimento,

de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa (SOUZA JUNIOR, acesso em 21 mai. 2018).

Segundo Marx (apud Saviani, 1989, p. 32), “para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada, é preciso ter uma educação transformada”, para isso, a escola unitária, ao proporcionar a formação integral, tanto no que diz respeito aos conhecimentos técnicos, como também as demandas do crescimento intelectual, torna-se como possibilidade (ferramenta) de superação (transformação) do homem alienado pelas relações de produção e consumo. Aliado também com a formação omnilateral emancipadora, que liberta o ser humano de suas limitações alienantes.

Quando pesquisamos a efetivação do direito à educação em uma Escola do MST, aprendemos a situar a educação como um processo de formação de emancipação humana e a perceber que os valores do campo fazem parte também dessa emancipação humana (CALDART, 2011), exatamente como preconiza ideia omnilateral de construção do ser humano. Por conseguinte, encontram-se relacionados com os dados que coletamos em nossa pesquisa, ou seja, é essa formação emancipadora que produz o suporte intelectual necessário para entender as políticas e as legislações educacionais. Notamos essa ideologia omnilateral e portanto, emancipadora no dia a dia da Escola “Três de Maio”, dos moradores do Assentamento Castro Alves.

Isso comentado, e revelado alguns detalhes da crise do sistema escolar italiano e das desigualdades educacionais disso oriundas, como a presença de dois tipos de ensino, um ensino humanístico, destinado a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante, e o outro ensino, que preparava os alunos pertencentes a classe dominada para os exercícios de profissões técnicas. Um outro detalhe dessa crise do sistema escolar italiano era que formava apenas intelectuais orgânicos da classe burguesa, e com isso contribuía para a manutenção de sua hegemonia.

A partir do próximo subitem, analisaremos o intelectual orgânico na estrutura gramsciana e sua contribuição para a desconstrução das desigualdades intelectuais e a construção de uma política educacional transformadora e igualitária. O intelectual orgânico, configura-se como um ponto importante para as nossas reflexões, pois compreendemos o MST como um movimento social composto essencialmente por intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, e, entendemos a sua ideologia de política educacional, voltada

sempre para o viés do respeito a legislação em vigor e para garantia do direito dos camponeses de ter o acesso à escola em suas próprias comunidades.

1.4 A IMPORTÂNCIA DO INTELLECTUAL ORGÂNICO

Interpretamos que o intelectual orgânico gramsciano, aproxima-se da ideia de direito subjetivo à educação, presente na política social do MST, parece-nos que, com a necessidade do MST, de organizar uma educação orgânica, que fosse capaz de se relacionar diretamente com a realidade e a carência do homem que vive no e do campo. O resultado dessa educação, enquanto componente de uma ação do coletivo orgânico, é que passou a ser essencial que o MST avance as suas bases de ações contra-hegemônicas, ou seja, seus procedimentos de atividades antagônicas de classe, em relação a classe burguesa dominante, e, continue ampliando seus próprios intelectuais. A vista disso, esse pensador italiano, antes de traçar a relação direta entre os intelectuais e a escola disponibiliza, para nosso melhor entendimento que,

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a "intelectualidade" de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica (GRAMSCI, 1991, p. 9, grifo do autor).

Com isso colocado, a escola era entendida como um aparelho privado de hegemonia. A compreensão gramsciana de escola estava direcionada para a construção de uma nova moral e de uma nova cultura da classe subalterna, de modo a assegurar maior hegemonia sobre as demais classes e, conseqüentemente, na perspectiva da conquista do Estado, nas palavras de Gramsci (1991, p. 9), "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis", Os intelectuais ocupam uma posição estratégica nos escritos gramscianos, fazendo parte direta no processamento de seus estudos, em relação a formação da hegemonia e as suas análises sobre o conceito de Estado.

Para Gramsci (1991), os intelectuais, e sua função, encontram-se diretamente ligados às questões da vida social, totalmente relacionadas aos problemas da vida real, portanto,

peças formadoras da consciência crítica e de organização das lutas e ações políticas do povo.

Dois aspectos interessam a Gramsci, em suas reflexões acerca das questões ligadas aos intelectuais, um apontando para a ampliação da formação, e o outro aspecto direcionando para a ação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas na construção de uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades do trabalho, noutras palavras, a emancipação humana.

Relacionamos, os intelectuais orgânicos gramscianos, com o nosso objeto de estudo, qual seja, o direito à educação, e ainda, com os assentados do MST, porque diante de tantas urgências (dignidade, identidade, terra e apoio técnico financeiro, entre outros) esses atores, necessitavam também formar sua força intelectual particular, vejamos a afirmativa seguinte, diante desse pressuposto,

[...] 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 [...] (GRAMSCI, 1999, p. 125).

O surgimento da nova situação (demanda) do MST e, com isso, o surgimento de novos intelectuais, motivou a luta pela efetivação do direito à educação, que tornou-se a bandeira desse proposto (direito à educação). E como sua viga mestre possui as histórias e as experiências concretas dos sujeitos membros do MST, como nos depoimentos de,

Maria: Fora do assentamento me tratavam assim como se fosse irresponsável, sabe? Por ter as crianças [nove filhos]. Aí... ah era muita coisa que falavam: Ah isso você não pode. Ah você não vai conseguir [...]. No acampamento não. Eles diziam: Você vem, você vai conseguir [...]. Aí que bom uma família grande aqui. É isso que a gente precisa. A gente quer bastante criança aqui [...]. Eu sentia o amor das pessoas, né? Lúcio: Hoje eu já não me sinto mais analfabeto, eu não me sinto analfabeto (ROSA; SILVA, 2016, acesso em 7 ago. 2018).

Relacionamos também o intelectual orgânico gramsciano, com o MST e seus intelectuais pois, estes labutam e enfrentam, rotineiramente, a oposição do setor econômico, que como burgueses declaram e conceituam a reforma agrária como uma proposta ultrapassada, improdutiva e extremamente custosa (NETO, 2003). E também, em contrapartida a esse enfrentamento, o MST, vai além de um movimento social, caracterizado, no que pensa Souza Martins (1997), que os movimentos sociais perduram enquanto persiste uma causa não resolvida, em forma de desigualdades sociais.

Associamos, o intelectual orgânico, com o nosso tema pesquisado, pois o MST se firma a nível nacional, empunhando, conscientemente, as reivindicações em prol da reforma agrária, do cooperativismo, e do direito à educação de fato e de direito, garantido e não somente proclamado e escrito, transformando-se, com isso, num Movimento social (MST), essencialmente, contra hegemônico.

Reforçando essa relação, para Caldart (2014), o momento histórico atual vem minimizando o espaço dos intelectuais tradicionais e tensiona a formação dos intelectuais orgânicos (gramsciano) das classes trabalhadoras, isso considerando a crise estrutural do modo de produção, que aquece a disputa pela hegemonia. Importante salientar, nesse contexto, que “há uma mediação material necessária que produz o vínculo e essa mediação não é “a classe”, em tese, mas as formas históricas pelas quais as classes se formam, se constituem, nas sociedades concretas (CALDART, 2014, p. 140).

Entende também Caldart (2014), que a formação do intelectual orgânico não pode abrir mão do vínculo com as organizações dos movimentos sociais e dos trabalhadores, em suas lutas por políticas sociais de igualdade, baseadas no compromisso ético-político, enquanto intelectual orgânico. Consolidando isso, leiamos que existe,

Porém, uma diferença fundamental entre a filosofia das práxis e as outras filosofias, as outras ideologias são criações inorgânicas porque são contraditórias, porque são voltadas par a conciliação de interesses opostos e contraditórios; ... a filosofia da práxis ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições, existentes na história e na sociedade, ou melhor, ela é a própria teoria de tais contradições, não é um instrumento de governo de grupos dominantes para obter consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes dominantes, é a expressão destas classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesses em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (GRAMSCI, 1999, p. 388).

Essa é a diferença que nos permite a comparação entre a ideia gramsciana de intelectual orgânico e o objetivo dessa pesquisa, enquanto possibilidade de análise da efetivação do direito público à educação, numa perspectiva de Escola de assentamento do MST, como um centro formação de intelectuais orgânicos. E assim, adentraremos numa abordagem dos intelectuais em meio ao Partido (coletivo).

1.5 OS INTELECTUAIS E O PARTIDO (COLETIVO)

Ne perspectiva de que cada grupo social produz seus intelectuais, como por exemplo o MST, que é nosso objeto de estudo, nos deparamos em Gramsci (1991), com o

questionamento, sobre a questão dos intelectuais, se constituem um grupo autônomo e independente, ou se cada grupo possui sua própria categoria especializada de intelectuais.

Dentro dos pressupostos gramscianos, os diferentes setores sociais, seja o Estado, seja o Partido, seja a Escola, ou ainda, o próprio Ser Humano, desenvolvem micro funções de hegemonia cultural. E dessa maneira, tratando-se de vínculo do partido político, Jesus (1989), especifica duas posições em relação aos intelectuais, uma em que o partido, é o meio de elaboração das categorias de intelectuais orgânicos no que diz respeito à ideologia, e a outra, onde o partido funciona como agregador dos intelectuais orgânicos e tradicionais, para transformá-los em intelectuais dirigentes da vida civil e política, uma vez que,

Como intelectual coletivo, o partido transforma cada indivíduo em intelectual à medida que, num primeiro plano mais geral, provoca um interesse e um compromisso político não-especificado. Em plano mais específico, visa transformar cada indivíduo em dirigente, o que significa ser intelectual (GRAMSCI, apud JESUS, 1989, p. 76).

No partido, a função dos intelectuais ultrapassa o instante corporativo, ou seja, busca a criação do espaço para elaboração do interesse comum.

Entendendo ainda que, as relações hegemônicas caracterizam e determinam a linha de ação partidária, e dessa maneira, a função do partido seria a de estabelecer a hegemonia da classe operária, “através da modificação da consciência das massas oprimidas” (GRAMSCI, apud JESUS, 1989, p. 73), (uma espécie de intelectual orgânico coletivo negador da condição de subordinação), isso por que o partido estabelece a organização dos intelectuais de uma maneira orgânica, adjunta à classe operária e, por conseguinte, com todas as possibilidades de lhe garantir a percepção de sua posição na sociedade, nessa perspectiva propõe,

Transformar a classe proletária e semiproletária numa sociedade organizada capaz de se educar a si própria, de ganhar experiência e adquirir uma consciência responsável dos deveres que competem a uma classe que conquista o poder (GRAMSCI, 1976, p. 30).

Compreendendo as interrelações hegemônicas, o intelectual coletivo (partido) torna cada indivíduo em um intelectual a partir do momento que suscita o interesse/compromisso pelas ideias políticas, para em seguida, torná-los em dirigente (intelectual). Competindo ainda ao partido, alavancar a reestruturação moral e intelectual, de forma que as massas

populares consigam alcançar uma forma cultural digna, capaz de constituir “uma vontade coletiva que unifique as massas em sua luta contra a burguesa” (GRAMSCI, apud JESUS, 1989, p. 75).

O Intelectual e o Partido encontram-se intrinsecamente interligados, dessa forma, não se admite pensar no intelectual sem perpassar dialeticamente pelo partido, já que todo o colegiado do partido é intelectual (JESUS, 1989). Com esse fechamento vejamos a seguir o viés do intelectual e a escola.

1.6 A RELAÇÃO DOS INTELECTUAIS E A ESCOLA

Aqui observaremos, o vínculo existente entre os intelectuais orgânicos e as unidades de ensino, em um panorama do estado como um Órgão gerador e reproduzidor da divisão de classe versus uma escola que possui o potencial de desenvolver intelectuais em prol dos trabalhadores.

A escola, em vista da efetivação do direito à educação, apresenta-se como um instrumento que pode ser usado pela classe trabalhadora para produção de seus intelectuais e no fortalecimento de sua ideologia contra-hegemônicas, em vista disso, mostra-se importante para as reflexões globais do nosso objeto de pesquisa, que estendem-se alcançando ainda, a perspectiva do direito ao trabalho, direito ao salário digno, direito ao crédito, direito à saúde e direito a terra.

O estudo da escola em Gramsci (1991) não está separado do conjunto de seu pensamento. A escola é entendida como um aparelho privado de hegemonia (da mesma forma que o sindicato e o partido), direcionada para a construção de uma nova moral e uma nova cultura da classe subalterna, de modo a assegurar maior autonomia (hegemonia) sobre as demais classes e, conseqüentemente, a conquista do Estado.

A escola, é uma alavanca necessária para romper e findar a subordinação intelectual e ideológica das classes subalternas, que se tornam aliadas da cultura dominante, no momento que reproduziam a sua ideologia. Ora, isso ocorre porque a concepção de mundo (sócio político) dos membros das massas populares possui três características marcantes, era incoerente, era fragmentária, e era também, sem organização.

Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontínua e ocasionalmente, isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto

orgânico toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha (Gramsci, 1999, p. 97).

Em Jesus (1989), encontramos a escola como um componente muito maior que o conteúdo curricular, que seu programa pedagógico, que sua estrutura física e seus recursos técnicos pessoais, entendendo assim, porque o universo da escola e seus limites vão além do conjunto de formalidades administrativas, já que possui a capacidade de formação de uma consciência e dos valores fundamentais do humanismo, ou seja, possui a potencialidade de gerar homens com um completa visão de mundo (sócio político) coerente, integral e com organização.

Em contrapartida a isso, a conquista da hegemonia do proletariado¹¹ esbarrava em um grande obstáculo, qual seja, o analfabetismo, que ultrapassá-lo, erradicando-o, era uma prioridade.

Com a escola unitária ficou sugerido o início das novidades estruturais e ideológicas nas relações entre classes, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social, essa era a visão gramsciana ao elaborar a teoria geral da hegemonia, não se limitando apenas as questões do proletário. O princípio unitário, por isso, refletir-se-ia em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1991).

A escola unitária no horizonte do MST, mantém-se na pauta de lutas,

[...] mas que o unitário não pode ser um falso universalismo (porque abstrato ou porque de alguma forma 'imperial', ou seja, tratar de uma particularidade como se ela fosse universal). O unitário é a 'síntese do diverso' e o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade. Por isso já há quem afirme que hoje no Brasil a construção da escola unitária passa pela Educação do campo (CALDART, 2009, acesso em 7 ago. 2018).

Se ponderarmos essa escola unitária com o momento social atual, de luta de classes no campo, motivado pela entrada do capital internacional sobre a agricultura, que para Caldart (2009, acesso em 7 ago. 2018), fica "marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses", essa escola unitária representaria uma ferramenta "anticlassista e

¹¹ Proletariado é um conceito usado para definir a classe antagônica à classe capitalista. O proletário consiste daquele que não tem nenhum meio de vida exceto sua força de trabalho (suas aptidões), que ele vende para sobreviver (BOBBIO, 2010, p, 1015).

preocupada em contribuir para a elevação cultural, espiritual e moral das massas” (GRAMSCI, apud JESUS, 1989, p.106).

Noutro turno, a escola unitária seria um instrumento potencializador da consumação do direito à educação pleiteada nas lutas do MST, para efetivá-lo nas escolas dos seus assentamentos.

Chamamos ainda, para compor nossas reflexões, as ideias de Gramsci, e todo seu cabedal teórico pertinente, especialmente no que diz respeito a sociedade civil, a neutralidade do Estado e as questões de Estado ampliado, numa perspectiva de relação de poder, e de, formação e hierarquização social.

Isso porque, para Gramsci (1966), num olhar ideológico marxista, o Estado se materializa em um organismo que possui uma função ímpar de garantir a propriedade privada, e com isso assegurado, reproduzir toda a divisão de classe, perpetuando a sociedade civil, em benefício dos proprietários dos meios de produção perante os trabalhadores.

Desse modo, para Gramsci (1966), o Estado é, nessa mesma perspectiva, exatamente a conformação pela qual os indivíduos de classe (dominante), se apoderam para fazer valer suas conveniências coletivas, e isso acontece porque, esse Estado, se personaliza como Estado de classe, atuando com ações despolitizadoras da sociedade, tomando posse, de forma monopolista, de todas as decisões referentes àquilo que é naturalmente comum.

É nessa realidade que a escolarização se torna um elemento de primordial importância para o desenvolvimento dessa ideologia (hegemônica dominante), na sociedade capitalista. É nesse ínterim que devemos desconstruir, com os pensamentos gramscianos de consciência de classe, do intelectual orgânico da classe trabalhadora, numa luta contra-hegemônica constante, essa ideologia de dominação classista. De sorte que, o ambiente escolar produza e reproduza as igualdades de oportunidades do ideário da escola pública, universal e gratuita.

Vale destacar também, que isso que apresentamos, está baseada na ideia gramsciana de que a direção política e cultural não tem relação direta com poder, ou seja, pode ser desenvolvida, da mesma maneira, pelas classes dominadas (proletariado), Gramsci (1966), ao analisar as articulações e transformações que ocorreram na sociedade, redimensiona sua compreensão de sociedade civil, e passa a entendê-la como um

espaço aberto para produção, divulgação e até mesmo superação ideológica (contra hegemonia) por parte da classe (subalterna não dirigente).

As ideias e pensamentos de Gramsci (1991), associamos com os objetivos específicos dessa pesquisa, quais sejam, a) compreender a legislação nacional, estadual e municipais, relacionada com a educação dos Assentados do MST, relacionando-as; b) analisar a efetivação do direito à educação na perspectiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio” (E.E.E.F), do Assentamento Castro (MST), na cidade de Pedro Canário –ES. E, ao longo do processamento dos dados obtidos na pesquisa, que mais uma vez relacionamos com a ideologia gramsciana.

Na continuação, estaremos examinando o MST, no norte do Espírito Santo, especificamente quanto aos seus encontros, sua trajetória e seus triunfos.

CAPÍTULO 2

**O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA (MST), NO NORTE DO ESPÍRITO
SANTO: HISTÓRIA, LUTAS E CONQUISTAS**

Doravante nesse capítulo, esclareceremos como foram dados os primeiros passos para a criação do MST no norte do Espírito Santo, entenderemos a dinâmica das ocupações e os conflitos gerados por essa prática do movimento social, ao mesmo tempo que analisaremos as expectativas do MST, no tocante a reforma agrária, a política de assentamento, de educação, e, o período de governo do PT. Contudo pensemos ainda que,

Reconstruir através da escrita, uma história como a do MST no Estado do Espírito Santo, não é tarefa fácil, pois, juntar os punhados de rebeldia com espaços de solidariedade numa construção coletiva, corre-se o risco de esquecer partes que conformam o todo (SOUZA et al., 2005, p. 11).

Desta mesma maneira, também não queremos esgotar esta reconstrução da história do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Estado do Espírito Santo, contudo, sabemos que a sua gênese está diretamente relacionada com a criação dos assentamentos e também com conflitos e violência. As ocupações foram (e ainda são) as ferramentas de luta do MST, que questionam a concentração da terra, de riquezas, a ausência de educação e de cultura, e também pressiona os Entes Públicos a efetivarem, com celeridade, o direito e as promessas quanto a reforma agrária, pois isso,

é retratada por meio de ações concretas e coletivas de ocupa – desocupa, bem como das conquistas de pedaços de terra e dos punhados de dignidade e cidadania. Falamos em caminhada do MST, justamente para dar a ideia dos pés que andam, se movimentam, mantêm de pé as pessoas, as ações, os sonhos (SOUZA et al., 2005, p. 73).

Os assentamentos conquistados, a partir da luta, despertam reações de grupos políticos e de latifundiários. E é nesse contexto de disputas que aparecem os conflitos e a violência, buscando impedir as reivindicações legais e sociais e calar a voz do homem sem terra. Enfatizamos que nossa elite social sempre escondeu as verdades sobre a história do povo capixaba e, como consequência desse desconhecimento histórico/real, surge uma sociedade sem raízes e possuidora de dificuldades para entender seu presente e desenvolver e lutar pelo futuro de acordo com seus anseios, com seus direitos e necessidades (SOUZA E OUTROS, 2005).

Nesse processo de desenvolvimento das bases do MST, no Espírito Santo, ficou claro que,

O MST não é resultado de uma proposta política de um partido, não é fruto de uma proposta da Igreja, nem do movimento sindical. Embora tenha recebido apoio da conjugação dessas forças políticas. O MST é uma realidade que surgiu

da lógica desigual do modo capitalista de produção. O Movimento é fruto dessa realidade e não das instituições (FERNANDES, 2008, p. 274).

Corroborando com isso, vejamos que,

O MST não é somente dos Sem Terra, o MST é uma conquista da sociedade brasileira que acredita e sente a necessidade de mudanças estruturais e dentre elas, a Reforma Agrária no seu profundo e verdadeiro sentido (SOUZA et al., 2005, p. 148).

O MST, por conseguinte, é uma resposta de desconstrução social das desigualdades e das políticas elitistas, enraizadas em nosso país há séculos. Uma resposta a necessidade de se estruturar uma reforma agrária genuína e uma educação orgânica, capaz de se comunicar com a realidade dos sujeitos do campo. Uma resposta sedimentadora das lutas coletivas.

A conquista de terra para assentamentos de reforma agrária é ainda limitada, no que se refere a desconcentração da terra, mas representa a persistência dos camponeses frente ao grande capital e ao agronegócio.

Para o entendimento das origens do MST, no norte do Estado do Espírito Santo, contemplamos Souza e outros (2005), que apresentam duas vertentes de desenvolvimento dos camponeses, ao longo do tempo, nas terras capixabas. Uma representada pelo campesinato caboclo (formado pelo nativo, negro e o índio) que se caracteriza pela intensa relação com a natureza, utilizando-a, numa interação constante, como ambiente de vida e de subsistência. Outra retratada no camponês branco italiano, que, após chegar no Estado do Espírito Santo, tinha a lavoura cafeeira como seu foco. Assim, esse “euro camponês”, entende e assume uma postura diferente quanto as matas nativas, enxergando-a como obstáculo ao crescimento dos cafezais.

Nesse sentido, percebemos que a cultura europeia instala-se na região do norte do Espírito Santo, fazendo uso da lógica do desenvolvimento. Para Souza e outros (2005), essa demanda de progresso caracterizou-se por ser excludente, pois no processo de modernização excluiu o pequeno agricultor do campo, e, mostrou-se também ser desigual, já que priorizou a monocultura, e dessa forma a concentração de terras e de riquezas.

Dessa realidade de política governamental de desmandos, de abusos e de violência contra as populações camponesas, que, deixando de atender as demandas populares, incentivam interesses de setores privados, que surge o MST no norte do Espírito Santo.

E assim, contemplamos no subitem seguinte essa gênese do MST, no norte do Estado do Espírito Santo.

2.1- OS PRIMEIROS PASSOS DA MOTIVAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO, COMO CATALIZADORES PARA O SURGIMENTO DO MST NO NORTE CAPIXABA

Discorreremos nas linhas seguintes, sobre a gênese do MST no norte do Estado do Espírito Santo, e, sobre a atmosfera sócio política presente no entorno do surgimento desse movimento social. Veremos ainda, como foi construída a conscientização do homem do campo quanto a sua condição de sujeito de direito.

Diante desse clima de descaso político, de violência e exclusão presente nos anos oitenta (regime militar), para fortalecer e apoiar a luta contra a força opressora do Estado, “a única saída seria desencadear no campesinato uma consciência rebelde face à nova realidade de expropriação e espoliação que estava avançando no campo (SOUZA et al., 2005).

Inicialmente, os trabalhos de conscientização e motivação dos grupos de Sem Terra foram desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB)¹². Como particularidade, registrava-se a possibilidade de compartilhamento dos problemas e renovação das esperanças em prol da conquista da terra, já que as CEB era o ponto de encontro das comunidades pobres, durante o período do regime militar. A partir dos anos sessenta, As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) foram,

lugares sociais onde se constituíram os espaços de reflexão sobre a realidade e, onde se desenvolveram as experiências para a organização dos trabalhadores rurais contra a política agrária em questão. Assim as CEBs representaram, nesses anos, os espaços de confronto, de ponto de partida para a luta organizada contra a política de desenvolvimento agropecuário implantada. É desses espaços que vão surgir os novos sujeitos que se politizam e começam um processo de construção de novas formas de organização social (FERNANDES, acesso em 20 mai. 2018).

Juntamente com este trabalho coletivo de conscientização sócio política, estava também os acontecimentos atrelados a evolução do desenvolvimento dos projetos capitalistas no campo, como por exemplo a modernização da agricultura e o incentivo

¹² A Igreja Católica também não compartilha dessa política de exclusão do homem do campo, apoiava a organização do MST e seus pleitos pelo direito à reforma agrária e à educação. As Comunidades Eclesiais de Base (CEB), são comunidades de inclusão social ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação após o Concílio Vaticano II, se espalharam principalmente nos anos 1970 e 80 no Brasil e na América Latina. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/igreja.html>. Acesso em: 06 nov. 2018.

governamental a implementação dos grandes cultivos da monocultura do eucalipto e da cana de açúcar, que transformou os pequenos agricultores e os meeiros em famílias de periferia das cidades, sem perspectivas de trabalho e renda.

Souza e outros (2005), citam números do êxodo rural de 1981, esclarecendo-nos que nos anos setenta, foram expulsos do campo do Espírito Santo cerca de 146.930 trabalhadores, e ainda que, nessa mesma década, cerca de 11.294 pequenas propriedades passaram a não mais existir. Com isso, aumentou a concentração de terra, ao mesmo tempo que as cidades tiveram um ganho populacional de 79,15%.

Em paralelo a tudo isso, os grupos de oposições, nos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) capixabas, começaram a conquistar os espaços estratégicos de tomada de decisões e passaram a dar publicidade e assumir a bandeira da luta pela terra. Essa organização e todas essas articulações tinham a influência das Comissões Pastorais da Terra (CPT), refletido inclusive no lema da bandeira que era, “Terra de Deus, terra de irmãos, terra de todos ou, ainda terra para quem nela trabalha” (SOUZA et al., 2005, p. 76).

Assim, os novos sindicalistas expandiram seus contatos, de forma que começaram a participar dos Congressos Nacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e também da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esse intercâmbio com lideranças de Sem Terra, trouxe o aprendizado de organização e de condução da luta em prol da terra.

Destaca ainda, Souza e outros (2005), que esses sindicalistas do Norte do Espírito Santo, fizeram, em sua maioria, a escolha da manutenção das negociações, em detrimento das marchas e ocupações, pelo fato de que o governo, considerado de oposição e que tinha ainda o apoio amplo de setores da sociedade (professores, profissionais liberais, estudantes, a igreja...), apresentava vontade política para o diálogo. A propósito dessa disposição governamental, encontrava-se em trâmite na Assembleia Legislativa do Estado o Projeto de Lei nº 95/84, que visava regulamentar a distribuição dos recursos fundiários e criava o Fundo fundiário com o objetivo de investir em assentamentos.

Fruto de todo esse envolvimento e negociações, foi criado em 1984 o primeiro assentamento no Espírito Santo, denominado de Assentamento Córrego da Areia, no

Município de Jaguaré, composto por quarenta famílias. Ao final deste mesmo ano, também no Município de Jaguaré, o segundo grupo de Sem Terras conquistaram a terra, denominando-a de Assentamento São Roque.

A conscientização em defesa e conquista da terra passou, desde cedo, a ser utilizada e valorizada como um instrumento de luta contra as distorções produzidas pela hegemonia do capital no espaço do campo. Além disso, ao se apropriar do domínio do conhecimento de suas próprias realidades, esses cidadãos do campo transformaram-se em produtores de suas sínteses sócio cultural. Para Freire (2013, p.13), significa dizer que o aprendizado e a elevação da consciência política como “[...] a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem [...]”.

Com essa formação de identidade coletiva, que transportou-os da condição de sujeitos fora do processo, para a condição de sujeitos do processo fundiário nacional, podemos dizer que as conquistas até então alcançadas pelo MST, foram resultantes de dois aspectos, em especial, um relacionado as condições objetivas e diretas de concentração de terra do norte do Estado do Espírito Santo, e outra associada as formações de lideranças, como os estudos, os encontros e os intercâmbios, que de fato desenvolveram um legado de percepções nesses sujeitos.

É nesse cenário que é estabelecido, em 1985, o Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST), no Estado do Espírito Santo, na leitura de Souza e outros (2005). E, para o recém estabelecido MST (1999, p.11), surge a tarefa de “[...] formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade [...]”. Com esse estabelecimento do MST no norte do Espírito Santo as demandas de enfrentamento direto passam a ser experimentadas, e é sobre essa temática que discorreremos no próximo subitem.

2.2 – OCUPAÇÕES E CONFLITOS / NOVOS ASSENTAMENTOS

O processo de ocupações de terras improdutivas pelas ações do MST, no Estado do Espírito Santo, por mexer em interesses privados e político partidários, atraiu violentos conflitos. Souza e outros (2005), enumeram uma série de acontecimentos violentos envolvendo a Polícia Militar, especialmente os policias que atuam de maneira reservada,

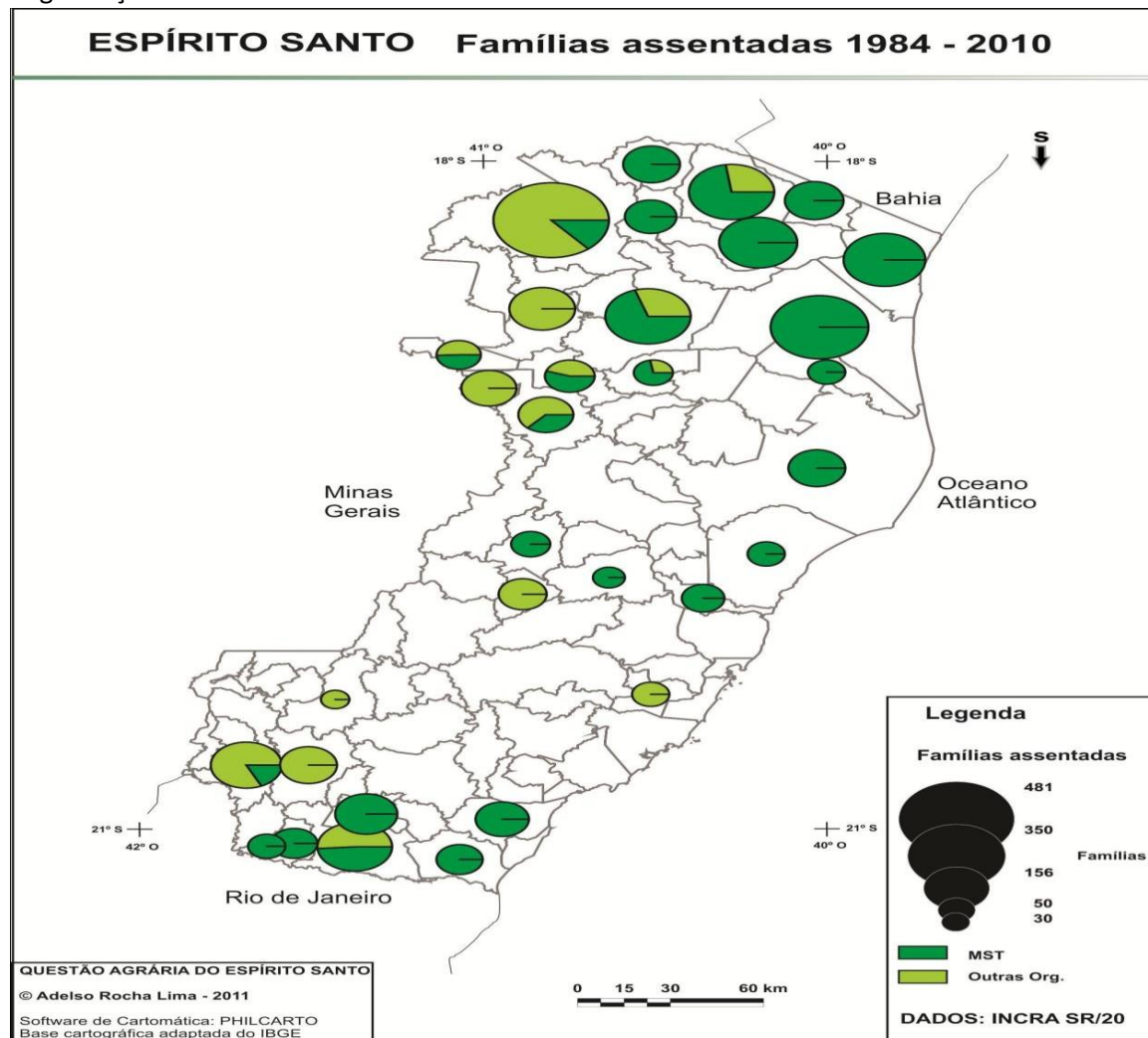
1991	5	5	0	77	77	0	968,92	968,92	0
1992	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1993	1	1	0	7	7	0	80,9	80,9	0
1994	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1995	1	1	0	50	50	0	489,1	489,1	0
1996	5	4	1	397	320	77	3818,79	3138,79	680
1997	6	5	1	507	293	214	3.968,49	2.833,49	1135
1998	10	5	5	757	326	487	6.887,64	2.774,84	4112,8
1999	3	2	1	282	211	71	2.718,42	1.992,81	725,61
2000	2	1	1	77	37	40	916,9	455,8	461,1
2001	2	0	2	55	0	55	580,5992	0	580,5992
2002	5	3	2	277	203	74	2.963,14	2144,3928	818,7479
2003	4	1	3	99	34	65	1.048,43	380,0133	668,4148
2004	5	1	4	271	226	45	2.801,35	566,28	2235,0696
2005	4	4	0	170	170	0	2182,3732	2182,3732	0
2006	3	1	2	104	36	68	1321,133	400,18	920,953
2007	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	1	1	0	100	100	0	2042,0499	2042,0499	0
2009	4	1	3	233	75	158	4.259,71	1343,6386	2916,0729
2010	1	1	0	39	39	0	569,0258	569,0258	0
TOTAL	86	60	26	4.258	2.941	1.373	46.377,41	30.963,04	15.414,37

Fonte INCRA SR/20 e MST/ES, organizado por Lima (2011).

Nas conquistas de assentamentos de reforma agrária no Espírito Santo, IBGE (1984 – 2010) foram assentadas 4.258 famílias em 86 assentamentos num total de 46.377,41 hectares, em 32 Municípios capixabas. Ressaltamos que o MST foi responsável por 71% dos assentamentos, por 65% das famílias assentadas, e, por 68% da área conquistada, em 25 Municípios capixabas.

A criação dos assentamentos representa o esforço de famílias que se articularam e lutaram para conquistar coletivamente a terra e condições de vida com dignidade, uma vez que tais famílias, através do policultivo, do trabalho familiar e da organização comunitária constroem sua identidade camponesa (LIMA, 2011).

Mapa 02: Famílias assentadas no Estado do Espírito Santo, organizadas pelo MST e por outras Organizações



Fonte: Lima, 2011.

Diante do mapa de distribuição das famílias assentadas no Espírito Santo, evidenciamos que a concentração maior de terras, situa-se nas regiões em que há maior concentração fundiária, como é o caso do norte e Sul capixaba. Os grandes latifúndios, ali presentes produzem as desigualdades sociais, que geram a necessidade de articulações dos trabalhadores, na busca pela desconcentração e do direito à terra.

Os dados apresentam-nos também, que os assentamentos criados nesses vinte e seis anos de MST/ES, possibilitaram a conquista de 46,37 mil hectares de terras, distribuído para 4.258 famílias. Considerando que estes números apontam para uma reforma agrária não efetivada, demonstra ainda, que a desconcentração da terra ganha uma certa celeridade a partir das lutas e pressões aos Órgãos governamentais. Estes mesmos

números apontam ainda que o Estado vem criando políticas agrícolas e agrárias de manutenção e fortalecimento do latifúndio e do agronegócio.

Podemos observar que as famílias assentadas, organizadas pelo MST, estão predominantemente no norte e sul do Estado, enquanto que as famílias, organizadas por outras organizações, como é o caso da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Espírito Santo (FETAES), estão predominantemente no Noroeste e Sul Estado.

O norte do Estado do Espírito Santo possui como característica, o seu relevo e topografia plana, que favorece a capacidade de produção e, ao mesmo tempo o interesse do grande capital.

Assim, a conquista da terra no norte do Estado do Espírito Santo, caracterizou-se pelos enfrentamentos e pela violência, pelos conceitos coloniais, pela parcialidade da concentração da terra e por uma legislação que não se efetiva como política em favor do homem do campo. E com isso apresentado, no seguinte item, encontraremos a relação das expectativas das políticas de reforma agrária do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e o que de fato foi desenvolvido nesse período.

2.3– REFORMA AGRÁRIA / POLÍTICA DE ASSENTAMENTOS: ESPERANÇAS FRUSTADAS NO GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (LULA)

Mas, então, como fica a avaliação do MST sobre o governo Lula?
Na nossa avaliação, no governo Lula a reforma agrária continua sendo uma política de compensação social. Não há uma intervenção do Estado no sentido de democratizar a terra, de desapropriar e garantir as funções sociais de que se precisa para o desenvolvimento dos assentamentos. Desse ponto de vista, não há reforma agrária no governo Lula (SANTOS, 2006, acesso em 20 mai. 2018).

Considerando a eleição de um Presidente com origem na classe trabalhadora, com projeto e discurso em favor de uma reforma agrária como política de Estado, com foco na desconcentração de terra e na fixação de financiamentos para viabilizar definitivamente os assentamentos e a agricultura familiar, o MST e o homem do campo criaram esperanças em torno de um governo anti latifúndio e agronegócios.

Isso porque, em suas campanhas eleitorais pelo interior do Brasil (1994), Lula expressou-se em um comício¹³ “Com uma canetada só, vou dar tanta terra que vocês não vão conseguir ocupar tudo.” Contudo, em seu governo, os rumos da política agrária transformaram-no em refém do FMI, do Banco mundial e seguidor das linhas políticas de redistribuição de terras, nascidas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), nesse contexto,

Nos últimos dez anos, não houve avanços em termos de reforma agrária. Reforma agrária é uma política pública que leve a democratização da propriedade da terra, como bem da natureza, ao maior número possível de seus cidadãos. Nos últimos dez anos, se ampliou a concentração da propriedade da terra. E pior, concentrou inclusive nas mãos de empresas de fora da agricultura e do capital estrangeiro (STÉDILE, 2012, acesso em 8 jun. 2018).

Nesse campo o governo Lula não avançou nada. Porque reforma agrária acontece quando são tomadas medidas de Estado que democratizem a propriedade da terra. Temos dados que mostram o contrário: nos últimos seis anos aumentou a concentração da propriedade agrária. O que está em curso no Brasil é uma contrarreforma (STÉDILE, 2008, p. A17).

Outrossim,

O que se observou de fato foi um apoio do governo petista ao agronegócio, a manutenção da política agrária implementada pelo governo FHC com pequenas variações e a não realização de um efetivo programa de reforma agrária. (CARVALHO, 2004, p.338-339).

Esse pensamento do líder do MST, nos ajuda a entender que tal governo decepcionou o Movimento. A relação de apoio entre o MST, a eleição e ao governo de Lula, brota a crença que a condição do homem pobre do campo e a estrutura fundiária do Brasil mudariam.

Feita esta apresentação inicial, a seguir compararemos dois programas de reforma desenvolvidos no governo Lula.

Assim, do discurso inicial de campanha de eleição até a diminuição da importância e prioridade do programa de reforma agrária, Lula e sua equipe de governo elaboraram um novo plano de reforma agrária que ficou conhecido como II PNRA (Plínio de Arruda Sampaio). As metas do plano foram assim assinaladas:

Meta 1 – Dotar um milhão de famílias de trabalhadores pobres do campo com uma área de terra suficiente para obter, com seu trabalho, uma renda compatível

¹³ Folha de São Paulo, 25/04/03

com uma existência digna. Essa meta seria cumprida em quatro anos (2004 a 2007), com duzentas mil famílias assentadas anualmente, nos três primeiros anos, e quatrocentas mil no último ano do Plano Plurianual de Investimentos (PPA).

Meta 2 – Assegurar às famílias beneficiárias das ações de reforma agrária e dos agricultores familiares uma renda bruta mensal equivalente a três salários mínimos e meio, composta de renda monetária e valor de autoconsumo.

Meta 3 – Criar 2,5 milhões de postos de trabalho permanentes no setor reformado.

Meta 4 – Consolidar os assentamentos de reforma agrária já constituídos, mas que ainda não atingiram a meta de renda fixada para os novos assentamentos.

Meta 5 – Regularizar os quilombos.

Meta 6 – Regularizar a situação dos agricultores ribeirinhos desalojados para a construção de barragens.

Meta 7 – Reassentar, fora do perímetro das áreas indígenas, posseiros com posses de até 50 ha, atualmente estabelecidos naquelas áreas.

Meta 8 – Efetuar o levantamento georeferenciado do território nacional, a fim de sanear definitivamente os títulos de propriedade de terras do país.

Meta 9 – Atender aos assentados e aos agricultores familiares das áreas de reordenamento fundiário e desenvolvimento territorial com assistência técnica, extensão rural e capacitação.

Meta 10 – Levar, por meio do Plano de Safra, o crédito agrícola e a garantia de preços mínimos aos assentados e agricultores familiares. Esta meta é fundamental para viabilizar o nível de renda prevista. A eficácia da política depende também de outra sugestão da proposta, qual seja, assentar e atuar adensando os agricultores assentados e atuais agricultores familiares em territórios, constituindo áreas reformadas (CARVALHO, 2004, p.337).

Para Maia (2017), neste projeto elaborado pela equipe de Plínio de Arruda Sampaio, havia mecanismos que visavam modificar a estrutura fundiária. Como por exemplo a atualização de índices de produtividade que, alinhado com os princípios da função social da propriedade, possibilitariam a elevação, e daria celeridade também, no processo de desapropriações. Nessa perspectiva de mudanças, outra medida a ser estruturada, de acordo com a proposta, seria a atualização do cadastro do INCRA.

Com isso, duas demandas ganhariam importância: a primeira seria, a aplicação de novos índices de produtividade, para assim, permitir desapropriações de terras improdutivas, e a segunda medida, o mapeamento das terras devolutas que foram griladas e arrecadadas para fins de reforma agrária. Outro instrumento importante que visava a alteração da estrutura fundiária era a forma de pagamento das desapropriações que passaria a ser feita através de Títulos da Dívida Agrária indexados a um preço local de terra, o que, na média, fatalmente levaria a um valor menor do que aquele que vinha sendo pago. A finalidade de tudo isso era promover uma alteração da estrutura fundiária nacional (MAIA, 2017). Este projeto de plano, findou não saindo da condição de esboço de papel.

Vejamos então, num viés comparativo, o plano que foi desenvolvido e que foi batizado oficialmente como II PNRA, que, mesmo reconhecendo a importância da reforma agrária, apresentou metas mais limitadas em relação as propostas por Plínio de Arruda Sampaio. Este Plano, apresentado pelo Ministro Miguel Rossetto, possuía como pontos principais:

- a) Reconhecimento da concentração fundiária como elemento que gera riqueza para um setor (agronegócio) e ao mesmo tempo pobreza e miséria para outros setores.
- b) Reconhecimento que o modelo do agronegócio provocou empobrecimento da população rural e que este modelo é insustentável do ponto de vista socioambiental.
- c) Afirmação que a desapropriação de terras improdutivas seria o principal instrumento utilizado para obtenção de terras para fins de reforma agrária.
- d) Reconhecimento da urgência da reforma agrária para diminuição dos conflitos no campo, bem como superação da desigualdade e exclusão social da população rural e garantia da soberania alimentar.
- e) Reconhecimento da importância da agricultura familiar na produção de alimentos, apesar do pouco acesso aos créditos oferecidos pelo governo (INCRA, acesso em 25 ago. 2018).

E as metas expostas no II PNRA, para o período entre o ano de 2003 a 2006, eram:

- Meta 1 – 400.000 novas famílias assentadas;
- Meta 2 - 500.000 famílias com posses regularizadas;
- Meta 3 – 150.000 famílias beneficiadas pelo Crédito Fundiário;
- Meta 4 - Recuperar a capacidade produtiva e a viabilidade econômica dos atuais assentamentos;
- Meta 5 - Criar 2.075.000 novos postos permanentes de trabalho no setor reformado
- Meta 6 - Implementar cadastramento georeferenciado do território nacional e regularização de 2,2 milhões de imóveis rurais;
- Meta 7 - Reconhecer, demarcar e titular áreas de comunidades quilombolas;
- Meta 8 - Garantir o reassentamento dos ocupantes não índios de áreas indígenas;
- Meta 9 - Promover a igualdade de gênero na Reforma Agrária;
- Meta 10 - Garantir assistência técnica e extensão rural, capacitação, crédito e políticas de comercialização a todas as famílias das áreas reformadas; e
- Meta 11 - Universalizar o direito à educação, à cultura e à seguridade social nas áreas reformadas (INCRA, acesso em 25 ago. 2018).

Diante de todas as mudanças entre o Projeto de Plínio de Arruda Sampaio e o II PNRA, e de todas as explicações para justificar sua substituição, ficou evidente que,

A derrota do Plano Plínio em sua plena elaboração. Em primeiro lugar, a derrota iniciou-se com a demissão do presidente do INCRA Marcelo Rezende e equipe. Esta demissão significou a exclusão dos movimentos sociais da Via Campesina na representação política no MDA/INCRA. Como consequência, o pólo sindical

representado pela Contag, Cut Rural, Fetraf, etc se tornou hegemônico, e conseqüentemente, venceu a estratégia da divisão das forças que lutam pela reforma agrária. Em segundo lugar, a derrota da meta de um milhão de famílias assentadas, e a hegemonia da concepção da reforma agrária como política social compensatória, e a vitória da “reforma agrária de qualidade”, ou a prática da não reforma agrária. Também, como consequência, um grupo do MDA elaborou outro documento que foi transformado no documento atual do II PNRA. Cabe assinalar também o recuo dos movimentos sociais da Via Campesina na aceitação do status quo, representados pelas derrotas sucessivas no segundo semestre de 2003.

Entre os motivos da aceitação da derrota estava a esperança dos movimentos sociais no cumprimento da palavra da equipe do MDA/INCRA de que fariam a reforma agrária do II PNRA. Estava também, a ausência da construção de instrumentos de controle da execução das metas do governo, e a estratégia do MDA/INCRA em receber os grupos em separados para mostrar as realizações (OLIVEIRA, 2010, p.15).

Em que pese o reconhecimento das mazes trazidas pelos incentivos ao agronegócio, da importância da agricultura familiar na produção de alimentos, o reconhecimento da urgência da reforma agrária, o reconhecimento da concentração fundiária como elemento de geração de desigualdades sociais e a promessa de desapropriação massiva para fins sociais, o governo Lula não efetivou a implementação de um programa de reforma agrária.

Para Oliveira (2010), as metas do II PNRA também não foram alcançadas, chamando ainda a atenção para o fato de que os números apresentados pelo INCRA, quais sejam: 448.954 famílias assentadas, não condizem com a realidade, pois, ao invés de divulgar o número de famílias assentadas, foi dada publicidade ao número da Relação de Beneficiários, assim, somam-se as famílias assentadas (163.000), a regularização fundiária (113.000), a reordenação fundiária (171.000) e os reassentamentos de atingidos por barragens (2.000). Dessa forma os números tornam-se potencializados e as realidades mascaradas em prol da política das realizações fora do contexto real.

No mesmo sentido, Balduino (acesso em 25 ago. 2018), constata que “na luta contra o latifúndio, Lula não fez nenhuma diferença. É verdade que ele não reprimiu os movimentos sociais, como o Fernando Henrique, e dialogou (...) as desapropriações estão muito aquém das metas que ele mesmo traçou”.

Leiamos outro comentário dentro da questão agrária no Brasil e da não reforma e contrarreforma agrária no governo Lula, e nesse sentido,

O II PNRA elaborado em 2003 acabou em 2007, e o atual governo do PT não colocou na agenda da reforma agrária a elaboração do III PNRA, logo, se

desobrigou de fazer a reforma agrária. Na realidade, os cinco anos das metas do II PNRA acabaram tão melancólicos que o MDA/Incrá nem mesmo divulgou seu número oficial de novas famílias assentadas e sua relação com o Meta 1 do plano, que era de 520 mil famílias e outras 650 mil que deveriam ter suas posses regularizadas no Meta 2. Entretanto, como não fez a reforma agrária, o Incra passou a divulgar como dado dos assentamentos novos o total das Relações de Beneficiários (RB) emitidas, que incluíam em seu total os assentamentos novos (Meta 1), que foram somados à regularização fundiária (Meta 2), ao reconhecimento de assentamentos antigos e aos reassentamentos de atingidos por barragens. Portanto, o Incra tem mentido descaradamente sobre o verdadeiro número de famílias novas assentadas ao divulgar o total de 448.954 famílias assentadas entre 2003 e 2007 (...)

Como consequência direta desse baixo desempenho, oriundo de uma política deliberada do MDA/Incrá de não fazer a reforma agrária prevista no II PNRA, a maior parte dos acampados de 2003 continua debaixo das lonas pretas. E são mais de 100.000 famílias.

Assim a política de reforma agrária do governo do PT está marcada por dois princípios: não fazê-la nas áreas de domínio do agronegócio e fazê-la apenas nas áreas onde ela possa “ajudar” o agronegócio. Ou seja, a reforma agrária está definitivamente acoplada à expansão do agronegócio no Brasil (OLIVEIRA, 2010, p. 307-308).

Após dois mandatos de governo consecutivos, o Presidente Luís Inácio da Silva, não estabeleceu políticas de Estado, trilhou os caminhos de governos anteriores (FHC), potencializou os programas de compensação social, sufocou as expectativas do campesinato brasileiro, alinhou-se as demandas do agronegócio, gerou e amentou as desigualdades no campo, isso retratado nas regiões onde a concentração de terra se agiganta. Contextualizando o Estado do Espírito Santo, o mapa índice GINI, exemplifica e aponta a região nordeste e norte capixaba para esse cenário, fruto da não efetivação das metas previstas no plano Plínio de Arruda Sampaio, ou seja, da não realização de uma política de reforma agrária genuinamente capaz de democratizar a terra, de desapropriar e apoiar sustentabilidade dos assentamentos.

O que ficou evidente é que a política de reforma agrária do governo do PT e de seus coligados não atenderam às expectativas do apoio que o MST disponibilizou.

Contudo isso, as desapropriações aconteceram mesmo diante das pressões dos grandes empresários do setor do agronegócio, além disso, o governo do PT sempre entendeu que a concentração é um fator de geração de desigualdade social.

Com isso demonstrado, no próximo capítulo, trataremos do desenvolvimento da pesquisa de campo no Assentamento Castro Alves e na E.E.E.F “Três de Maio” em Pedro Canário –ES, analisando os reflexos do processo de efetivação do direito à educação.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DA REALIDADE DA E.E.E.F “TRÊS DE MAIO”: OS REFLEXOS DO PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Escola “Três de Maio”, mesmo sendo um estabelecimento de ensino do Estado do Espírito Santo, possui como realidade e particularidades a sua localização, pois encontra-se situada na zona rural do Município de Pedro Canário, o seu corpo docente, composto por militantes do MST e também, a característica de fazer parte de uma comunidade de assentados, qual seja, o Assentamento Castro Alves. Assim, nessa parte da dissertação, estamos em contato com o método utilizado para a coleta de dados da pesquisa, conhecemos a história das lutas que fizeram parte da conquista da terra do Assentamento Castro Alves e da construção dessa escola, e também, entenderemos como a efetivação do direito à educação é percebido nas categorias de análises que estabelecemos. Com isso apresentado, passemos para o primeiro subitem.

3.1 PROCEDIMENTO E TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Esse item detalha todos os passos executados na busca pelos elementos que norteiam a análise dessa pesquisa, da mesma forma que também define as categorias dos dados para as nossas reflexões, e, a forma como todas essas informações foram trianguladas com os filósofos e pensadores.

Como a pesquisa se concentra em uma unidade de análise (direito à educação), ela se encaixa no perfil do estudo de Lüdke & André (2014, p.21-22), que apresentam uma ênfase na interpretação do contexto, ou seja, a fim de compreender melhor a manifestação geral do problema, “as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem”.

Ainda nesse assunto, as explicações a seguir, nos esclarece que,

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma entidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revela-lo tal como ele o percebe (FONSECA, 2002, p.33).

Assim, utilizamos como técnicas de coleta de dados fontes orais e escritas, quais sejam: a entrevista semiestruturada e a análise documental. Seguimos, neste estudo, as sugestões de Bogdan & Biklen (1994) e Lüdke & André (2014), pois compreendem que tudo é processo e que o cuidado com das ações, nesse momento de organização, é fundamental para se ter um trabalho bem demarcado.

Assim, na entrevista semiestruturada, que utilizamos, seguimos um roteiro de orientações sem rigidez nas entrevistas com professores (Apêndice III), com assentados do Castro Alves (Apêndice III), militante e ex alunos da Escola “Três de Maio” (Apêndice III) acerca dos tópicos que são pertinentes ao estudo, pois a finalidade deste tipo de entrevista, é que o entrevistado exponha sobre o tema proposto com informações pessoais.

De acordo com Ludke & André (2014), tal técnica é importante, pois ela permite a captação imediata da informação desejada, com qualquer informante e sobre os mais variados tópicos. Pontuando sobre isso, sublinhamos que o êxito dessa técnica de coleta de dados, está relacionado com a orientação ao entrevistador, de que

no momento da aplicação da entrevista precisa estar atento não somente para o roteiro pré-estabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da investigação como também a gestos, entonação de voz, expressões, sinais não verbais, hesitações, comentários feitos no fim da entrevista. Enfim, muitas vezes, o dito vai muito além das palavras, ou melhor, daquilo que foi efetivamente dito. Num trabalho que se propôs a compreender o tema e a captar suas contradições, esse olhar e essa percepção foram fundamentais (CANAN, 2009, p. 46).

Por isso mesmo, durante as entrevistas, procuramos captar nas *falas* dos sujeitos o conjunto de elementos construídos por eles, sobre as tensões do objeto da pesquisa (a efetivação do direito à educação, na perspectiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio”, do Assentamento Castro (MST), evidenciando o sentido dos conteúdos destacados. À vista disso, definimos o roteiro de entrevista (Apêndice III) levando em consideração os objetivos propostos para esta pesquisa.

Os ambientes das entrevistas, foram adequados para a coleta de dados, pois os moradores do assentamento foram entrevistados em suas próprias casas, bastante à vontade, os professores da mesma forma responderam com fartura de tempo, e os militantes e ex alunos franqueamos bastante tempo e local compatível, qual seja, suas casas. Os entrevistados, sem exceção, demonstraram-se abertos e honestos em suas respostas e não mostraram-se estressados ou enfadados com a entrevista.

A vista disso, adentremos doravante no espaço da unidade de ensino propriamente dita, ou seja, verificaremos como a Escola “Três de Maio” foi fundada, o que prevê o seu Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes das Escolas de Assento do MST.

3.2 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (E.E.E.F) “TRÊS DE MAIO”

Foram convencidos pela pressão da presença de tantas crianças que estavam ameaçadas de ficar sem o acesso à escola e isto parecia, afinal, mais um

desrespeito a elas, que já se chamavam de Sem-terra e começavam a se enxergar como sujeitos de direitos. Não foi exatamente pela consciência disseminadas de que o estudo e a escola eram importantes para o avanço da luta que os sem-terra começaram a se mobilizar para conquista-los. Este foi um desdobramento da pedagogia de sua história (ARROYO, et al., 2011, p. 108).

Ao perceberem que estavam cercados pela consciência moral e pelo respeito ao direito das crianças de serem-lhes concedidas o acesso à escola, os acampados e assentados¹⁴ do MST mobilizaram-se em buscar fazer valer o dever do Estado em promover a educação.

Salientamos que para o Dossiê MST Escola (1996), existe uma verdade oculta na vida dos primeiros integrantes do MST, que é a memória de uma escola que segregava-os e excluía-os. E isso contribuiu para que, percebessem que a escola está diretamente relacionada com o movimento social da reforma agrária, e que essa realidade vivida não deveria ser repetida com suas crianças, pela ameaça de ter o acesso negado à educação, Com essa percepção de contexto, os nossos materiais angariados nas entrevistas foram analisados de acordo com a técnica de análise qualitativa. Para Bogdan & Biklen (1994), analisar dados qualitativos requer trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa. Explicam, por sua vez, este processo da seguinte forma:

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 221).

Deste modo, realizamos a análise inicialmente pela organização de todo o material, empregando uma leitura atenta e detalhada. A partir dos elementos essenciais, identificados nas respostas dos sujeitos, realizamos uma categorização qualitativa.

Concomitantemente, buscamos desenvolver uma análise reflexiva das categorias no decorrer da sistematização do material. Apresentamos assim, as categorias que despontaram dos dados nas entrevistas: a) Ouvindo e examinando as considerações de professores da Escola “Três de Maio”; b) Contato e interpretação das conversas com moradores do Assentamento Castro Alves; c) Comunicações e percepções de ex alunos, e militantes do MST.

¹⁴ Acampados, significa dizer, que os militantes do MST ocupam a terra, mas ainda não foi regulamentada a posse legal. Ao passo que, o assentado, encontra-se legalmente instalado na sua propriedade.

Fizemo-nos valer das questões éticas, e por isso, os nomes dos sujeitos entrevistados não serão explicitados. E assim, os professores, serão nominados como P1, P2, P3, P4, e assim sucessivamente. Esse mesmo tratamento será dado aos Moradores do Assentamento Castro Alves que serão nominados como M1, M2, M3, M4, e por fim, quanto aos militante e ex-alunos, chamaremos de S1, S2, S3 e S4.

Assim, descrevemos o contexto do Assentamento Castro Alves e da E.E.E.F “Três de Maio”, os discursos frutos das respostas dos sujeitos entrevistados, juntamente com a análise das categorias supracitadas.

Buscamos interpretar todas as informações coletadas à luz de estudiosos que se debruçam sobre as temáticas que envolvem o direito à educação, incluídos nas problematizações das concepções do MST, sobretudo Gramsci (1966, 1991), Freire (2013 e 2017), Coutinho (2011), Arroyo (2011) e Caldart (2011). E ainda também, fizemos uso de outros textos, como as leis, os pareceres, as resoluções, os dossiês, divulgados pelo MST, pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação (SEDU).

A E.E.E.F “Três de Maio”, como escola do MST, possui esse perfil de formação humana e da própria realidade. Assim, conforme o Projeto Político Pedagógico (2014), em 25 de abril de 1988, foi publicado no Diário Oficial a emissão de posse para cento e vinte e nove famílias de sem terra que estavam acampadas as margens da rodovia que liga Pedro Canário a Cristal do Norte. Contudo, anteriormente a este marco histórico, desde o período de acampamento essas famílias já organizavam as comissões internas e mesmo debaixo de uma barraca de lona preta e palha, iniciaram a ministrar as aulas às crianças acampadas, marcando o início da educação no Assentamento Castro Alves.

Consideremos o mapa seguinte.

Mapa nº 03 - disposição da divisão geográfica do Assentamento Castro Alves

ASSENTAMENTO CASTRO ALVES



Fonte: Acervo do Assentamento Castro Alves, 2017.

O mapa 04, apresenta-nos o assentamento com as suas referências de localização, ou seja, todos se localizam a partir de quatro pontos, do Córrego do engano, do Córrego do Meio, da Sede e do Córrego Jacuba.

Como o assentamento era grande, houve a necessidade da criação de quatro escolas de 1ª a 4ª séries, diante desse carcer, instituiu-se a Escola “Três de Maio I” (Córrego de Engano); “Três de Maio II” (Córrego do Meio); “Três de Maio III” (Sede); e “Três de Maio IV” (Córrego da Jacuba).

Em 1993, já possuindo as escolas primárias e percebendo que os filhos cresciam e não mais podiam continuar estudando o Ensino Fundamental no assentamento, foi criada a E.E.E.F “Três de Maio” (no Córrego do Meio), no entendimento de que nos acampamentos e assentamentos, a escola continua sendo de fato, um direito de todos.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (2014), a escola atualmente funciona com um espaço físico constituído, de quatro prédios, composto por seis salas de aulas, uma cozinha, uma sala de educadores, banheiros e dispensa, um pátio e uma área coberta. As salas de aulas atendem as necessidades dos educandos com mobiliários suficiente e adequados, vale ressaltar que as salas são improvisadas, uma vez que o prédio escolar está para ser construído pela Secretária de Estado de Educação do Espírito Santo. Seu plano de funcionamento dos Cursos é o seguinte: Matutino: das 07:00 às 11h e 20min. Vespertino: das 12h às 17: 00h / Noturno: das 18h às 22h e 30min / Integral: das 7:00h às 17h :00h.

Relacionamos a seguir quatro fotos que retratam a história da evolução das instalações da Escola “Três de Maio”, ao longo dos trinta anos de sua existência.

Fotografia 01 - Escola "Três de Maio" em 1988



Fonte: Acervo da Escola "Três de Maio".

Fotografia 03 – Escola atualmente



Fonte: Acervo da Escola "Três de Maio".

Fotografia 02 - Escola "Três de Maio" em 1998



Fonte: Acervo da Escola "Três de Maio".

Fotografia 04 - Logomarca da Escola



Fonte: Acervo da Escola "Três de Maio".

A foto 01, retrata as primeiras instalações da escola, pós acampamentos, uma casa simples e sem muitos recursos, construídos pelos próprios assentados. A foto nº 02 revela uma escola reformada para atender as novas demandas de alunos, já a foto nº 03 mostra-nos as instalações atuais da Escola "Três de Maio".

Dentro desse propósito da educação do campo, a Escola "Três de Maio" adotou a logomarca conforme foto 04, acima, o símbolo expressa as engrenagens da família, da escola e da comunidade, devidamente ajustadas e numa mesma proporção de grandeza, demonstrando o fortalecimento em conjunto dessa relação triangular. Destacamos que essa matriz simbólica expressa com precisão a rotina de funcionamento desses mecanismos, ou seja, a família que se ajusta à escola que se ajusta à comunidade de maneira harmônica e cíclica.

Além desses espaços, a escola disponibiliza de: a) Acervo de livros, suficiente para os educandos realizarem as pesquisas relacionadas aos conteúdos curriculares, (que se encontra na sala de educadores, por conta de limitação de espaços); b) uma área de um hectare para realização de atividades agrícolas e experimentos pelos educandos; e, c) um pátio utilizado para a realização de atividades sócio educacionais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola “Três de Maio”, ainda regulamenta a organização das turmas e do corpo docente, que apresentamos em seguida.

Os parâmetros para a organização das turmas (relação professor/aluno) obedecem ao que dispõe a Resolução CNE Nº 3115, de 2/04/2012, Resolução CEE/ES Nº 1.286/2006 e Lei de Diretrizes e Bases, que fixa normas e limitação de alunos por turma e séries nos níveis de ensino, resguardando a compatibilidade com as dimensões físicas das salas de aulas, conforme quadro nº 8.

Quadro nº 8

Turno Vespertino

Nível de Ensino/Curso	Série	Turma	Nº da sala	Nº de educandos	Área M ²	Capacidade de Lógica
Ensino Fundamental- Anos Iniciais	1º ano	01	02	14	43	35
Ensino Fundamental- Anos Iniciais	2º ano	01	04	16	33	26
Turno Matutino						
Ensino Fundamental- Anos Iniciais	3º ano	01	01	20	43	35
Ensino Fundamental- Anos Iniciais	4º ano	01	02	20	43	35
Ensino Fundamental- Anos Iniciais	5º ano	01	04	12	33	26

Turno Noturno

Nível de Ensino/Curso	Série	Turma	Nº da sala	Nº de educandos	Área M ²	Capacidade de Lógica
EJA	1ª, 2ª, 3ª, 4ª etapa	1(multisseriada)	01	16	23	35

Turno Integral

Nível de Ensino/Curso	Série	Turma	Nº da sala	Nº de educandos	Área M ²	Capacidade de Lógica
-----------------------	-------	-------	------------	-----------------	---------------------	----------------------

Ensino Fundamental- Anos Finais – semana 1	5ª série	01	05	19	33	26
Ensino Fundamental- Anos Finais – semana 1	7ª série	01	01	18	48	38
Ensino Fundamental- Anos Finais- semana 2	6ª série	01	05	16	33	26
Ensino Fundamental- Anos Finais- semana 2	8ª série	01	01	10	48	38

Turno Noturno

Nível de Ensino/Curso	Série/Etapa	Turma	Nº da sala	Nº de educandos	Área M²	Capacidade de Lógica
EJA – Ensino Fundamental - 2º Segmento	5ª etapa	01	02	17	43	35
EJA – Ensino Fundamental - 2º Segmento	6ª etapa	01	03	10	43	35

Fonte: Projeto Político Pedagógico, atualizado 2014

Este quadro revela que a Escola “Três de Maio”, possui 226 (duzentos e vinte e seis) Educandos da Educação Infantil, até o 9º ano, e ainda a EJA primeiros segmentos. Esses educandos em sua maioria (95%), residem no Assentamento Castro Alves, os demais, são alunos que residem em fazendas próximas ao Assentamento. Observando as questões sociais das famílias, salientamos que 98 (noventa e oito) educandos são beneficiários do programa bolsa família (informação verbal). Outra característica relacionada com os educandos extra assentamentos é que são filhos de empregados diaristas em fazendas, e sem a posse definitiva da terra.

A turma de 1º ano funciona em turma seriada, assim como também, as turmas de 2º, 3º, 4º e 5º ano. As turmas de 5ª a 8ª série, funcionam em período integral, no regime de alternância, sendo que numa semana estudam as turmas de 5ª e 7ª séries, e na semana seguinte, as turmas de 6ª e 8ª séries.

A turma de EJA funciona em turma multisseriada, no turno noturno.

A organização do Corpo Docente está caracterizada conforme o quadro nº 9 a seguir:

Quadro nº 9

Corpo Docente e Respectiva Qualificação

Corpo Docente e Respectiva Qualificação			
Nome	Nível / Etapa / Disciplina	Habilitação	Contratação
Educação Infantil - mantida pela Prefeitura Municipal de Pedro Canário			
P	Educação Infantil 05anos	- Normal Superior -Especialização em Gestão Integradora	Designação temporária (município)
P	Auxiliar docente	Ensino Médio	efetiva
P	Ed .infantil	Normal superior Especialização em gestão escolar	Efetiva (com permuta)
Ensino Fundamental - Séries Iniciais 1º Ano/a 5ºano			
P	1º ano		Designação Temporária
P	2º ano	Pedagogia da Terra -Especialização em psicopedagogia	Designação Temporária
P	3º ano Coordenação do pólo	Pedagogia Especialização em gestão escolar integrada	Designação Temporária
P	4º ano	Magistério -Pedagogia	Efetiva
P	5º ano	Pedagogia da Terra- Letras e Artes (cursando). -Especialização em Gestão Escolar.	Designação Temporária
Ensino Fundamental – 5ª a 8ª Série			
P	História Atividade extra	- Pedagogia da Terra --Especialização em Geografia do Brasil e Gestão Integradora	Designação Temporária
P	Língua Portuguesa e PPF Projeto de pesquisa	Língua Portuguesa cursando matemática	Designação temporária
P	Ciências Artes	-Pedagogia da Terra -Ciências Biológicas - Especialização em gestão Integradora	Designação temporária
P	Matemática	Licenciatura em Matemática (cursando pós em Educação Matemática)	Designação Temporária

P	Agricultura Zootecnia	-Técnico em agropecuária cursando biologia	Designação Temporária
P	Educação Física	- Educação Física pedagogia	Designação Temporária
P	Inglês	- Pedagogia. -Curso avulso de inglês.	Designação Temporária
P	Língua portuguesa	- Letras; -Especialização em Língua Portuguesa.	Designação Temporária
P	Geografia EJA	Geografia Pedagogia Especialização psicopedagogia e educação ambiental	Designação temporaria
P	Educação familiar Artes e recreação da EJA	Cursando pedagogia	Designação temporária

Fonte: PPP da Escola “Três de Maio”, 2014.

Chama-nos atenção o fato da escola possuir entre docentes, mais de 70% (setenta por cento), na condição de contratados, realidade que deixa aflorado a persistente presença de um grande número de professores em regime de Designação Temporária. Contrariando isso, Gramsci (1966) nos ensina que todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo, necessita trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez maiores, noutros termos, carece de criar elites de intelectuais que surjam da massa e que permaneçam em contato com ela, tornando-se os seus sustentáculos. Essa política do emprego da designação temporária desarticula, prejudicando o processo de ação formadora de intelectuais oriundos da massa.

Nessa mesma concepção gramsciana, percebemos também que “a humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção” (FREIRE, 1994, p. 184), nessa circunstância de designação temporária, o fazer educativo pode constituir-se num fazer incoerente (desumano), a luz dos escritos freireanos. Essa instabilidade promovida pela condição de contratado temporariamente, produz dificuldades quando se projeta um trabalho pedagógico a longo prazo, e, ao mesmo tempo, reflete o descomprometimento com as políticas educacionais de Estado, adotadas pelo Governo do Espírito Santo.

O quadro acima espelha também, um total de 18 (dezoito) professores com suas disciplinas e habilitações, entretanto, a escola atualmente possui 20 (vinte) professores em seu corpo docente, sendo que 75% (setenta e cinco por cento) desse percentual são oriundos do MST e residem em assentamento. E ainda, 50% (cinquenta por cento) desses professores possuem pós-graduação, esse fato espelha uma realidade de técnicos da educação especialista naquilo que ministram.

Isso demonstra uma predominância de educadores ligados às lutas e princípios da educação proposta pelo MST, pois

a Pedagogia do Movimento no seu percurso de construção e nas conexões que podem defini-la como parte de uma teoria pedagógica e social com categorias que assumem o contraponto de concepções da educação, de horizontes de formação humana e de sociedade, buscando participar do próprio movimento de transformação da realidade que a produz (CALDART, 2012, p. 546).

Assim, dentro dessa perspectiva de movimento de vanguarda transformadora de sujeitos e da sociedade, o perfil do educador dessa escola, na perspectiva, do Projeto Político Pedagógico (2014), requer uma postura de professor militante que ultrapassa os limites da escola. Sendo assim, deve contribuir com a construção de uma educação comprometida com os protagonistas do assentamento, unido com o desenvolvimento do gosto e a alegria de viver, que valorize a luta dos trabalhadores, a terra, o trabalho, a organização coletiva e a história dos camponeses. Quanto a este perfil dos professores da Escola “Três de Maio, percebemos com a nossa pesquisa que esse comprometimento é uma realidade presente no modo de falar dos professores, nas suas ações em sala de aula e, nas suas posturas éticas, entendida, acima de tudo, como exemplos para os educandos.

Uma escola em que educadores e educandos aprendem a transformar os conhecimentos em ferramentas de humanização e de justiça social. O professor deve desenvolver ainda, as seguintes atribuições: a) Participar das reuniões semanais e trimestrais do coletivo de educadores para planejamento e avaliações no processo educativo; b) Trabalhar coletivamente com educadores, educandos, famílias e comunidade; c) Ter disponibilidade e compromisso para se integrar no Setor de Educação; d) Conhecer, defender e implementar com clareza a proposta de educação das escolas de assentamento coordenadas pelo Movimento Sem Terra; e) Se empenhar no estudo e na prática dos princípios pedagógicos e metodológicos desta proposta buscando

permanente formação; f) Contribuir na organização interna do assentamento, ajudando a resolver os problemas do conjunto; g) Participar de Encontros de Educadores a nível regional e estadual e demais atividades promovidas pelo MST (MST, 2015).

Nós percebemos ao longo da nossa pesquisa a materialização dessa realidade, como exemplo podemos citar a organização do primeiro encontro da agricultura familiar, que foi realizada na quadra de esporte da Escola “Três de Maio”, com a participação da Coordenadora da escola, dos professores, dos alunos, das cozinheiras e da comunidade do Assentamento Castro Alves. Percebemos a participação, o trabalho, a disponibilidade e o comprometimento de todo esse colegiado.

Como observação, registramos que não existem processos jurídicos envolvendo como partes alunos e Escola “Três de Maio”. Registramos ainda que, os problemas com os educandos são considerados comuns, ou seja, uso de celular, uso do uniforme, pequenas indisciplinas, que se comparada com as escolas da cidade (Pedro Canário) não poderia ser considerado como problema.

Ouvimos, que como dificuldade, poderia ser considerada a relativa baixa motivação dos educandos para os estudos, considerando os pormenores da faixa etária dos alunos (adolescentes) (informações verbais de professores). Disso compreendemos que, a citada pequena motivação, encontra-se concentrada em um pequeno número de alunos, do sexo masculino e, entre 12 (doze) e 14 (catorze) anos de idade, ou seja, os constantes conflitos de interesses, aliado a uma infinidade de atrativos da sociedade moderna fazem com que, em suas prioridades, prevaleçam outros interesses sociais, como o direcionamento da atenção aos amigos, diminuindo, por conseguinte, o interesse pelas atividades escolares. Esclarecemos que a afirmação é fruto de informações verbais de professores. .

A relação da Escola “Três de Maio” com a comunidade do assentamento está baseada na participação dos moradores, de forma cotidiana, em todos os assuntos, sejam administrativos, sejam de cunho educacional. No período em que realizamos nossa pesquisa, não presenciamos nenhuma reunião da Comunidade do Assentamento Castro Alves com a Coordenação, com os professores e os alunos, entretanto, o Assentamento possui uma liderança para representa-los, as decisões são tomadas democraticamente, e a Comunidade escolar e do Assentamento encontram-se satisfeita com a dinâmica

dessa relação (informação verbal de professor e de moradores do Assentamento Castro Alves)¹⁵.

Com relação ao ensino religioso, por não existir um profissional da área religiosa, a escola elabora um projeto de estudo, que em seguida é enviado para aprovação da SEDU. Quanto a educação especial, a SEDU é responsável por designar o devido profissional quando a demanda existir. Em 2017 existia um profissional especializado em libras e um intérprete, já no ano de 2018, essa necessidade não mais se fez presente (informação verbal da coordenação).

Diante dessa apresentação da perspectiva do Projeto Político Pedagógico (2014), ilustraremos o resultado do Ideb 2017, para reflexão dessa proposta de educação do MST.

Quadro nº 10– comparativo do índice do IDEB 2017

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: ES

Município: PEDRO CANÁRIO Nome da Escola: EEEF TRES DE MAIO

Rede de ensino: Estadual Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EEEEF TRES DE MAIO						4.7	6.3						5.0	5.3	5.5

Fonte: disponível em <http://ideb.inep.gov.br>, acesso em 03 de set 2018.

¹⁵ Ao longo da pesquisa, por conta de um incêndio na escola do Assentamento Valdício Barbosa, no Município de Conceição da Barra- ES, a dinâmica de reunião extraordinária envolvendo a liderança local e os professores dessa escola, avariada pelo fogo, foi bastante conversada entre os professores da Escola “Três de Maio” e, por isso mesmo, analisado por nós, enquanto pesquisador e observador da realidade desse estabelecimento de ensino. Cabe ainda destacar que esse procedimento é comum em todos os Assentamentos do MST. Por isso as informações foram coletadas verbalmente.

O quadro 9, identifica que o índice de desenvolvimento da educação básica observado de (6,3) pontos, é 20,63% maior que à meta projetada para o ano de 2017 (5,0 pontos) e 12,69 % superior a projeção para o ano de 2021 (5.5 pontos).

Se considerarmos o Ideb como um indicador nacional de monitoramento da qualidade da Educação pela sociedade, contemplaremos que a realidade das propostas educacionais da Escola “Três de Maio” encontra-se em harmonia com as metas de qualidades estabelecidas pelo MEC. Sublinhamos ainda que, as metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino.

O MEC constituiu o Ideb, com objetivo único de alcançar 6 pontos até o ano de 2022, pois, essa média corresponde ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Quando comparamos a média do Ideb do Município de Pedro Canário, entre as escolas públicas do 5º ano, descobrimos que a escola do assentamento Castro Alves, do MST (“Três de Maio”) encontra-se 1,3 pontos acima dessa média, ou seja, a média do Município de Pedro Canário é de 5,0 pontos, enquanto a média da escola “Três de Maio” é de 6,3 pontos. Com as nossas observações, atribuímos esses indicativos as atitudes dos professores, expressadas através da dedicação e do trato pessoal com o educando, revelado ainda, por meio da facilidade do relacionamento direto com as famílias dos alunos, e, pela formação acadêmicas desses profissionais, que em suas militâncias em sala de aula, ultrapassam as divisórias da escola e, a uma unidade de ensino, em que educadores e educandos aprendem a transformar os conhecimentos em ferramentas de justiça e socialização.

Outro destaque que merece registro, é que apenas uma escola, nos anos iniciais (1º ao 5º ano), possui índice maior, em 0,2 pontos, que a Escola “Três de Maio”, no Município de Pedro Canário.

Mais do que a natureza dos índices, de ter por medida a qualidade da educação, é necessário não perdermos de vista que,

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, et al., 2011, p. 83).

Isso estando efetivado, os índices surgirão naturalmente, em prol educandos, e de uma formação ampliadora da própria noção do direito à educação, em favor ainda das

transformações sócio educacionais, já agregadas com as riquezas do conhecimento científico e cultural que estão presentes no campo, com toda a honra, a dignidade e importância que o homem do campo requer e merece.

Com essa apresentação da proposta de procedimento e técnica de coleta de dados e das características gerais da E.E.E.F “Três de Maio”, a luz do seu Projeto Político Pedagógico e das Diretrizes das escolas de Assentamentos e Acampamentos, passaremos a examinar as categorias definidas.

3.3 CATEGORIA 1

OUVINDO E EXAMINANDO AS CONSIDERAÇÕES DE PROFESSORES DA ESCOLA “TRÊS DE MAIO”

Nos posicionamentos dos professores, demos voz e registramos as opiniões, através do roteiro de entrevista (Apêndice III) construído com o objetivo de que esses mestres revelassem as percepções, sobre as questões de concentração de terra no norte do Espírito Santo, sobre a relação do direito à propriedade da terra com o direito à educação, sobre as transformações educacionais observadas no assentamento e na escola e, também sobre a efetivação desse direito à educação.

A respeito das informações sobre formação acadêmica os trechos de entrevistas abaixo, atestam assim:

Quando fui para um Assentamento – em Montanha, tinha 13 anos... meu pai comprou um lote lá, pois era empregado e queria trabalhar na terra de maneira autônoma. Logo me envolvi com a luta daquelas pessoas... participava de tudo – reuniões, assembleias, congressos; ao mesmo tempo, estudando... magistério – comecei a “dar” aulas na comunidade... a primeira graduação em Pedagogia da Terra e depois, Ciências Biológicas, já que não me via atuando como pedagoga (P2).

A minha família sempre preocupou em da escolarização aos seus filhos, portanto com a necessidade de trabalhar de todos, só cursamos o Ensino Médio, (contabilidade) depois que vim para o Assentamento, tive a oportunidade de fazer o Magistério, e depois Pedagogia (P1).

Isso atesta que as mudanças e o crescimento intelectual, nessa perspectiva, é difícil, entretanto é possível, e isso motivou e motiva esses professores a recusar “qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer” (FREIRE, 2001, p. 30).

Para Souza (2006), o assentamento é um local que possibilita uma reorganização familiar, pessoal e coletiva do modo de pensar as realidades da vida, percebemos que isso acontece, a rigor, porque, [...] “Logo me envolvi com a luta daquelas pessoas... participava de tudo – reuniões, assembleias, congressos; ao mesmo tempo, estudando [...]” (P2), este educador vivendo em assentamento desde os treze anos de idade constituiu-se de tal maneira, intelectual e militante social.

Quando P1, nos conta que [...] “minha família sempre preocupou em da escolarização aos seus filhos” [...], destacamos que seu discurso encaixa-se perfeitamente no pensamento freireano das dificuldades encontradas para desfrutar de uma educação como direito e não como uma vantagem concedida para uma ou mais pessoas apenas. Achamos muito interessante que o curso superior para P1 é oportunizado à partir do momento da chegada ao assentamento. Concordamos com Souza (2006), pois entendemos que isso acontece porque o MST vem sendo um dos sujeitos centrais na luta pela educação no Campo, pensando sempre de maneira especial as áreas de acampamento e assentamos. Assentimos também com Gramsci (1966), que enxergava na escola pública, possibilidades concretas de se obter e desenvolver a consciência de classe.

Em que pese estarmos analisando os pormenores elencados por professores, queremos compartilhar o “fala” de M2 relacionada com esses profissionais da Escola “Três de Maio”, [...] hoje, hoje, pode dizer que a gente tá no céu, muito difícil, os professores mesmos, os primeiros sofreram mesmo, por isso, primeiro agradecendo a Deus, depois aos professores que tiveram muita corage pa resisti a luta”. P1 estava na relação de professores que M2 citou com orgulho e emoção.

Deslocamos o pedido para a questão da concentração de terra no norte do Espírito Santo, as observações foram sempre associadas com a ótica social de desigualdades e exclusões, com um acentuado tom de clareza, consciência e domínio político do assunto, leiamos então:

[...]entendo a concentração de terra no norte do Espíritos Santo, como uma grande desigualdade social e econômica, pois, ao mesmo tempo um atraso para o Estado em termos econômico, pois se formos analisar, as pequenas e médias propriedade são mais rentáveis que os grandes latifúndios (P1).

[...]muito mais que na região sul, por aqui ocorre muita concentração de terra. As grandes áreas planas, inicialmente favoreceram esse tipo de exploração, a “expulsão” de pequenos agricultores, meeiros para dar espaço a prática agropecuária, hoje combinada com as monoculturas da cana-de-açúcar e eucalipto (P2).

No Espírito Santo há um profundo contraste de estrutura fundiária, onde o percentual de área agropecuária ocupado por pequenos agricultores é muito menor em relação ao território do Espírito Santo (P4).

[...]tem uma ligação direta com a própria história de como o território brasileiro foi colonizado. No Estado do Espírito Santo tem uma, uma éeee, creio a forma da concentração de terra aqui no norte do e Estado do Espírito Santo, tem relação também, com a topografia do nosso território. O norte do Estado é uma região com relevo com capacidade de industrialização, que possibilitou a implantação dessa política desenvolvimentista do Brasil. Essa questão da reforma agrária está ligada diretamente pelo processo histórico de colonização do país, como as terras do nosso país foi sendo colonizado e, depois claro, o grande capital foi vendo quais regiões teria condições geográficas de expandir seus grandes projetos. Tanto que na região do norte do Espírito Santo, nessa região nossa aqui, éee tivemos vários, éeee várias ações das grandes empresas para ampliar os seus territórios né. Aqui por exemplo, na década de 1960, a Aracruz celulose expulsou muitos trabalhadores, éee também fez propagandas da compra de terras, foi todo um processo de capitalização da terra aqui no norte do Estado. Então é ,,,,vamos dizer assim, que a terra concentrada no norte do Espírito Santo é fruto da própria lógica do sistema capitalista, que vai que vai se apropriando dos meios de produção da sociedade (P5).

De forma geral, iniciamos nossas observação aludindo que os pontos de vista de P1, P2 e P5 encontram-se alinhados com o que defende o MST, sobre a reforma agrária, ou seja, uma pauta que abarca os anseios da classe trabalhadora brasileira, de construir uma sociedade igualitária, com distribuição de renda, com bem estar e justiça social, com cultura, com a criação de condições objetivas de participação igualitária da mulher na sociedade, com a preservação dos recursos naturais como o solo, as águas e florestas, em um viés de desenvolvimento autossustentável.

Agora de maneira pontual, apontaremos detalhes nas “falas” acima que merecem nossas considerações, como por exemplo quando P1 utiliza o termo ‘grandes latifúndios’, quando P2 faz uso da expressão ‘monoculturas de cana- de- açúcar e eucalipto’ e quando P5 lança mão de ‘sistema capitalista’. Os professores expressam-se fazendo o uso de termos diferentes, mas que retratam e potencializam sempre a grande desigualdade social e econômica, a expulsão de pequenos agricultores e meeiros e, a apropriação dos meios de produção da sociedade, noutros termos, os discursos dos nossos governantes que não se efetivam e que não representam a realidade tal como elas são de fato, uma

vez que valorizam as políticas de *governo* elitistas do sistema capitalista e uma política, de *governo também*, assistencialista, meramente superficial.

Com isso formamos a ideia de que os professores compreendem que,

[...] a ideologia com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a natureza, os deuses ou Deus, a razão ou a ciência, a sociedade, o Estado) que existem em si e às quais é legítimo e legal que se submetam (CHAUÍ, 1980, p. 87).

O resultado disso é a alienação social, que para Gramsci (1966), mostra-se como um ferramental de dominação, com seus tentáculos espalhados por todos os segmentos sociais. Esses mestres,

[...] tornam-se importante para, com sua função educativa, possibilitar a descoberta dos elementos intrínsecos, seja de uma política existente, seja de uma nova concepção de mundo que se identifique com os elementos decisivos da prática social dos dominados (CURY, 1995, p. 129).

Cury (1995), continua nos ensinando que este saber ganha uma formatação de saber-instrumento que habilita a classe trabalhadora a se apoderarem e se apropriarem das verdades da ideologia dominante, e que com isso, podem disponibilizar-se para o serviço de uma nova formação social, que Gramsci (1991), chama de intelectual orgânico.

Já os comentários sobre a relação do direito à propriedade da terra, com o direito à educação, e as transformações educacionais observadas ao longo dos trinta anos de assentamento Castro Alves. As observações seguiram, sempre, uma vereda histórica, para em seguida descreverem as transformações que foram processadas ao longo do tempo, exceto P5 que fixou-se em analisar a partir de uma dialética histórica e cultural.

As “falas” descreveram o surgimento de melhorias, conforme as corroborações abaixo:

É muito comum escutarmos pessoas dizerem que o MST é um movimento de luta pela terra. Mas, para nós Sem Terra, a Reforma Agrária envolve conquistas para além do ter direito à terra. Depois de conquistada, a luta continua sendo muito difícil! Garantir que as famílias assentadas tenham qualidade de vida ali onde moram, não é fácil. Isso passa pela garantia a escola de qualidade, unidades de saúde, lazer... por essa razão, em muitos assentamentos as famílias continuam marginalizadas, uma vez que, depois de assentadas entendem que a luta acabou, quando está apenas começando. Com menor mobilização toda a comunidade perde porque direitos são conquistados... nunca dados por alguém a outros.

Apesar do fechamento de outras 4 escolas, em função do número reduzido de estudantes, podemos dizer que houve muitos avanços com o passar do tempo. A unificação da escola, mesmo em estrutura improvisada, foi bastante positiva. O quadro de funcionários, hoje todos especializados em alguma área. Transporte escolar em todos os córregos do assentamento e comunidades vizinhas, atendimento à educação infantil, bem recente, são considerados avanços (P2).

Em relação ao direito, tanto da terra, quanto a à educação estão bem amparados em lei, mas o que está acontecendo na prática não é isso, os direitos estão sendo desrespeitados, estamos vivendo sem direito.

Durante estes 30 anos, de Assentamento, as conquistas na área educacional, foram acontecendo aos poucos, cada passo que damos à frente, o governo volta dois atrás. Mas analisando o como era antes e como está agora, vejo que muitas conquistas tiveram, desde questões pedagógicas de infraestrutura e políticas. Mas nestes últimos três anos perdemos grandes conquistas que tínhamos anteriormente que era a garantia do reconhecimento dos elementos da Pedagogia da Alternância, nas escolas em áreas de Assentamento do MST, assim como outras e ultimamente a coordenação escolar (P1).

É fundamental que o assentado valorize seu pedaço de terra, e que seus filhos, a cultivem, estudem em escola de assentamento, praticando o que aprende na sua propriedade. Em relação ao assentamento, as famílias foram fundamentais para a construção da unidade escolar, a maior parte dos educandos que passaram aqui valorizam a escola, conseguem fazer faculdade, como direito, engenharia, magistério, técnicos em agropecuária, entre outros (P4).

Esses dois elementos a terra como um meio de produção e a educação como um elemento que possibilita o sujeito a se compreender no mundo ééééé, tem uma relação muito recíproca, agora, tem que se ter uma pergunta e um questionamento, qual o tipo de educação? Porque o que nós vimos historicamente é que a educação, e aqui eu digo a educação escolar por muito tempo da história da sociedade brasileira, isso foi um dos elementos que fez com que os camponeses perdesse os sentimentos tanto subjetivo, como objetivo de enxergar a terra como um patrimônio de vida néee? Mas, a relação é muito íntima entre o elemento terra e o elemento direito educação, mas não basta apenas ter o elemento educação, é necessário ter o direito à educação própria e apropriada para esses sujeitos que vivem nesses territórios, por isso existe uma relação muito recíproca entre esses dois fatos aí (P5).

As observações descrevem avanços e conquistas em grandezas, expectativas e credibilidades distintas.

Lembremos que P1 fez parte ativa de todas as ações do assentamento ao longo de seus trinta anos de existência, atribuímos a esse legado vivo, de lutas pró reforma agrária e pró direito à educação que P1 possui, o discurso comedido, evidenciando as oposições do governo, ou seja, a “cada passo que damos à frente, o governo volta dois atrás”. Sinalizando que “nestes últimos três anos perdemos grandes conquistas...que era a garantia do reconhecimento dos elementos da Pedagogia da Alternância, nas escolas em áreas de Assentamento do MST. Indicando ainda outras perdas, como “ultimamente a coordenação escolar”.

P1 afirma que “os direitos estão sendo desrespeitados e que estamos vivendo sem direito, dessa asseveração concluímos que,

Sem uma relativa separação das esferas da justiça, os mais ricos são também os mais cultos, os mais poderosos, os mais educados, enquanto os menos favorecidos são privados de todos os recursos e frequentemente até mesmo de

suas capacidades de ação. É preciso então visar, tanto mais quanto se possa fazer, uma separação das esferas de justiça (DUBET, 2008, p. 96).

Concluimos também que P1 faz uma leitura muito objetiva da realidade da efetivação do direito à educação, e, das conquistas percebidas, nessa perspectiva da Escola do Assentamento Castro Alves. Quando P1 faz a associação de que o direito à educação está bem amparado em lei, mas que não está acontecendo na prática, P1 nos sugere que, mesmo depois de mais de trinta anos de lutas para instituir e regulamentar o direito fundamental à educação, as lutas não podem ser esquecidas jamais, ele além de sugerir, compreendemos que P1, afirma também, que diante de pseudo políticas educacionais, descompromissadas as marchas pró efetivação do direito à educação devem ser rotineiramente pensadas e executadas, uma vez que a,

A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita e de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido a priori prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo (FREIRE, 2000, p.27).

O perfil de P1 é exatamente este, sempre na vanguarda da desconstrução, desses determinismos históricos, e, corroborando com essa ideia de o futuro não nos faz, P2 nos expõe que, “com menor mobilização toda a comunidade perde porque direitos são conquistados... nunca dados por alguém a outros”.

Reiterando tudo isso, em uma posição mais próxima a política educacional de exclusão, P5 questiona, “qual o tipo de educação? Porque o que nós vimos historicamente é que a educação escolar por muito tempo da história da sociedade brasileira, isso foi um dos elementos que fez com que os camponeses perdessem os sentimentos, tanto subjetivo como objetivo, de enxergar a terra como um patrimônio de vida, né? ”, ou seja, foi a efetivação de uma educação que construiu, massificou a ideia de desconstituir os camponeses como sujeitos de direito. Daí a necessidade da forma imperativa expressada por P2, “com menor mobilização toda a comunidade perde porque direitos são conquistados... nunca dados por alguém a outros”.

Dessas “falas” e interpretações, presumimos portanto, que para o grupo dos professores, é inevitável nos refazermos nas lutas pela efetivação e manutenção do direito à

educação, para transformar constantemente o futuro, à medida que os contratempos políticos e sociais, do presente, apresentem-se, como nas palavras de P2 “Depois de conquistada, a luta continua sendo muito difícil”.

Seguida a isso, apresentamos a seguinte questão: Em seu entendimento, como as legislações que garantem e protegem o direito à educação são compreendidas no dia a dia da escola e dos assentados e como esse direito se materializou, e é percebido no crescimento escolar dos alunos.

Com tantas percas de direito, já não sabemos mais quais temos, vejo que a sociedade está cada vez mais desinformada da legislação e o que ela nos garante. Acho que as questões dos direitos estão tão distantes, pois ultimamente não sabemos mais quais são eles, estamos vivendo momento muito duvidoso em relação às conquistas, pois não sabemos o que pensam os governantes, não temos mais diálogo (P1).

Muitas vezes é preciso esforço demasiado para garantir direito mínimo já previsto em Lei. Ao longo dessa história, a comunidade perdeu muita força organizativa e esse enfraquecimento impede que outras conquistas sejam alcançadas. Pelo contrário, temos perdido muito. Com relação à educação, por exemplo, o Setor de Educação do MST hoje tem pouca força política sobre os encaminhamentos dentro das escolas. Tem sido vagorosamente sucumbido pelo sistema organizativo educacional, já que as escolas de assentamento pertencem a rede Estadual de Ensino.

Penso que a escola do campo necessita “falar a língua” e o modo de vida dos camponeses, refletir sobre os problemas que a comunidade vive, trabalhar os estudantes para que se tornem pessoas emancipadas, capazes de entender a “lógica” com que está organizada a sociedade e qual seu papel nessa história. A escola hoje, tem professores que foram estudantes nessa unidade. Além de outros profissionais que se formam e vão embora, e ainda assim, defendem a luta do povo trabalhador. Construíram a identidade ser “SEM-TERRA por que acham justa a luta dessa gente. Se a escola conseguir alcançar, mesmo com todas as dificuldades estruturais, esse tipo de formação humana, para mim a “a educação de materializou” (P2).

Elas são entendidas como parte do processo para base de funcionamento da escola (normas), onde cada parceiro cumpre seus deveres e exigem seus direitos. A educação do campo foi resultado do processo de luta dos movimentos sociais, principalmente MST, é uma educação libertadora, onde o educando, o “ator “de sua própria história” (P4).

Eu vejo assim, essa questão das leis, que é um instrumento que preserva e garante a legitimidade dos seus direitos éeeee, devido a nossa própria formação, da gente não se aproximar das leis, a gente tem percebido que os assentados, principalmente, tem pouco acesso ou as vezes não se discute essa questão das legislações, então, o entendimento do direito a partir das leis, federal, estadual e municipal, são, no cotidiano da escola e dos assentados, é como se tivesse assim, uma lacuna entre esses dois, éeee, fenômenos, a lei e o dia a dia. o que nós temos percebido é que nos últimos, anos devido ao movimento educação no campo, devido aos seminários e aos debates, temos percebido que ao menos a educação do campo tem se discutido muito, com relação as leis do

direito a escola masssss, éeee, eu achoe que tem uma lacuna muito distante entre o dia a dia e a lei propriamente dita no cotidiano dos assentados. Então, isso é um fato e também uma preocupação, as vezes por falta de se apropriar, de se motivar por conhecer as leis, direitos são esquecidos, mas também, vamos dizer assim, que a cultura dos brasileiros, não só dos assentados, tem se cuidado pouco desse elemento de conhecer as leis.

Eu vou falar com relação ao meu espaço, que é a educação no campo, isso é evidente que temos tido um avanço, na questão dos direitos garantidos pelas legislações. Isso é, nos anos 90 pra cá, isso é uma conquista da sociedade brasileira, isso, isso, nós temos assim, uma, uma, diversidade de direitos expressos na lei, principalmente na educação, mas é evidente também que existe uma distância entre o que nós temos de lei, produzida sobre educação e sua materialidade. néee, éee, pouco tem se percebido a materialização das leis no campo da educação, claro, na educação do capo, tem se materializado mais, porque, por detrás da educação no campo tem os movimentos sociais que tem, que se tem apropriado e tem feito movimentos em vistas dessas, desses direitos. Com muita luta e muita resistência, mas é uma constante néee, a gente tem percebido que o direito, base da educação tem sido atacada com a questão do fechamento de escolas, uma lei, um direito universal, mas nos últimos anos nós temos tido um enfrentamento muito forte com relação ao não fechamento de escolas. Claro que em regiões onde se tem por detrás de uma comunidade, por detrás de uma escola um grupo de pessoas organizadas, esse enfrentamento tem tido ais êxito com relação a esse direito de não fechamento das escolas. Então, eu acho que a materialização das leis, vamos dizer assim, que disciplinam a educação precisam de toda uma mobilização e de todo um conhecimento por parte da sociedade brasileira, e da sociedade, e da comunidade também para garantir a materialização dessas leis (P5).

Temos o dever, ético até, de sublinhar algumas partes dos pronunciamentos, isso porque, quem não teve o contato direto, quem não olhou nos olhos, quem não compartilhou a mesma sala com os entrevistados, não consegue mensurara o que está por trás do ton de voz de cada um, do gesticular das mãos, e as vezes até, o bater da mão com o punho. Frisamos então a fração de texto de P1, “pois não sabemos o que pensam os governantes, não temos mais diálogo”, trazemos também os esclarecimentos pessoais de P2, aludindo que “o Setor de Educação do MST hoje tem pouca força política”, ao mesmo momento que P5, pontua seu posicionamento, anunciando que “em regiões onde se tem por detrás de uma comunidade, por detrás de uma escola um grupo de pessoas organizadas, esse enfrentamento tem tido mais êxito com relação a esse direito”. Com esses pronunciamentos, reconhecemos que as,

[...]Resistências às iniciativas de políticas educacional, por parte do movimento crítico e progressista, tem se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São em geral manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam

não ultrapassando o âmbito do exercício do direito a discordar (SAVIANI, 2016, p. 303).

Com a diminuição de força política, com a falta de abertura para diálogos e debates, como destaca P5, cria-se “uma lacuna muito distante entre o dia a dia e a lei propriamente dita”[...]uma preocupação, as vezes por falta de se apropriar, de se motivar por conhecer as leis, direitos são esquecidos”[...], noutros termos, todo esse cabedal de direitos não se efetivam, ou as vezes, seu processamento é parcial.

Para P2, [...]”Se a escola conseguir alcançar, mesmo com todas as dificuldades estruturais, esse tipo de formação humana, para mim a “a educação de materializou”, porque notamos que na percepção de P2,

Nenhuma Lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançadas que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de progresso de uma sociedade, por mais retrograda que seja (ROMANELLI, 1978, p. 179).

Queremos fazer aqui um contraponto, pois verificamos que a formação humana para P2 é “refletir sobre os problemas que a comunidade vive, trabalhar os estudantes para que se tornem pessoas emancipadas, capazes de entender a “lógica” com que está organizada a sociedade e qual seu papel nessa história”, e que essa formação humanística é condição para a materialização da educação, mesmo com as problemáticas de ordem financeira, política e organizacional. Por isso, concluímos que a formação humanística é um importante elemento pedagógico, e, que para as convicções desse professor é primordial e basilar.

As diversas tentativas de consolidação legal e efetiva de uma educação pública, gratuita e universal, podemos imaginar associando a um trocadilho como a historietta do,

Capitão Jonathan estando com a idade de dezoito anos, captura um dia um pelicano numa ilha do Extremo Oriente. O pelicano de Jonathan, de manhã, põe um ovo inteiramente branco. E daí, sai um pelicano espantosamente parecido com ele. E esse segundo pelicano, por sua vez, põe um ovo inteiramente branco. De onde sai, inevitavelmente, um outro que faz o mesmo. Isso pode persistir por muito tempo. Se antes, não fizemos uma omelete (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.1).

O que ficou marcado para os pesquisadores do assunto, como Ximenes (2014), Vieira (2008), Gomes (1996) e Bourdieu; Passeron (1982), é que para cada momento que antecedeu a elaboração dos documentos constitucionais, existia um ambiente de ideologia política propício para a realização de grandes projetos educacionais, com a finalidade de se tornar em política efetiva de Estado.

Mesmo diante de conquistas, mesmo diante das resistências governamentais, e diante também, de manobras legislativas com perspectivas pró hegemonia burguesa, a efetivação do direito à educação, continua carecendo do desprendimento de reivindicações populares e de movimentação social, pois consideramos que ainda aflora nas leis educacionais, os tons de ideologia segregadora e de manutenção das desigualdades de oportunidades na educação brasileira, e, em especial na educação no campo.

Passamos a analisar qual é a maior dificuldade encontrada para que o direito à educação se efetive. Nessa proposta, os discursos foram indicando alguns caminhos, como a metodologia da educação propriamente dita e, a política de educação e a relação com a economia, e acrescentaram assim:

[...]Fugir da lógica estruturada do sistema em que a escola se encontra... ela é Estadual, do campo e do MST – o desafio é como driblar o Estado, mantenedor da unidade e “fazer” uma educação diferenciada, para a formação humana e emancipada (P2).

[...]Vejo que primeiramente os governantes assumam seu papel de governo, e que se empenhe mais em políticas públicas de fatos, que venha beneficiar o educando e que além do governo, outras organizações possam fazer educação de qualidade sem onerar os cofres públicos (P1).

[...]A maior dificuldade é o governo reconhecer de fato e valorizar a educação do campo (P4).

[...]É, existe em nossa sociedade brasileira, dois tipos de educação, uma educação que tem sido colocada para uma elite, e, uma educação ééé mais pragmática para a classe trabalhadora. Que a essa questão de dificuldades encontrada para garantir o direito à educação é porque temos percebido essa questão de dois tipos de projeto né? Hoje a gente percebe que uma das justificativas éé que a classe dominante coloca em relação ao direito a educação, é a questão da economia, muitos, muitos governantes não permite o direito a educação base da relação do direito comado na questão da economia. Nós temos tido assim, uma dificuldade de garantir a educação efetiva uma educação como direito permanente das pessoas. Porque temos percebido essa questão do direito à educação com a economia, então eu acho que uma das grandes dificuldades é enfrentar esses, esses interesses maiores que a classe dominante muitas vezes têm feito (P5).

Quando encontramos a ideia de evadir-se da lógica do sistema, de emancipação humana, associamos que P2 pensou em extinguir definitivamente a educação que em,

[...]lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guarda-los e arquivá-los (FREIRE, 2013, p. 80).

O ideário de escola para P2 é uma unidade que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa dos educandos, respeitando a lógica do seu desenvolvimento. E ainda, que consiga formar sujeitos de direito sensíveis a todas as emoções da vida em plenitude e capaz de fazer de cada momento da luta um processo de reeducação permanente e de realização humana, MST (2017). Nossa reflexão sobre esse destaque, é que essa escola, conforme P2, é o instrumento para a formação dos intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 1991).

Ao analisarmos os posicionamentos de P1 e P4 notamos que esses discursos foram produzidos como fruto das demandas de resistências político governamental, ao longo dos anos de labuta em prol da efetivação dessa educação amparada legalmente e digna, a que fazem jus. Mas verificamos ao mesmo tempo que a tal “vontade política” tem nome, não pode ser explicado simplesmente pela constatação da ausência do governo, como se esta pudesse ser constituída independentemente do contexto social.

Portanto o nome da vontade política que privilegie e valorize a educação, é “reconhecer de fato e valorizar a educação do campo, para P4, e, na visão de P5 “uma educação que tem sido colocada para uma elite, e para P2, seu nome é a possibilidade de “fugir da lógica estruturada do sistema em que a escola se encontra”. Enquanto que para P1, a vontade política denomina-se, “primeiramente nos governantes assumirem seu papel de governo. Para nós outros, essa vontade política passa pelas questões das desiguais sócio econômicas, geradas a partir de uma distribuição de renda que excluiu os trabalhadores de uma participação justa das nossas riquezas, enquanto direito social.

A educação sempre foi considerada um bem em si, pelas oportunidades de formação de dominação que oferece, isso Freire (2001), questiona veementemente essa política e que cerceia a “[...] dor a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo o seu mundo [...]” são levados a crer que não possuem competência para discernir o melhor para as suas próprias vidas. E P5, por sua vez também observou que “essa questão do direito à educação com a economia, então eu acho que uma das grandes dificuldades é enfrentar esses, interesses maiores que a classe dominante muitas vezes têm feito”.

Interessante associarmos os saberes de P5 com Gramsci (1984), que nos ensina que o programa de reforma econômica é o modo concreto através do qual se apresenta todas as transformações intelectuais e morais.

Por fim, enfatizamos que a existência humana, não pode ser muda, devemos pronunciar o mundo, modificando-o, uma vez que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e principalmente nas reflexões (FREIRE, 2013). Encontramos em Gramsci (1984), que a função política da educação é de educar politicamente quem ainda não detém esse conhecimento, possibilitando o rompimento com a ideologia dominante. Com o decorrer da conversa, diligenciamos a respeito do que é o direito à educação, para quem quer ter o trabalho e a dignidade de viver da sua própria terra. Perguntamos em conjunto também, qual o sentimento experimentado, quando constata-se que as grandes empresas da monocultura (eucalipto) possuem 6,1% das terras de todo o Estado do Espírito Santo. Diante disso, construímos os próximos trechos das entrevistas com P5, P4, P2 e P1, respectivamente:

[...]Em outras regiões do Estado não existe essa concentração de terra tão forte como existe aqui no norte do Espírito Santo. O meu sentimento de constatar isso, é que muitas situações que nós temos hoje com relação a crise social, a crise alimentar, crise ambiental, é em consequência exatamente por causa dessa concentração de terra aqui no norte do estado. Eu tiro isso como exemplo aqui da minha região né? A região nossa aqui aconteceu a reforma agrária e a gente percebe o quanto foi importante porque aqui a questão da economia, da perspectiva de trabalho, social, perspectiva de produção demonstrou o quanto a reforma agrária é importante para o país, eu acho que a reforma agrária não é apenas uma questão de distribuição de terras, é uma questão social, ou a gente começa a ver a questão da reforma agrária como uma questão de equilíbrio social ou nós vamos sempre ter essas contradições sociais ambientais na nossa sociedade, eu acho que essa constatação é triste a gente ter ainda esse tipo de concentração de terra aqui no norte do Estado.

[...]Baseado na minha experiência, o quanto foi importante o movimento educação no campo que surgiu no final dos anos noventa, como foi importante esse debate sobre o direito à educação própria e apropriada aos povos do campo, ribeirinhos assentados, quilombolas. Porque a educação ela possibilita que as pessoas, vejam o mundo de outra forma né, e aí vai ver essa questão da terra de outra forma. Então ter o direito à educação, mas uma educação que possibilite as pessoas a partir do seu trabalho a buscar formas de forma de forma dignas na terra, eu acho que a educação tem um papel muito importante para desenvolver nas pessoas esse sentimento de viver da terra né? Por isso que eu acredito muito no movimento educação do campo, por causa de desenvolver nas pessoas esse sentimento de valor e dignidade que se tem de viver da terra (P5).

[...]Um sentimento de revolta e angústia, pois, eucalipto além de acabar com a nossa água, não mata a fome de nenhum ser vivo.

É um direito de ter um pedaço de chão. Trabalhar produzir alimentos saudáveis e boas condições de moradia, além disso, estudar, relacionar o conhecimento teórico com a prática e viver em harmonia com a natureza (P4).

[...]Penso que deveria haver um limite máximo de áreas em poder de alguém ou de empresas. Que as grandes áreas fossem divididas com aqueles que não tem como comprar, mas querem trabalhar a terra. Com menor desigualdade social, tudo seria menor também: a miséria, a violência, a fome... inclusive a riqueza, que é desnecessária para se viver bem e com qualidade de vida.

Existem muitas famílias que ainda hoje defendem que, na escola se oferte o ensino médio para seus filhos por terem a certeza da importância de uma [...]educação que esteja atenta às especificidades do homem camponês ... uma barreira difícil de ser transposta. É possível que esses direitos não tenham acesso. A única possibilidade é a tentativa, a insistência diária por essa escola e pela garantia de melhores condições de trabalho e qualidade de ensino para os filhos (P2).

[...]Um sentimento ruim, pois demonstra a grande desigualdade existente entre a sociedade, onde uns tem demais e outros de menos, e esses de menos muitas vezes não tem nem o necessário para sobreviver.

O direito à educação é tudo para o cidadão, viver no campo hoje em dia já é um grande desafio, imagine a educação onde não temos nenhuma política voltada para o camponês, que venha a ajudar a permanecer no campo e conseguir se escolarizar (P1).

Deduzimos dos posicionamentos que quando consideramos as propostas educacionais de viés neoliberal, a educação não agirá como salvadora nas correções das desigualdades e injustiças, pois não consegue realizar todo esse processo sozinho, mas que, como Freire (2000), constitui-se um instrumento que suscita e desvenda o homem para o aprendizado como, como sujeito de sua própria história e destino.

Nasceu também, dos enfoques de P1, P2, P4 e P5 a possibilidade de triangularmos esses saberes com os conceitos de Faoro (1989), que nesse prima, sempre destacou os aspectos da cultura política formulada no Brasil, com destaque para as relações patrimonialistas, e com esse vínculo o Estado confundindo-se com a propriedade, o que desencadeou e desencadeia sempre o surgimento de relações de poder, de coerção e regulamentação que favoreciam e favorecem a classe proprietária, que na história brasileira era e é a elite política.

Chegamos à conclusão que nada mudou, ou ainda, que “é preciso impedir este cérebro de funcionar” (GRAMSCI, 1966, p. 3), ou, como para P2, “a única possibilidade é a tentativa, a insistência diária por essa escola e pela garantia de melhores condições de trabalho e qualidade de ensino para os filhos”. Cremos muito também, como P5 “no

movimento educação do campo, por causa de desenvolver nas pessoas esse sentimento de valor e dignidade que se tem de viver da terra”.

Em uma ótica de análise das raízes da organização da sociedade brasileira, Faoro (1989), nos ajuda a encontrar alguns fatores que determinantes da historicidade dos movimentos sociais, como por exemplo a concentração de terras, a relação patrão e empregado/cativo, o desenvolvimento do pai patrão presente nas políticas populistas e clientelistas. P4 traduz isso em “um sentimento de revolta e angustia”, e P5 acha “que essa constatação é triste”.

Nos solidarizamos com o sentimento apresentado também, por que esses entrevistados conhecem exatamente essa realidade história de regimes pró elite política, sabem porque nasceram nessa realidade, sentiram essa resistência e continuam labutando pela “elaboração de políticas, saberes e conhecimento que permitam pensar o território e desde-além-dele o mundo” (SOUZA, 2006, p. 18).

3.4 CATEGORIA 2

CONTATO E INTREPRETAÇÃO DAS CONVERSAS COM MORADORES DO ASSENTAMENTO CASTRO ALVES

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas condições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só a nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2000, p. 86).

Logo no primeiro contato com os moradores do Assentamento Castro Alves, ficou muito claro que eles conhecem a importância da sua situação existencial, enquanto assentados do MST. Os moradores do assentamento Castro Alves, exigem de si e dos seus representantes políticos, mais que as respostas formais, e sim, as ações afirmativas que concretizem aquilo que as normas jurídicas lhes garantem; aqui, especialmente relacionado com a efetivação do direito à educação.

Seguindo nosso propósito, ao perguntarmos aos moradores do assentamento sobre a escolaridade deles, observamos a formação de dois grupos, um composto pelos moradores mais idosos, que apresentavam pouca instrução escolar, ou seja estudaram muito pouco, conforme demonstramos nos fragmentos de entrevista que segue:

[...] ôoo meu filho depois de veia fui estudar um pouquinho, sei lá algum nominho, conta eu não sei fazer, eu estudei a primeirinha mermo, já depois de veia já, um monte de neto, estudei na antiga Tche Guevara (M1).

[...]Fiz o MOBRAL e depois fui estudar o segundo ano, só que não consegui terminar porque na recuperação eu fiquei em matemática (risos). Ano passado eu tentei, mas não consegui, porque fiquei doente (M2)

[...]Primeiro grau meu filho, as escolas começaram em 88, precisava de reunir os alunos e precisava de boa vontade, a gente não tinha condições de estudar lá na rua (Pedro canário), não tinha material nenhum (M4).

E um segundo grupo, formado por moradores mais jovens, esses com formação escolar de educação fundamental concluída e até mesmo a educação básica completada,

[...]A gente foi um dos primeiros da ocupação então, eu estudei tipo um segundo grau, fiz o segundo grau...[...] as pessoas que não se preocupava com a questão da alfabetização, em se alfabetizar é porque não quiseram, porque eu lembro assim que as pessoas davam aula nas casas para os idosos, para alguns jovens, também que não era alfabetizado, as pessoas davam aula nas casas, alguns que não queria, inclusive eu tenho até um irmão mesmo que num queria estudar (M3).

Para Caldart (2004), quando trazemos para a pauta a análise da escolaridade dentro dos assentamentos, precisamos considerar uma realidade educacional maior, a nível nacional, e sem seguida particularizar com o que acontece no meio rural, isso porque a escolarização no Brasil nunca foi uma prioridade, especialmente no que diz respeito as discussões pedagógicas dos trabalhadores do campo. Conclui pontuando que se no Brasil a escolarização fosse primazia o MST, talvez, não teria tomado para si a incumbência de garantir escolas para seus membros e familiares.

Os depoimentos dos moradores M1, M2 e M4, relatam exatamente o que o censo da Reforma Agrária realizado pelo INCRA, no ano de 1997, expressou, apontando

[...]um índice de 29,5% de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos, e uma realidade que sabemos chegar a mais de 80% em algumas regiões. E uma escolaridade média não superior a 4 anos, sendo encontrado um índice inferior a 2% de assentados com o ensino médio. Ou seja, de um modo geral a realidade dos sem-terra repete e em alguns casos aprofunda os índices que caracterizam o meio rural brasileiro (CALDART, 2004, pg. 228).

No entendimento de Caldart (2004), esse contexto sócio educacional, com indicadores elevados de iletrados, figura como um dos elementos que marcaram a gênese do trabalho do MST com a educação. Considerando ainda que “o fato histórico é que, por algumas circunstâncias e escolhas, podemos tratar de uma mesma história: a história da relação dos sem-terra com a escola é parte da história do MST” (CALDART, 2004, pg. 227).

Aliado a essa matriz, atentemos que, para Freire (2017), uma das piores mazelas que o poder público tem feito aos brasileiros, no decorrer da história, é o de fazer o povo correr o risco de, por conta do descaso total com a educação pública, entrarem na condição de

indiferentes, e, por conseguinte, cruzarem os braços expressando que não há o que fazer com tanta omissão governamental em relação à educação. Finda seu pensamento, Freire (2017), enfatizando que esse enunciado acomodado não pode ser absorvido.

Quando pedimos para comentar sobre a concentração de terra no norte do Espírito Santo, as opiniões foram sempre afirmativas da existência, sim, da concentração de terras, contudo, destacamos duas distintas formas de expressar essa problemática, vejamos inicialmente uma manifestação em feitiço de utopia:

[...]Eu penso que enquanto muitos tem muita terra muitos precisando trabalhar, as vezes ele nem tem aquela toda cultivada porque que essa própria pessoa num procura, assim, as autoridade, o governo estadual , o governo federal, e entra em um acordo lá entre eles, e divide essa terra pra muitos pessoas que vive lá na rua, morando debaixo de lona , sem teto né, [...] aqui em Pedro canário tem gente que tá morando em cabeça de ponte porque não tem lugar pra morar, enquanto que podia ser bem repartido pra todo ser igual né, ta pertininho da gente esse sofrimento (M1).

E agora um pronunciamento com uma configuração, mas de luta e consciência política:

[...]Rapaz eu vejo uma coisa assim muito grande aqui ainda né, em relação principalmente a agricultura familiar, né agricultura familiar hoje se você olhar na nossa região aqui de agricultura familiar tem o assentamento Castro Alves [...] então a concentração de terra no Espírito Santo é muito grande, deveria ser mais dividida, a gente sabe que tem algumas terra que pertence até ao governo maaaaaas, assim, ninguém mexe, outras tem dividas, deviria ser distribuída, o governo ter a consciência de que essas terras estão hipotecada e não tem a previsão de pagamento, poderia tá liberando ela pa reforma agrária, agregar mais famílias, assim como eu, falta vontade política (M3).

As questões relacionadas a concentração de terras é parte intrínseca do processo capitalista, que produz em um polo muita riqueza e no outro faz expandir a miséria, noutro turno, é “parte de sua própria lógica de desenvolvimento, gerando processos de diferenciações e desigualdades, expulsões e expropriações, excluindo ou subalternizando, destruindo e recriando o campesinato” (FERNANDES, 2005, p. 1). Quando questionamos sobre a relação do direito à propriedade da terra, com o direito à educação, o que observamos nos semblantes dos moradores foi uma expressão de reflexão íntima, demonstrando um sentimento de grande responsabilidade diante do que falar, e diante ainda dos dois pilares das pautas de lutas e marchas do MST, qual seja a reforma agrária e a educação, e com isso ouvimos assim:

[...]Você sabe que a educação ela é fundamental em qualquer lugar que a pessoa esteja, então é assim, nós não precisamos sair do campo para estudar na rua nós precisamos está no campo e estudar no campo, até porque a educação é um

direto apesar de não ser cumprido pelo governo e pelo governante. Você sabe a quantidade de pessoas que tá fora da sala de aula, então isso é uma coisa assim tá, eu vejo assim, a educação do campo deve permanecer no campo, não precisa o homem do campo sair do campo para estudar na cidade entendeu (M3).

[...]Pode e muito, sim, é importante com certeza, porque tudo faz parte né, tem mais informação, eu só num estudei, mas graças a Deus que me dá entendimento assim, eu num sei falar direito, eu num sei conversar bem, mas isso aí eu apreendi, que à educação mermo sem o estudo eu tenho, e entender do que é o direito à educação, não sei de tudo, mas um pouco eu sei, a educação é tudo (M1).

A terra tudo faz parte, o estudo sempre foi muito difícil mesmo, na escola mesmo não existia matéria de escola, os pedido era feito, mas era difícil, o prédio demorava muito para ser construído

[...]Direito tem né mas na verdade, não tem assim esse total direito, se tivesse uma bolsa. Por exemplo, como meus filhos, terminaram o segundo grau já tiveram que trabalhar, fica assim, vai ficando mais difícil, pra se manter na escola, numa faculdade né. Quantos não já tiveram que desisti, tranca a faculdade. Então, se por exemplo, tivesse uma educação totalmente voltada para p campo, os Órgão públicos investisse na educação e na formação, masss né, para os alunos jovens não precisarem saí para a cidade estudar e aí ia formando um tipo de trabalho pra eles, e também conseguir se formar, cada qual tem sua inteligência própria né, seria bem mais fácil, (M4)).

Nesse momento, as reflexões para as respostas mostraram que,

Se a educação é um direito social, é também para os sem-terra do MST hoje um dever político. Ou seja, se antes a palavra de ordem era somos Sem Terra e temos direito à escola, hoje se caminha para algo como porque somos Sem Terra temos o dever de estudar! (CALDART, 2004, pg. 278).

Percebemos que os entrevistados expressaram o sentimento de conhecer exatamente o que estavam falando, pois experimentaram de fato todo o processo de marchas e lutas em prol da conquista da terra e do direito à educação. E ainda expressaram com pesar o sentimento de que o posicionamento político-social (reforma agrária e direito à educação) assumido pelo MST ganhou o viés da criminalização, isso nos leva a “notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos, tradicionais muito concretos [...]” (GRAMSCI, 2006, p. 20).

E educação do homem do campo deve estar inserida em seu local de morada e trabalho, *o campo*, uma vez que, “o que estou propondo é que os próprios saberes escolares têm que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. É por aí que a gente avança (ARROYO, et al., 2011, p. 83). Ainda nesse universo, Teixeira (2007), chama de *genius loci*, ou seja, a educação

ajustada às condições culturais do educando, mostra-se como possuidora do espírito do lugar.

A educação do homem do campo, no próprio campo, traz dignidade e potencializa a importância do rompimento simultâneo das cercas do latifúndio e da ignorância.

Para o MST, a educação, preconizada como dever do Estado, não deve significar que a direção da escola pública será reservada exclusivamente a esse Estado. A direção escolar tem que ser disponibilizada para a comunidade, pois melhor identifica suas carências e anseios (NETO, 1999).

Colocamos em pauta, para comentários, as transformações educacionais observadas ao longo dos trinta anos de assentamento Castro Alves. As observações sempre trilham inicialmente um caminho histórico para em seguida descreverem as transformações que foram processadas ao longo do tempo. As falas descreveram o surgimento de melhorias, conforme as observações abaixo:

[...]Melhorou, hoje, hoje, pode dizer que a gente tá no céu, muito difícil. Os professor mesmos, os primeiros sofreram mesmo, o MST era muito chegado a nós, por isso, primeiro agradecendo a Deus, depois aos professor que tiveram muita coragem pa resisti a luta. P, P1, P5, P6, P7 e P8. Não tinha apoio, nem nos assentados nem os professores, quando o assentamento tinha fartura a gente ajudava os professor, porque eles não recebia, ou atrasava o recebimento, faltava até com a comida, com alimentação, foi difícil. (M2).

[...]Quando a gente começo aqui as criança estuda debaixo de uma barraquinha de palha, os banquinho de toco de pau, e hoje em dia nos tem aquela escola ali, do pré a oitava, dali sai os menino formado pra ir pro seus primeiro ano. Os professores lá nos tempos que os meu menino estudava lá era outros, ali só tem uns dois ou três dos tempo que meus menino estudava lá. Mudou de professor mais à educação continua a mesma, praque eles se interessa pros alunos, tem aluno que diga que o professor não tá nem aí , mais vai do aluno também, prupue se o meu filho num tá tendo grande interesse de aumentar aquele estudo, pra aumentar aquilo todo ano [...]

[...]Mas eu acho que essa escola ela teve muita mudança graças a Deus, eu tenho uma filha formada ela estudou até a oitava série, depois foi estudar na escola família e estudou até o quarto ano e se formou, e meus menino, tudo que estudou aí foi graças a Deus bem disinvolido, num ficou nem um garrado aí, de nada por falta de educação não, de jeito nenhum, foi muito bom (M1)

[...]Vim para dar aula em 88, eu sou de uma família de Braço do Rio, minha família é de assentado, alguma coisa melhorou, como o transporte, funcionários, secretaria, melhorou em vários aspectos comparado com o passado, onde precisava de muita coisa, no caso da escola construída direitinho, a secretaria é onde era o posto de saúde. Precisa melhorar, a cozinha hoje é sala de aula, os aluno faz lanche na parte de fora da cozinha. (M4)

[...]Era dessa forma, a gente nunca perdeu essa visão da educação dentro do movimento, ficava debaixo da lona, mas tinha a preocupação das crianças ta estudando. Não tinha aquela questão assim, num tinha uma documentação tá, que aquela criança tava em sala de aula, mas quando assim, as famílias vieram para debaixo da lona na beira da estrada sempre tinha um localzinho assim, criança lá em tal momento estudando, tá, um professor lá dando aula, sempre teve essa preocupação, e a gente...

E a gente teve avanço demais cara, eu sempre consegui fazer a historia assim, do, de acampamento para assentamento, o quanto a gente evoluímos e crescemos. Eu sempre falo assim, que a nossa história é uma história bonita, nós enfrentamos aí a polícia, enfrentamos governos ruins, aí que não apoiam, mas a gente ta aqui, é por isso que a gente tem que valorizar. Isso aqui é nossa casa, não tem para onde correr entendeu, e educação de forma geral evoluiu muito[...] a gente sabe que a dificuldade é demais ainda, por exemplo, para um filho meu tá numa faculdade hoje, o que nós passamos de transformação, as pessoas tão lá hoje, fico feliz demais que um filho de assentado ta dentro de uma faculdade, porque isso não é para qualquer um não meu amigo (M3).

Da escola com arquitetura de barraquinha de palha, com os banquinhos em forma de toco de pau, até a estrutura atual com salas de aula, secretaria, banheiros, biblioteca, banheiros, quadra de esporte, professores e servidores na área de administração e cozinha. O MST aprendeu,

A sonhar com os pés no chão e a ir construindo historicamente um projeto. Aprendemos a resistir contra a ideologia do capital e a violência do latifúndio. Aprendemos a cultivar valores fundamentais do ser humano que se assume como lutador e lutadora do povo. Aprendemos a festejar as vitórias, por pequenas que sejam, e a examinar as derrotas para aprender com elas. Aprendemos a construir caminhos que forjam o novo e nos educam (SOUZA, 2006, p. 91).

As transformações expressadas nos depoimentos, demonstram “uma escola que humaniza quem dele faz parte [...] como sujeitos de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades” (ARROYO, 2011, p. 105). Ficou também demonstrado uma alegria profunda pela evolução das conquistas educacionais, percebemos isso nas palavras por exemplo, “ quem não teve coragem desistiu, quem teve ficou[...] o que a gente enfrentou nessa vida toda, foi doença, deu sarampo que quase matou criança[...] só era macegão, não tinha uma folha de mamão para fazer remédio, era tudo capoeira[...] hoje, pode dizer que a gente tá no céu” (M1).

Em continuação, outro depoimento descrevia que o assentamento,

era uma coisa de louco, sem energia, sem água sem nada, muita ousadia néee, para chegar nesse ponto que a gente ta hoje. Eu tenho um cunhado que ele conheceu minha irmã e minha irmã trouxe ele no acampamento. Ai quando ele vem aqui ele fala caaaara, ele chega assim, ele fica olhando né, fica tipo um histórico na memória dele, e ele diz, cara, eu fico imaginando como eu conheci vocês, conheci vocês debaixo de uma lona, rapaz quanto vocês melhoraram. Tem que melhorar, tem que melhorar, mas já avançamos demais[...] M3

Da escola com teto de lona de plástico a satisfação dos pais pela conclusão do ensino médio e a matrícula do filho na universidade pública. Sentimos, e por isso destacamos como um momento de grande emoção para M1, M2, M3 e M4.

Em seguida a isso, apresentamos a seguinte questão: Em seu entendimento, como as legislações que garantem e protegem o direito à educação são compreendidas no dia a dia da escola e dos assentados e como esse direito se materializou, e é percebido no crescimento escolar dos alunos.

Quanto a esses pontos o que notamos foi um misto de pouco conhecimento aos pormenores, que de fato as legislações preconizam. Em que pese esse dado, notarmos que esses entrevistados, possuem o conhecimento de leis relacionadas com à educação, e que essas normas garantem-lhe o direito à educação.

Acompanhemos os posicionamentos:

[...]Eu não conheço bem sobre isso não masss. Só que num ta sendo realidade não, eles fala mas não tão cumprindo, tá não, ta cumprindo não, praque diz que é isso e aquilo, e aquilo oto, mas nun ta chegando nas escola, não ta chegando não.

[...]Eu não tenho, mas menino estudando lá mas não, graças a Deus porque minha caçula formou, a quatro ano, foi a derradeira que estudou lá mais, eu tenho os amigo né, que estuda lá, a gente tá vendo que num ta sendo a realidade, fala mas num ta cumprindo, e isso é um direito que todos nós tem de grande a pequeno, de veio a novo, e num ta sendo cumprido (M1).

[...]Não existe dificuldade, existe vontade política para à educação no campo, só isso, mas ninguém faz nada, você não vê o poder legislativo, judiciário, executivo você não vê ninguém, existe sim luta para garanti o que tá previsto (M3).

[...]Não teve apoio de governo não, as escolas eram assim, logo quando veio pra cá os professor se ajuntavam e fizeram um barraco para os professores morar (M2).

[...]Isso não contribuiu pra nada não, é só para atrapalhar na verdade. Com a mudança de governo, entra governo sai governo, na realidade parece que vai ficando mais difícil da escola funcionar, dos professores trabalhar um projeto da escola que tem relação com a realidade da escola, das famílias, aí por exemplo, à educação dos adultos, a EJA, até um certo tempo funcionou, meio capenga mas funcionou, depois, já esse ano, não funcionou, a gente tem a lei para a gente estudar massss não chega (M4).

Quando escutamos que as leis federal, estaduais e municipais, ou seja, os conteúdos da Constituição Federal, da LDB, do ECA, das Constituições Estaduais, de lei orgânica de educação, entre outras normas, não contribuem para nada, e que só atrapalha na verdade, que não existem dificuldades, existem sim, vontade

política, paramos, e numa leitura interpretativa, diante dos trejeitos e expressões faciais entendemos, que para esses sujeitos, os diplomas legais quando falham reiteradamente, pontuado nas narrativas, “entra governo, sai governo, parece que vai ficando mais difícil” (M4), vão perdendo o crédito gradativamente, com esses sujeitos de direito, até chegar ao ponto de desabafarem afirmando que os dispositivos legais “é só para atrapalhar na verdade” (M4), “eles fala mas não tão cumprindo, tá não, ta cumprindo não, praque diz que é isso, e aquilo, e aquilo oto, mas nun tá chegando nas escola, não ta chegando não (M1) .

Noutro aspecto ainda, evidenciou-se mais uma vez a diagonal das lutas, como assim expressado, “existe sim luta para garanti o que tá previsto (M3). Cabe destacarmos que o MST concede à educação como uma arma da luta contra a opressão e como um instrumento moral e intelectual da jovem geração da classe oprimida, ou seja, à educação numa perspectiva redentora da miséria social e de todo desmando dos dirigentes pública.

O que testemunhamos nas falas dos entrevistados está em harmonia com a afirmação de que,

Da Constituição de 1824 a Lei do FUNDEB, passaram-se quase 200 anos. Apesar de terem sido inúmeras as tentativas, as reformas promulgadas. Com raras exceções, não foram capazes de imprimir a política educacional brasileira os rumos necessários para que o país viesse a edificar um sistema público de educação compatível com o seu tempo (VIEIRA, 2008, p. 12).

A simplicidade dos assentados explicita exatamente isso, que editamos diversas leis ao longo de quase dois séculos e, contudo, isso, nada ficou constituído como uma política educacional de Estado, que estivesse acima de interesses econômicos elitistas.

Reiterando isso,

Estamos vivendo a década perdida da educação brasileira. Segundo analisa, pela primeira vez em nossa história, a pedagogia do Banco Mundial e da CNI (Confederação Nacional da Industria) é a pedagogia oficial do Ministério da Educação. Trata-se de uma educação voltada para desenvolver competências específicas, tendo em vista criar pessoas empregáveis, segundo a necessidade de mercado. Não há mais responsabilidade coletiva, pois tudo se resume ao universo do indivíduo e da relação que ele consiga estabelecer com o mercado... AUNESCO, por exemplo, desapareceu do mapa. Os grandes teóricos da educação, escutados pelo nosso governo, são consultores, brasileiros e estrangeiros, do Banco Mundial, que monitora o MEC (FRIGOTTO,1999, p. 3-4).

Perdemos, além de uma década de possibilidades de crescimento político educacional, o controle e a autonomia de supervisão da educação nacional, e com isso passamos a compreender o porquê que M4 afirmou que toda a legislação e os Órgão públicos de educação só servem para atrapalhar na verdade.

Colocamos para análise qual é a maior dificuldade encontrada para que o direito à educação se efetive. Nessa seara os discursos foram afunilando no entorno das questões de vontade, de comprometimento e de representação política, isso expressado em diferentes formas de discursos.

[...]É é, eu acredito que é interesse político, se a gente analisar hoje, assim, a questão política hoje no Brasil, eu vejo muito isso, aqui o político, eles não querem que o homem do campo fique no campo, várias escolas foram cortadas, né, foram fechadas né, para a pessoa ir para a cidade, então a dificuldade, não existe dificuldade, existe vontade política para à educação no campo, só isso (M3).

[...]De alguma forma a gente percebe, porque é assim se a gente não fizer uma força de vontade de estudar, que tem dificuldade, a gente num tem assim favorecimento, por exemplo municipal, na escola deveria ter, assim, uma forma dos alunos se envolver, na cultura né, no artesanato, no esporte, não somente no livro lá. Então, isso ai né, deveria um projeto da prefeitura, não sei com quem, pode associar e no entanto isso ai é muito vazio, e as coisas sempre foi na pressão, você sabe que o governo já tentou até fechar escola mas uma luta né, que foi muito sacrificada, então não pode deixar cair pelo ralo (M4).

[...]Vou falar o que eu falei, mas ter pessoa que respeite nosso direito, entra um e diz que é bom e meu deus. Falta nos tê lá, nos direito lá, que nos tem direito, nos ter pessoa que respeita pro nosso direito, que não, até hoje num tamo tendo não, porque lá entra um presidente ele diz que é bom, e bom, e bom, e quem é bom é Deus, e ele não faz é nada. Quando pensa que não, aquele ta ruim e vai outro, chega lá o oto, é pio. Meu deus, Jesus (M1).

Mas uma vez percebemos a presença do descrédito com nossos representantes políticos, isso encontramos nessas falas, vejamos, “eu acredito que é interesse político”, “então a dificuldade, não existe dificuldade, existe vontade política para à educação no campo” (M3), ou ainda, “a gente num tem assim favorecimento, por exemplo municipal” (M4), e também, “falta nos tê lá, nos direito lá, que nos tem direito, nos ter pessoa que respeita pro nosso direito” (M1).

O que ficou evidenciamos é que, mesmo com a falta de clareza no discursar, o que aflorou desse conversar pessoalmente, é que os moradores dos assentamentos entrevistados, já descobriram o porquê de toda o retardamento na efetivação plena do direito à educação, e o caminho para a transformação da sociedade local. Com isso,

nasceu essa consciência politizada de entendimento de suas realidades, ainda que verbalizado superficialmente.

Solicitamos que explanassem sobre o que é o direito à educação, para quem quer ter o trabalho e a dignidade de viver da sua própria terra. E em paralelo, perguntamos qual o sentimento experimentado, quando constata-se que as grandes empresas da monocultura (eucalipto) possuem 6,1% das terras de todo o Estado do Espírito Santo.

Apercebemos novamente, um desgosto nas palavras pronunciadas pelos assentados do Castro Alves, em conjunto com gestos e aparências de lamento pela acumulação de terras por partes do empresariado da monocultura, aliado as dificuldades que sempre enfrentaram para desfrutarem o direito à educação, com toda a dignidade que fazem jus. Exibiremos inicialmente a maneira simples e espantosa como M4 se se manifestou, e logo em seguida, os demais saberes:

Vergonha, não é? A Aracruz e a Suzano, ta doiiiiiiiiido.

Com certeza muito, demais demais mesmo, hoje, por exemplo, teve essas lutas, mas hoje era pa ta continuando, olha tem pedaço de terra aqui que parece uma cidade, tem escola do pré a 8ª série. Igreja, posto de saúde, se, se unisse mais, sinceramente a situação tava até melhor.

Cada vez mais o empreguismo do governo, foi o dinheiro que o governo já começou e não investiu em nada mais, ta doiiido. O governo lula ajudou muito, mas os outro governo não (M4).

O sentimento que gente tem é que não tem uma pessoa que se veja isso, pa resolver esse pobrema, eu acho que deveria ter, o governo com a renda que eles têm com essas terras, que produz esses milhões de eucalipto, eles nem tá aí. E pra poder ajudar quem ta precisando né, ai Jesus, hum hum ninguém respeita esse direito.

Deixa eu ve se eu sei responder, eu vou responder, mas eu nã sei que vai ser do jeito que precisa, Eu acho assim, que se ela minha filha estudou e tá formada em agropecuária, ela tem o direito de ter trabalho onde ela começou, na escola. Pois é e desse jeito (M1).

Na verdade, é um sentimento assim de concentração nas mãos de poucas pessoas, sendo que o município poderia ganhar com mais pessoas na terra. As vezes a gente vê essa propagando agro é isso agro é aquilo, foi ontem que eu tava conversando com meu menino, que a gente sempre bate esses papos , aí passou a reportagem, eu falei assim, falei com ele, veja só o cara tem ai vamos colocar ai uns três mil, quatro hectares de terra, vai precisar lá de talvez umas três maquinas, três operador, as máquinas faz praticamente tudo, ele vai ter lá três funcionário fazendo aqueles serviço daquilo lá, ele não depende de mais ninguém, aliás, maquinas planta, colhe, limpa, irriga, faz tudo, não vão precisar de nada, funcionário pra que então? Quantas pessoas perderam o emprego por causa da tecnologia?

Eu sempre falo assim, o Brasil hoje, não ta preparado para tecnologia que nós temos já, porque, quando você aplica a tecnologia você, por exemplo nun educou, as pessoas que depende daquele, daquela mão de obra, ele não dá conta, ele não ta preparado nem para assumi rum uma máquina daquela, então a tecnologia chega primeiro dique a formação da pessoa para trabalhar.

Os administradores, eles não conseguem vê isso, eu tava conversando com uma irmã minha lá em Pedro Canário, eu falei bem assim, olha o gente, a gente conversado sobre até a questão dooo, eu falei assim é vergonhoso você vê um cara na cadeia ter mais credibilidade do que quem ta solto, teve uma coisa a que o presidente Lula conseguiu fazer e que eu me lembro muito bem, porque quem elege o político é o pobre, não é o rico, o rico tem o dinheiro para investi na campanha, mas ele não elege, não é eleito pelos rico, éee, vamos supor, o que é que o presidente Lula fez, não tô aqui querendo falar que ele é um cara inocente, longe disso né, não, mas foi um cara que preocupou bastante com a questão do pobre, não resolveu o problema não mas, mudou muita coisa, eu vê um filho meu hoje na faculdade federal, isso, eu lembro eu quando a gente chegou aqui era uma dificuldade para você fazer um credito elas exigia tanta coisa que era para você não ter acesso ao credito, o limite máximo na época era dinheiro demais ainda para eles era 5 mil reais, né, ai o que pequeno, no governo Lula o que aconteceu?, ele pegou e separou, dividiu em três grupos, ele colocou o credito po pequeno, po médio e po grande, nenhum podia mexer no dinheiro do outro, aquele dinheiro tava po pequeno agricultor era x que cada pequeno agricultor tinha direito fazer aquele financiamento, e o juro baixo, eu lembro que tinha coisa aqui de júri de 1,15% ao ano, entendeu, agora por exemplo hoje já ta mais difícil hoje, ainda tem os crédito, ainda, mas é hoje tá o que? 6% ao ano, querendo ou não é um juro alto para o pequeno agricultor, porque tem muita despesa no campo, então melhorou muito, mais precisa melhorar muuuuuito.

Conseguimos avançar, um pouquinho na questão da agricultura no governo Lula e no governo Dilma que a gente conseguiu, porque tinha os créditos a disposição da gente, você tava com seu nome limpo o credito era aprovado, eu tive credito ai, por exemplo aprovado com duas semanas, antes você levava um ano para aprovar um projeto e olhe lá, e você não tinha direito você pegar seu dinheiro para você comprar seu produto. Antes era assim e ainda falava assim você, vai comprar em tal lugar, porque ela recebia também uma propinazinha por fora, isso, assim a gente até conseguia, depois disso acabou e a gente conseguiu avançar no assentamento, hoje temos café, pimenta do reino, é outro tipo de produção que ta sendo implementado agora, mas nós tivemos.

Si por exemplo, em governos anteriores tinha algum dinheiro pra plantar caju que a gente não tem cultura, mamona, que se você não vender você não come, se você não conseguiu fazer biodiesel você não come isso cara, não te ajudou em nada vem de cima pa baixo, só tem dinheiro para isso aqui, se você não plantar você ta fora e as pessoas no desespero vai, pega e depois se dá mal, e assim, eu vejo, que nós avançamos muito a gente tem muita dificuldade assim, mas fome graças a Deus nos nunca passamo, mas difícil ta lá na rua, tem hora que a gente da rua a gente vê, uma situação que você fica o que que eu posso fazer, aqui pa ajudar, a gente fica até meio perdido né, eu sempre faço a reflexão, daqui a gente não pode saí, se lá ta ruim meu amigo, vai pa rua não, depois você comparando com outros países aí Venezuela, é de desesperador, a gente tá no céu aqui.

O sentimento é de falta de vontade política (M3).

Para Scarim (2009), as monoculturas de eucalipto e cana de açúcar, foram introduzidas no norte do Espírito Santo a partir da farsa do *vazio demográfico*, pois desconsiderava a pequena agricultura familiar, representadas pelas comunidades indígenas, quilombolas e posseiros, que eram invisíveis aos interesses desses latifúndios.

A superação dessa realidade de concentração de terras e o fruir das benesses do direito à educação, já existentes nas leis nacionais, impõe necessariamente a tarefa de uma educação emancipadora, como proposta pelas escolas dos assentamentos, uma vez que, o processo de desarticulação das políticas educacionais elitistas, requer constantes lutas, porque,

Se não houver ninguém para formular o conteúdo das concessões, as classes dirigentes o farão de acordo com as suas próprias exigências... certas ou erradas elas (as organizações) são os únicos organismos capazes de formular políticas para os pobres, e, com sorte torná-las efetivas (HOBSBAWM, 1878, p. 67).

O MST encaixa-se como a organização que marcha e luta pela formulação e efetivação do conteúdo do direito à educação. Pois, para o MST (2015), a Escola dos Assentamentos/Acampamentos tem como referência a formação integral do ser humano e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades. Para que isso aconteça, organiza eixos temáticos que demonstram as problemáticas que serão foco de reflexão pelos educandos, visando responder, elucidar e desvelar as questões problematizadas, a fim de possibilitar o domínio e a produção de conhecimento.

Dentro dessa mesma essência de concepção, M1, com seus saberes particulares, nos ensina assim, “o sentimento que gente tem é que não tem uma pessoa que se veja isso, pra resolver esse problema [...] eles nem tá aí [...] pra poder ajudar quem tá precisando né, ai Jesus, hum, hum ninguém respeita esse direito”.

Nesse mesmo trilhar Cury (1995), discursa que a experiência de vida de uma classe torna-se um momento pedagógico significativo, ou seja, que o legado de vida *educa*, pelas condições e necessidades do homem, juntamente com o trabalho. Continua Cury (1995), dizendo que à educação ocupa importante papel na desprovincialização de uma cultura e superação de formas de entendimentos que não estão em consonância com a formação contínua, com a formação em múltiplos espaços e tempos, que cultiva o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, da solidariedade,

valores estes, que surgem como contraponto aos valores anti-humanos, que são a base da sociedade capitalista contemporânea.

M1, M3 e M4 possuem em seus saberes as marcas das dificuldades que a vivência das lutas do MST, por igualdade social, especialmente nas questões relacionadas com reforma agrária e educação. A vida educou-os com o derramar do suor e das marcas nas mãos calejadas e, antes de mais nada, com os fatos e as histórias registradas em suas memórias

Para M3, depois de versar sobre concentração de terras no norte do Espírito Santo, sobre os benefícios, para o município de Pedro Canário, com a permanência e retorno do homem no campo, sobre ainda, as mazelas do agronegócio de cunho capitalista, e das políticas educacionais e de financiamento para o pequeno produtor, ele define que para a efetivação e manutenção dessas políticas públicas o que predomina é a “falta de vontade política”. E, nesse contexto,

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir, é quase possível dizer que ele tem duas consciências (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica (GRAMSCI, 1966, p 78).

M1, M3 e M4, são exemplos desse homem ativo de massa, possuidores de saberes que se processaram enquanto suas realidades foram transformando-se. Entende Cury (1995), que para a realização do aprendizado cotidiano, faz-se importante compreender as contradições vividas, sem perder de vista a necessidade de convertê-las em conhecimento gerador de uma consciência, de ações políticas organizadas. O campo é um espaço histórico de luta e conflito, e por isso mesmo, as vozes dos oprimidos ecoam há décadas, exigindo direitos que lhes foram negados nesse curso de tempo. Para tanto,

Ao fazer-se oprimida, 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 (FREIRE, 2013, p. 41).

É, portanto, no interior dessa realidade que se encontram os sujeitos do campo, hoje, portadores de uma consciência crítica elevada, conhecedora dos mecanismos governamentais de “opressão”, que lutam de maneira organizada pela efetivação do direito à educação, com as particularidades de suas necessidades e exigências, como

já definidas em diferentes leis, quais sejam, atividades respeitando o estilo de vida, a cultura e a tradição de cada região especificamente.

3.5 CATEGORIA 3

COMUNICAÇÕES E PERCEPÇÕES DE EX ALUNOS E MILITANTES DO MST

Para essa categoria de análise, conversamos pessoalmente com S2, que foi muito receptivo, simpático e espontâneo, realizamos a entrevista em sua casa localizada próxima ao Córrego do Engano. As demais respostas obtivemos através de arquivos via e-mail. Com essa categorização, pretendemos estudar as perspectivas desse grupo, em relação a efetivação do direito à educação na Escola “Três de Maio”, objeto dessa pesquisa. Nesse propósito, ao perguntarmos sobre a escolaridade, observamos S1 e S3 em condições bem diferentes, vejamos as respostas:

[...] cheguei no assentamento cursando a 2 série do EF. Concluí a graduação em 2010, pós-graduação em 2012 (S1).

[...]eu estudei até a quarta série (S2).

Ressaltamos algumas particularidades em relação a S2. Esse ex aluno, ao longo do período acadêmico, engravidou sua namorada, também ex aluna, e passaram a condição de pai e mãe já na adolescência. Por esse motivo, os estudos foram deixados de lado para gerenciar a chegada da criança com trabalho e recursos para o sustento digno.

Em seu depoimento S1 mostrou-se constrangido com o fato do abandono dos estudos, e, reiterou diversas vezes que seus filhos, estudante da escola “Três de Maio”, não abandonariam a escola, pois deixou claro para nós, que entende à educação como o único norte de emancipação para uma vida com mais dignidade social econômica, ao mesmo tempo que à educação, também, aumenta a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos, ou seja, S1, deseja que seus filhos aprendam a enxergar a realidade mais cedo que ele mesmo (CALDART, 2004).

Entendemos que este casal de ex alunos entrou para a estatísticas de evasão escolar, motivada pela gravidez, por conta da falta de apoio dos pais e da necessidade de trabalho para o sustento. S1, trabalha na Prefeitura da cidade de Pedro Canário- ES, e sua esposa ocupa-se com os afazeres domésticos. Eles não concluíram o ensino fundamental. Como contraponto a essa constatação, damos publicidade também, ao sentimento de grande

alegria do assentado M3, por exemplo, ao compartilhar conosco a matrícula de seu filho, ex-aluno da Escola “Três de Maio”, no CEUNES.

Diferentemente, S2 mostrou-se muito objetivo e seguro em suas respostas, nos apoiou bastante, com diversas orientações. Como um estudioso nato, alcançou a graduação e a pós-graduação, mesmo com as dificuldades naturais que a classe trabalhadora enfrenta, especialmente quanto as condições desiguais de infraestrutura educacional.

Em nossa averiguação, o que percebemos é que, somado ao gosto pela vida acadêmica que S2 demonstra, a rigor, os assentados, os professores, os alunos e os militantes são ávidos pela dinâmica do conhecimento, da problematização, pelo questionar, se é possível mudar o mundo que não fizemos, ou da maneira que fizemos, porque não mudar o mundo que nós fazemos, o mundo da cultura, da história e da política? (FREIRE, 2001). Comentando sobre a concentração de terra no norte do Espírito Santo, distinguimos duas formas de expressar essa problemática, uma manifestação em feitiço de desconhecimento, uma outra opinião com uma visão cirúrgica dessa temática:

[...]É lamentável a falta de prioridade por parte dos governantes para Reforma Agrária (S1).

[...]Não sei explicar não senhor (S2).

[...]a concentração de terra faz parte de um processo histórico, já que o Espírito Santo fez parte das capitânicas hereditárias e isso de alguma forma trouxe consequências no contexto atual no norte do estado essa concentração de terra ou seja o latifúndio ela foi se consolidando, de várias formas pela via legal ou pela força mesmo violência obviamente com o aval do estado com a sua conivência, pela própria participação do estado também com a participação do estado também, na década de 60 em diante, a concentração de terra hoje no espírito santo é um problema crônico, longe de ser resolvido principalmente no norte do espírito santo, e basicamente o que eu compreendo desse contexto (S3)

Nossa abordagem analítica, primeiramente seguirá uma diagonal de percepção política, para em seguida ponderar a questão da concentração de terra propriamente dita. Isso porque ficou claro nessa pesquisa que o homem do campo sempre foi visto,

[...]como receptor agradecido de dádivas das elites compassivas, abrir uma escolinha rural era dádiva do fazendeiro. Os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas - a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas. Um fato que inverte a lógica em que por séculos equacionamos as políticas públicas educativas para o povo (SOUZA, 2006, p.10).

Compreendemos, que S1 e seus pares materializam a inversão dessa lógica secular, com imagem negativa do camponês, construída pela cultura política e pedagógica,

inferimos que S1, S2 e S3, representam o intelectual orgânico, ainda que desempenhem funções diversas no seio da sociedade (GRAMSCI, 1991).

Em relação ao quesito reforma agrária/concentração de terra, no norte do Espírito Santo S1, evidencia os mesmos traços elencados pelo grupo dos assentados e dos professores, em outras palavras, constatamos que para S1, a terra está concentrada no norte do estado do Espírito Santo, mas que não existe a primazia governamental em torná-la exequível, e, portanto, efetiva para o homem desprovido da posse da terra. Uma vez que, a reforma agrária cria uma situação de desconforto político econômico, aos interesses dos grandes empresários e latifundiários, elites detentoras do grande capital. Por esse motivo,

[...] na região norte do Espírito Santo que o MST emerge enquanto organização com forma e conteúdo próprios. Afirmando-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. [...] (VALADÃO, 1999, p.127, 128).

É nessa perspectiva sócio política e ideológica de S1 e S3 notabilizam o conteúdo e forma próprio da organização MST, colocando os seus saberes como um instrumento nas lutas pela desconcentração da terra e da efetivação do direito à educação.

Em relação ao “não sei explicar não senhor” de S2, significa dizer que, tecnicamente S2 não se sentiu confortável para fazer sua analogia, entretanto, S2 estudou em escola de assentamento do MST, compreende bem a importância da desconcentração fundiária como elemento de promoção de dignidade para o homem do campo, isso naturalmente, na ótica dos seus valorosos saberes cotidianos.

Quando o assunto foi direcionado para a relação do direito à propriedade da terra, com o direito à educação, observamos, analisamos e associamos conforme abaixo:

[...]seu moço, quem tem a terra, quem trabalhar nela pa tirar o sustento em cima dela, eu acho que tem que ter isso aí (S2).

[...]O direito à terra é negado de forma mais explícita, o direito à educação e negado de forma mais moderada. Ambos são negados (S1).

[...]Não existe uma reforma agraria sem o direito a saúde a infraestrutura, lazer moradia assim com também não existe uma educação sem direito ao acesso a informação ao aprendizado a uma infraestrutura adequada, salário digno, sem inclusão social, sem merenda, sem transporte escolar, sem os requisitos básico

para se estruturar um sistema educacional onde os sujeitos de direito consigam atuar. A relação do direito à terra pressupõe que todas as condições e ferramentas elas também estejam relacionadas com o exercício da cidadania dos sujeitos, inclusive da educação, que desse modo qualquer relação com a terra ela não pode ser feita se não existir uma educação inserida a saúde o lazer, são coisas que se complementam, falar de reforma agrária falar de terra de direito a terra sem falar dos outros direitos fundamentais dos sujeitos, né? É ficar muito vago porque as coisas elas se completam, né? (S3)

Além da negação, do direito à terra e do direito à educação, em comum, verificamos, também que, a luz de Caldart (2004), a história da luta pela terra e pela educação (escolar), nos acampamentos e assentamentos, possuem uma relação direta entre si, ou seja, entre os sem-terra e à educação/escola, uma vez que tornaram-se ao mesmo tempo, geradora e produto do trabalho do MST, nesse campo

S1 especifica as marcas das resistências, anti descentralização da terra e da educação, quando anuncia que “o direito à terra é negado de forma mais explícita, o direito a educação é negado de forma mais moderada”, entendendo, em harmonia com Caldart (2004), que a terra é mais do que a terra, conforme a própria projeção que o MST passou a ser configurar.

S2 por sua vez, relaciona outros direitos no entrono do direito à educação, porque para S2, “não existe uma educação sem direito ao acesso a informação, ao aprendizado[...] salário digno, sem inclusão social, sem merenda, sem transporte escolar [...] onde os sujeitos de direito consigam atuar”. Para S2, isso representa uma condição *sine qua non* para a sua implementação e produção da plenitude do desenvolvimento dos sujeitos de direitos, a luz do que prevê a nossa legislação educacional.

Em relação as transformações educacionais observadas ao longo dos trinta anos de Assentamento Castro Alves. As “falas” descreveram o surgimento de melhorias, e a comparação entre a cooperação para o trabalho, conforme as razões seguintes:

[...]ah moço, antes era melhor, hoje é cada um pra si, cada um querendo puxar para o seu, cada um quer o seu, ninguém quer ajudar ninguém não (risos) antigamente juntava com o grupo para trabalhar, vamos fazer uma roça ia todo mundo e ajudava um e o outro, hoje não ajuda mais não, hoje cada um quer pra si (S2).

[...]melhoras na infraestrutura da escola: Acesso à escola no próprio assentamento; transporte escolar e outras (S1)

Começamos a sondar a afirmação inicial de S2, “ah moço, antes era melhor”, nesse momento, S2 nos fez refletir sobre os pensamentos de M1, M4 e P2, quando da mesma

forma trouxeram de volta, a memória histórica, para reiterar que em meios as lutas mais frequentes e dificuldades mais afloradas, o espírito de cooperação prevalecia em detrimento ao individualismo versado por S2, “hoje é cada um pra si, cada um querendo puxar para o seu, cada um quer o seu, ninguém quer ajudar ninguém não (risos) ”.

Após examinarmos essa demanda, nosso parecer é que, existem resquícios de acomodação presente na realidade do movimento social, em decorrência de algumas *batalhas* conquistadas, quanto a distribuição da terra e da educação, que gerou uma sensação de término das lutas. Diante disso Cabe acentuarmos que,

[...]Mas, para nós Sem Terra, a Reforma Agrária envolve conquistas para além do ter direito à terra. Depois de conquistada, a luta continua sendo muito difícil! Garantir que as famílias assentadas tenham qualidade de vida ali onde moram, não é fácil. Isso passa pela garantia a escola de qualidade, unidades de saúde, lazer... por essa razão, em muitos assentamentos as famílias continuam marginalizadas, uma vez que, depois de assentadas entendem que a luta acabou, quando está apenas começando (P2).

A luta está apenas começando, esclarece P2, porque nasce, a partir da fase de assentados, as marchas em função do garantimento da dignidade das famílias quanto a saúde, quanto ao lazer e a efetivação da educação enquanto direito fundamental. Por isso P2 posicionou-se dessa forma.

Com o decorrer das comunicações, apresentamos a seguinte questão: Em seu entendimento, como as legislações que garantem e protegem o direito à educação são compreendidas no dia a dia da escola e dos assentados e, como esse direito se efetivou, e é percebido no crescimento escolar dos alunos.

[...]Rapaz pa mim acho que tá mais ou menos não éeeee? éeeee tem dia que os meninos chega aqui e fala assim, é pai a merenda hoje foi pouquinha não deu nem pa encher a barriga (risos) (S2).

[...]De forma geral as legislações são estudadas para não haver descumprimento, porém desperta se um olhar crítico, quando contradiz com o projeto reforma agrária (S1).

[...]São percebidas pela pedagogia, no caso lá do MST, da alternância que se diferencia da forma oferecida pela cidade, que é o modelo de educação, e o modelo que se busca, é o modelo orgânico, modelo onde os sujeitos possam viver a sua realidade, a sua especificidade, enfim (S3).

Chama-nos à atenção, pois nessa questão, foram três diferentes pontos observados para um mesmo enfoque. Inicialmente, S2 relacionou a efetivação do direito à educação e a

sua percepção no crescimento escolar dos alunos da escola “Três de Maio”, a partir dos comentários de seu filho, a respeito da quantidade de merenda escolar ofertada.

Entendemos, que isso se deu a partir de uma visão predominantemente material, ou seja, física mesmo, para S2 é mais fácil mensurar essas questões de efetivação e percepção de crescimento escolar através da oferta diária da merenda escolar. Não podemos deixar de explicitar que, ao longo dessa pesquisa passamos alguns dias na cozinha e refeitório da escola, labutando diretamente com todos os afares de rotina, e com isso constatamos que nesse setor, além da oferta de merenda ser tecnicamente recomendada por nutricionista para cada aluno, existe ainda a possibilidade de repetição da porção de alimento. Salientando também, que alguns educandos descartam alimento em seus pratos, ao final de cada refeição. Cabe essa consideração, diante dessa concepção de S2.

S1 registra a abordagem dos textos das legislações, ou seja, registra um tratamento de descaso e de não efetivação, com à educação escolar do campo. S1 possui essa percepção com uma perspectiva da existência de um resíduo histórico, de conjunturas criadas especificamente para atender interesses de grupos hegemônicos na sociedade, noutros termos, favorecer a elite política brasileira. As alterações nessa tendência de parcialidade decorreram e decorrem da presença dos movimentos sociais, MST, defendendo e compreendendo que,

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está construindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas (TEIXEIRA, 2007, p. 60).

Desse tratamento de desatenção (histórico cultural) com à educação escolar do campo, Holanda (1995), traçando um pensamento das raízes do desleixo nacional com o quesito direito à educação, associou esse direito fundamental a um suposto risco de criar uma instabilidade ao domínio português na sua colônia brasileira, esses entraves ao desenvolvimento da educação e a cultura no Brasil, como verificado por S2, caracteriza-se como uma triste e secular mazela impedidora da democratização e concretização do direito à educação. Nossos colonizadores já mantinham essa política anti massificação da educação.

Por sua vez S3, tem um olhar para uma pedagogia específica, comprometida com a educação, e que acontece no interior da sociedade, uma educação afirmativa quanto a condição do campo, como um território de vida digna para o homem, ou seja, um “modelo orgânico, modelo onde os sujeitos possam viver a sua realidade, a sua especificidade”, (S3). Diante de como S3 percebe a efetivação do direito à educação, no crescimento escolar dos alunos da Escola “Três de Maio”, analisaremos, após nossos estudos e constatações diárias dois pontos que merecem serem detalhados.

O primeiro diz respeito à *especificidade*, essa particularidade do pensar e trabalhar à educação, produz resultados de qualidade, para isso vejamos o quadro 10, que indica o índice de desenvolvimento da educação básica, nessa mais recente amostragem, o resultado observado é de (6,3) pontos. Esse resultado é 20,63% maior que à meta projetada para o ano de 2017 (5,0 pontos), e 12,69 % superior a projeção para o ano de 2021 (5.5 pontos). Resultados nacionalmente reconhecidos. Stedile (2012), também destaca o reconhecimento da UNICEF, pelo trabalho pró educação, realizado pelo MST, junto aos acampados e assentados.

O segundo ponto, esse em relação à pedagogia da alternância salientada por S2, nós pesquisamos e constatamos que a pedagogia da alternância permanece reconhecida pela SEDU, mas sem a sua homologação legal. Por conta disso, na Escola “Três de Maio”, do Assentamento Castro Alves a alternância funciona apenas nos dias de terça e quinta feira, para as turmas do oitavo e nono ano. A escola observa a grade curricular indicada e aprovada pela SEDU, em que pese ministrar algumas matérias próprias das Diretrizes da MST, como técnicas em agropecuária, educação ambiental e trabalho de pesquisa de conclusão de curso.

Colocamos para análise qual é a maior dificuldade encontrada para que o direito à educação se efetive. Os discursos elencaram as políticas públicas como empecilho de resistência as conquistas de efetivação da educação, como expressado em diferentes formas de discursos.

[...]Políticas públicas que de garantia aos direitos dos povos do campo. A formalização da educação escolar nas áreas de assentamento foi fruto de muita luta popular... O ensino médio ainda é um desafio.. não tivemos aprovação dos órgão responsáveis para abertura da escola.(S1).

[...]Pra mudar? É rapaz tem que ter muita mudança nisso aí, muita mudança principalmente os políticos lá dentro, colocar umas pessoas diferente pa ver se muda (S2).

[...]São muitas né? Primeiro que não há uma política de Estado sólida, capaz de garantir uma educação aos camponeses e seus filhos. Os governos são descomprometidos com a educação no campo. Como a gente pode acompanhar a uns anos atrás, as ocupações na SEDU, as ocupações nas escolas, enfim, isso são reflexos de que, essas políticas elas, não são garantidas ainda, elas não dão respaldo do legal que os movimentos sociais aí o vejam. Obviamente que teve os avanços aí, mas teve s refluxos, um retrocesso nas conquistas desse direito. O exemplo é o Paulo Hartung, responsável aí por dezenas de escolas fechadas no campo, e na cidade também, além disso, ele defende uma política educacional homogênea, não é? que é a escola viva , modelo de escola viva, que é a menina dos olhos dele não é? é, enfim, as escolas fechadas, significa que é uma violação do direito à educação né?, assim com todos querem, o direito a educação inexistente quando se fechar uma escola, essa garantia sofre um refluxo na verdade, mas no atual momento, é um momento de refluxo mesmo (S3).

A política pública citada por S2 e S3, encontram-se representadas na educação com a predominância dos interesses do mercado, ou seja, com a mercantilização da educação, em relação aos interesses reivindicados pelos movimentos sociais, no sentido sempre de uma educação pública, gratuita e universal.

As próprias leis educacionais, expressam essa conjuntura, já que nelas encontramos a descentralização da educação básica, a busca do voluntariado e das formas de financiamentos privado da educação. Assim como também, encontramos atualmente um paradoxo no cenário da educação brasileira, que, de um lado predomina um sistema educacional regulador, pautado, sobretudo, pela eficiência do fazer pedagógico (transformado em instrumento de controle das políticas de governo), e, em contrapartida ao princípio filosófico de educação do MST, baseado numa educação com e para valores humanistas, voltados para uma transformação social.

“Primeiro que não há uma política de Estado sólida” (S3), compreendemos também como S3, que existe um problema central para a não efetivação da educação enquanto direito fundamental, e enquanto direito à educação, entrave que reside na ausência, secular, de uma política pública de Estado. O que queremos descrever como análise dessa ausência de política públicas de Estado, é que, em detrimento dos investimentos nos projetos educacionais já elaborados, já definidos em lei, e aprovados pelos intelectuais da educação brasileira (NETO, 2003), na prática, ao longo dos anos ocorreu e ocorre é uma política orientada por países imperialistas, através do FMI , neoliberal, que escancara as portas da globalização e a intervenção direta dos países ricos nos países pobres,

privatizando, elevando juros e tirando nossas riquezas gratuitamente, que preserve a concentração de riquezas e à educação elitista.

Solicitamos que comentassem sobre o que é o direito à educação, para quem quer ter o trabalho e a dignidade de viver da sua própria terra. E juntamente perguntamos, qual o sentimento experimentado quando constata-se que as grandes empresas da monocultura (eucalipto) possuem 6,1% das terras de todo o Estado do Espírito Santo.

[...]Tristeza. É a garantia de uma possível transformação da realidade. [...]As perseguições variam de acordo o nível de conquista. Nos tempos iniciais era para impedir que as famílias conquistassem a terra. Após conquistado, a ideia era dificultar a permanência. Já que permaneceram, dificulta-se a melhoria na qualidade de vida, como por exemplo, acesso à linha de créditos, moradia, educação, estrada de qualidade etc.(S1).

[...]Sentimento de dificuldade, não é...é verdade nós luta, luta pa não ter nada. Era muito bom, claro que era, nos mexia com horta, botava a gente pa trabaia (S2).

[...]Não há uma reforma agrária consolidada, uma vez que não há interesse no norte a luta pela a terra ainda é sangrenta né , e fora que as grandes corporações tomaram e tomam ainda boa parte das terras que estão lá , existe um grande latifúndio ainda, e ta longe de ser resolvido, muito longe, o sentimento é de indignação , porque é uma questão forte ainda que esbarra no cinturão político dos dirigentes do estado , não há interesse de acabar com isso, muito pelo contrário a financiamento pra que de continuidade, agora esse cinturão político construído aí por volta desses interesses que soa interesses pontuais dos grandes empresários eles é, o governo ta ai em volta deles elas não estão em volta dos interesses do povo, e aí acaba que todo mundo sofre com isso , fora os índios os índios lá da Aracruz celulose por exemplo as terras foram invadidas, se perdeu muito com isso, os agricultores os quilombolas todas as pessoa que dependem da terra e elas sofrem do monopólio moral esse plantio discriminado que infelizmente ele tem apoio do estado né?

Em relação ao direito à educação, uma coisa ta aliada a outro porque o MST, no caso luta pela reforma agrária e atentaram que à educação ´´e uma ferramenta importante para outras conquistas, assim como o campo do direito também tem que ser seguido o Arroyo já dizia isso o campo das políticas públicas tem que ta todas as áreas ligadas, uma política de reforma agrarias tem que ter tudo junto, a política pública tem que ta atreladas os outros canecões (S3).

O que ficou expressado pelos entrevistados é fruto do conhecimento adquirido no dia-a-dia, e em suas pesquisas e estudos, deixando claro que no,

[...]mundo de monopólios e desemprego, de concentração e exclusão, a luta do MST é a luta de cidadãos, de trabalhadores, em busca do direito ao trabalho, à saúde, à cultura, ao lazer, etc. enfim, é uma luta pelos bens e direitos de cidadania. Neste sentido, a terra é, não o fim, mas o meio, para viabilizar esta inserção no mundo da cidadania. A luta do MST transcende, assim, a luta pela terra (NETO, 2003, p, 13).

“A tristeza”, para (S1), “a dificuldade”, para (2), e o fato de não existir uma “reforma agrária consolidada” para S3, são os sentimentos que afloram, ante a marca da grande

concentração de terras no Estado do Espírito Santo. Para Neto (2003), esses sentimentos, marcam também a ampliação de visão política das lutas do MST, uma vez que continua com a bandeira de reivindicações em função da efetivação da reforma agrária, e, expande-se pela área da valorização da educação com teor classista, visando construir a hegemonia do projeto político dos trabalhadores, fortalecendo o poder popular.

Para Caldart (2004), à educação é um direito e, por isso mesmo, passou a ser entendido como um dever político para o MST, ou seja, hoje a palavra de ordem orbitaria em torno da seguinte associação, se somos Sem Terra, temos o dever de estudar. Isso ficou transparente nas nossas observações de pesquisa, ou seja, o direito à educação como parte da identidade política da escola do assentamento, como promotor da dignidade de quem vive no campo.

Ainda para Caldart (2004), a proposta de educação MST, configurando-se como uma ampliação da própria noção do direito (enquanto norma fundamental e enquanto norma pública subjetiva), qual seja, “não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de constituí-la como parte de sua identidade[...]” (CALDART, 2004, p. 249).

E com essa noção alargada da educação como identidade, intrinsecamente, relacionada com os acampados, com os assentados, com os educandos e professores da Escola “Três de Maio”, noção selada em suas conversas e em seus depoimentos, registradas em nossas observações e em contato direto, no decorrer desse ensaio acadêmico, e, que por fim, triangulamos com pensadores relacionados com a temática efetivação do direito à educação e movimento social, que nós anunciamos as próximas linhas com as exposições terminais dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Arroyo e outros (2011), nas últimas décadas, o povo brasileiro assistiu a uma marcante presença dos sujeitos do campo no cenário da política e da cultura. Os povos do campo, fizeram-se presentes de maneiras diferentes exigindo o devido respeito. Diante dessa nova cultura, algumas questões passaram a serem elaboradas pelo movimento social e, também, por professores das escolas no campo, como por exemplo, onde e quais processos constroem seus saberes e conhecimentos, sua cultura e sua identidade? Com o ecoar dessa pergunta, os pesquisadores e formuladores de políticas públicas, políticas sociais e de educação também começaram a fazer o mesmo questionamento. Com essa alavanca, os processos de formação/educação do brasileiro do campo, tornar-se objeto de aprofundamento de estudos por universidades, pelo governo, e principalmente pelo MST, na ala dos movimentos sociais.

Esse exigir de respeito, devemos compreender como a aplicação do direito fundamental a dignidade da pessoa humana e, da formulação de uma legislação hierarquicamente consistente, ou seja, uma Constituição Federal que abarque direitos e que torne os homens iguais. Devemos compreender também, como a formulação de leis educacionais de inclusão, que projete o campo como um território de democratização da sociedade brasileira e, sua gente, como cidadãos de direitos “como coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, éticos e cultural” (ARROYO et al., 2011, p. 12).

Nessa perspectiva, desenvolvemos a pesquisa com a demanda de analisar a efetivação do direito à educação, positivado em leis, ou seja, já definidos e prescritos nessas normas, observando a realidade do MST, no norte do Espírito Santo. Com esse delinear de foco de pesquisa, especificamos um pouco mais esse objetivo, trazendo para o dia a dia da Escola “Três de Maio” do Assentamento Castro Alves.

Com isso, o que ficou evidenciado é que, “o aparato legal é apenas um, dentre muitas dimensões de uma política de governo, expressando, via de regra, o valor público perseguido para à educação nos diversos contextos” (VIEIRA, 2008, p.16). E isso ficou muito presente nos posicionamentos que escutamos nas entrevistas, como fruto de um processo histórico de colonização do nosso país, encabeçado pelo grande capital.

Evidenciado ainda, como resultado, de uma falta de vontade dos agentes públicos, responsáveis pela tarefa de implantação e fiscalização do direito à educação, no que diz

respeito ao suporte logístico de transporte escolar de qualidade, da merenda escolar farta e de boa qualidade, do material escolar que atenda às necessidades dos educandos, da valorização dos profissionais da educação, de estruturas prediais confrontáveis, etc. Ouvimos ainda, que esse dito aparato legal, para nada serve, que só serve para atrapalhar, que existe uma lacuna entre o direito enquanto lei e os assentados, lacuna que afasta o homem do campo daquilo que o suor de lutas transformaram em norma jurídica ao seu favor.

Noutro turno, a efetivação do direito à educação se materializou, considerando a Escola “Três de Maio”, à medida que os governantes foram pressionados a fazer valer as determinações legais. Como exemplo disso está a ocupação da Secretaria Estadual de Educação nos anos de 2015 e 2016, que dessa ação, gerou-se uma pauta unificada dos movimentos sociais camponeses, abordando algumas reivindicações, como o não fechamento das Escolas do Campo e o cumprimento da legislação vigente, uma vez que a lei não estava sendo cumprida pelo Estado, ou seja, não estava sendo efetivado o direito público à educação. No ano de 2015, vejamos esse momento em que,

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...Depois da ocupação da SEDU, o secretário de Educação, Haroldo Corrêa Rocha, recebeu os manifestantes...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 escolas (COIMBRA, 2015, acesso em 30 ago 2018).

Quando Vieira (2008), leciona que o aparato legal é apenas um, dentre muitas dimensões de uma política, expressa exatamente essa citação de Coimbra (2015). O dever do Estado na prestação do direito à educação já estava presente antes mesmo da marcha para a ocupação da SEDU, mas a perspectiva política (vontade dos governantes) impediu o aflorar natural da legislação pró educação no campo.

O que detectamos ainda, quanto a efetivação do direito à educação, diante dos limites à plena aplicabilidade do direito à educação, é que o governo, baseado no princípio da

reserva do possível, efetiva o direito à educação, na medida da existência de recursos públicos para o seu financiamento possível, como esclarece a decisão do STF,

A realização dos direitos sociais e culturais depende, em grande medida, de um inescapável vínculo financeiro subordinado às possibilidades orçamentárias do Estado, de modo que, comprovado de forma objetiva, a incapacidade econômico-financeira do Estado, deste não se poderá exigir a imediata efetivação do disposto na constituição federal (BRASIL, 2018, acesso em 30 ago 2018).

O contra ponto que surge é que, mesmo diante das decisões e dos pareceres fundamentados na teoria da reserva do possível, demonstrando a inexistência de recursos públicos e a falta de previsão orçamentária para aplicação e efetivação do envelope do direito à educação, as constantes conversas reivindicatórias, as diversas formalidades de protocolização de ofícios explicativos na SEDU e na Superintendência Estadual de Educação, que, por não atendidas, evoluem para as pressões das marchas e das invasões, transfigura-se para a teoria da reabertura do diálogo, da teoria das reavaliações das decisões, e, algumas vezes até, para a teoria do possível de imediato, ou seja, quando acontece as pressões o direito à educação se efetiva de alguma forma. Nosso contraponto coincide também, com as palavras de P2, “com menor mobilização toda a comunidade perde, porque direitos são conquistados... nunca dados por alguém a outros”. As conquistas surgem, para os sujeitos de direito do campo e, portanto, para a E.E.E.F “Três de Maio”, a partir, das pressões e/ou dos diálogos, ou mesmo a partir da segunda linha de pressão, com ênfase nas marchas e invasões.

Diante desse quadro de políticas governamentais e teorias de reserva do possível que excluem, e considerando a desproporcionalidade na luta entre as políticas governamentais e a efetivação do direito à educação, com o viés do MST, luta essa pela hegemonia da proposta pedagógica da educação do campo, nossas impressões de pesquisa e de estudo mostram que as ações do MST, nesse atual momento, encontram-se em condição desfavoráveis, uma vez que o governo tem-se mostrado resistente à efetivação das demandas desse movimento social .

No que se refere à compreensão da legislação nacional, relacionada com o direito público à educação, associamos essas normas, diretamente com o tema da garantia do acesso de seus cidadãos à educação básica. Uma vez que entendemos que à educação escolar é fundante da cidadania, e, é indispensável para as políticas de participação de todos, nos espaços sociais, culturais e políticos. Isso sempre no sentido de que,

[...]a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 2004, p. 79-80).

O direito à educação, possui essa diagonal de associação com a figura da obrigação do ente público na prestação do direito à educação, ainda que, devemos reconhecer também, que a lei não é um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais (educação por exemplo), pois, a lei nasce e acompanha o desenvolvimento contextualizado no seio da sociedade, não linear e muito menos mecânico.

Compreendemos a importância do conhecer as leis entre os acampados, entre os assentados, educandos e educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, os diplomas legais são instrumentos viáveis para suas lutas, já que podem criar as condições propícias para a democratização da educação na perspectiva do/no campo. Compreendemos também, diferentemente da maneira hermenêutica que Bobbio (2004) nos ensina, que para alguns moradores do Assentamento Castro Alves, toda essa legislação Federal, Estadual e Municipal, não serve para nada. Para esses moradores, a figura do direito correlato com a figura da obrigação, só passa a existir quando efetivado, ou seja, o compreender da filosofia do direito, é mensurado a partir do critério da sua materialização ou não.

Ficou compreendido ainda, através de alguns depoimentos, que existe uma lacuna entre o contato com o direito, e conhecimento desse direito, e, os acampados e assentados do MST, e que, essa dinâmica de interação entre a lei positivada (presente no texto da norma) e os sujeitos alvos desses ditames legais necessita ser massificada, para potencializar o conhecimento do homem do campo, dos acampados, dos assentados, educando e educadores, as normas que regulamentam a o direito à educação, desmistificando as particularidades da letra das leis, dos princípios legais e das jurisprudências dos tribunais.

Podemos dizer com isso que, há muito ainda que se estudar a fim de compreender todos os porquês da efetivação do direito à educação e seu impactos, seja quando ocorre a efetivação, seja também quando a efetivação não acontece. Entretanto, é válido ressaltar que tivemos uma efetivação desse direito público, percebido na logística do transporte escolar, da merenda escolar, na quantidade e qualificação dos professores, no material

escolar, quanto à contratação de funcionários para confecção da merenda escolar e limpeza, na construção de uma quadra esportiva, na parceria com o Município de Pedro Canário para a implantação da pré-escola, especialmente se colocarmos com referência à Escola “Três de Maio” inicialmente fundada. Essas efetivações foram reconhecidas nas nossas conversas e espreitas, e nos depoimentos que obtivemos nessa pesquisa.

Diante disso, o que concluímos é que a efetivação do direito à educação, na perspectiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio” (E.E.E.F), do Assentamento Castro (MST), na cidade de Pedro Canário –ES, encontra-se em processo de efetivação, e que esse direito sempre foi conquistado, ou seja, foi alcançado mediante o erguer da bandeira da formação política-ideológica do movimento social, com argumentos consistentes na defesa da educação no campo.

O estudo realizado não tem a pretensão de esgotar a temática do direito à educação, relacionado com o movimento social, ao mesmo tempo que não queremos também que seus resultados sejam generalizantes.

Nossa empreitada de pesquisa, foi compreender e dar publicidade, caracterizando as especificidades do processo de efetivação do direito à educação, em uma unidade de ensino do MST, no norte do Espírito Santo, na cidade de Pedro Canário, a partir de observações, conversas e depoimentos dos moradores do Assentamento Castro Alves, de alguns docentes e militantes do MST, e com isso, revelar as variáveis processuais dessa efetivação. A partir disso, queremos deixar para o leitor decidir se as análises e interpretações, aqui realizadas, podem ou não podem, ou até que ponto podem, ou ainda, até que ponto não podem ser generalizadas.

Por derradeiro, cremos na complexidade do direito à educação, principalmente na perspectiva do MST, e o que esperamos, com a socialização desta pesquisa acadêmica é contribuir para a construção de um trabalho que tenha como finalidade promover o conhecimento mais detalhado da E.E.E.F “Três de Maio”, o conhecimento dos educandos e educadores dessa unidade de ensino, de sorte que, a nossa sociedade compreenda, também, que as labutas do movimento social (MST), buscando uma educação democrática e acima de tudo humanizada, contribuem sobremaneira para a elevação do padrão de cultura intelectual a nível nacional e, que acima de tudo, essas pressões pró

educação defendem o direito à educação, defendem a igualdade social e defendem, por conseguinte, o povo trabalhador brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALDUÍNO, Tomás. **Lula esgotou-se**. Disponível em: <<https://www.odiarario.info>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 13. Ed. Unb: Brasília, 2004.

_____. **Dicionário de política**. Campus: São Paulo, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre Félix; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**, Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Constituições do Brasil**: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e suas alterações. Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, v. 1. Brasília.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 10. ed. Saraiva: São Paulo, 2013.

_____. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36**, de 04 de dezembro de 2001. Brasília, 2001.

_____ **Parecer CNE/CEB nº 23**, de 04 de dezembro de 2001. Brasília, 2007.

_____ **Parecer CBE/CNE Nº 01**, de 01 de fevereiro de 2006. Versa a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Disponível em: < <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf>>. Acesso em: 30jun.2018.

_____. **Parecer nº 15**, 1º de junho de 1998. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____ **Resolução CNE/CEB 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>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____ **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelecem Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____ **Resolução CEE/ES Nº 3.777/2014**, de 13 de maio de 2014. Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Específico à Educação do Campo. Disponível em:<<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/203.777-2014.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____ **Resolução CEB n.3/98**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, 1998c.

_____ **STF - Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos>. Acesso em : 30 ago 2018.

CALDART, Roseli Salete. **MST, universidade e pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. **Educação do campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun.2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 7 ago.2018.

_____. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANAN, S.R. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica**: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Brasil, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/Educacao.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2018.

CARVALHO, J. J. Filho. **Reforma agrária**: a proposta é uma coisa, o plano do governo é outra. Revista Estudos Avançados. Número 22, jan/fev18, 2004.

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>> Acesso em: 30 ago. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política** – A dualidade de poderes e outros Ensaio. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **De Rousseau a Gramsci**. São Paulo: Boitempo, 2011.

CHAUI, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo**, In: Novaes, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1980.

CURY, Carlos Roberto. **Educação e contradição**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. Revista São Paulo em perspectiva, Fundação Sead, São Paulo, v. 18(2), 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo : Cortez, 2008.

Escola Estadual de Ensino Fundamental E.E.E.F (2014). Projeto Político Pedagógico. Pedro Canário-ES.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 1989.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** In: **BUAINAIN, A. M. (org.)**. Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas: Unicamp, 2005.

FERNANDES, Mançano Bernardo. **Reforma agrária em dados.** Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default>>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

FERNANDES; WELCH, C. A. **Agricultura e mercado:** campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.). Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____ **Pedagogia da indignação,** cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____ **Educação e política.** 5. ed. São Paulo: Cortez:2000.

_____ **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1979.

_____ . **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Entrevista: estamos vivendo a década perdida da educação brasileira.** Análise de conjuntura nº 5, São Paulo: Consulta Popular, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 25 mai. 2017.

GOMES, Candido Alberto (Org.). **João Calmon, batalhador da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **OS intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 5. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 5.ed. São Paulo: Civilização. Rio de Janeiro: Brasileira, 1984.

_____. **Sobre Democracia Operaria e outros textos**. Biblioteca Ulmeiro n.4. Lisboa/Portugal: Ulmeiro, 1976

HOBBSAWM, Eric. **Devem os pobres se organizar**. Ensaios de opinião. Rio de Janeiro, 1978

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1995.

INCRA, ESPÍRITO SANTO. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas.php>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

INCRA, ESPÍRITO SANTO. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas.php>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 jun, 2017.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAKATOS, E. M.; & MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

LEI POSITIVADA. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Lei+positiva>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

LIMA, Adelson Rocha. **Análise da questão agrária no norte do estado do Espírito Santo**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MAIA, Rosane Oliveira Martins. **Reforma agrária do governo Lula: a regularização fundiária e os assentamentos**, 2017. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php>. Acesso em: 17 jul.2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MELLO, Alex Fiúza de. **Mundialização e política em Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHAELES. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, André Luís Castro – **Jornada Internacional de estudos em Antonio Gramsci. Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia**, 2011. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/eventos>. Acesso em: 21 de mai 2018.

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

_____ . . **Dossiê: A violência no campo no norte do Estado do Espírito Santo.** São Mateus, 1990. Disponível em: < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br>>. Acesso em: 21 de mai. 2018.

_____ **Dossiê: MST Escola: Caderno da Educação Nº 08 – Princípios da Educação no MST, 1996.** Disponível em: < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br>>. Acesso em: 21 de mai. 2018.

_____ **Dossiê MST Violência no campo no norte do Estado do Espírito Santo. São Mateus, 1990.** Mimeog

_____ **Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos do MST, 2015.** Disponível em: < <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 de mai. 2018.

MUNARIM, Antonio. **O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo.** Marco Social, Instituto Souza Cruz, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, jul. 2010.

NETO, Bezerra Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina.** Campinas: Autores Associados, 1999.

NETO, Antonio Julio de Meneses. **Além da terra: Cooperativismo e trabalho na educação do MST.** Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A “não reforma agrária” do MDA/INCRA no governo Lula.** In: Direitos Humanos no Brasil. Relatório Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo, 2010.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTOS, Marina. **Não existe reforma agrária no governo Lula.** Disponível em: <http://www.inesc.org.br/noticias/noticias/2006>. Acesso em: 30 jun, 2018.

ROSA, Leandro Amorim; SILVA, Ana Paula Soares da. **Práxis política no MST: uma leitura a partir de Vigotski e Gramsci.** Psicologia & Sociedade. São Paulo abr. 2016. Disponível em em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: 7 ago 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

_____. **A Lei da educação.** 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 2016.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Ademilson Pereira.; Pizetta, Adelar João; GOMES, Helder.; CASALI, Derli. **A reforma agrária no Espírito Santo: 20 anos de lutas e conquistas de dignidade.** MST, Vitória, 2005.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Omnilateralidade.** Disponível em :<<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/html>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA MARTINS, José de. **A questão agrária brasileira e o papel do MST.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SCARIN, Paulo Cesar. **Territorialidade em conflito na construção do espaço agrário capixaba: o desenvolvimento em questão.** Tese de Doutorado. UFF. RJ. 2009

STÉDILE, João Pedro. **O MST é um movimento social.** Cadernos do terceiro mundo., nº 197, nov/dez, 2008.

_____ STÉDILE, João Pedro. **Entrevista sobre questões do MST/2012.** Disponível em :<https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos.pdf>. > Acesso em: 08 jun. 2018.

TEDESCO, Juan Carlos. **Qualidade da educação e políticas educacionais.** Brasília: Liber Livro, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é um privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamentos e sem terra:** a importância do papel dos mediadores. Vitória: EDUFES, 1999.

_____. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma:** legislação educacional no Brasil Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____. **A educação nas Constituições brasileiras:** texto e contexto. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica:** teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

APÊNCICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Direito Público Subjetivo à Educação: Da lei positivada à realidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no extremo norte do Espírito Santo.

Orientadora: Professora Dr^a Márcia Helena Siervi Manso - PPGEEB/CEUNES/UFES

Mestrando: Antonio Marcos Almeida de Queiroz

Endereço: Rua Hilton Gomes, 42 – Jaqueline, São Mateus, ES - CEP: 29936-185

Fone: (27) 99509.9872 - E-mail: mqe3046@gmail.com

Sou mestrando do curso de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica, pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo/CEUNES/UFES, e, a pessoa responsável pelo estudo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar o fornecimento das informações, assine ao final deste Termo, em duas vias, sendo que uma cópia é do senhor/a e a outra, do pesquisador.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES:

A pesquisa intitulada **Direito à Educação: Da lei positivada à realidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no extremo norte do Espírito Santo**, tem como objetivo geral, analisar como se configura o direito à educação, no Assentamento do Castro Alves (MST), no extremo norte do Estado do Espírito Santo.

Para tanto, busca nos objetivos específicos: a) compreender a legislação nacional, estadual e municipal relacionando-a com o direito público à educação, conquistado pelos moradores do Assentamento Castro Alves (MST), relacionando-as; b) analisar a efetivação do direito público à educação na perspectiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio” (E.E.E.F), do Assentamento Castro (MST), na cidade de Pedro Canário -ES;

O estudo não apresenta riscos para seres humanos. Para participar deste estudo o senhor/a não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Será esclarecido/a sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

O pesquisador tratará as identidades com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

Eu, _____,
portador do RG _____, abaixo-assinado, no exercício do cargo de Pedagoga da Escola E.E.E.F “Três de Maio”, no uso de minhas atribuições legais, AUTORIZO a pesquisador Antonio Marcos Almeida de Queiroz, portador do CPF 541.428.225-00, a desenvolver a pesquisa neste contexto escolar, via observação, entrevista semiestruturada com alunos e professores objetivando a produção da dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Básica, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo/ CEUNES, na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Fui devidamente informado (a) pela pesquisadora responsável sobre os procedimentos, fins, benefícios e cuidados éticos em relação à pesquisa, conforme projeto apresentado a este órgão.

Pedro Canário -ES, _____ de _____ de 2018.

Responsável pela autorização

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNCICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, R.G. _____, declaro por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada **Direito à Educação: Da lei positivada à realidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no extremo norte do Espírito Santo**, tem como objetivo geral, analisar como se configura o direito à educação, no Assentamento do Castro Alves (MST), no extremo norte do Estado do Espírito Santo. Fui informado(a) de que a pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr.^a Marcia Helena Siervi Manso, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio do e-mail marciasiervi@hotmail.com.

Tenho ciência de que minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade a contribuição com minha história e experiência colhidas por meio de uma entrevista. Fui informado(a) também dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são: a) compreender a legislação nacional, estadual e municipal relacionando-a com o direito público à educação, conquistado pelos moradores do Assentamento Castro Alves (MST), relacionando-as; b) analisar a efetivação do direito público à educação na perspectiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Três de Maio” (E.E.E.F), do Assentamento Castro (MST), na cidade de Pedro Canário –ES.

Fui esclarecido(a) também de que o uso das informações oferecidas por mim será exclusivo em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, etc.) e que durante todas as etapas desta pesquisa minha identidade será tratada de forma sigilosa. A minha colaboração se fará por meio de uma entrevista, em data a ser marcada e que, posteriormente, a mestrande fará a transcrição das minhas respostas e submeterá tal texto a minha avaliação. A utilização dos dados da entrevista se iniciará apenas a partir da entrega deste documento assinado por mim.

Estou ciente ainda de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar a mestranda responsável pelo e-mail mqe3046@gmail.com e de que posso me

retirar desta pesquisa a qualquer momento sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Pedro Canário -ES, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura do mestrando: _____

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual a sua formação acadêmica antes e depois da conquista da terra;
2. Como entende a concentração de terras no norte do Espírito Santo;
3. Em sua opinião, qual a relação do direito à propriedade da terra com o direito à educação;
4. Ao longo desses trinta anos de Assentamento Castro Alves quais as transformações educacionais observadas;
5. Em seu entendimento, como as legislações, Federal, a Estadual e a Municipal é compreendida no dia a dia da Escola e dos assentados.
6. De que forma o direito à educação se materializou, e, se houve efetivação, como isso é percebido no crescimento escolar dos alunos.
7. Qual é hoje a maior dificuldade encontrada para que o direito à educação de fato de efetive.
8. Compare as perseguições sócio políticas sofridas antes da conquista do Assentamento Castro Alves (MST) e as perseguições que se fazem presente nos dias atuais;
9. Em sua opinião, existe reforma agraria no norte do Espírito Santo;
10. Ainda existem terras para desapropriação no norte do Espírito Santo;
11. Qual o sentimento experimentado pelos Sem Terras ao constatar que os proprietários da grande empresa da monocultura (eucalipto) possuem 6,1% das terras de todo o estado do Espírito Santo;
12. O que é o direito à educação para quem quer ter o trabalho e a dignidade de viver da sua terra.