

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL**

**A RESISTÊNCIA INVENTIVA DA ESCOLA DO CAMPO FRENTE  
A OFENSIVA DO ESTADO**

**VITÓRIA**

**2020**

MARIA DE FÁTIMA MIGUEL RIBEIRO

**A RESISTÊNCIA INVENTIVA DA ESCOLA DO CAMPO FRENTE  
A OFENSIVA DO ESTADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientadora: Marcia Roxana Cruces Cuevas

**VITÓRIA**

**2020**

## DEDICATÓRIA

Com traços indígenas, não negando seu sangue, jeito mimoso e carinhoso no trato com as pessoas, uma guerreira do dia a dia, cheio de força e energia. É através das coisas simples da vida que ela foi nos ensinando grandes lições; sabedoria, humildade, perseverança, solidariedade, respeito e amor a vida. Seu exemplo nos inspira para seguir com muita alegria e dignidade. As vezes não sabemos como encontra tanta força e energia para dar conta de 14 filhos, 43 netos e 13 bisnetos, recordando seus aniversários. Essa mulher não para com sua dedicação e sobretudo insistência e cuidado pela vida. A você minha flor da vida. Santa.

Aos sonhos de uma juventude, que esteve em todos os momentos me acompanhando nas batalhas, nas reuniões, nos ensinamentos de como educar uma criança precisamos nos reeducar, que na força de sua juventude, decide caminhar, caminhando que se aprende, errando que se faz melhor. Ensinamentos, debates, um juntar de mãos, que se entrelaçam e somam. Aprendendo a ser feliz! Minha filha, Dandara.

## AGRADECIMENTOS

Recorro às minhas memórias para demonstrar o que fui e o que sou hoje política e ideologicamente. Foi graças a esse percurso histórico que procuro retratar logo no início desse trabalho, pois foi essa constituição do meu ser através de todos aqueles que estiveram comigo nessas batalhas do dia a dia, da constituição organizativa. Por isso não posso deixar de agradecer a todos os militantes que abrilhantam na luta por um horizonte melhor em nosso país e em nossas comunidades. Sei o quanto é duro está na linha de frente, mas também sei o quanto é gratificante cada conquista alcançada, por menor que pareça, mas é sempre satisfação. Que sua firmeza nunca deixe de existir.

Agradecer a força da mulher militante, que além das batalhas gerais trava visivelmente ou invisivelmente a luta contra o machismo. Essa mulher que percebe a luta contra o opressor, mas enxergam o quanto esse sistema leva para dentro de casa e nas organizações a força invisível do capital. A essas guerreiras todo o meu reconhecimento e sem as quais não poderiam estar na batalha também da busca do conhecimento, da busca constante pelo saber. Não são lutas fáceis mais lutas que necessitam de sabedoria e persistência. São fontes de inspiração para continuarmos na luta e resistência. Especificamente a Ednalva que não se cansa em remar contra a mare e sempre encontrando meios para ir aos lugares conversar com as pessoas, a buscar incansavelmente pela organização popular.

Agradecer a minha família que me abraça e me acolhe sempre, mas de modo especial para a realização desse trabalho, Aparecida que me acolheu em seu lar, me encheu de mimos e abriu portas para que eu pudesse ter condições de estudo e minha irmã Audete que mesmo com todos os seus problemas pessoais, sempre pronta a dar um pouco de si aqueles que chegam em sua casa. A minha irmã Zenilda, dedicada à minha mãe, compartilhava as noites que tinha que ficar em Vitória.

Agradecer ao Núcleo de EJA do Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, grupo animado e cheio de vida, buscando e fortalecendo seus conhecimentos da educação de jovens e adultos e a educação

do campo, integrando um grupo de pesquisadoras e pesquisadores com alegria e encantamento, mesmo diante das derrotadas sofridas pela classe trabalhadoras nos últimos anos, sobretudo após o golpe, não deixa e insistir. A Edna, especialmente, que me inspira com sua humildade, gentileza e grandeza, a Karla, com sua firmeza, a Geovana, com sua suavidade e mansidão, acolhendo-nos em sua casa, com seu jeito de ser chega as comunidades e está na luta contra o fechamento das escolas. Henrique com seu lado brincalhão e comilão vai dado um outro tom às reuniões, mas de outro lado se abriu para ir aos acampamentos e assentamentos ajudar nos processos formativos. A Fabian, com sua militância a causa e vai ao encontro dos chamamentos. Enfim, a todos e todas que compõem esse núcleo com suavidade e esperança em dias melhores. Aqui fui captando aprendizados através das reuniões dos núcleos da pesquisa, dos seminários realizados e fóruns promovidos. O NEJA abriu caminhos e portas para conhecer novas pessoas como Fernanda, Fernando, Carla, Tatiane, Edla, Sussana e os professores da EMEF “Professor Admardo Serafim De Oliveira”.

Ao setor de educação do MST, que busca em seu caminhar alcançar uma educação do movimento, através das escolas nos/dos assentamentos, ultrapassa barreiras dos governos quem entram e que saem, mas as perspectivas não podem parar. A todos que lutam firmemente contra todas as correntes opressoras e mesmo que ora se perde, se levantam e alcançam uma conquista por menor que seja, são alimentos para garantir as próximas conquistas e organização. Em especial quero agradecer a Dalva e Marle, minhas irmãs de luta, que tanto me incentivou para estar no mestrado, mostrando-me o quanto esse campo de luta se faz necessário entre os lutadores e lutadoras do povo.

A Escola “Paulo Damião Tristão Purinha”, por ser o espaço e olhar da pesquisa, uma escuta e intervenção, difícil tarefa quando trabalhamos no mesmo espaço da pesquisa. Procurei dar visibilidade aos acontecimentos mais duros de ouvir para o militante e membro do assentamento. Agradeço de modo especial a força do Jorci, com sua simplicidade e dedicação tece a educação na escola e a Terezinha que não desiste nunca de uma educação do campo, que tem

enfrentado pressões de vários tipos, mas resiste! Estivemos juntos nessa batalha para firmar a escola que queremos, a escola do movimento. A Cláudia com determinação tocou o projeto de pesquisa e soube muito bem aplicar os quintais produtivos. A Arlindo com seu jeito nervoso de ser, encaminhava os quintais e juntamente com as educadoras do 1º ao 5º ano fizeram acontecer uma horta maravilhosa. Agradecer a Flor por sua dedicação aos educandos e educandas, mas sempre dedicando um tempinho para dedicar aos profissionais da escola como um todo, com suas mãos que tecem alimentos saborosos para deixar todos contentes.

Ao assentamento, que foi a ponta de lança para surgir a escola, sem essas lutas e persistência não seria possível esse trabalho hoje. A todas as famílias que fizeram surgir em tão curto espaço de tempo uma escola que hoje atende não apenas os seus filhos e filhas, mas foi capaz de se abrir para as comunidades vizinhas, tornando-se referência e daqui a pouco uma escola de Ensino médio. Quero agradecer a Geisa pela força que tem me dado, a Aparecida, Rita, Joelma e Edmar, que em suas entrevistas abrilhantaram o meu trabalho de pesquisa.

Finalmente, quero agradecer a minha orientadora, Marcia Cruces Cuevas, que tem me ensinado a ousar em outra direção da escrita, me permitido a entrar no texto, através das minhas implicações, do meu percurso histórico, das minhas memórias, que em muitos momentos eu mesma caía no esquecimento, enxergar que fazemos parte dessa história. Com sua sensibilidade e grandeza transforma as palavras mais suaves e poéticas. Compartilhamos juntas inquietações, angústias, ficamos indignadas com as situações. Um processo neste mestrado cheio de decisões, desde o início para onde ir, educação ou Psicologia Institucional, escrever assim ou de outro jeito, vai do geral ou do particular, a metodologia, enfim, todos o percurso cheio de aprendizagem. O acompanhamento dos estagiários, cheios de riquezas ao conversarmos sobre Paulo Freire. A solidariedade que veio no caminho, das minhas dificuldades que foram sendo sanadas com todo o apoio e carinho, daqui fizeram sair da orientação e brotar amizade.

A todos e todas, meu muito obrigada!

## AS CONTRADIÇÕES

No palácio um tapete macio sob meus pés,  
no asfalto a quentura da sandália me fazendo calos  
na mesa de negociação: um tapear, um enrolar  
no barracão: uma mão que se estende a outra mão  
na conversação: um jogo de palavras!  
no diálogo: é o projeto de nação!

No caminhar: é o sonho que se instala  
nas bandeiras de luta: a esperança do sonho a triunfar!  
Nas marmitas: a solidariedade que se alcança!  
Nos colchões: um descanso para perseguir amanhã!  
Nas barracas: uma multidão de aconchegos!  
Na água: compartilhada, preservada a saúde!

Nos homens de colarinho branco: uma nostalgia!  
Do outro lado da mesa: a disputa de projetos!  
O labirinto das salas: escondem o que não podem dar!  
Nos papéis: a luta de classes!  
Nas botas dos soldados: o domínio do opressor!  
Nas burocracias: o tempo para enrolar!

Enfim...

A luta permanente que se instala em todos os espaços,  
a inteligência que procura ousadia nos empobrecidos,  
a razão que procura estar acima das emoções,  
a coletividade que se impõe ao indivíduo,  
a autonomia dos sujeitos na busca dos direitos,  
a estratégia que não pode faltar na tática de lutas,  
a comunhão em todos os níveis das relações,  
a essência dos objetivos para os sonhos alcançar!  
Essa é a busca incansável daqueles que pretendem  
ser felizes,  
seres novos,  
humanos...

20 de maio de 2005.

## RESUMO

O neoliberalismo tem acelerado a mercantilização da educação e das políticas públicas conquistadas pela população brasileira desde o fim da ditadura militar. No estado do Espírito Santo esse processo foi ampliado na área da educação desde a segunda gestão do governo de Hartung, mediante o fechamento de escolas do/no campo, mas ainda é vigente no Governo Casagrande. A pesquisa “A resistência inventiva da escola do campo frente a ofensiva do estado” tem como objetivo analisar as práticas de resistência de educadores e educandos da EEEF “Paulo Damião Tristão Purinha”, do assentamento Sezínio Fernandes de Jesus, no município de Linhares no estado do ES para dar visibilidade ao processo de afirmação da vida dos trabalhadores em suas atividades de resistência, garantindo os princípios filosóficos, pedagógicos e políticos que se afirmam no plano de estudos, na auto-organização, na agroecologia e mística como práticas de libertação que fomentam resistências que se dão desde o chão da escola. O problema da pesquisa apresentado buscou-se aproximar dos modos como se constituem os processos de criação, invenção, de afirmação da vida nas práticas de organização e trabalho educacional na educação do campo do MST, na atual conjuntura neoliberal dura e árida, que parece consolidar-se a cada dia mais no Brasil e no nosso estado do Espírito Santo. O caminho metodológico que percorremos utilizou como ferramentas de produção dos dados a constituição da escrita analítica no diário de campo, a recuperação e produção de imagens fotográficas que colaboram no registro da história do assentamento, realização de entrevistas semiestruturadas praticadas com moradores, militantes, educadores que fizeram parte da história do assentamento e da criação da escola do campo. Para realizá-las, elaboramos um roteiro de questões a serem abordadas com os indivíduos que seriam entrevistados. Em seguida, identificamos os educadores e coordenadores do assentamento. Os dados produzidos foram trabalhados segundo pistas da análise do discurso realizada por Foucault. Os educadores do setor de educação do MST tomaram a iniciativa de constituir a resistência a partir das ações como: Coletividade – grupos organizados – gestão democrática; reafirmação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância; realização de místicas; Agroecologia: A realização da horta, ou quintais produtivos; Projeto de pesquisa ou Trabalho de Conclusão do ano ou do Ensino Fundamental; e Auto-organização. Finalizamos com seis lições desse processo da pesquisa na escola do campo que resistem e reinventam sua forma de se manter firme na luta por uma escola para a formação humana: A Escola do movimento como tempo espaço de fermentação de: a) novas relações de poder, da gestão democrática; b) de processos de subjetivação; c) de processos de resistência mesmo em tempos de pandemia – COVID 19; d) de processos de singularidades coletivas, do papel do indivíduo na história; e) das contradições da sociedade capitalista que reverberam na educação e, finalmente; f) A pesquisa em movimento da Análise Institucional como uma fermentação das contradições de subjetividades vivenciadas, construídas que revoluciona as novas subjetividades revolucionárias.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Resistência. Coletivo. MST.

## ABSTRACT

Neoliberalism has accelerated the commodification of education and public policies conquered by the Brazilian population by the end of the military dictatorship. In the state of Espírito Santo, this process has been expanded in the area of education since the second administration of Hartung's government, with the closure of schools in the countryside, but it is still in course in Casagrande's government. The research "The inventive resistance of the rural school in the face of the state's offensive" aims to analyze the resistance practices of educators and students from the elementary school "Paulo Damiano Tristão Purinha", located in the Sezínio Fernandes de Jesus settlement, in the municipality of Linhares in the state of ES, in order to give visibility to the process of affirming the life of workers in their resistance activities, guaranteeing the philosophical, pedagogical and political principles that are asserted in the study plan, in the self-organization, in the agroecology and in the "mystic" as practices of freedom that foster resistances that happens since the school. The research problem presented sought to approach the ways in which the processes of creation, invention, life affirmation are constituted in the organization practices and educational work of MST rural education, in the current hard and arid neoliberal conjuncture, which seems to be getting stronger day by day in Brazil and in our state of Espírito Santo. The methodological path we followed used as tools of data production the constitution of analytical writing in the field journal, the recovery and production of photographic images that collaborate in recording the history of the settlement, the conduction of semi-structured interviews with residents, militants, educators who were part of the history of the settlement and the creation of the rural school. To carry them out, we developed a list of questions to be addressed with the individuals who would be interviewed. Then, we identified the educators and coordinators of the settlement. The data produced were worked according to clues from the discourse analysis carried out by Foucault. Educators in the MST education sector took the initiative to build resistance based on actions such as: Collectivity - organized groups – democratic administration; reaffirmation of the instruments of "Pedagogy of Alternation"; performing mystics; Agroecology: The creation of the vegetable garden, or productive backyards; Research project or final paper of the year or of the Elementary School; and Self-organization. As a result, six lessons are learned from this research process at the rural schools that resist and reinvent their way of standing tall in the struggle for a school for human formation: The School of the movement as a time of fermentation of: a) new power relations, democratic administration; b) subjectification processes; c) resistance processes even in times of pandemic - COVID 19; d) processes of collective singularities, the role of the individual in history; e) the contradictions of capitalist society that reverberate in education and, finally; f) Institutional Analysis research in motion as a fermentation of the contradictions of experienced, constructed subjectivities that revolutionize the new revolutionary subjectivities.

Keywords: Rural Education. Resistance. Collective. MST.

## RESUMEN

El neoliberalismo ha acelerado la mercantilización de la educación y las políticas públicas logradas por la población brasileña desde el fin de la dictadura militar. En el estado de Espírito Santo, este proceso se ha ampliado en el área de la educación desde la segunda administración del gobierno de Hartung con el cierre de escuelas en el campo, pero sigue vigente en el gobierno de Casa Grande. La investigación “La resistencia inventiva de la escuela rural contra la ofensiva del estado”, tiene como objetivo analizar las prácticas de resistencia de los educadores y estudiantes de EEEF “Paulo Damião Tristão Purinha”, del asentamiento Sezínio Fernandes de Jesus, en el municipio de Linhares en el estado de ES para dar visibilidad al proceso de afirmación de la vida de los trabajadores en sus actividades de resistencia, garantizando los principios filosóficos, pedagógicos y políticos que se afirman en el plan de estudios, en la autoorganización, en la agroecología y la mística como prácticas de liberación que fomentan la resistencia que tienen lugar desde el piso de la escuela. El problema de investigación presentado buscó abordar las formas en que los procesos de creación, invención, afirmación de vida se constituyen en las prácticas de organización y trabajo educativo en la educación del campo MST, en el actual momento neoliberal duro y árido, que parece consolidarse cada día más en Brasil y en nuestro estado de Espírito Santo. El camino metodológico que seguimos utilizó como herramientas de producción de datos: la constitución de la escritura analítica en el diario de campo, la recuperación y producción de imágenes fotográficas que colaboran en el registro de la historia del asentamiento, la realización de entrevistas semiestructuradas practicadas con vecinos, militantes, educadores que fueron parte de la historia del asentamiento y la creación de la escuela rural. Para llevarlos a cabo, desarrollamos una hoja de ruta de preguntas a ser abordadas con las personas que serían entrevistadas. Luego, identificamos a los educadores y coordinadores del asentamiento. Los datos producidos se trabajaron de acuerdo con las pistas del análisis del discurso realizado por Foucault. Los educadores del sector educativo del MST tomaron la iniciativa de construir resistencias a partir de acciones como: Colectividad - grupos organizados - gestión democrática; reafirmación de los instrumentos de la Pedagogía de la Alternancia; realizar místicas; Agroecología: La creación de la huerta o patios productivos; Proyecto de investigación o trabajo de Conclusión para el año o Escuela Primaria; y Auto organización. Concluimos con seis lecciones de este proceso de investigación en la escuela rural que resisten y reinventan su forma de mantenerse firmes en la lucha por una escuela de formación humana: La Escuela del movimiento como tiempo y espacio de fermentación para: a) Nuevas relaciones de poder, gestión democrática. b) Procesos de subjetivación. c) Procesos de resistencia incluso en tiempos de pandemia - COVID 19. d) Procesos de singularidades colectivas, del papel del individuo en la historia. e) De las contradicciones de la sociedad capitalista que repercuten en la educación y, finalmente, f) La investigación en movimiento del Análisis Institucional como fermentación de las contradicciones de subjetividades vividas y construidas que revolucionan las nuevas subjetividades revolucionarias.

Palabras clave: Educación rural. Resistencia. Colectivo. MST.

## ÍNDICE DE SIGLAS

ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
EJA	Educação de Jovens e adultos
EP	Educação Popular
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IEMA	Instituto Estadual do Meio ambiente
INCRA	Instituto nacional de colonização e Reforma Agrária
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestir, Transexuais,
MTST	Transgênero
	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
	Movimento de Educação Popular
MEPS	Organização não governamental
ONG	Programa de Aquisição de Alimentos
PAA	Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PDA	Projeto Político e Pedagógico
PPP	Secretaria de Estado da Educação - Espírito Santo
SEDU	Universidade Federal do Espírito Santo
UFES	

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planta rasteira no muro.....	15	
Figura 2 – Cozinha da Escola no espaço coletivo do Assentamento – 2012/14 .....	63	
Figura 3 – Banheiros masculino e feminino – sistema de fossa – 2012/14.....	63	
Figura 4 – Almoço serviço na escola estadual ao.....	63	
Figura 5 – Sala de professores, almoxarifados, laboratório internet e biblioteca - 06/2018.....	64	
Figura 6 – Planta “Dedinho de anjo”.....	64	
Figura 7 – Secretaria de Educação do município de Linhares – planta coqueiro – 2017. .....	73	
Figura 8 – Salas de aula da escola – pintura feita por Jailson Rodrigues Rocha em 01/2017.....	104	
Figura 9 – Foto nº 09 Trabalho apresentado -08/19	Figura 10 – Formação das famílias – 08/19	113
Figura 11 – Apresentação do PE -12/2018.....	123	
Figura 12 – Visita à Fábrica de chocolates Garoto, em Vila Velha-ES – 08/19 .....	127	
Figura 13 – Visita a Regência, projeto Tamar, 10 de outubro de 2019.....	128	
Figura 14 – Palestra com a médica e enfermeira do posto de saúde - sobre gênero e diversidade com 6º ao 9º ano.....	128	
Figura 15 – Palestras com a médica e enfermeira de posto de saúde de Humaitá, com o 1º ao 5º ano.....	129	
Figura 16 – Ornamentação para a mística – 10/2019 .....	131	
Figura 17 – Mística do 1º ano. Realizada pelos educandos e educandas do primeiro ano – 07/2019.....	133	
Figura 18 – Reunião educadores – 14/05/2019 .....	133	
Figura 19 – Atividade no 1º Conselho de Classe, 15 de maio de 2019.....	133	
Figura 20 – Educando se preparando para a divisão de tarefa 09/2019.....	135	

Figura 21 – Cozinheira colhendo os frutos dos trabalhos dos educandos, servindo como complemento para a merenda escolar.....	139
Figura 22 – Iniciando os primeiros canteiros para a horta em março de 2019, turma acima 7º ano e 9º ano.....	140
Figura 23 Iniciando os primeiros canteiros para a horta em março de 2019, turma acima 7º ano e 9º ano. ....	141
Figura 24 – 9 Ano - Aguardo a horta.....	142
Figura 25 – 9º ano fazendo estudo na horta com o seu objeto de pesquisa.....	142
Figura 26 – Preparando a mística – 7 Ano. ....	144
Figura 27 – Crianças em círculo.....	145
Figura 28 – Momento de crítica e autocrítica entre educandos e educandas em 2018.	151

## SUMÁRIO

1	<b>PALAVRAS INICIAIS: AS INVENÇÕES DA RESISTÊNCIA</b> .....	15
2	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: PRÁTICAS, RESISTÊNCIAS, INSISTÊNCIAS E VITÓRIAS</b> .....	23
3	<b>EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO: UM SONHO, UMA HISTÓRIA A TRILHAR</b> .....	36
3.1	A ESCOLA NO ACAMPAMENTO E ASSENTAMENTO .....	42
3.2	RESISTÊNCIA – RE-EXISTÊNCIA? .....	43
4	<b>CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA</b> .....	47
4.1	INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS .....	49
4.2	CONHECENDO UM POUCO O ASSENTAMENTO E A ESCOLA “PAULO DAMIÃO TRISTÃO PURINHA” NO TERRITÓRIO LINHARENSE.....	52
4.2.1	<b>O Assentamento Sezínio Fernandes De Jesus</b> .....	55
4.2.2	<b>A Escola “Paulo Damião Tristão Purinha”</b> .....	58
5	<b>ENROBUSTECIMENTO NEOLIBERAL E A INTENSIFICAÇÃO DA RESISTÊNCIA</b> .....	66
5.1	O QUE TEMOS VIVIDO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 15 ANOS? .....	67
5.2	A EDUCAÇÃO NO GOVERNO CASAGRANDE: AFIRMAÇÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL? .....	74
6	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS</b> .....	79
7	<b>A RESISTÊNCIA NA ESCOLA “PAULO DAMIÃO TRISTÃO PURINHA” FRENTE AOS EMBATES VIVIDOS</b> .....	90
7.1	FATOS OCORRIDOS EM 2019.....	93
7.1.1	<b>Troca da Coordenação da escola por uma pedagoga:</b> .....	94
7.1.2	<b>Chegada do Superintendente na escola, março de 2019:</b> .....	95
7.1.3	<b>As denúncias vividas:</b> .....	98
7.1.4	<b>Desestabilização mediante a divisão da equipe</b> .....	99
7.1.5	<b>Fechar a escola para a participação da comunidade</b> .....	104
7.1.6	<b>Apagar a memória e construção da escola pelo MST</b> .....	107
8	<b>CAMINHOS TRILHADOS NA RESISTÊNCIA</b> .....	111

8.1	COLETIVIDADE – GRUPOS ORGANIZADOS .....	112
8.2	REAFIRMAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA .....	116
8.2.1	<b>Plano de Formação</b> .....	118
8.2.2	<b>Plano de Estudo</b> .....	120
8.2.3	<b>Colocação em Comum</b> .....	122
8.2.4	<b>A Pasta da Pealidade</b> .....	124
8.2.5	<b>Visitas às Famílias</b> .....	125
8.2.6	<b>Atividades Vivenciais</b> .....	126
8.3	A REALIZAÇÃO DAS MÍSTICAS .....	131
8.4	AGROECOLOGIA: A REALIZAÇÃO DA HORTA OU QUINTAIS PRODUTIVOS .....	135
8.5	PROJETO DE PESQUISA OU TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ANO OU DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	141
8.6	A AUTO-ORGANIZAÇÃO .....	143
9	<b>PALAVRAS FINAIS: O QUE TEMOS APRENDIDO NAS RESISTÊNCIAS CRIADAS?</b> .....	154
9.1	A ESCOLA DO MOVIMENTO COMO LUGAR DE FERMENTAÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES DE PODER/ DE FERMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA .....	154
9.2	A ESCOLA DO MOVIMENTO É UM LUGAR DE FERMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	157
9.3	A ESCOLA DO MOVIMENTO É UM LUGAR DE FERMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE RESISTÊNCIA MESMO EM TEMPOS DE PANDEMIA – COVID-19 .....	159
9.4	A ESCOLA DO MOVIMENTO É UM LUGAR DE FERMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE SINGULARIDADES COLETIVAS, DE FERMENTAÇÃO DO PAPEL DO INDIVÍDUO NA HISTÓRIA.....	161
9.5	A ESCOLA DO MOVIMENTO É UM LUGAR DE FERMENTAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA QUE REVERBERA NA EDUCAÇÃO .....	162
9.6	A PESQUISA EM MOVIMENTO DA ANÁLISE INSTITUCIONAL COMO UMA FERMENTAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DE SUBJETIVIDADES VIVENCIADAS, CONSTRUÍDAS QUE REVOLUCIONA AS NOVAS SUBJETIVIDADES REVOLUCIONÁRIAS .....	163
10	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165

<b>ANEXOS</b> .....	170
---------------------	-----

## 1 PALAVRAS INICIAIS: AS INVENÇÕES DA RESISTÊNCIA

Assim como a semente rasga o chão para nascer, sinto assim rasgando o meu chão da vida para nascer nova forma de pensar.

Figura 1 – Planta rasteira no muro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Ao iniciar a escrita da apresentação da pesquisa a que nos propomos fazer em nível de Mestrado, uma questão interrompe nossos corpos, desassossega-nos, interrompe-nos o sono e, em plena madrugada, quando o silêncio da noite e as projeções da vida se colocam, uma pergunta comparece: de onde vem essas preocupações, esse engajamento pela terra e pela educação?

Despertar em plena noite, interromper o sono, manter-se acordada, ocupar-se do que comparece: assim emergem questões que me levam a buscar os movimentos que me colocam diante da pesquisa e da produção de conhecimento de forma atenta.

Devir é o conteúdo próprio do desejo (máquinas desejanter ou agenciamentos): desejar é passar por devires [...] Acima de tudo, devir não é uma generalidade, não há devir em geral [...] devir é uma

realidade: os devires, longe de se assemelharem ao sonho ou ao imaginário, são a própria consistência do real [...] todo devir forma um "bloco", em outras palavras, o encontro ou a relação de dois termos heterogêneos que se “desterritorializam” mutuamente. Não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a “faz fugir” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 1).

Sim! A pergunta acima busca compreender as forças sociais, históricas e políticas que me colocaram diante do exercício de militância, buscando a transformação, fugindo dos modos generalizantes da produção capitalística para a mulher do campo. E, nesse movimento, três memórias comparecem com força:

### ***Memória 1:***

A primeira foi recordar as diversas ações que minha mãe viveu quando insistia em buscar matricular seus filhos na escola. As emoções que acompanham essa memória correspondem à dor, ao sofrimento diante das humilhações, recorrendo à escola, insistindo, implorando para que seus filhos pudessem estudar. Geralmente nos faltava cadernos e uniforme no início do ano e, mesmo assim, ela ia até a escola pedir para que deixassem seus filhos estudar, e pedia um prazo para comprar os materiais. Essa história se repetia todos os anos, à medida que seus filhos iam ingressando ao ensino fundamental. A constante ida à escola para pedir e explicar – sim, parecia uma constante, pedir e explicar. Somos um total de dezenove irmãos, sendo dez mulheres e nove homens. Para facilitar o acesso à escola, deixamos de morar em uma fazenda chamada mosquito para ir morar na cidade de Linhares, Espírito Santo. Nessa trajetória, os mais velhos tinham que andar, todos os dias, oito quilômetros, levando seus materiais em uma sacola de arroz de cinco litros, para ter acesso ao direito de estudar e, os mais novos, já conseguiram morar próximo à escola.

### ***Memória 2:***

A segunda e mais profunda foi quando descobri que, tanto meu pai quanto minha mãe, possuíam terras e continuavam sendo tão explorados e humilhados nos seus afazeres da vida no campo. A situação do meu pai foi tão grave que, ao falecer o meu avô, o fazendeiro, para ficar com as suas terras, trocou seu nome e espalhou seus irmãos, uns ficaram na fazenda, outros foram levados para o Rio de Janeiro. O sobrenome “De Rosa” passou a ser “Ribeiro”.

Trago no meu nome a marca da grilagem e da violência pela terra. Prática comum usada para acumular extensões de terras e expandir o próprio patrimônio. Os feitos que o latifúndio impõe aos trabalhadores rurais, camponeses ao longo dos anos desde que aqui chegaram os portugueses em nossas terras. Retirando os agricultores suas terras e impondo uma exploração tanto do homem como da terra.

Veyne (1982), analisando as contribuições de Foucault para ampliação e/ou outro sentido da história, nos apresenta um conceito de prática muito interessante para compreendermos o que exponho quando as práticas utilizadas pelos latifúndios no Brasil para acumular e expulsar os agricultores de seu *habitat* e ficar a mercê das desigualdades sociais. Assim, o autor nos fala que

é preciso **desviar os olhos dos objetos naturais** para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela [...] é parte oculta do iceberg porque **esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos** que a reificam a nossos olhos” (VEYNE, 1982, p. 154. Grifos nossos).

Assim, tomar consciência da existência da exploração, compreender que a expulsão dos agricultores como efeito de um campo de forças, como práticas não naturais nos leva a evidenciar uma situação que a todo o momento estamos nos reportando nesse texto, que é a importância de retomar a luta pela terra, e conquistar política pública ao homem e a mulher do campo condições para a uma existência digna.

A prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: **é o que fazem as pessoas** [...]. Se a prática está, em certo sentido, “escondida”, e se podemos, provisoriamente, chamá-la “parte oculta do iceberg”, é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase-totalidade de nossos comportamentos e da história universal: **temos, frequentemente, consciência deles, mas não temos o conceito para eles.** (VEYNE, 1982, p. 158. Grifos nossos).

Essas práticas vividas por meu pai são um retrato da realidade vivida por muitas(os) brasileiras(os) no campo, “é o que fazem as pessoas”, onde essas práticas impostas vêm sendo denunciadas. Mas, nessas mesmas práticas, também há forças e experiências que anunciam um novo sistema agrário que poderá ser adotado pelos trabalhadores rurais, retirando essa violência sofrida diariamente pelos camponeses.

Um dia meu pai resolveu reivindicar o salário e, ao appear o cavalo, foi surpreendido por homens que o espancaram, espancaram tanto que foi parar na UTI do hospital de

Linhares. Em sua violência utilizaram-se de técnicas que não deixaram marcas em seu corpo, mas quase o destruíram por dentro.

Meu pai educava os filhos com rigor um tanto severo, para manter a educação, as regras e, de outro lado, não permitiam às mulheres que utilizassem calças ou cortassem os cabelos, ou seja, em minha infância e juventude não se podia fazer muitas coisas, mas brincávamos muito. Porém aos poucos as mulheres foram encontrando meios de se produzir, cortando os cabelos, usando calças e, mais tarde, bermudas.

Desde cedo fui crescendo ouvindo histórias de massacres, de violências da luta pela terra que produziram em mim uma atenção focada para a construção de justiça e vontades de transformações radicais no Brasil. Fui participando de grupos de jovens, ingressei nas CEBS<sup>1</sup>, e nesse movimento fui enxergando a organização política do País. Na sequência, engajei-me no movimento sindical e, em seguida, na luta pela terra que se iniciara nos anos 80 e fui, aos poucos, me tornando militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

### ***Memória 3***

Na segunda década deste novo milênio fui acometida por um câncer de mama, que me fez frear as correrias do dia a dia, do pragmatismo militante que não dava tempo para o viver e permiti-me um novo caminhar, vindo a ingressar na graduação em Psicologia e, mesmo com pontos ainda para tirar, ia estudar com animação porque apostava e aposto intensamente na sobrevivência, afirmar-me no movimento da ação. Mesmo com dores da quimioterapia ou da radioterapia, pus-me a subir as escadas. Numa escalada para produzir mais vida através dos estudos e um novo direcionamento. Fui me recompondo, agora com a entrada na Psicologia, novos conceitos-ferramentas e diferentes entendimentos do que pode ser o humano.

Rasgar o chão da vida para (re)nascido, de um devir mulher-guerreira-de-fala, de organização, para um devir mulher-de-escuta, da-paciência da-abertura-passividade<sup>2</sup>. É

---

<sup>1</sup> Comunidades Eclesiais de base é um movimento no seio da Igreja Católica que iniciou em plena Ditadura Militar (1964-1985), que conscientizava os trabalhadores através da evangelização.

<sup>2</sup> Essa passividade refere-se a ideia colocada por Deleuze e Guattari (2012) na ferramenta conceitual de “Corpo Sem Órgãos” que se constitui na sua passividade para evitar a coisificação e produção de nossas existências, apenas, como úteis para o capital, que transforma nossa potência em função.

de um outro lugar que hoje olho para a vida. Que lugar é esse? Em meio à produção acadêmica, em meio aos devires da mulher guerreira e mulher da escuta.

### *Que mostram as memórias?*

não é um povo chamado a dominar o mundo. É um povo menor, eternamente menor, tomado num devir-revolucionário. Talvez ele só exista nos átomos do escritor, povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado (DELEUZE, 1997, p. 14).

Deleuze (1997) coloca a existência de movimentos menores como devires revolucionários que se constituem em átomos que atravessam a produção capitalística. Nas memórias acima narradas encontramos a constituição de um devir revolucionário que foi tomando força na medida em que compreendia os processos sociais, históricos e econômicos que incidiam no acesso aos direitos constitucionais, como o direito à educação.

Nesse processo, o sentimento de indignação pela situação de opressão de meu pai moveu-me cedo à luta, procurando uma saída coletiva para a situação. Como nos coloca Deleuze (1997), essa opressão,

invoca essa raça bastarda oprimida que não para de agitar-se sob as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona e de, como processos, abrir um sulco para si na literatura. (DELEUZE, 1997, p. 15).

Deleuze se refere à literatura menor, ferramenta conceitual que, junto a Guattari, definem como "[...] a que uma minoria faz em uma língua maior" (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p. 25), ou seja, convocam a operar com a língua macro de forma a fazer dela um meio ou veículo para novas escritas que ampliam e desagreguem a própria língua.

Em nosso caso, assumimos a luta pelo direito à educação como permanente convocação de abrir sulcos para nós nela mesma, ou seja, fazer da luta por/pela/na educação um meio e veículo para novas práticas que se fortalecem na resistência, na medida em que desagrega a própria educação, ampliando-a (HECKERT, 2004).

As resistências se gestam no cotidiano da vida e, para Foucault (1983), elas se engendram no “ronco surdo da batalha”, ou seja, no meio das batalhas, por meio de ações menores,

que nos tiram das capturas pessimistas que acabam afirmando o medo. Ou seja, falar de resistência significaria falar de

**uma instalação que se dá no meio** – lugar onde forças turbulentas engendram fabulações mesmo que silenciosas [...] não há um espaço privilegiado em que esses processos irrompam. Às vezes, eles se tramam nas salas anexas aos gabinetes de veludo; por vezes nos próprios gabinetes. Podem também estar sendo gestados nas salas de aula, nos corredores das escolas, nos refeitórios, nas janelas, por entre os muros, nas esquinas [...] **resistir, como re-existência, criação de modos de agir que afirmam a inesgotável potência de criação que constitui o vivo** (HECKERT, 2004, pp. 14-15. Grifos nossos).

Assim, engajei-me na luta pela terra no Espírito Santo e trabalhei na organização em uma outra forma de agir junto aos Sem-Terra (CALDART, 2000) na tentativa de colaborar na criação de outro mundo possível para as pessoas do campo. Em 1989, fui para o Ceará organizar o MST a partir de uma solicitação dos agricultores, através dos sindicatos da região. Dirigi-me ao município de Quixadá, ponto de partida para a instalação do Movimento no estado e, depois, articulando municípios de Quixeramobim, Canindé e aos arredores. Aos poucos, as práticas de resistência do MST disseminavam bandeiras nos latifúndios e, à medida que as terras foram conquistadas<sup>3</sup>, surgiu a necessidade de construção de escolas nos assentamentos.

Depois, surgiu a necessidade de reorganização do Movimento que me convocou para ir ao Rio Grande do Norte, em várias outras regiões como Mossoró, Vale do Assú e região Canavieira. Em 1997, ocupamos uma Escola Agrícola no município de Ceará Mirim, onde demos início, junto a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao Curso de Pedagogia da Terra, Magistério da Terra, Enfermagem e Gestão em Meio Ambiente com a parceria com o IFES, e na Educação de Jovens e Adultos.

Posteriormente, retornei ao estado do Espírito Santo, depois de fazer um percurso na luta pela terra e na organização da luta da classe trabalhadora, para atuar diretamente na luta por educação. E, nessa caminhada, também tenho participado das lutas pela/na/com Educação Básica, ocupando a Escola Agrícola abandonada no RN.

---

<sup>3</sup> Esse termo é utilizado no MST para explicar que após a luta por uma política pública, à medida que alcança o direito é saudada como uma conquista. Assim, as práticas de acesso à terra após os acampamentos, a construção de escola que centraliza seu trabalho pedagógicos à realidade do campo, a assistência técnica, o crédito, a Lei Maria da Penha e tantas outras, são consideradas conquistas que reconhecem a ação concreta na construção das políticas públicas, afastando-se da perspectiva colonialista em que a conquista era considerada a apropriação e submissão do espaço e corpo do outro, do diferente.

Não são interrupções do processo, mas paragens que dele fazem parte, como uma eternidade que só pode ser revelada no devir, uma paisagem que só aparece no movimento (DELEUZE, 1997, p. 16).

Ao adentrar no Movimento pela Reforma Agrária, na luta por uma sociedade justa e igualitária fui percebendo o movimento inerente do Estado em sua manutenção de estrutura de sociedade desigual, opressora, dominadora, mantendo a concentração da riqueza, da propriedade da terra e dos bens da natureza nas mãos de alguns poucos, assim como a manutenção da exploração do homem pelo homem, concentrando cada vez mais o a riqueza. Desse modo, o Estado como aparelho de captura

dispõe de uma violência que não passa pela guerra: ele emprega policiais e carcereiros de preferência a guerreiros, não tem armas e delas não necessita, age por captura mágica imediata, ‘agarra’ e ‘liga’, impedindo qualquer combate (DELEUZE; GUATTARI, 1997. p. 17).

Nesse movimento, nessa luta militante e menor, tenho aprendido a fazer a resistência como a planta que rasga o chão, o muro, o cimento, o asfalto, a pedra, as durezas. Como é isso? Assim como nos afirma Heckert (2004), criando permanentemente formas de agir e de me relacionar comigo mesma, com a luta pela terra e educação e no próprio trabalho de organização no MST.

Falar nas memórias, trazer presente a luta coletiva das implicações vividas nesse percurso histórico é assumir uma posição de pesquisadora no campo da ciência, deixando claro que não há possibilidade de neutralidade quando a vida vivida é dura, tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo, pois aqui se trata de uma investigação participativa, na qual as relações estabelecidas do instituinte e instituído ficam claras no caminhar de uma vida na luta pelos direitos e pela terra.

E nessa trajetória temos vivido um permanente embate de forças turbulentas, por um lado o Estado tem investido intensamente no desmonte da educação do campo e do MST, buscando desconstruir a força mobilizadora e inovadora de métodos e formas de ensinar e organizar as crianças e adolescentes em suas várias dimensões da vida. A oferta de uma escola mais objetiva, mecânica, que responda às demandas de modernização do capital. De outro lado, resistência para a manutenção dessa potência viva que é a educação dos sujeitos que vivem no campo. Uma educação que tem afirmado em suas práticas o devir criança, o devir juvenil e devir mulher e, por que não dizer, um devir animal que se

vislumbra na militância que se mobiliza, se organiza e se faz presente nas lutas e organizações populares.

Assim, a pesquisa-intervenção que propomos merece ser destacada, pois estamos aqui em um contexto da luta pela terra, pela Reforma Agrária e por uma Educação do Campo.

Nesse contexto, consigo acessar o problema de pesquisa que proponho: como se constituem as práticas de re-existência/resistência de baixo das lonas pretas, das barracas, embaixo de árvores ou de escolas que são construídas no seio dessa movimentação, dessa organização dos Sem-Terra, que apostam em um novo amanhecer? Como se constituem os processos de criação, invenção, de afirmação da vida nas práticas de organização e trabalho educacional na educação do campo do MST na atual conjuntura neoliberal, dura e árida como o concreto, que parece consolidar-se a cada dia mais no Brasil e no nosso estado do Espírito Santo? As resistências no âmbito micropolítico, as resistências menores fortalecem a luta por uma sociedade mais igualitária? Que corpos são esses que levam tantos golpes, mas resistem, revigoram-se e se recriam a cada nova estação?

## 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: PRÁTICAS, RESISTÊNCIAS, INSISTÊNCIAS E VITÓRIAS

Após revisitar várias vezes as orientações da qualificação do projeto de pesquisa, dúvidas e inquietações diversas surgiram e – por que não dizer – uma certa paralisia que me distanciava da iniciação da escrita e da leitura, não sabendo eu se tal reação acontece com todos os iniciantes. Contudo a produção dos dados se deu simultaneamente a vários acontecimentos em minha vida, doenças na família, morte dos meus animais, incêndio no lote, acidentes com professores da escola, conflitos no local de trabalho, entre docentes próximos, com a comunidade, desafios que chegaram com toda uma força destrutiva e que senti extremamente desafiadoras à produção desta pesquisa. Mas, também, vivi alegrias, como o casamento de minha filha, senti a solidariedade em todos os momentos dos desafios partilhados acima.

Nesse contexto, fui percebendo que muitas coisas já estavam em minhas mãos, em meu corpo, e que a produção de dados para a pesquisa já estava em curso – acontecimentos na escola já registrados no diário de campo e analisados inicialmente. Percebi a necessidade de estabelecer vários debates com autores que desejava dialogar. Nesse processo, percebi que o tom da arte na escrita germinaria ao me abrir para uma narrativa intensa, emotiva e viva dos processos construídos na defesa da educação do campo e que o toque de beleza nas palavras seriam fruto da constante análise dos pertencimentos à luta por terra, educação e vida. Um dos maiores desafios vividos nesse processo tem sido abrir-me a uma perspectiva paradigmática distinta diante das práticas vividas de educação e luta pela terra, na educação e na *re-existência* cotidiana, na educação e luta pela Reforma Agrária Popular.

Torna-se necessário destacar que o fato de realizar a formação de pesquisadora em âmbito do Mestrado, sendo camponesa, educadora do campo e militante do MST – movimento social perseguido pela atual gestão governamental ao ponto de chamar os militantes do Movimento como terroristas – significou enfrentar toda a fragilidade que esta realidade me coloca já que vivemos momentos de extrema ameaça à manutenção do trabalho e da existência. Enfrentei esta produção buscando orientar-me pela organização do tempo permanentemente porque apareceram muitas necessidades e tínhamos que nos fazer neste complexo e árduo contexto vivido em que as palavras pouco dão conta de expressar.

Assim, quando achava que não conseguiria redigir um texto dissertativo coerente com o paradigma assumido nesta formação, busquei e centralizei os esforços na organização dos tempos e do trabalho. Foi nessa organização do tempo e da pesquisa que uma das primeiras ações feitas foi conhecer o que tem sido produzido na Academia sobre o tema que focalizo nesta investigação, ou seja, a resistência diante a ofensiva neoliberal no âmbito da educação do campo no estado do Espírito Santo.

Primeiramente, realizamos uma pesquisa no banco de dados nos diversos bancos de dados de Programas de Pós-Graduação das áreas da educação, humanas, ciências sociais e políticas e no banco de dados do MST. Logo, investigamos nos ambientes digitais da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nas obras de referência em torno das questões a que nos propomos estudar em relação à resistência e acirramento do neoliberalismo.

Nos arquivos do MST encontramos trabalhos diversos, dentre os quais teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos. O tema “resistência” geralmente aparece prioritariamente ligado à luta pela terra, ocupações realizadas conflitos existentes nos diversos trabalhos pós-ditadura militar, muito embora a Educação do Campo e a resistência na Educação do movimento também façam parte, posto que nascem próximas à luta pela terra. Mas em si tratando da resistência na educação, especificamente, foram poucos trabalhos encontrados, como é o caso de Mato Grosso, Goiás, Para, Ceará e Rio Grande do Norte. Retratam a luta pela terra no/do Estado e faz análise da Educação do Campo, Licenciatura da Educação na área de Direito, História Pedagogia e Geografia e no Espírito Santo temos várias dissertações de mestrado, teses de doutorado, mas não a resistência em si, porém a conquista da educação nos assentamentos ou a *práxis* pedagógica.

A pesquisa bibliográfica focou a resistência na manutenção dos elementos da pedagogia da alternância e das escolas do campo nos assentamentos que tem enfrentado uma forte pressão para deixar de ser uma escola crítica, criativa e que afirme a existência camponesa e, sobretudo, que assume a construção de uma sociedade democrática, igualitária e em que todas as diferenças têm espaço e acolhida.

Essa pesquisa nos ajudou a focar e afirmar o direcionamento desse trabalho e a partir daqui a busca de trabalhos que pudessem contribuir, fortalecer e referenciar essa

dissertação a partir das bases teóricas e a partir de uma realidade concreta que permitisse enxergar para além das aparências expostas.

Destaco aqui dois eixos paradigmáticos que nos constituem na escrita da dissertação, a saber, a educação inventiva que afirma uma prática enraizada na vida, no movimento próprio do vivo que cria conexão (DIAS, 2011) e a Educação do Campo popular, entendida como um campo, espaço e tempo de luta na construção da emancipação de uma classe social, oprimida e explorada, de homens e mulheres cansados de reproduzir a lógica capitalística. Segundo Paludo (2001), que faz um estudo da educação popular na América Latina, esta educação do campo popular nasce de uma necessidade de resistência e de emancipação, ela destaca, a partir de Gramsci, a necessidade de reflexão sobre as práticas hegemônicas presentes em nossas relações. Fazê-lo a partir de uma educação emancipatória significa estar na contramão da hegemonia.

O processo latino-americano possibilita compreender que a educação, dado o papel que desempenha na sociedade, em uma perspectiva efetivamente emancipatória, **só pode ser resistência e exercício de contra-hegemonia**. Gramsci (1978) define a hegemonia – e pode-se dizer que no seu âmbito também **a resistência – como a capacidade de um grupo social unificar em torno de sua proposta política um bloco mais amplo não-homogêneo, marcado por contradições de classe**. (PALUDO, 2001, p. 225. Grifos nossos).

Nesse sentido, queremos destacar a disputa entre duas forças ou dois projetos na constituição da educação: um, hegemônico, e outro, contra-hegemônico; um que está com os meios de produção nas mãos, concentrando, centralizando, explorando e reproduzindo a força de trabalho e, de outro lado, os trabalhadores, que contam com sua força de trabalho e organização social para enfrentar essa exploração de sua força vital e libertar-se das relações de opressão e da captura da força ativadora e inventiva, ou seja, da própria produção do desejo.

Nesse contexto, encontra-se a força que me trouxe até a realização desta pesquisa, porque, também, nessa disputa se encontra o motivo da escolha feita e das apostas que a cada dia se renovam na luta e afirmação de uma prática de educação emancipatória. Desde muito cedo em minha trajetória, desde jovem que lutei, saindo de casa para colaborar na organização dos trabalhadores do campo; como trabalhadora que sofre com tanta injustiça e desigualdades, na busca da reforma agrária popular em nosso Brasil; e agora, na constituição do presente estudo, continuo lutando e apostando por práticas educacionais em que todas e todos possam viver, é esse meu grande desafio e minha implicação.

Uma pergunta que escuto frequentemente e que reverbera com insistência: *Você acredita nas possibilidades de transformação, de um dia os trabalhadores mudarem o rumo e realmente conquistarem sua libertação?* E reverbera porque, diante dos estudos feitos, coloco ainda outras questões possíveis a essa: Trata-se de uma questão de fé? Acreditar nas possibilidades de transformação implica aplicar fé em quê, em quem? Será possível a libertação como fim, como um prêmio de uma trajetória de luta permanente? A libertação pode ser afirmada e praticada micropoliticamente, à medida que não nos deixamos contagiar, capturar pela lógica reprodutivista, polarizante e finalista do capitalismo? Como construir um outro modo de produção, de sociedade e relações que consigam resistir à lógica colocada no atual momento do capitalismo?

Então, pensar em uma outra sociedade humana, igualitária, fraterna, com justiça social para nós é, também, criar outras relações familiares, de e com o trabalho, inventar outros modos de funcionamento que afirmem práticas fraternas, solidárias e dialógicas. Assim, junto com Rolnik (2018), quando nos fala da necessidade atual de ampliar a insurgência da micropolítica, assumimos a reapropriação da força vital em sua potência criadora, buscando o movimento e as transformações, nos lançando a processos de experimentação movidos pelos desejos, dando-lhes direção a conexões que lhes permitam criar algo no qual encontre sua expressão (ROLNIK, 2018, p. 132).

Ao falar nas possibilidades de outros modos de existir, para além do capitalístico, Rolnik (2018) destaca que só seremos capazes disso a partir de movimentos instituintes numa ligação entre a macro e a micropolítica. Assim poderemos viver esse nascedouro da potência de criação e transformação, bem como, práticas *“de cooperação da qual a potência de criação depende para que se efetue em sua singularidade”* (p. 32).

Quando a insurgência desses corpos abarca um desejo de potência, além da necessidade de empoderamento, é mais provável que o movimento pulsional encontre sua expressão singular e dele resultem transmutações efetivas da realidade individual e coletiva, inclusive em sua esfera macropolítica (ROLNIK, 2018, p. 133).

Pensar aqui que tipo de potência seria capaz de impulsionar as transformações nos dois aspectos apontados por Rolnik, o que seria necessário? Para isso ela aponta a descolonização do inconsciente como possibilidades de germinação e propagação de rachaduras do regime dominantes. Será possível apenas no âmbito da macropolítica?

A descolonização do inconsciente envolve um trabalho sutil e complexo de cada um e de muitos que só se interrompe com a morte, ela nunca

está dada de uma vez por todas. mas a cada vez que se consegue dar um passo adiante nesta direção e mais uma partícula do regime dominante em nós e fora de nós que se dissolve, e isto tem poder de propagação. (ROLNIK, 2018, pp. 144-45).

Certamente a descolonização não poderia estar descolada de uma devir cultural que aponte um novo horizonte dos oprimidos, que poderiam romper com a morte do sistema, por onde poderia passar, ou de que lugar está se falando de cultura? Quando nos referimos à cultura, estamos retratando o aprendizado do MST que nos ensina que, na luta, criamos novos hábitos e jeitos que vão fortalecendo nossa identidade enquanto organização e, sobretudo, a consolidar a nossa existência. Isso vai desde o ato de ocupar, praticando a solidariedade desde o acampamento, até a luta por crédito, educação, construção de casas e produção do próprio alimento.

Entendemos cultura não apenas como o exercício da arte, como capacidade criadora do ser humano, mas todo ato humano que opera na garantia de sua existência, que vai desde seus valores, hábitos, costumes e práticas. Segundo Bosi (2009), a cultura está vinculada ao cultivo da terra:

Cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino 'colo', cujo particípio é 'cultus' e o particípio futuro é 'culturus'. É o que nos diz Alfredo Bosi, concluindo que "colo significou, na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo" (BOSI apud BOGO, 2009, p. 21).

Embora iniciemos aqui o pensamento em torno da prática da cultura com os acúmulos construídos no MST no decorrer da militância, queremos ampliar nossa reflexão junto a Guattari e Rolnik (1996), que trazem um olhar diferente quando afirmam, categoricamente, que a cultura é reacionária, já que a cultura no atual regime neoliberal/capitalístico também está capturada pela produção de subjetividade capitalística, na qual as práticas culturais, isoladas, padronizadas, instituídas potencialmente ou realmente são capitalizadas e semiotizadas pelas forças do mercado, ou seja, simplesmente retiradas de suas realidades políticas e potência criadora. (GUATTARI & ROLNIK, 1996).

Pensar na cultura com Guattari e Rolnik nos aponta a cultura capitalista apresentando uma cultura do ponto de vista econômico e de ponto de vista do valor, que é bom para refletirmos sobre a sociedade na qual estamos e que espraia a sua forma de ser e viver, mas de outro lado, possibilidades que emergem a partir da micro e macropolítica debatidas e ensaiadas em sua experiência concreta com movimentos sociais que almejam

encontrar outro mundo possível, com outras relações possíveis, novas atitudes vivenciadas a partir dos trabalhadores. Veja-se que Guattari e Rolnik (1996) nos falam que a cultura hoje existe nos mercados do poder e que para enfrentar essa captura capitalística, que incide diretamente na nossa produção de subjetividade, devemos dar passagem ao processo de singularização.

Mas, de outro lado, chama-nos a atenção: como abrir e quebrar as antigas esferas culturais fechadas sobre si mesmas? Como produzir relações singulares que trabalhem a sensibilidade estética pela mudança da vida no plano do cotidiano, e, ao mesmo tempo, pelas transformações sociais em nível dos grandes conjuntos econômicos e sociais? Sair do campo mencionado por Guattari e Rolnik de apenas uma única cultura, que é a capitalística, para o surgimento de uma cultura que vá na sua contramão. Assim, trazendo Maturana (1993) para o debate sobre as relações, vai nos esclarecer outro ponto de vista sobre as relações patrísticas.

Voltando a essas relações mencionadas, faz-me ir ao encontro dos conceitos das relações matrísticas, discutidas por Maturana (1993), quando faz uma retrospectiva das sociedades matrísticas até chegar as sociedades patriarcais e, na atualidade, com o processo de democratização. Essa sociedade passa por esse viés cultural, democrático e de interrelações baseadas no respeito mútuo e no respeito à natureza que implica a sua realização:

a democracia não opera como poder, autoridade ou exigência de obediência na cultura matrística, ela é muito ao contrário, ela se realiza por meio de condutas que surgem de conversações de conspiração que geram cooperação, consenso e acordo [...]é uma forma de viver em comunidade que surge – quando é de fato adotada – na forma de um acordo social-aberto, que provém de uma nostalgia ou desejo profundo de recuperar a vida (MATURANA, 1993, p. 85).

Nesse sentido, a democracia entendida por Maturana não é uma instância que exista de forma natural e dada ao homem, trata-se de uma constante ação no mundo, nas relações que criamos.

A democracia não é uma solução. É um ato poético [...] porque é a constituição – por declaração – de um Estado como sistema de convivência, um sistema social humano, um âmbito de respeito recíproco, cooperação e coparticipação, coo extensivo com uma comunidade humana regida ou realizada por tal declaração (MATURANA, 1993, 85).

Uma obra de arte que, ao agir para a emoção, dá sentido ao fazer, fortalecendo o processo de reexistir, ampliando a forma de nos relacionar consigo mesmo e com o outro.

A democracia não é um produto da razão humana: é uma obra de arte, uma produção de nosso emocionar. É uma forma diferente de viver segundo o desejo neomatrístico de uma convivência humana dignificada na estética do respeito recíproco. O que dificulta o viver democrático, no meio de uma cultura patriarcal – capitalística - que a nega continuamente, é que as pessoas que querem viver a democracia são patriarcais por origem (MATURANA, 1993, p. 85).

Podemos destacar os dois modos culturais, duas forças que estão em jogo, de um lado a cultura do diálogo, da valorização coletiva de um modo de fazer a vida coletivo e colaborativo e, de outro lado, uma cultura capitalística, patriarcal que impõe o individualismo, a concorrência e consumismo como valores centrais nas relações, onde o lucro está acima de qualquer vida.

Para Maturana, o Patriarcado

se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (MATURANA, 1993, p. 86).

Outrossim, para Freire (2003) a prática de uma educação emancipadora autônoma como ação humanizadora e dialógica poderá nos conduzir à libertação das práticas de opressão, daí define-se sua pedagogia do oprimido como

pedagogia humanista e libertadora, [que] terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2003, p. 41).

Lourau (apud ALTOE, 2004) nos ajuda a ver na educação, na escola a operação das forças instituídas e, ao mesmo tempo, as instituintes, que emergem nos movimentos que não param de renovar questões a respeito de uma educação emancipadora, que cumpra a função de ensinar a partir e na luta dos sujeitos que estão no campo, e estão em movimento o tempo inteiro para garantir o direito de estudar. E, assim, vão garantindo práticas educacionais a partir dessa luta e articulação política.

Romper as barreiras do estado opressor, que nega os direitos essenciais dos trabalhadores por uma lógica da propriedade privada e da concentração das riquezas, as instituições tão duras e duradouras, instituídas a serviço do capital, mas é nas contradições que os movimentos sociais, os coletivos organizados vão encontrando brechas para ir alcançando vitórias. É certo que ao conquistar a escola, como instituição, instituída no assentamento, passa ao processo de estar dentro desse estado com toda sua lógica. E não contentes com as formas, novamente os coletivos impulsionam novos desejos potenciais que incomodam, mas vão vencendo barreiras e novamente alcançam novas vitórias. É um movimento constante do vai e vem até alcançar a emancipação, fazendo no agora práticas libertadoras.

Desse modo, entendemos a congruência e proximidades na construção de práticas educacionais que nos convocam a estabelecer relações entre ações macro e micropolíticas, ou seja, conectar a construção de uma prática cotidiana emancipatória, que inaugura outros modos de produção e relação com o outro, colaborarão para a constituição de uma outra sociedade.

Nesse sentido, Paludo (2001) afirma uma educação popular como alternativa de projeto de sociedade, no qual as relações humanas possam se dar no diálogo, na solidariedade, contrárias às relações de dominação, de exploração e de concorrência entre si.

Assim, a autora destaca a força do desejo de expressão singular do povo na constituição do chamado Movimento de Educação Popular:

O “Movimento de Educação Popular” se fez [...]na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular”. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política. (PALUDO, 2001, p. 226).

Esse movimento foi importante para dar embasamento ao que temos hoje na Educação do Campo por meio da formação política que tem contribuído com uma formação que se dá enraizada na realidade concreta.

Na definição sociológica da categoria povo, Boff (2015, p. 1) expressa ideias que colaboram para dar sentido a esse movimento:

Sociologicamente, “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elites. Numa sociedade que foi

colonizada e de classes, aponta clara a figura da elite: os que detêm o ter, o poder e o saber. A elite possui seu *ethos*, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania nem podem elaborar um projeto próprio. Assumem, introjetando, o projeto das elites. [...]. **Mas sempre há rachaduras no processo de hegemonia ou dominação de classe [...]**Deixam de ser “povo-massa”. [...]. **Da articulação desses movimentos entre si nasce um “povo” concreto. Já não depende das elites. Elabora uma consciência própria, um projeto diferente para o país, ensaia práticas de resistência e de transformação das relações sociais vigentes. [...]. “Povo”, portanto, nasce e é resultado da articulação dos movimentos e das comunidades ativas.** Ele nunca acaba de nascer totalmente, porque depende da mobilização dos grupos sociais que buscam mais e mais participação e assim vão fazendo nascer um povo. (BOFF, 2015, p. 227. Grifos nossos).

Recorrendo ao texto sobre multidão de Negri (2013), talvez caiba melhor aqui para focar a importância da organização popular, ocupando as ruas, lutando pela efetivação dos seus direitos e por uma educação popular do campo, ‘feita com’ e junto dos sujeitos sociais do campo, os ribeirinhos, os pescadores, as quebradeiras de coco, os pequenos agricultores, camponeses e Sem-Terra. Para este autor há três pistas que nos ajudam a dar um contorno ao conceito-ferramenta de multidão, assim destacando como primeira pista a ideia de se tratar de um conjunto de singularidades ou práticas que rompem com a produção de subjetividade capitalística na medida em que ela, a multidão, não se constitui em uma representação, ou instância fora da própria prática de fazer o viver. Negri (2006) nos fala da multidão enquanto imanência, inseparável da diversidade de modos de produção singular. Uma segunda pista apontada por este autor é a afirmação da multidão como classe, e aqui encontramos um ponto de conexão com a ideia de “povo” apresentada por Boff (2015), ou seja, com a ideia de povo imanente à luta, articulação e organização social, afirmação de uma comunidade ativa. Assim, a multidão em Negri (2006) destaca que esta se constitui no movimento permanente, afirmando-se produtiva.

**Multidão é o nome de uma imanência. A multidão é um conjunto de singularidades.** A partir dessas premissas, podemos imediatamente começar a esboçar a trama de uma definição ontológica do que resta da realidade [...] A segunda nos fala da multidão como conceito de classe: **A multidão é um conceito de classe.** Com efeito, **a multidão é sempre produtiva e está sempre em movimento.** Considerada a partir de uma perspectiva temporal, a multidão é explorada pela produção; de um ponto de vista espacial, a multidão é ainda explorada, na medida em que constitui a sociedade produtiva, a cooperação social para a produção (NEGRI, 2006, p. 15. Grifos nossos).

Assim, permitimo-nos dizer que os povos do campo<sup>4</sup>, ou sujeitos do campo, podem afirmar uma educação que esteja *fincada no chão* de suas vidas. Uma educação que esteja, também, vinculada ao jeito de ser camponês, camponesa, ribeirinho e ribeirinhas, pescador e pescadora, agricultor e agricultora e Sem-Terra. Ou seja, uma educação, praticada por um povo, uma multidão que afirme e viva a imanência com a vida, com nosso entorno e contexto.

Ainda em Negri (2006), a terceira pista para multidão destaca a potência inerente a ela e que está viva e em movimento.

**Multidão é o conceito de uma potência. Somente analisando a cooperação podemos, com efeito, descobrir que o todo de singularidades produz além da medida.** Esta potência não deseja apenas se expandir, mas, acima de tudo, quer se corporificar, **a multidão é pura potência, ela é a força não formada da vida**, um elemento do ser. Como a carne, a multidão também se orienta para a plenitude da vida. **O monstro revolucionário chamada multidão que surge no final da modernidade busca continuamente transformar nossa carne em novas formas de vida** (NEGRI, 2006, pg. 17. Grifos nossos).

Nessa perspectiva, não se tratava somente de fazer para o povo, nem de entendê-la como educação escolar do povo, métodos e técnicas, cultura popular, saber das comunidades, educação de jovens e adultos ou educação permanente (BRANDÃO, 2002). É no ceio do “Movimento de Educação Popular” que acontece um “movimento político e sociocultural mais amplo”, que vai formulando a “concepção de Educação Popular” e esse mesmo Movimento também se constituía como formador, porque propiciava, na dinâmica política e organizativa dos diferentes movimentos sociais, a vivência concreta de outro modo de relações sociais e de compreensão da realidade.

Trazemos esse contexto para compreender que a educação do campo não surgiu por acaso, mas a partir do movimento das concepções, das práticas que já estavam em curso na sociedade brasileira, que buscavam construir uma educação contra-hegemônica e de resistência à proposta neoliberal de produção e os processos de criação da vida; educação e luta política; educação e classe social; educação e conhecimento; educação e cultura; educação e ética; e entre educação e projeto de sociedade (HURTADO, 1993).

---

<sup>4</sup> Afirmamos a pluralidade do modo camponês, não na reprodução de uma “identidade” do indivíduo do campo.

Paludo (2002) afirma uma Educação do campo constituída pelas diversas especificidades que proliferam com os homens e mulheres que fazem e ampliam suas vidas no campo. Mas que transmitam para as futuras gerações o legado de um campo que produz vida, que há que ser preservado e que as relações humanas deverão constantemente ser estabelecidas com a natureza.

Paludo (2002), citando Chauí (1982), pautando a necessidade de retomar a obra *O Capital*, oferece uma chave para compreender o que parece ser uma nova realidade. A autora distingue modo de produção do processo de desenvolvimento de uma dada sociedade. Para ela, o modo de produção representa o devir, que é a sucessão dos modos de produção no tempo. O desenvolvimento é o movimento interno a um mesmo modo de produção, que acontece a cada crise, na direção de recolocar seus pressupostos. Uma forma de organização econômica, política e cultural de uma sociedade somente é superada quando não há mais possibilidade de repor, por inteiro, seu pressuposto. Isso, de acordo com a autora, diz da finitude de qualquer forma histórica e indica a possibilidade do devir, o que justifica, por exemplo, a afirmação da luta pela transformação e produção de um modo de viver que rompa com a lógica capitalística que se constitui hierárquica, individualista e competitiva. Assim,

Devir não é imitar, nem fazer como se, nem se conformar a um modelo [...] Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos (MACHADO, 2013, pp. 213 -214).

É possível um devir outro de escola do campo? Numa sociedade com uma cultura altamente individualista, autoritária, que forma suas crianças e seus jovens para a concorrência no mercado de trabalho e para continuar gerando riquezas para um número muito pequeno da população, é possível sua desconstrução, e forjando outras práticas, modos de vida colaborativos que rompam com a lógica da sociedade de controle, dando passagem ao devir?

Nesta pesquisa queremos nos aproximar de estas questões, queremos com ela entender as práticas efetivadas no movimento social do campo no âmbito de sua resistência e criação e conquista de políticas públicas.

De acordo com Rummert (2009), o mais significativo a destacar, enquanto sustentação da direção das políticas públicas de educação, são as relações existentes entre o papel

atribuído à escola, a concepção educativa e o padrão de acumulação flexível do capital, que traz para o interior da escola novos conceitos, como sociedade do conhecimento, aprender a aprender, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência, competências, entre outros.

Oliveira (2006) analisa que,

embora possamos afirmar que dentre estes estudos muitos são de cunho crítico, e às vezes até denunciativo e contestatório, **é evidente a ausência de perspectiva de mudança nesses trabalhos**. Temos a impressão de que se formulou um falso consenso em torno da defesa da educação pública e gratuita para todos, que tem obscurecido diferenças de concepções de mundo e, conseqüentemente, de projetos educacionais ou até mesmo, intencionalmente, negado tais diferenças. **O debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas na América Latina tem desvelado um projeto de organização e controle da educação nesses países que tem reduzido a democratização da educação à massificação do ensino**, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, em que, ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação e disciplina, **há pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro** (OLIVEIRA, 2001, p. 230. Grifos nossos).

Aqui fica evidente a importância da educação popular, no caso desta pesquisa, a educação do campo, que esteja colada com o projeto de reforma agrária popular. Pois a proposta é fazer uma reestruturação da estrutura fundiária do Brasil e Espírito Santo, mas com todos os elementos que compõem para a existência dos sujeitos que vivem e moram no campo, desde a educação, saúde, moradia, água, meios de transporte, assistência técnica, condições de trabalho e condições para plantar. Além disso, as relações sociais adequadas a nova sociedade, onde a igualdade e as relações de gênero estejam equiparadas.

É esse, em traços gerais, o contexto amplo do debate instaurado em torno da concepção de Educação Popular. É também nesse processo que ocorre a transformação do que antes foram as estruturas de mediação impulsionadas pela Teologia da Libertação, que há a transmutação dos Centros de Educação Popular para ONGs, em que as matrizes teóricas da Educação Popular, anteriormente mencionadas, entram em crise, em que muitos dos “intelectuais orgânicos” de outrora assumem o ideário da democracia liberal, em que a dimensão cultural ganha um destaque forte, nas expressões das diferenças e das diversidades, em que os vínculos entre a Educação Popular e a cultura distanciam-se da política, em que a dimensão da luta das classes organizadas perde importância, que as categorias, trabalho e classe social perdem força na análise da realidade, que a Educação

de Jovens e Adultos perde relevância, que se rediscute, por fim, o conceito de povo e de popular e da necessidade do conhecimento científico para as classes populares sequer é mencionada (OLIVEIRA, 2016, p. 233).

A Educação Popular foi e é uma força muito importante para os movimentos sociais e contribuiu com práticas que se focaram na defesa da humanidade. Desse modo, fiz questão de trazê-la para adentrar agora na conquista da Educação do Campo como política pública – mais do que isso: como desafio permanente de produção e resistência.

No Brasil, desde 2014, vivemos a arremetida das forças liberais e conservadoras, em que grupos de empresários vem se mobilizando para ampliar o processo de privatização da educação pública no País e, por sequência, do próprio mercado educacional. Segundo Frigotto (2017), a partir do Rio de Janeiro, veem-se ensaiando uma ideologia da “escola sem partido”, em sua síntese:

É o ato de educar, como mediação complexa da formação humana, que é alvo do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos através de seus intelectuais e parlamentares comprometidos com o atraso em termos inquisitoriais (FRIGOTTO, 2017, p. 8).

Tem incomodado o fazer pedagógico crítico nos últimos anos, pois o ato de educar, a partir da leitura crítica da realidade e da construção de sujeitos autônomos, tem ido na contramão das concepções de mundo e de ciência que aprisionam e buscam o controle dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2017).

A Educação Popular como alicerce de educação libertadora e, recentemente, a Educação do Campo como luta e resistência contra a onda do conservadorismo que vem ganhando forças pelo movimento de “Escola sem Partido” tem estimulado os delatores de professores, numa tentativa de criminalização mediante a individualização.

Os Movimentos Sociais e grupos organizados, por alguns nomeados movimentos insurgentes, sentem-se chamados e assumem a luta permanente para barrar tal lógica neoliberal que ressurgiu com a ultradireita no Brasil, após o golpe de 2016, retirando todos os direitos dos trabalhadores que foram conquistados após ditadura militar.

### **3 EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO: UM SONHO, UMA HISTÓRIA A TRILHAR**

Educação do campo – direito nosso, dever do Estado<sup>5</sup>

Falar em educação no Movimento é afirmar a grande conquista construída nesses últimos trinta e quatro anos, desde o debate inicial com os Sem-Terra nos acampamentos e assentamentos, ou seja, é afirmar uma educação com os sujeitos do campo, que vivem e moram no campo. Essa educação estaria indo na contramão do latifúndio, em sua face atual conhecida como agronegócio, que pauta seu modo de produção pela reprodução incessante da mercadoria, consumo em massa, ampliando cada vez mais os negócios no âmbito da agricultura e da pecuária.

Dois campos em disputa permanente, dois projetos de educação que estão se afirmando a partir do projeto de sociedade que se almeja. Para as(os) trabalhadoras(es) do campo, a oferta de uma educação junto ao povo do campo significa uma conquista e, ao mesmo tempo, um reconhecimento identitário, que demanda a realização de um permanente exercício de formação que só pode se dar junto dos trabalhadores do campo, dos sujeitos que vivem e moram nessa realidade. Assim, desde as primeiras experiências formativas no MST, havia uma direção política inerente à constituição da educação que é a luta por romper com uma educação que reproduza e amplie as relações de opressão, exploração, produção de sofrimento advindos do modo de funcionamento do latifúndio e da sociedade neoliberal.

Após ditadura militar, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge com a bandeira de luta da Reforma Agrária no Brasil, por uma redistribuição de terras e de todas as condições básicas para que o homem e a mulher possam viver decentemente no campo e, para isso, constrói várias formas de luta para conquistar a terra, tais como as ocupações, marchas, caminhadas e articulações políticas com a sociedade brasileira. Assim, o MST vai conquistando a terra, após um bom período em acampamentos, através das negociações com o governo, tanto estadual como federal, adquire a emissão de posse da terra. Assim, desde o período do acampamento a conquista e organização do

---

<sup>5</sup> Essa frase é uma adaptação a constituição Federal que diz que a Educação é de todos e dever do Estado, o movimento adaptou e colocou “Educação do campo: direito nosso dever do Estado!” A frase também é um grito na luta em defesa da educação do campo.

assentamento, vai criando possibilidades, organizando as escolas para que as crianças não deixem de estudar no período do acampamento (espaço onde as famílias se encontram nas barracas de lona preta, organizados à espera ativa por um pedaço de terra – essa duração pode levar de um a quinze anos, como já ocorreu). Ofertar uma organização de estudos às crianças nos acampamentos responde a uma preocupação em construir processos formativos políticos inerentes à luta, à ocupação e ao assentamento no processo da própria luta. Ou seja, a compreensão que a luta por terra é, também, um árduo exercício de construir práticas educacionais e formativas desde onde acontece a existência na resistência.

Assim como no acampamento, como primeiro exercício da divisão social do trabalho, também na escola são realizadas várias atividades formativas, como o trabalho doméstico em fazer a limpeza da sala de aula, do refeitório, do pátio, nos trabalhos produtivos, sobre como fazer uma horta ou um horto medicinal e plantar uma roça de forma coletiva. Além de realização das místicas, ornamentar o local das reuniões e as atividades de pesquisa.

Segundo Pizetta (1999),

Em outras palavras, o MST não se preocupa em criar uma escola modelo, uma escola comunitária própria, como forma de assegurar sua autonomia. Segundo autores, o MST tenta desenvolver uma nova concepção de escola pública, como sendo aquela mantida pelo Estado, mas orientadas de acordo com os interesses da comunidade, de acordo com os objetivos gerais da organização a qual os assentados pertencem. Isso requer a participação organizadas na gestão e na administração da escola, bem como na definição de atividades/conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos e comunidade no decorrer do ano letivo (PIZETTA, 1999, p. 50).

A educação surge como ferramenta fundamental de continuidade da luta pela terra e por Reforma Agrária no País, por meio da organização da produção coletiva, da vivência dos valores e da socialização dos conhecimentos adquiridos na história da humanidade que será realizada através da escola. No acampamento é um tempo de grandes aprendizagens coletivas, pois as necessidades coletivas e do cotidiano são resolvidas de forma solidária, cooperada e com encantamentos, e por que não dizer, em meio às situações tão diversas, mas essas são amenizadas, são menos doloridas quando se faz juntos. Suaviza de um lado a luta quando a alegria ao almejar os desejos contagia.

Resolver um problema da água, perfurando poços e somando esforços para aquisição das ferramentas, ou driblando um gerente da fazenda para fazer-se chegar até a lagoa, fazer

uma horta comunitária integrando as famílias e juntando as mãos para limpar, semear e colher os frutos, construir os galpões da escola, da saúde, enfim, os debates coletivos para resolver questões de toda ordem que aparece, até mesmo problemas de relacionamentos aparecem. Estar juntos frente aos inimigos e os embates frente a luta desigual, isso tudo são processos formativos para as crianças que compartilham tais experiências, para a juventude que participa de várias atividades, mulheres que não se dobram e os homens com seu jeito de ser e a participação dos idosos.

Segundo Pizetta (1999) essa nova mentalidade será fruto de um processo de convivência social e política. E recorda que:

O MST concebe ainda a educação como um processo permanente de formação e transformação humana”. Acredita na capacidade de as pessoas transformarem e serem transformadas, no espaço em que educam e em que são educadas, num processo inesgotável e infinito de mudanças que só termina com o fim da própria vida (PIZETTA, 1999, p. 47).

Assim, ao vivenciar todo esse processo formativo e educativo no período do acampamento as famílias estão colaborando para o processo educativo do seu filho que, ao estudar na escola do assentamento, já tem vivido várias experiências de participação coletiva, que ao mesmo tempo vai fortalecendo a luta e o fortalecimento dessa escola em movimento.

A Educação do Movimento acontece na participação, nas experiências de cooperação, de lutas que forjam o sujeito da própria história, criando e recriando espaços de conhecimentos, reconhecimento e resistência, tanto na luta pela terra quanto na luta pelo fortalecimento das escolas dos assentamentos. Em um artigo publicado pelo Simpósio de História, Santos (2013 p. 7) parafraseando Caldart, coloca que

Cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar (SANTOS, 2013, p. 7).

O ressignificar vai carregado de possibilidades de viver sonhos que alimentam o fazer das educadoras e dos educadores em seu dia a dia, e garantem a luta e resistência por uma educação que coloque no centro um projeto de homens e mulheres conscientes de seu papel na história.

Educadores e educandos têm a oportunidade de conhecer, discutir, refletir e opinar acerca dos seus valores, dilemas, sonhos, limites e

possibilidades. Com esses comportamentos percebemos relações ampliadas de solidariedade entre os sujeitos, alicerçadas nas diversas histórias de vida (SANTOS, 2013, p. 7).

Caldart (2000) destaca três “ideias-força” para fundamentar a concepção do pensamento dos Sem-Terra do MST. A primeira delas ressalta a dimensão cultural na trajetória da luta pela terra e na constituição do MST, que está na afirmação da identidade social e política do Movimento, e que passa a ser tratada como parte da sua luta psicossocial, político e econômico. A dimensão cultural vai se consolidando pela “força de seus gestos, pela postura de seus militantes e pela riqueza de seus símbolos” (CALDART 2000, p. 31).

Penso que quando Caldart fala em cultura, refere-se ele a uma nova onda que está surgindo da tentativa de quebrar a cultura conservadora, capitalística que Guattari e Rolnik (1996) tem nos mostrado em seus estudos. Esse novo significado que surge coloca numa cultura que seja capaz de singularizar, transformar as pessoas que participam dessas vivências. Embora possamos nos perguntar se é possível uma nova cultura no capitalismo, ou uma cultura para além do capital. Aqui se expressa uma nova forma de existir, que vai germinando no dia a dia, sendo tecida diariamente no encontro com forças coletivas.

O segundo aspecto que vai caracterizar o pensamento no MST é a “força dos valores e dos gestos”, como por exemplo a força contida nas palavras de ordem, editada a cada Congresso Nacional<sup>6</sup>, Reforma Agrária: Uma luta de Todos! Uma luta que é de todos, por isso a abertura do debate com a cidade, pois os beneficiários da Reforma Agrária serão todos os brasileiros e brasileiras do campo e da cidade.

E o terceiro elemento que Caldart (2000) nos traz é o da força “cultural” no que diz respeito ao cultivo da memória e da mística da luta do povo, uma atitude de compreender a sua base social e os compromissos com a formação no campo dos valores e da postura pessoal de seus integrantes. Essa é uma marca forte no MST: sua simbologia da mística trazendo os símbolos dos trabalhadores do campo, dos movimentos sociais e suas memórias. Trabalhar com as memórias coletivas é revigorar a força, a potência de educadores e educadoras que, no chão da escola, darão um novo colorido à luta e ao conhecimento vivo, os resgatando e os ressignificando a partir dos desafios que aparecem,

---

<sup>6</sup> Congresso Nacional é uma instância máxima de tomada de decisões do MST é realizada a cada cinco anos. Tem o caráter de ser massivo, deliberativo e de confraternização entre sua militância e seus amigos.

dando asas à imaginação, possibilitando a inauguração de uma sociedade e uma reforma agrária que eleve a condição de vida das pessoas.

Linhares (2002) contribuirá conosco no sentido de reforçar a possibilidade de trânsito da cultura:

Buscando contribuir para o transito da cultura de guerra para a cultura de paz, analisaremos a importância da educação e, particularmente, da educação escolar como um campo participante da reinvenção de outras formas de conhecimento e de poder coadunáveis não só com a tolerância ao outro, mas com a aprendizagem do respeito as diferenças, da confiança no desconhecido e do compartilhamento em desafios da própria vida. (LINHARES, 2002, p. 107).

Essa aposta ética, estética e política no MST é forte e vai contagiando mais integrantes para a luta por terra, por reforma agrária, por educação e uma luta por uma sociedade justa e igualitária. A noção da ética nas relações sociais enquanto participação e ação, pode ser acompanhada na busca de construção de novas relações sociais, que destacam a diferenciação dos gêneros, a participação das mulheres, e, agora, recentemente, a construção do coletivo que integra lésbicas, gays, bissexuais e transsexuais/LGBT no MST. Tais práticas visam uma nova relação entre as pessoas. Na perspectiva de Guattari (1995, p. 105) as transformações da vida cotidiana implicam revoluções moleculares que não podem ser produzidas apenas no plano molar – das linhas duras, institucionalizadas do desejo – senão na micropolítica do desejo, que conduzam a uma reapropriação coletiva das questões da economia do desejo.

Do ponto de vista estético passa por toda uma expressividade encontradas nas músicas, na poesia, nas pinturas, nos sentimentos e emoções entoados nas reuniões, encontros, seminários e congressos que se instalam dando um tom, uma alma as palavras que vão dando um significado aos encontros e, ao mesmo tempo, à realidade que nos rodeia e que necessitam serem modificadas, e nessas variadas formas, ritmos, gritos, no clima de alegrias e animação, encantamentos e singelezas afirmamos uma estética através dos afetos entre a militância e entre educadores de uma nova ordem social, econômica e política que sinaliza a existência da vida vivida.

E Guattari (1992) afirma que tudo isso implica responsabilidade com o novo que se propõe criar:

O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instancia criadora

em relação a coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. Mas essa escolha ética não mais emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei ou de um deus único e todo poderoso. A própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual (GUATTARI, 1992, p. 137).

O resignificar vai carregado de possibilidades de viver sonhos que alimentam o fazer das educadoras e dos educadores em seu dia a dia, e garantem a luta e resistência por uma educação que venha a colocar no centro um projeto de homens e mulheres conscientes de seu papel na história e dispostos a criar outros modos de expressividade da força vital.

Educadores e educandos têm a oportunidade de conhecer, discutir, refletir e opinar acerca dos seus valores, dilemas, sonhos, limites e possibilidades. Com esses comportamentos percebemos relações ampliadas de solidariedade entre os sujeitos, alicerçadas nas diversas histórias de vida (SANTOS, 2013, p. 7).

Para além da arte de ensinar e aprender as palavras, a lógica matemática há algo maior que a educação pode propiciar que é a arte de vivenciar os valores e a experiência coletiva, por meio da divisão social do trabalho, do lidar com a terra e, assim, fazendo poesias, como afirma Bogo (2017), que

no MST, a poesia é mais do que uma simples arte. É a forma de animar os passos na busca da terra que se distanciou dos corpos de quem precisa dela para marcar o tempo de sua existência. (...) esta pedagogia de dizer com versos está enraizada na existência de poetas e poetizas que nos antecederam e vivem em seus versos, emendados nos versos de nossos jovens e crianças que, sob as lonas pretas, não deixam de sonhar com a liberdade. A política sem poesia perde a consciência das mudanças que deve alcançar. Perdendo a consciência, perde os sentimentos. Sem sentimentos o homem vira pedra; elas não falam de si, apenas fazem a terra suportar seu peso (BOGO, 2017, p. 23).

O MST se propõe a organizar a Educação do Campo como um processo de construção de um *projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, gestado desde o ponto de vista dos *camponeses* e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de uma gestação de uma educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de articular a educação – que é um processo global e local – desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

O MST é um movimento vivo, que se move, sente, que emociona através da mística e atos culturais que realiza nas suas reuniões, encontros e assembleias gerais, numa demonstração que sonhos sonhados juntos poderão tornar-se realidade. Essa realidade é transformada através de suas lutas em conquistas ativas, na busca pela terra, escola, moradia, produção. Isso tudo demonstra nas possibilidades em alcançar uma sociedade de abundância para todos.

Assim a escola conquistada pelo MST transforma-se nessa força viva, ativa e criadora em ações que vão ao encontro dessa perspectiva de vida do camponês e da camponesa que vivem no campo e produzindo para a sua existência. A escola produz alimentos saudáveis, produz a cultura e arte do bem viver.

### 3.1 A ESCOLA NO ACAMPAMENTO E ASSENTAMENTO

Ao observarmos historicamente a escola no MST percebemos que passa pelos entendimentos das famílias em luta para que seus filhos possam estudar próximo ao local onde vivem e moram e, também, ensinar a cultura camponesa, assim passam a lutar por escolas nos acampamentos e assentamentos. Uma luta que tem em seu pilar a luta pelo direito a escola, direito a estudar próximo de sua moradia. Uma escola diferente, que pudesse contemplar os significados da vida camponesa, a vida dos pequenos agricultores, a vida dos sem-terra. Questionamo-nos se essa organização das famílias e da escola dá conta das mudanças tão almejada pelas famílias sem-terra (Portaria nº 27 R 12/19).

Assim, famílias, educadores e educandos, lideranças passam a construir um projeto pedagógico e político para as escolas conquistadas e que fossem capazes de articular as questões da luta pela terra e o direito de educar, assumir uma educação diferenciada foi um grande desafio dentro do MST, por isso passa a criar e consolidar o Setor de Educação que defina o conceito de escola que se preocupe com a formação integral dos sujeitos, e firma uma cultura com todos significados para todos que compõem e integram a luta por terra, por uma sociedade fraterna e igualitária (CALDART, 2000, p. 145).

Lutar por essa escola é trazer presente o que diz uma companheira em uma assembleia de país:

uma escola que tenha a cara do movimento, uma escola viva, que socialize a cultura camponesa, dos trabalhadores rurais, como seu modo de trabalhar a terra, de viver a terra, com sua música com sua dança, com seu folclore. Tudo isso vai colaborar para que a criança não saia do seu meio cultural. Por onde for, saiba valorizar de onde veio, que valorize o meio ambiente e sua natureza (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 11/19).

Numa sociedade que almejamos, será que essa cultura permanecerá ou iremos fazer outros devires a existir? Interessante questionarmos se esse modo de vida camponês não trava as relações sociais diferenciadas, pois ela está amarada as relações sociais da propriedade privada. Como, num processo de formação, poderíamos ampliar o debate até uma amplitude de consciências coletivas renovadas? Recriar uma escola que de fato lute pela emancipação dos trabalhadores, pelos camponeses, mas extrair as velhas carcaças que foram nos impondo ao longo caminho da humanidade. Esse é um processo de resistência que precisamos travar para uma renovação de uma nova subjetividade e novas práticas em nossas comunidades e assentamentos que poderão fluir nas escolas.

### 3.2 RESISTÊNCIA – RE-EXISTÊNCIA?

Pensar nos processos de resistência ou re-existência das escolas dos assentamentos, em processos de fincar o pé da pedagogia do movimento (da alternância) é trazer a luz as memórias de sua história, sua luta e sua insistência por um projeto libertador, emancipador dos povos do campo, assim podemos trazer para o debate nessa revisão de literatura autores que irão firmar os ideais de um projeto de nação, projeto de educação e projeto de campo.

Em Gallo (2011) encontramos a afirmação dos processos da biopolítica encontrados na re-existência da vida por onde passam os processos educativos de nossos assentamentos. Entendemos a biopolítica como o governo da vida e a resistência como a afirmação da vida, para além de todo governo. Ou seja, a biopolítica, que seria definida no último capítulo de “A vontade de saber” de Foucault como a função de “gerir e controlar a vida em uma multiplicidade qualquer, a condição de que a multiplicidade seja numerosa (população) e o espaço, extenso ou aberto” (MACHADO, 2013, p. 271).

Nessa direção, é muito potente o tratamento conceitual que encontramos em Aspis (2012) em torno da noção de re-existência. Resistir é re-existir, existir de novo, afirmar as

potências da vida. Re-existir é recusar as subjetivações impostas e criar outras formas de subjetividade:

considerando que não haja sociedade sem relações de poder, **o agonismo entre poder e liberdade é uma tarefa incessante, uma tarefa política inerente à existência social, à existência de qualquer um na sociedade, o que vale dizer: a luta pela liberdade, a luta pelo desgoverno.** Temos já uma produção razoável analisando as políticas de inclusão pelo viés da biopolítica. Recomendo, por exemplo, a resistência ao aprisionamento das possibilidades de ação pertence ao homem comum, é sua tarefa política. Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e...), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir.

Re-existir: criação de novas formas de subjetividade. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe. Recusar a ovelha e o rebanho, a “combinação tão astuciosa das técnicas de individuação e dos procedimentos de totalização” (FOUCAULT, 1995, p. 236) às quais o Estado-Pastor moderno quer nos sujeitar (GALLO; ASPIS, 2011, pp. 175-176. Grifos nossos).

Resistir à biopolítica é insistir na vida, é insistir com as lutas, as caminhadas, ocupações e afirmar a luta pela terra e a luta por uma educação que liberte, emancipe e venha a valorizar o homem e a mulher do campo. Este é o caminho que está aberto para nós. Recusar esse sujeito de direitos no qual fomos transformados para podermos ser democraticamente governados e insistir na vida para além de direitos e de governos, abrindo outros panoramas subjetivos. Os processos educativos, se nos conformam a esta subjetividade, podem também abrir outras formas perspectivas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida.

Resistir, como re-existência, criação de modos de agir que afirmam a inesgotável potência de criação que constitui o vivo (HECKERT, 2004). Segundo esta autora a resistência, na perspectiva foucaultiana, compreende-se como o exercício da força de resistência, de processos anônimos e imprevisíveis, que vão tecendo outros modos de existência. Esse processo poderá modificar com ações concretas, movimentos que se refazem, modificando processos instituídos<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Por “instituinte”, entenderemos, ao mesmo tempo, a constelação, a capacidade de inovação e, em geral, a prática política como “significante” da prática social. No “instituído” colocaremos não só a ordem

Assim, pensar nas diversas formas do agir coletivo para sobreviver a uma ofensiva, propor pautas de lutas para avançar, ficar no silêncio para passar a opressão e ver o melhor momento de agir são várias formas de realmente de manter a vida. E diante disso nos perguntamos: Como agir ou reagir enfrentando as questões e desafios cotidianos? Quais os efeitos das resistências que criamos? O que elas inauguram nas relações, nos modos de trabalho e de organização?

E, a partir dessas questões, colocamos como objetivo geral desta pesquisa compreender como se constituem os processos de criação, invenção, de afirmação da vida, nas práticas de organização, formação e trabalho educacional na educação do campo no MST na atual conjuntura neoliberal.

E para chegar a este objetivo que propomos pesquisar entendemos que as ações e ou objetivos específicos colocados neste contexto são:

- Acompanhar o dia a dia do trabalho em uma escola de assentamento da Reforma Agrária do MST.
- Problematizar as práticas formativas/organizativas/pedagógicas e, ao mesmo, tempo ampliá-las.
- Realizar a constante análise das práticas governamentais, das suas ações na educação e o que elas geram no âmbito da defesa dos direitos e, também, nas relações.
- Colocar em análise práticas instituintes gestadas no movimento coletivo, tais como: auto-organização, mística, crítica e autocrítica, plano de estudo, atividades de pesquisa e agroecologia para analisar a potência que estas afirmam diante do instituído na escola.

Nesse sentido, esta pesquisa focou nas práticas de criação e invenção que se dão na composição coletiva, na busca de dar passagem a outros arranjos relacionais que colaboram na resistência à lógica capitalística.

---

estabelecida, os valores, modos de representação e de organização considerados normais, como igualmente os procedimentos habituais de previsão (econômica, social e política) (ALTOE, 2004, p. 22).

No próximo capítulo abordaremos a caracterização e pistas que assumimos na realização do estudo, bem como na condução realizada na produção dos dados.

#### 4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Pensamos um novo jeito de fazer a pesquisa, a partir do chão da escola e do teto de uma organização social que se move e se envolve constantemente em busca de qualidade de vida, a partir da educação dos camponeses e assentados e assentadas da Reforma Agrária. Por ser assentada, militante do MST, vivo processos que estão em andamento e, dessa forma, não podemos colocar-nos diante da produção do conhecimento assumindo a neutralidade no viver e fazer o conhecer e assumimos a produção de pesquisa implicada com a vida vivida.

Nesse sentido, assumimos um caminho metodológico que se situa no meio dos processos, de emaranhados de linhas complexas para criar outros mundos possíveis, sustentar outras dimensões, como nos ensinam Romagnoli e Paulon (2014), assim produzimos conhecimentos diversos, perspectivas múltiplas, muitas portas possíveis. Desse modo, escolhemos trabalhar com a pesquisa-intervenção que, como Barros e Passos (2009), entendemos como uma ação que tateia, inventa dispositivos produtivos que afirmam o conhecer desde sua ação.

Segundo os autores, essa metodologia se constituiria no “*caminho metodológico*” quando se orienta por “um saber que vem, que emerge do fazer” (BARROS E PASSOS, 2009, p. 18), direcionando o trabalho de pesquisa para o fazer-saber.

Romagnoli e Paulon (2014) nos apontam que é preciso pensar nesse tipo de pesquisa nas contribuições de René Lourau no que ele designa de “escândalo da implicação”, numa busca incansável de uma torção ético-política no jeito de produzir conhecimento, estando em contato direto e deixando-se afetar pelos embates ocorridos entre as forças conservadoras e normativas do Estado em relação às forças inventivas e criadoras da vida (DIMENSTEIN; LEITE, 2014).

Fazer a análise das implicações indica que vínculos (afetivos, históricos, sexuais, profissionais) estão sendo postos em jogo numa determinada situação. Mas ainda, cria passagem, através de sua historicização, para as virtualidades já presentes, mas invisíveis aos sujeitos. Dessacraliza-se, desta forma, os rituais instituídos e de puro domínio do analista. Coletiviza-se a análise. Singulariza-se por outro lado, cada situação em análise (BENEVIDES apud ROMAGNOLI; PAULON, 2014, p. 26).

Podemos com isso buscar conjugar na realização da pesquisa a implicação dos participantes com o rigor científico. Certamente, diante das complexidades do humano, aparecerão as sustentações do enfrentamento dos discursos de verdade, implicados nas relações de poder. Assim, como colocado pelos autores acima, em Lourau (apud ALTOE, 2004), há necessidade de indagarmos acerca dos instituídos cristalizados nos campos de investigação/intervenção, pois não há possibilidades se efetuar uma análise apolítica de qualquer instituição.

A partir das argumentações apresentadas nos perguntamos acerca dos movimentos que são constituídos no âmbito micro e macro político no movimento da militância que insiste na criação de novas formas de resistir à regulação estatal. Assim, perguntamo-nos: que enfrentamentos estamos criando nas práticas de militância, educação do e no campo nessa conjuntura neoliberal? Como nos colocamos diante das situações criadas de forma tão sutil que mascaram as intencionalidades postas?

A pesquisa se acentua no compromisso ético, estético, político, que vai nos apontando para uma educação do movimento numa perspectiva transformadora, mas ao mesmo tempo

a pesquisa e seu rigor e precisão localizando-se exatamente na sustentação das pressões exercidas pelas forças que nos habitam e habitam nosso objeto de estudo, forças que endurecem e forças que potencializam, sabendo de sua imanência (RAMANOGLI; PAULON, 2014, p. 34).

Desse modo, habitamos o território da educação do campo nos posicionando ao meio dos processos de formação, luta e educação de forma a enxergar novas subjetividades que estão sendo gestadas no chão da escola, estando diretamente articulados com os educadores, integrando-nos com os educandos e educandas e nos fazendo presentes na comunidade. Estivemos atentos às novidades, desde longe ou de perto das vizinhanças, sendo parte desse trabalho (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56).

Assim, estive atenta aos diversos movimentos da história, sei que não tem como fugir do passado para estar no presente, conectados à realidade, com as dicotomias existentes ao escolher falar do Estado e, ao mesmo tempo, acompanhar o território da existência escolar, a partir de uma proposta tecida pelas mãos dos sujeitos que compõem a educação do movimento. Assim, tive a sensibilidade de ir fazendo e analisando as práticas e sentidos produzidos nas relações e ações realizadas, localizei as pressões exercidas pelas

forças que estão presentes, forças que nos endurecem e forças que nos potencializam, foram ações centrais em este trabalho de pesquisa. Estive atenta às mais íntimas sutilezas do modo de pensar e agir no interior da escola do assentamento.

No decorrer da pesquisa, do trabalho como docente e camponesa e da militância, na luta pela terra, na luta por Educação do/no Campo busquei produzir forças, ações que recriassem novas formas de agir, instituintes, para um fazer novo e permanentemente à medida em que me deslocava na busca e construção de possíveis que afirmassem o desejo de permanente transformação. Mergulhei nas intensidades do chão existencial da escola com todas as suas modalidades e busquei com este texto “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK apud BARROS; KASTRUP, 2009. p. 57).

Assim, a análise, ação central realizada nesta pesquisa, denuncia os efeitos que a instituição deflagra em nós, sendo sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nessa relação. (HECKERT, 2007, p. 209).

#### 4.1 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Realizamos a produção dos dados a todo momento e a registramos no diário de campo, porque entendemos que a narrativa analítica e implicada do diário operou como um interlocutor na construção da escrita (PASSOS; BARROS, 2009, p. 173).

Os dados produzidos foram trabalhados segundo a análise do discurso realizada por Foucault (2007) quando nos orienta a tratar os discursos como práticas e que, diante delas, necessitaremos simplesmente ficar no nível da existência das palavras, evitando a interpretação que, afinal, confirma uma essência anterior à própria produção das práticas. Assim Foucault nos fala:

**não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p. 56. Grifo nosso).**

Nesse sentido, a escrita do diário de campo buscou descrever o que ainda pulsa nas lutas de resistência pela manutenção e ampliação da Educação do Campo. Os acontecimentos descritos, analisados e problematizados revelam a força de muitos lutadores que não medem esforços para seguir avançando na pedagogia da alternância e na defesa de uma escola que realmente seja fruto de uma construção comunitária. Os analisadores<sup>8</sup> que procurei trazer presente, para mim foram de grande relevância para mostrar a luta desigual e as práticas que fortalecem a luta.

Ainda, trabalhamos com recuperação e produção de imagens fotográficas, porque procurei trazê-las presentes para mostrar os avanços obtidos em tão curto espaço de tempo e, ao mesmo tempo, mostrar a força dessas famílias e educadores que persistem na luta de uma escola da vida, uma escola que se faça no viver camponês, onde se exercitem princípios éticos/políticos/estéticos/inventivos coerentes com a vida.

Nas imagens usadas busquei expressar a força viva e inventiva das famílias, que com tão poucos recursos fazem vigorar, no chão da vida, seus sonhos em permanente broto. Assim, as imagens revelam a alegria de viver e fazer o viver. Um dia ouvi uma liderança chinesa dizendo que “uma espiadinha vale mais que mil palavras” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Outra ferramenta produzida nesta investigação foram as entrevistas semiestruturais praticadas com moradores, militantes, educadores que fizeram parte da história do assentamento e da criação da escola do campo. Para realizar isso, elaborei um roteiro<sup>9</sup> de questões a ser abordado com os indivíduos que seriam entrevistados. Em seguida, identifiquei os educadores e coordenadores do assentamento que iriam participar. Junto à orientadora chegamos ao consenso do número das entrevistas. Elaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>10</sup> que apresentamos aos colaboradores com o estudo e, em seguida, registramos na Plataforma Brasil.

Para fazer o convite aos sujeitos para participar do estudo na produção dos dados, estabeleci algumas pistas que me ajudassem a conduzir este momento com contribuições que ampliassem a compreensão da paisagem construída, ou seja, que nos colaborassem

---

<sup>8</sup> Analisadores são dispositivos que os analistas criam e introduzem na organização para propiciar processos de "pôr a funcionar" e de explicitação numa situação de intervenção (LOURAU, 1993).

<sup>9</sup> Consulte este roteiro no Anexo A.

<sup>10</sup> Documento no Anexo B.

com maior diversidade de olhares, porque me interessa, no estabelecimento da compreensão das práticas pesquisadas, uma condução ético-política que seja homogênea, afirmando a diferença que nos constitui.

Assim, os entrevistados foram duas lideranças das comunidades que participaram do processo de ocupação da fazenda, duas lideranças que participaram da organização da escola e duas educadores e educadoras que estão atualmente na escola no exercício de seus trabalhos e um educando que me autorizou a utilização de seu trabalho, e duas não conseguiram serem entrevistadas por problemas de saúde.

Todos os sujeitos da pesquisa foram escolhidos e identificados pela sua participação nos períodos de constituição do acampamento, assentamento e da própria escola. Era importante olhar com esses sujeitos a colaboração dada na organização, na luta pela educação e sua história e trajetória de vida.

Temos mostrado que nosso interesse é, também, operar com processos históricos, com a própria criação da história. Nesse sentido, queremos destacar com Veyne (1982), trazendo as contribuições de Foucault para este conceito-ferramenta, que para olharmos para a história é necessário

[...] **desviar os olhos dos objetos naturais** para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela [...] é parte oculta do iceberg porque **esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos** que a reificam a nossos olhos. (VEYNE, 1982, p. 154. Grifos nossos).

Assim, ao trilhar-nos pela história, estamos olhando para as práticas, as entendendo como o que fazem as pessoas mesmo. Em Veyne (1982) destacamos, ainda, que

A prática é o que fazem as pessoas [...] os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, **nossa prática determina esses objetos**. Portanto, partamos, antes, dessa própria prática [...] **A relação determina o objeto, e só existe o que é determinado [...] O objeto não é senão o correlato da prática** [...] Mas cada prática, ela própria, com seus contornos inimitáveis, de onde vem? Mas, das mudanças históricas, muito simplesmente, das mil transformações da realidade histórica, isto é, do resto da história, como todas as coisas (VEYNE, 1982, p. 159. Grifos nossos).

Para trabalhar olhando para as práticas, direcionamo-nos na direção foucaultiana que busca achar os contornos, as especificidades, as diferenças, as raridades. Assim, busquei nos relatos feitos, nos diálogos estabelecidos, nos textos produzidos, descrever cuidadosamente, evitando o uso de termos amplos e vagos.

Nesse horizonte e contexto, as entrevistas semiestruturais feitas foram abertas, com algumas perguntas-guias, realizadas na casa dos sujeitos da pesquisa, saboreadas a um cafezinho com bolo ou pão caseiro. Ou seja, na produção ético/política/estético/inventiva de uma relação de confiança, na condução por um *ethos*, um modo vivo e ativo na relação. Cheio de entusiasmos e, em muitos momentos emocionados, ao recordar as práticas que viveram no período do acampamento e nos debates que experimentados na consolidação da escola e na identificação dos desafios que se colocam no presente.

Diante do compromisso assumido com os sujeitos de pesquisa, de cuidado com o sigilo com suas identidades, nomeamos os sujeitos da pesquisa usando as letras iniciais de seus nomes, desse modo o leitor se deparará no decorrer da dissertação com siglas que nos indicam a autoria da produção discursiva.

Desse modo, daqui em diante o texto apresentado incorpora as produções de diversos indivíduos que compuseram e compõem a realidade que abordamos.

#### 4.2 CONHECENDO UM POUCO O ASSENTAMENTO E A ESCOLA “PAULO DAMIÃO TRISTÃO PURINHA” NO TERRITÓRIO LINHARENSE

Em meio a esse território devastado pelas mãos brancas, dizimado a sua população em busca da ganância, do lucro, o município de Linhares foi se tornando uma grande fazenda de poucos homens que foram retirando as matas e dando lugar à pecuária, à produção do café, da pimenta, do cacau. Uma área territorial de 3.496.263 km<sup>2</sup>, maior dimensão territorial do Espírito Santo, uma das marcas por um nível elevado de concentração da propriedade fundiária, historicamente acima da média estadual, onde se destina para agropecuária extensiva, segundo os dados apurados por Fassarella e Rego (SILVEIRA; SILVA, 2013. p. 98).

Linhares abrangia os que são hoje os municípios de Linhares, Rio Bananal, Colatina, Baixo Guandu, com uma população de 173.555, banhada pelo oceano atlântico. Possui um alto índice de desenvolvimento humano e industrial, contando com centenas de empresas moveleiras, petróleo, gás, entre muitas outras como lazer, sendo considerada a cidade das águas por sua marca de noventa lagoas que fazem a cidade ter destaque nacional e internacional.

Linhares tem despontado como maior polo de desenvolvimento econômico e social do Espírito Santo, destacando-se nacionalmente. Apresenta ainda uma economia diversificada, com produção de café, cacau, fruticultura irrigada, mamão para exportação, pimenta do reino, petróleo e pecuária. Um município considerado como o centro do agronegócio do estado do Espírito Santo pela Assembleia Legislativa (2019), ou seja, nesse território as forças do agronegócio se manifestam fortemente.

Aqui os primeiros nativos, os índios botocudos, da nação Gês ou Tapuias, primeiros donos da terra resistiram tenazmente a qualquer colonização branca na área, até que armas superiores às suas os dizimaram totalmente. Mas foram firmes e decididos em não renunciar de sua terra, de seu jeito de ser e viver a vida. Tinham que defender seu território das mãos brancas com suas armas poderosas (PREFEITURA DE LINHARES, 2020).

Linhares era completamente coberta pela Mata Atlântica, que aos poucos e no decorrer de um século foi devastada, dando lugar povoamentos, pastoreio, agricultura até a chegada dos grandes projetos para o Espírito Santo, que influenciaram diretamente o município. Silveira e Silva (2013) nos afirmam que:

Os principais vetores econômicos desse processo foram a atividade madeireira, entre fins da década de 1950 e meados da década de 1970, e a pecuária extensiva nos anos seguintes. A expansão das atividades agrícolas integradas a grandes plantas industriais, subsidiadas pelo Estado (cana-de-açúcar e eucalipto), associada ao processo de concentração fundiária que se verificou na maior parte da região norte do Es a partir da década de 1970 parece ter saltado o município de Linhares, provavelmente por haver encontrado aí a apropriação privada da terra em grandes unidades já consolidada. (SILVEIRA; SILVA, 2013. p. 99).

Aqui não tenho a pretensão de tratar a questão agrária no Espírito Santo, nem especificamente no município de Linhares, porque não temos tempo para isso, mas chamar a atenção para a desigualdade, a injustiça que tem uma origem, e como os nossos primeiros habitantes foram dizimados para dar lugar ao lucro e ambição do capital, necessitamos mencionar a concentração da terra, para podermos dizer o quanto se faz necessário as ocupações de terras para resgatar a luta dos povos indígenas. E para isso, recorreremos a Stedile (2013) que nos afirma que

Os recursos genéticos vegetais, uma herança comum de toda a humanidade há mais de 10 mil anos, foram sendo transformados gradual e crescentemente, a partir do início do século XX, em propriedade de um reduzido grupo de empresas privadas norte-americanas e europeias (STEDILE, 2013, p. 39).

O MST ousou enfrentar esse município com tamanha concentração fundiária, a partir do momento que organizou as famílias e reocupou o território, trazendo para o presente o espírito dos ancestrais, a luta do povo indígena, dando início a uma nova fase a essa história, com a criação do assentamento Rio Quartel, com uma pequena área de 184 hectares, destinada à reforma agrária, beneficiando quinze famílias oriundas dos acampamentos do norte do estado no ano de 1987.

A fazenda Aliança, como era chamado o imóvel, deu lugar ao assentamento Sezínio Fernandes de Jesus, criado em 2008. A partir da segunda ocupação de terra em 2008, onde o MST estava determinado a conquistar a terra, e com muita articulação política, apoios e negociações com o governo do estado e nacional foram à luta pela primeira vez (JM. SUJEITO DE PESQUISA. 2020).

A organização do acampamento se organizou por dez núcleos e teve uma coordenação a partir dos núcleos e dos setores que existiam. Fazia-se muita mobilização, lutas conjuntas para poder conquistar a terra (JM. 2020).

Já o sujeito da pesquisa ESA (15/03/20) complementou dizendo que

durante dois anos se fizeram muitas atividades, eventos, e a mística esteve sempre presente nas reuniões e debates, os símbolos do movimento, a musicalidade. O grupo de jovens geralmente ficava responsável para organizar e preparar a mística. Aqui havia uma resistência ativa, com muitas ações desenvolvidas no acampamento.

Apenas dois assentamentos se destacaram no município, um de cujos no Rio quartel, bastante produtivo, posto que gerava a produção de subsistência dos assentados e, também a produção para o mercado. Os assentados vendem na feira de Linhares e Jacupemba, além de venderem para a merenda escolar através do Programa de Aquisição de Alimentos/PAA.

A resistência social dos camponeses e povos indígenas à exclusão social exigiu um processo prolongado de resgate das suas identidades social e étnica através da redescoberta de seus saberes, habilidades e práticas de produzir, de se alimentar e de cuidar da saúde, experiências de vida que rejeitaram porque lhes disseram que se tratava de saberes e fazeres ultrapassados. Nessa redescoberta

voltarão a conviver harmoniosamente com a natureza numa relação sujeito-sujeito, e não através da percepção da natureza como recurso inesgotável podendo ser usufruído apenas para gerar lucros. Voltarão a celebrar as suas datas queridas, a se orgulhar das suas danças, canções, festejos ou comemorações ao vivenciarem o seu modo os momentos de

referências históricas e sociais próprias. Não se sentirão mais inibidos ou envergonhados de conviverem com as memórias do passado, subjetivamente rejeitadas porque tradicionais (STEDILLE, 2013, p. 52).

Para fazer essa retomada da luta pela terra, o MST passou por vários enfrentamentos, realizou várias ações no município de Linhares e atualmente tem outros embates que se fazem necessários ao resistir e fazer a luta continuar seguindo seu rumo. Estabeleceu como forma de resistência a própria negação do modelo econômico atual, superando-o pelo exercício de um novo (STEDILLE, 2013).

#### **4.2.1 O Assentamento Sezínio Fernandes De Jesus**

No dia 9 de outubro de 1997, 350 famílias realizaram a primeira ocupação da, então, Fazenda Aliança, hoje assentamento Sezínio Fernandes de Jesus. O MST nesse período comemorava seus vinte e dois anos de lutas e conquistas no estado do Espírito Santo. Essas famílias logo foram despejadas indo para a área do INCAPER, no Assentamento Nova Safra em Cachoeiro de Itapemirim, no Sul do estado.

O processo de ocupação, relembra GGC, é dessa forma caracterizado como processo porque as famílias já haviam ocupado outras vezes esse território. As pessoas que participaram desse processo são oriundas dos acampamentos da região norte, tais como acampamento Madre Cristina e Dorothy (Nova Venécia) Pedro Canário, Heróis da resistência, (Pinheiro e Conceição da Barra)

cheio de emoção ao chegar na terra, e esta não era uma área qualquer, foi um marco muito importante que começou desde 1997, se lutava por esta área para se tornar uma área da reforma agrária. As pessoas que vieram para cá se comprometeram, naquele momento, em trabalhar a agroecologia (GGG. SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

Segundo um dos sujeitos da pesquisa, a publicação do decreto para desapropriar a terra foi em meio de vários embates, conflitos, entre eles, ele lembra de um que foi junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, para fazer o Plano de desenvolvimento do assentamento/ PDA,

havia as vezes reuniões todas as semanas, para discutir e ver qual assentamento queríamos, assentamento voltado para a sustentabilidade, a agroecologia. Outro embate foi junto ao fazendeiro, vários conflitos, até que um dia as famílias decidiram retirar o fazendeiro dentro da área (ESA. SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

No dia 3 outubro 2006, por um decreto presidencial, a fazenda foi reconhecida como de interesse social e no dia 26 de fevereiro de 2008, o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) assinou a emissão de posse do imóvel, conforme processo de número de 2008.50.04.000035-2 da ação de desapropriação promovida por ele. A Licença Prévia do Instituto Estadual de meio ambiente/ IEMA foi imitada no dia 3 de junho de 2008 sob o nº LP-GCA/SL/116/2008/CLASSE IV. Em 1 de março de 2008 as famílias tomam posse de fato da área, sendo que no dia 4 de junho de 2008 o INCRA através da Portaria 05 cria o Projeto de Assentamento Zezínio Fernandes de Jesus (PPP, 2013).

Contudo, o então gerente da antiga fazenda Fernando Durão Vilela Duarte, sobrinho dos donos, resistiu à saída, permanecendo até o dia 9 de novembro de 2008, retardando sua saída em cinco meses. Contra ele tinha-se um mandado judicial processo de nº 008.50.04.000035-2 5010 que determinava sua saída pela Justiça Federal. Nesse dia, as próprias famílias tiveram que retirar seus pertences devido à sua resistência (PPP, 2013).

O que chamou a atenção é que a polícia para cumprir a retirada do, então, gerente, não apareceu, só vindo após a ação das famílias, que acompanharam a retirada dos objetos do antigo gerente (JM. SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

O assentamento Zezínio Fernandes de Jesus localiza-se no município de Linhares-ES, possui uma área de 2.042 hectares, onde vivem 100 famílias, com cerca de 500 habitantes, atualmente conta com mais de 50 pessoas que foram se somando aos assentados que inicialmente começaram o acampamento, filhos dos familiares que se casaram e vivem no lote da família.

Segundo os dados produzidos junto aos sujeitos de pesquisa, entendemos que o Assentamento ganhou esse nome em homenagem a um sindicalista de Barra de São Francisco, Zezínio Fernandes de Jesus, que organizou a oposição sindical no município e lutou por condições dignas para os trabalhadores rurais, sendo um dos incentivadores para que os trabalhadores rurais se organizassem nos grupos de base para participar das organizações das terras no município e em todo o norte capixaba, ainda esteve presente desde as primeiras reuniões de articulação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no estado do Espírito Santo. Sempre atuou nas Comunidades Eclesiais de Base, pois acreditava no processo de evangelização e conscientização dos trabalhadores via os

princípios e as orientações da Teologia da Libertação que focava na reflexão, ação permanente, desse modo suas ações colaboraram na organização dos trabalhadores (GGG. SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

A terra por si só se constitui em um meio e uma ferramenta de trabalho onde a atividade produtiva é realizada por mulheres e homens, pois o esforço físico é altamente demandado a todas e todos. Assim, as práticas política/ideológica de antes também foram modificando-se, afirmando cada vez mais intensamente nossas alianças, conexões entre os povos do campo e da cidade. A conquista desta terra, entretanto, colocou desafios permanentes e entre eles, a produção de práticas de educacionais que colaborassem na efetivação da libertação do modo de produção material e subjetiva do capitalismo, foi um dos desafios mais intensos que ocupou e ocupa a formação no MST.

No período do acampamento, a organização se dava por núcleos de base, a cada 10 famílias se formava um núcleo, que contava com dois coordenadores, um de cada sexo. Cada núcleo constituía a representação de uma área de interesse coletivo, como saúde, alimentação, barracos, negociação, animação, mística, educação e segurança. Cada núcleo contava com representantes, os que compunham a coordenação geral do acampamento. Assim os coordenadores das equipes formavam as equipes gerais do acampamento.

Foi a partir dessa organização do acampamento que um movimento vivo, potente e alegre começou a se constituir e, assim, foi-se criando, formando e fortalecendo o setor de educação, que tinha como tarefa organizar as famílias para discutir com eles a importância dos filhos e filhas estarem na escola e como iriam lutar para garantir as condições de trabalho e estudo que almejavam coletivamente. Assim surgiu a escola do acampamento e depois a escola do assentamento “Paulo Damião Tristão Purinha”<sup>11</sup>.

Assim, levando em conta os relatos dos sujeitos de pesquisa ao narrarem o processo de ocupação e construção do assentamento e da escola, encontramos-nos com essa força de que nos fala Negri (2004) em relação à afirmação da multidão:

a multidão desafia qualquer representação por se tratar de uma multiplicidade incomensurável. [...] o conceito de multidão é de uma multiplicidade singular, um universal concreto [...] a multidão é carne viva [...] a multidão constitui um ator social ativo, uma multiplicidade

---

<sup>11</sup> EMEF “Paulo Damião Tristão Purinha”, assassinado em 19 de junho de 1989. Militante político e membro do Partido dos Trabalhadores no município de Linhares-ES.

que age [...] um ator ativo da auto-organização (NEGRI, 2004, pp. 17-18).

Essa força viva, essa auto-organização e afirmação como multidão foi responsável no enfrentamento às dificuldades vividas nesse processo de conquista da terra. Segundo os dados produzidos pelos sujeitos de pesquisa entrevistados, entre essas dificuldades vividas podemos citar a conflituosa relação junto ao INCRA, para encaminhar a emissão de posse, bem como os seguidos conflitos que se travavam com o fazendeiro, através do gerente que ainda morava no local (JM e ESA. SUJEITOS DE PESQUISA. 2020). Assim narra um dos sujeitos da pesquisa:

as dificuldades de utilização da água, pois não se conseguia nem usar a água da lagoa, pois o gerente ainda estava na área e ameaçava as famílias se transitava pelo local. Somente depois que as famílias resolveram expulsá-lo, foi mais fácil conseguir a água. Outra dificuldade foi a educação dos filhos, que todas as famílias ficavam preocupadas se os filhos iriam voltar a estudar. As famílias se alegraram quando o setor de educação assumiu o comando de encaminhar a luta pela escola no acampamento (GGG. SUJEITO DA PESQUISA, 2020).

As famílias participavam ativamente através dos núcleos de base sobre a escola que queremos, e aí todos colaboraram para a execução da escola. E a pergunta sempre vinha a cabeça de algumas famílias: será que vai dar tudo certo? É possível construir a escola no acampamento? (GGG. SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

#### 4.2.2 A Escola “Paulo Damião Tristão Purinha”

*A resistência é como a flor do mandacaru, que mesmo diante de tanta seca, resiste e floresce. Essa é a resistência do nordestino que se alegra diante da vida dura, mesmo diante de lugares onde parece que não há nada, ele está aí, brilhando, alegrando e bridando a vida na sua resistência.*

Fátima Ribeiro

Aproveitando o tempo fresco, a partir das gotas da chuva que batem no telhado, trazendo esperanças em dias melhores e sobretudo regando as plantas nas quais irão florescer e dar flor e frutos, cujas sementes serão multiplicadoras de novos alimentos e novas flores. Dessa forma, penso que semear a vida faz parte do amanhecer de cada escola que rega no seu dia a dia um socializar de conhecimentos de acontecimentos humanos que, no vai e vem, se recuperam sempre de energias para construir e reconstruir o novo.

A Escola “Paulo Damiano Tristão Purinha” traz em seu nome uma homenagem a um bravo lutador do povo de Linhares, que lutou em alcançar melhores condições de trabalho, igualdade social e um país justo e solidário. Sua trajetória de organização popular se deu na luta militante junto a movimentos emancipadores vinculados à Igreja Católica e ao Partido dos Trabalhadores. Ele foi barbaramente assassinado no município de Linhares.

Do ano 1980 até 1986 foi um período do fortalecimento dos movimentos sociais políticos em Linhares, via atuação das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica nas cidades, e no campo, a atuação da Comissão Pastoral da Terra, a tomada das diretorias dos sindicatos através das oposições sindicais, e o fortalecimento do Partido dos Trabalhadores. Nesse período Linhares e São Mateus foram palcos de muitas lutas dos assalariados rurais, com greves para aumento de salário e condições justas de trabalho e moradias dignas.

Já nesse período também havia uma luta intensa pelo meio ambiente, tendo em vista que a empresa de álcool Lasa<sup>12</sup> jogava muito vinhoto na terra e nos rios. Motivo das denúncias da poluição ao meio ambiente.

A Escola é fruto de uma luta pela reforma agrária, luta pela terra que 350 famílias oriundas do norte do estado do Espírito Santo, que, organizadas através da mobilização de massas, realizado pelos militantes do MST, nas periferias das cidades, vão se constituindo como sujeitos sem-terra. Se constituem com identidade própria do campo (CALDART, 2005).

A escola foi sendo gestada com as famílias que já estavam estabelecidas e organizadas no acampamento, e que expressavam a necessidade da criação da escola para atender as crianças que moravam no acampamento. Foi oficialmente criada em 2008, através de uma discussão envolvendo as famílias assentadas e o Setor Estadual de Educação do MST. Assim, foi criado o setor de educação dentro do assentamento que encaminhou a constituição da escola.

Inicialmente, a escola começou seu trabalho em um barraco de lona preta, que oferecia aos seus educandos, para que pudessem sentar-se, bancos de madeira. Depois foi construída uma estrutura de madeirite, pois a lona estragava com facilidade, segundo um dos sujeitos de pesquisa “até 2008, a escola não era regularizada, por isso tudo era

---

<sup>12</sup> Lasa é uma empresa de álcool que se instalou nesse período em Linhares. Um canavial que era considerada com trabalho escravo.

realizado juntamente as famílias, não tinha cozinha” (JO. SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

A primeira educadora da escola foi Rita de Cássia Zucolotto de Almeida, moradora de uma comunidade vizinha que trabalhou com uma turma multisseriada de 1º ano a 4ª série, com aproximadamente vinte e dois educandos. Oficialmente a EEUEF “Paulo Damião Tristão Purinha” foi criada pela Portaria 135-R de 30/10/2008.

Ao conversar com uma das primeiras educadoras oficialmente falando da escola, após sair a primeira portaria reconhecendo sua existência, ela fala com carinho das pessoas que a escolheram para dar a aula no acampamento. Segundo a educadora, teve muitas dificuldades, pois não tinha materiais adequados, condições de trabalho, mas aos poucos junto às famílias e educandos foram superando. Outro elemento que ela falou foi que nunca pensou em estar no acampamento. Inicialmente tinha um certo medo, devido os boatos que ouvia sobre o contexto social. Depois foi percebendo que havia uma gente tão humilde, sonhadora e queria apenas ter o direito de morar e trabalhar e não queriam que seus filhos parassem de estudar (RCZ. SUJEITO DA PESQUISA, 2020).

Segundo relatos dos sujeitos de pesquisa, há cinco momentos marcantes nas experiências vividas na construção do assentamento, a saber:

1. Quando as moradias eram construídas de lona ou plástico preto e a escola foi de lona;
2. Quando escola foi para o curral dentro do acampamento;
3. Quando as moradias passaram a serem construídas com madeirite, aí a escola foi também construída com madeirite e passou a ficar no centro do acampamento;
4. Quando as famílias foram para os lotes, a escola foi para o antigo curral<sup>13</sup>, na entrada do assentamento, na chamada de 4ª casa, e, por final;
5. Quando as famílias já estavam instaladas no seu lote, constrói-se a escola em PVC, na área coletiva do assentamento.

---

<sup>13</sup> Esse curral foi reformado para atender os estudantes, foi subdividido em salas de aula, cozinha e biblioteca. As turmas eram organizadas de forma multisseriada, de 1ª a 5ª série, nesse período era chamada “série”, depois passou a chamar de “ano” (RCZ. Sujeito de pesquisa, 2020).

Em 2009, com o aumento do número de crianças no assentamento, houve a necessidade de criar outra turma. Assim, a sala de 1º ano até a 2ª série, com vinte e dois educandos, permaneceu com a educadora R. e a turma de 3ª e 4ª séries, com vinte educandos, foi assumida pela educadora JO. (PPP, 2013). A Escola estava vinculada à superintendência de São Mateus, mas a merenda era fornecida pela Prefeitura do município de Linhares-ES e preparada por uma mãe voluntária (GGS) que preparava o alimento na sua própria casa e o trazia para a escola.

Em 2010, a escola continuou com duas turmas, porém a educadora que assumiu o 1º ano e 2ª série foi S RSC com vinte e seus educandos e, permanecendo, J com 3ª e 4ª série, com vinte e três educandos (PPP 2013).

Conversando com JO, recorda que tudo era dividido entre os professores para poder dar uma aula diferente e da merenda e limpeza, assim como o trabalho agrícola que era feito pelos professores e famílias. Ela nos fala que “se acabava o gás, as famílias davam um jeito” (SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

Ao compor este trabalho de pesquisa e realizar as conversações com seus sujeitos me permitiu participar dessas recordações e foi muito bom esse momento, pois eu já estava nesse período de 2012 no assentamento, e foi muito bom o jeito de falar com animação e o gosto que se tinha nesse período do fazer coletivamente. O prazer de estarmos construindo algo que apostamos na socialização do conhecimento e a preparação de horizonte promissor para as famílias assentadas. Por isso, tudo o que íamos conseguindo com o empenho de todos era uma satisfação enorme.

Até esse período a escola não recebeu nenhum material didático, apenas foram conseguidos alguns livros doados, com os quais organizou-se uma biblioteca num espaço improvisado da escola, com a participação da equipe de educadores do “Pro jovem Campo”. No mês de outubro foi entregue carteiras novas enviadas pela Secretaria de Estado da Educação (JO. SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

A luta pela educação no assentamento não se restringe às séries iniciais. Indo além, na conquista da educação do/no campo pensando na continuidade dos estudos e permanência dos educandos no assentamento que se almeja a criação das turmas de 5ª a 8ª séries. Segundo JO (SUJEITO DE PESQUISA, 2020), nesse período que se lutou para ampliar

a escola, também foi elaborado um projeto que foi visto pelos professores e realizada a lista dos educandos e educandas que nela estudariam. E, assim, iniciaram as turmas de 4ª série a 8ª série em período de alternância. Somente em junho desse mesmo ano a SEDU legalizou esse processo.

Com a mudança das famílias para os lotes definitivos a escola foi para outra área provisória. No mês de janeiro de 2011 foi construída pelos educadores e comunidade para atender os educandos/as do 1º ano ao 9º ano. Saindo a portaria de tal ampliação em 2011. No início de abril a SEDU iniciou a construção de um novo prédio modalidade PVC com quatro salas, até a presente data (02/11/2011) não tem como usá-la motivo falta, a construção dos banheiros, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de informática, não tem energia elétrica, não tem água encanada. Neste ano de 2011 a escola não recebeu materiais didáticos, exceto alguns livros (PPP, 2013).

À essa época a escola não tinha merendeira, sendo que a comida era realizada pelos educadores/as e pais de alunos/as. Assim, no movimento coletivo, foi tomou a decisão de construir a escola na área coletiva do assentamento. E se organizou, a partir da pedagogia da alternância, assim a turma do 6ª a 8ª série fariam em uma semana o tempo comunidade e, as séries 7ª e 8ª fariam o tempo de escola. As disciplinas de Ciências agrárias, Plano de Estudos, Educação familiar e Projeto de pesquisa foram assumidas por todos os educadores e educadoras. Segundo os sujeitos de pesquisa foi aí, nesse momento, que no assentamento passou a ter uma merendeira a e a SEDU passou a enviar a alimentação.

Todo o espaço foi construído pelas famílias, a divisão, telhas, água, bombas e carteiras foram doados. Eu me recordo até hoje, que RP foi para Brasília e trouxe copos quem trouxe dois sacos de Brasília e doou para escola. Os livros e computador nós ganhamos. O Estado só pagava os professores (RELATO DO DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Enfim, o governo só entregou as quatro salas, sem água e energia, e foram as famílias que organizaram, junto aos professores, todas as demais ações necessárias para a oferta e manutenção das atividades escolares nesse contexto.

E, depois então conquistamos<sup>14</sup>, sala de professores, secretaria, almoxarifado e sala de computação e biblioteca. Mas os computadores até hoje não chegaram e os livros para a biblioteca também não (SUJEITO DE PESQUISA, 2020)

---

<sup>14</sup> O entendimento do MST para a conquista chama a atenção para o processo que implica a luta por Reforma Agrária, desse modo toda ação, mobilização, lutas para alcançar a terra, a assistência técnica, a moradia, créditos e a escola são lutas e, portanto, disputas que são conquistadas pelo modo de resistência estabelecido. Essas ações e mobilizações, ao alcançarem as vitórias, se constituem em conquista. Hoje a escola foi edificada, foi transformada em política pública. A militância fala que a escola foi uma conquista. Não foi dada, foi conquistada a troco de muito suor de muitas famílias.

Figura 2 – Cozinha da Escola no espaço coletivo do Assentamento – 2012/14



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 3 – Banheiros masculino e feminino – sistema de fossa – 2012/14



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 4 – Almoço serviço na escola estadual ao encontro regional da brigada índio Galdino – 12/2013



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 5 – Sala de professores, almoxarifados, laboratorio internet e biblioteca - 06/2018.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Até o ano de 2015, as aulas do Ensino Fundamental funcionavam com o sistema de alternância (doc. 2008, MEPS, cartilha Zumbi, 2015), uma semana em tempo comunidade (5ª e 7ª série) e (7ª e 8ª série) em tempo aula, depois se fazia a alternância. Os que tinham trabalhado em casa o faziam na escola e os que haviam feito o tempo de escola o viviam em casa. Os sujeitos de pesquisa destacam que nessa época ações como a mística, auto-organização dos educandos e educadores, agricultura familiar, ciências agrárias, plano de estudos e projeto de pesquisa eram realizadas todas as semanas. Essas práticas, essas ações se afirmavam coletivas e, desse modo, ao olhar para uma planta, o “dedinho de anjo”<sup>15</sup>, trazemos a dinâmica que até agora temos narrado:

Figura 6 – Planta “Dedinho de anjo”



Fonte: Pinterest (2020).

---

<sup>15</sup> Nome de planta trepadeira que geralmente é usada como cerca-viva.

A imagem anterior mostra uma proliferação intensa em várias direções que Deleuze e Guattari (2010) definem como rizoma.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções moveidças. **Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda.** Ele constitui multiplicidades (ZOURABICHVILI, 2014, pp. 51-52. Grifos nossos).

Desse modo, penso o assentamento como um rizoma e a escola no assentamento como um “dedinho do anjo” que foi se espraiando e ocupando espaços, se multiplicando com a força viva da militância que, junto às trabalhadoras e trabalhadores sem-terra, se desterritorializam a cada ato de ocupar. E, assim, foi se conectando ao movimento estadual e nacional. Mas, ao mesmo tempo, se territorializou à medida que conquistou o pedaço de chão. E, assim, os agenciamentos de uma vida vão dando outros contornos, e outras dimensões vão aparecendo no lugar (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

A partir de intensa luta para conquistar a terra, as famílias lutam pela escola para seus filhos, que não é diferente do que aconteceu em âmbito estadual. Assim, em 2008 a escola foi criada, com uma organização que envolveu as famílias assentadas e o Setor Estadual de Educação do MST, para atender a necessidade de uma escola do/no campo para os filhos dos assentados. Inicialmente, começou a atender as crianças de 1º ao 5º ano, depois do 6º ao 9º ano e EJA. Atualmente, a escola atende as comunidades vizinhas, fazendas e o distrito de Humaitá. Iniciou em 2018 com 115 educandos e educandas (EEEF “PAULO DAMIÃO TRISTÃO PURINHA”, 2018).

Como se pode perceber, foram inúmeras dificuldades relatadas pelos entrevistados (água, energia, alimentação, material didático, educadores, transporte escolar, estradas nos períodos de chuvas), mas tudo isso só foi possível superar com a unidade e colaboração entre os educadores e educadoras da comunidade, pelas famílias do assentamento e os próprios educandos e educandas, através da partilha do que tinham, das doações de produtos e trabalho, e pela luta incansável para alcançar as políticas públicas e assim poder ter uma escola que pudessem atender a seus filhos.

## 5 ENROBUSTECIMENTO NEOLIBERAL E A INTENSIFICAÇÃO DA RESISTÊNCIA

mas não há indício mais certo da ruína irreparável de toda experiência ética que a confusão entre categorias ético-religiosas e conceitos jurídicos, que chegou hoje ao paroxismo (AGAMBEN, 2015, p. 117).

Desde 2014, segundo Sader (2016), as condições internacionais tinham mudado e a recessão se aprofundado, chegando a economia a ficar parada e, apesar dos investimentos do governo à época, que buscou manter as políticas sociais como forma de manter o combate às desigualdades, à pobreza e miséria, as forças conservadoras foram se aglutinando e buscando apoio popular de forma a enfraquecer o governo recém eleito, acabando em 2016 pela votação do *impeachment* contra a presidenta eleita.

diferentemente das crises precedentes, a atual é universal, no sentido que atinge todas as esferas da vida: é global, no sentido que um problema num determinado ponto do mundo tem reflexos geral; não é mais cíclica, mas contínua e cada vez mais aguda e destrutiva de direitos e da natureza (FRIGOTTO, 2017, p. 19).

No ano de 2018 vivemos nova eleição que acabou por colocar na Presidência o candidato que se tem mostrado autoritário, segundo análises em curso colocados a partir da obra de Levitsky e Ziblatt<sup>16</sup>, como morrem as democracias, apresentadas por Singer (2018).

Em sua análise, Singer (2018) nos coloca que atualmente existe sim ameaça à democracia brasileira diante das declarações feitas pelo, agora, presidente eleito.

Nesse contexto, a ampliação do Estado mínimo, o estado neoliberal, confirma-se como um horizonte que já veio tomando forma e ganhando espaço desde as últimas eleições e acordos estabelecidos, porque os grandes grupos econômicos e

seus sócios só podem ser mantidos mediante a doutrina do ajuste e da austeridade que se produz pela ampliação da exploração do trabalhador, corte de direitos, difamação e desmanche do que é público e de políticas universais. Doutrina que, para sua manutenção de sua agressividade, desliza para a criminalização daqueles que se opõem e na anulação do Estado de direito e a montagem de um Estado policial (FRIGOTTO, 2017, p. 25).

---

<sup>16</sup> Professores da Universidade de Harvard com olhar liberal.

Segundo o autor, este contexto policialesco contaria com mais um tempero, a composição dominante no Parlamento que se tem aliado às ideias fundamentalistas religiosas que fortalecem a lógica do mercado.

### 5.1 O QUE TEMOS VIVIDO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ÚLTIMOS 15 ANOS?

Em 2014 foi reeleito, pela terceira vez para governar o estado do Espírito Santo, o Sr. Paulo Hartung<sup>17</sup> que se tem destacado no âmbito da administração pública como o governador que tem sanado as contas e exercido um governo austero, favorecendo o desenvolvimento econômico e social do Estado.

Segundo Oliveira Junior (2016), Paulo Hartung esteve na frente da gestão do estado no passado, desde 1º de janeiro de 2003 até 31 de dezembro de 2010, momento em que se viveu uma nova fase na reforma gerencial no Espírito Santo, ampliando a lógica do Estado mínimo, o governo aproxima-se do grupo de empresários, garantindo a hegemonia econômica, política, social e educacional no estado. O período de seu mandato tem sido marcado pela implantação de políticas públicas em consonância com a regulação do capital e dos anseios da economia capixaba em seu ciclo de desenvolvimento atual.

No âmbito da política educacional o governo acima impôs uma nova relação entre o governo, a sociedade e os profissionais da educação. Segundo Oliveira Júnior (2016) foi neste

período histórico sob o qual se realizou uma nova regulação do trabalho docente, com o agravamento de sua precarização, em que se predominou o ápice do projeto gerencial e tecnocrático na rede estadual de ensino do ES, sob a base das noções do produtivismo, desempenho, eficiência e eficácia (OLIVEIRA JR., 2016, p. 90).

E será no segundo mandato que, segundo o estudo de Oliveira Júnior, a educação recebeu uma série de políticas que restabeleceu o contrato da função social da escola e impôs uma

---

<sup>17</sup> Temos combinado em um posicionamento político/ético ao citar nomes de pessoas, sujeitos da pesquisa que iríamos nomeá-los em siglas, mas no caso das autoridades como o Governo do estado, devido as várias citações que envolvem o nome do Governador Paulo Hartung e Renato Casagrande, decidi por deixar evidenciado de quem estamos retratando, acreditando que ficará mais evidente.

nova relação entre governo, sociedade e profissionais da educação, gerando uma nova formatação do trabalho docente no estado.

O terceiro mandato do atual governador veio para consolidar a política que se estabeleceu na parceria com um grupo de empresários do estado que constituem uma ONG e propõem agendas e documentos norteadores para as ações no estado, grupo denominado como “Espírito Santo em Ação”. A esse respeito, Oliveira e Lírio (2017) afirmam

Tal fenômeno ocorre em um contexto de forte hegemonia da concepção urbano-industrial, a qual busca atender a interesses ancorados na agenda da ONG ES em ação, organismo que congrega diversas empresas de grande porte e que controla a agenda política capixaba, impondo ao conjunto do Estado o seu projeto de desenvolvimento econômico e social (OLIVEIRA; LÍRIO, 2017, p. 78).

O projeto desse grupo de empresários propõe ações para 2030 e as questões relativas à educação e às mudanças administrativas na SEDU estão em três macro objetivos, os quais se desdobram em doze eixos estratégicos.

A educação está inserida no eixo cinco “Melhorar a qualidade dos serviços prestados à população e ampliar a sua oferta”, em dois objetivos:

1. “Melhorar de forma significativa os serviços públicos já prestados à população”. Apresentam-se quatro ações prioritárias definidas:
  - a. Reestruturar administrativa e pedagogicamente a SEDU, com foco na organização do trabalho escolar;
  - b. Promover a descentralização administrativa por meio da gestão compartilhada com os municípios;
  - c. Expandir o ensino médio;
  - d. Combater o analfabetismo de forma efetiva e contemporânea (ESPÍRITO SANTO, 2003, p. 39).
2. “Incluir novos serviços, com conceitos atualizados que melhorem o atendimento à população”, com três itens:
  - a. Promover a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento;
  - b. Valorizar a educação rural;
  - c. Reestruturar a segurança escolar e o transporte escolar.

Ainda, a partir de 2016, o Governo do estado, através do secretário de Educação, introduziu em sua gestão o Banco Itaú e Bradesco para desenvolver uma série de mudanças pedagógicas e administrativas que vieram consolidando uma “nova” política educacional capixaba que se iniciou no seu segundo mandato, uma educação subordinada aos grupos empresariais e que afetou e afeta drasticamente a existências das escolas de Ensino Médio em detrimento da introdução do Programa “Escola Viva<sup>18</sup>”.

Oliveira e Lírio (2017) nos dizem que

a política educacional do Governo Paulo Hartung, materializada no Programa Escola Viva, representa uma escalada rumo ao processo de privatização do sistema público de ensino do Espírito Santo e resulta de um processo antidemocrático, uma vez que não foi fruto de diálogo com a sociedade, mecanismo que consideramos mais adequado para a implementação de políticas públicas na área da educação (OLIVEIRA; LÍRIO, 2017, p. 1).

Os dados apontam que a política do Governo Paulo Hartung no âmbito da Educação no estado do Espírito Santo e, de modo específico a Educação do Campo, tem estimulado e ampliado o desmonte da educação pública capixaba. O governo de Sr. Paulo Hartung, em sua terceira gestão fechou 42 escolas entre os anos de 2015 a 2018. Ainda, no que se refere às vagas disponíveis na rede estadual, passaram de 497.498 em 2014, para 282.983 em 2018, uma redução de 43,12% no período. Uma política de desmonte que começou a ser implantada em 2015 e segue seu curso<sup>19</sup>.

De acordo com o Censo Escolar, entre os anos de 2003 e 2015, foram fechadas no Espírito Santo 897 (oitocentas e noventa e sete) unidades; enquanto o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo/COMECES levantou que entre 2016 e 2018, tiveram suas atividades encerradas 69 (sessenta e nove) escolas. Isso prova que a educação não se pautou como prioridade desse governo, mesmo porque os fechamentos que foram justificados como ajustes, nada mais vieram atender aos anseios da política neoliberal promovida e pela opção de sempre pender pelos lenitivos do estado mínimo (CARDOSO; SANTOS, 2018)<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Nome da escola da gestão de Hartung que segue as mudanças implementadas para o ensino médio e que foi alvo de críticas nas diversas manifestações geradas por estudantes secundaristas à época.

<sup>19</sup> Dados apresentados no dia 21 de fevereiro de 2018, na Assembleia Legislativa no ES, em audiência pública sobre o fechamento das escolas pelo governo Paulo Hartung.

<sup>20</sup> Anais do 3º Seminário Federalismo e Políticas Educacionais – 2018 – ISSN 2595-7481, apresentado no grupo 6 sobre a educação do campo: fechamento das escolas.

Como não poderia ser diferente, no que diz respeito à Educação do Campo, ocorreram fechamento de turmas, exoneração de secretarias, de coordenadores e o processo de municipalização das escolas do campo foi significado, concomitantemente ao desmonte da pedagogia de alternância, entre outros.

A realidade mostrada acima foi vivida no seio de turbulências e produção de resistências! Desde 2015, temos nos mobilizado junto a homens e mulheres, com suas famílias, junto a Fóruns diversos para denunciar os diversos fechamentos das escolas na superintendência de São Mateus, no norte do estado.

Em 2016, a Secretaria Estadual de Educação fez um edital de contratação de professores e retirou o tempo de alternância das escolas. Essa medida afetou diretamente a folha de pagamento e o salário dos docentes do campo, pois houve uma redução de 50% do salário dos educadores/as. Ainda, efetuou a retirada da secretaria de várias escolas e ameaçou retirar os coordenadores. Nesse clima de ameaça foi feito o ajuntamento das turmas de 1º ao 5º ano e de algumas das séries finais do ensino fundamental de algumas escolas.

Essas medidas intensificaram as manifestações de denúncia das ações da Secretaria Estadual de Educação. Educadores, educandos e pais, organizadas pelos Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, levaram seus colchões, seus pertences e acamparam por dois dias na superintendência regional de São Mateus. Nessa ocupação se apresentou uma nova superintendente, recém-chegada, que nada entendia da Educação de Campo. Quem estava reivindicando entendeu que essa profissional não resolveria nada. Assim, as negociações não caminhavam bem. Diante disso, em Assembleia Geral, estudantes, educadores e comunidade geral, decidiram, por maioria, acampar na SEDU em Vitória.

Assim, no dia 2 de fevereiro de 2016, os educadores e educadoras da reforma agrária, mais os representantes das comunidades, alguns educandos e educandas, ocupam a sede da SEDU, organizadas pelo Movimento dos Sem-Terra, por volta de oito horas e com palavras de ordem e cantos da terra e da escola do campo, iniciaram suas primeiras batalhas por permanência da educação nas escolas dos assentamentos, cuja autonomia já vinha sendo minada pelos representantes da SEDU que começaram a frequentar as escolas.

A manutenção do acampamento permanente e o funcionamento das escolas nos assentamentos demandou maior organização e movimentos, como trocas de educadores,

rodízio no acampamento com os membros das comunidades e o acampamento mais próximos da Região Serrana, onde o MST se organiza na brigada Índio Galdino<sup>21</sup>, ação que mobilizou pelo menos num total de 100 participantes. O acampamento na SEDU aproximava-se da organização geral do MST e a organização das escolas, com uma coordenação geral, núcleos de 10 participantes e equipes de trabalho: cozinha, articulação política, comunicação, infraestrutura, limpeza, formação e mística.

Todos os dias, nós, os acampados na SEDU, recebíamos visitas diversas, sindicalistas, estudantes, parlamentares, pastorais sociais etc. Assim, também, entre os acampados surgiu a ideia de constituir uma equipe para visitar as escolas da capital para conversar com a comunidade local.

As negociações foram intensas; primeiro o Secretário encaminhou uma equipe para saber o que os educadores queriam, depois foi realizada uma audiência com o Secretário Adjunto, que nos informou os processos que o Secretário pretendia, a pauta girava em torno da permanência da Pedagogia da Alternância com 40 horas semanais. Depois, iniciamos uma série de negociações com representantes dos pais e educadores junto ao Secretário de Educação Sr. Haroldo Rocha e sua equipe e a advogada da SEDU. Essas audiências não conseguiam avançar e diferentes foram os empecilhos para dar movimento aos trabalhos. Mais de vinte dias se haviam passado até que o Secretário convocou para uma reunião na Superintendência de Cariacica, onde fez o seguinte comunicado: Para os educadores que não fossem assinar os contratos ele iria fazer uma convocatória de novos educadores para assumir os lugares dos que abriam mão de trabalhar sem a alternância.

Esse ultimato acabou por abalar alguns educadores que começaram a fazer a campanha interna para que se pudesse suspender o acampamento. Aqui estava posto o grande conflito, alguns educadores queriam que finalizasse o acampamento e alguns educadores queriam continuar pois, segundo eles, só haveria vitória se continuássemos com o acampamento. Os recursos estavam esgotando para a manutenção do acampamento e a escassez de pessoas para fazer a troca foram fatores que colaboraram para que o acampamento na SEDU terminasse.

---

<sup>21</sup> São estruturas organizativas do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra. Essa brigada, chamada Índio Galdino, é composta pelos municípios de Linhares, Santa Tereza, Fundão e Aracruz. Municípios que tem acampamentos e assentamentos.

No final de 2016, a SEDU lançou o edital 45, que convocava a todos os docentes que atuavam no campo para fazer uma prova de avaliação, quem conseguisse aprovação, permanecia nas escolas. Muitos educadores foram eliminados, uns por não ter sido aprovado na prova, outros por falta de algum documento, outros por ter a data de nascimento trocada.

Iniciamos o ano escolar de 2017 já com grande desfalque na educação do campo no estado: três escolas sem secretária no município de São Mateus, as turmas de 5º ao 9º ano foram integradas em uma só turma e, as séries iniciais, também foram reunidas do 1º ao 5º ano, sem levar em conta as especificidades do campo nessa organização.

Assim, os educadores passaram o ano entristecidos e angustiados, pois se quisessem manter os elementos da pedagogia da alternância<sup>22</sup>, teriam de se desdobrar para praticá-las e, por outro lado, os educadores que acabaram de chegar demonstravam não conhecer a realidade das escolas, ou sobre a educação do campo o que dificultava a implementação das ferramentas da pedagogia da alternância, o trabalho que deveria ser intensificado, acabara de ser tecido com resistência e em câmara lenta. Muitos inclusive começaram a não realizar as tarefas e denunciavam as ações das escolas.

Sendo coordenadora da escola, passei a cumprir com as atividades do setor, participar de atividades fora da escola, manter a unidade dos educadores(as), com amigos-anjo, com crítica e autocrítica, debates sobre os temas, buscando implementar os elementos da pedagogia da alternância, educação do movimento. Buscando a autonomia com os educandos através da auto-organização. Sofremos algumas tentativas de integrar as turmas das séries finais, mas nós mobilizamos a comunidade, os assentados, conseguimos levar a superintendência de Linhares até a escola, Sra. Maria da Penha, onde os educandos e educandas coordenaram e conduziram a reunião, solicitando várias pautas. A secretaria ao final elogiou o grau de protagonismo dos estudantes.

---

<sup>22</sup> A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação (GIMONET, 2007, p. 23). Entre suas finalidades está a formação integral da pessoa e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional (GIMONET, 2007, p. 28) dos educandos. Ela sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente a ela, e assim sucessivamente (GIMONET, 2007, p. 29). As atividades e os instrumentos da alternância são diversos (caderno da realidade, plano de estudos, visitas de estudos, colocação em comum, auto organização. (veremos um pouco melhor no último capítulo). Ela tem por objetivo criar uma unidade de formação para articular, dar coerência, tanto quando for possível, embora sempre de maneira parcial, ao conjunto dos “materiais” formativos e educativos. (GIMONET, p. 65). Ver mais em Coleção AIDEFA (2007).

Nesse encontro a participação da comunidade foi destacada, mães, pais e lideranças expressaram as desvantagens dos processos de municipalização e as justificativas da comunidade para não aceitar essa política de governo. A secretária agradeceu e percebeu que não ia insistir com o processo, plantou uma árvore na escola e se despediu.

**Figura 7** – Secretaria de Educação do município de Linhares – planta coqueiro – 2017.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Após todos esses conflitos vividos e relatados acima, que se dão na gestão e administração do Sr. Haroldo Rocha na política educacional, definitivamente neoliberal do governo do Sr. Paulo Hartung, o setor de educação do MST passou a centrar suas atividades

educacionais na manutenção dos elementos da pedagogia do movimento, e mesmo com 50% do tempo alternância faltando, trabalhamos com três dias, em período integral e duas tardes (segunda e sexta) para que os educandos conseguissem responder suas atividades em casa.

Temos insistido, inventado e resistido, no ronco surdo das batalhas e, diante dos desafios postos, nos perguntamos como se constituem os processos de criação, invenção, de afirmação da vida nas práticas de organização e trabalho educacional na educação do campo do MST, na atual conjuntura neoliberal dura e árida, que parece consolidar-se a cada dia mais no Brasil e no nosso estado do Espírito Santo. E é essa questão o que me tem movido na realização deste estudo.

## 5.2 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO CASAGRANDE: AFIRMAÇÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL?

Para compreendermos o desenho da educação no estado do Espírito Santo é preciso recorrer ao projeto ES 2030 e pensar qual é a estratégia que se pensa para o desenvolvimento econômico para o estado. O ES em Ação é uma iniciativa das 200 empresas do ES em aliança com os governos, teve início em 2003, 2009 e em dezembro 2014 foi lançado o ES 2030. Esse projeto visa pensar a estratégia econômica, sua produtividade, na lógica do desenvolvimento do capital para os próximos dezessete anos. Para isso, elaboraram um projeto que redesenha o ES em todos os aspectos social, ambiental, segurança e educacional (OLIVEIRA, 2016).

O governo Paulo Hartung entregou a SEDU para o capital dos bancos Itaú e Bradesco de forma que essas instituições privadas e financeiras administrem o patrimônio público sob a alegação de implantar a educação nos moldes do estado de São Paulo. E qual é o modelo de educação de São Paulo? A resposta a essa questão se encontra nas práticas de contenção de gastos, investimento na educação, a diminuição do orçamento com a justificativa de melhor administrá-lo. Isso se materializa nas ações conhecidas e entre elas a dispensa de 36 gerências, entre elas a Educação do Campo, demonstrando assim que a pouca importância que Educação do Campo recebeu nesse governo (OLIVEIRA, 2016).

Segundo o projeto ES 2030, ou o ES em Ação (uma ONG formada para dar suporte ao projeto dessas empresas), a educação tem como objetivo formar recursos humanos avançados para a geração e difusão de novos conhecimentos direcionados à inovação. Para acompanhar o novo processo de evolução do mundo, onde serviços e criatividade dão o tom do desenvolvimento, o capital físico, que era a variável-chave do crescimento econômico, reduz sua importância em relação ao capital humano, representado pelo conjunto de capacitações adquiridas por meio da educação, de programas de treinamento e da própria experiência para executar seu trabalho com competência. Uma solução moderna pode ser materializada em educação de tempo integral, que apresenta a ideia de redes socioeducativas na perspectiva de criar outra cultura de educação, e que tem na escola seu lócus catalisador para explorar e agregar habilidades do conhecimento (ES EM AÇÃO, projeto 2030, 2013).

Nesse horizonte, ainda não sabemos se a política do atual Governador do estado do ES, o Sr. Casa Grande, vai enfrentar ou frear a política que começou com o governo que o precedeu. Pois é uma política dos grandes empresários capixabas, que estão em consonância com a política nacional e internacional de remodelar de acordo com os interesses do capital financeiro. Fortalecer a individualização, a privatização da educação (FRIGOTTO, 2017).

Segundo o secretário de Educação, a meta até 2024 é chegar a 50% das escolas no ES em sistema de educação integral, por isso vão continuar investindo na ampliação do “novo Ensino Médio” via as Escola Viva, como meta do plano nacional e estadual da educação. Já no mês de novembro de 2019, fez o lançamento de 28 escolas vivas no interior do estado (VERLI, 2019).

Diante dessas práticas dos atuais gestores da educação no estado do ES em 2019, os educadores e educadoras da Escola “Paulo Damião Tristão Purinha” foram surpreendidos pela Portaria nº.183-R 21/12/18 do Governo Estadual, que anunciou a mudança da coordenação da escola por um pedagogo novo. Essa portaria foi um ponto de lança para buscar reconduzir a forma de funcionamento da Escola do assentamento.

O programa de governo de Casagrande e algumas ações realizadas apresentam algumas sinalizações para responder às reivindicações dos movimentos sociais do campo, entre estas destacamos quando:

- Sinaliza para manter os elementos da Pedagogia da Alternância, declarando o interesse em fortalecer a educação do campo. A visita do superintendente da Educação em Linhares que esteve em nossa escola, dando ciência que já conhecia as reuniões da equipe, a porcentagem e colaboração, e que não concordava em educandos trabalharem na limpeza e agricultura, mostrando suas contradições (PROGRAMA DO GOVERNO CASAGRANDE, 2018).

Ao analisarmos o primeiro ano do governo Casagrande, então 2019, para as áreas da educação das escolas de assentamento, não encontraremos muitas melhoras e o que visualizamos é a retomada do diálogo entre as organizações sociais no campo com o governo, que desde 2016, desde o Governo de Paulo Hartung não acontecia. O que sinalizou para algumas escolas em termos de superintendências?<sup>23</sup> Vamos responder quando discorrermos sobre a Escola “Paulo Damião Tristão Purinha”.

Numa entrevista do Século Diário em junho de 2019 ao economista Arlindo Villaschi abordam-se aspectos econômicos, e das possíveis razões pelas quais o Executivo, o Legislativo e a Federação das indústrias apoiam mais uma expansão da monocultura de eucaliptos no território capixaba. Segundo ele, há todo um lastro de destruição ambiental e social no norte e noroeste do estado, ainda em pleno curso, com o mal exemplo das monoculturas de eucalipto de Portugal e seus incêndios. Nessa entrevista se destaca que temos no Espírito Santo uma exaustão hídrica no próprio sul capixaba e a já tão conhecida matemática que mostra serem as pequenas propriedades rurais e empresas as provedoras dos principais números de empregos e de renda, pois é na agricultura que 70% do alimento que chega à mesa das famílias na cidade provêm do trabalho camponês, que de fato geram saúde e justiça social (VILLASCHI, 2019).

No Espírito Santo tem-se praticado o êxodo rural permanentemente. Em vinte anos têm aumentando as demandas por escolas, creches, saúde, infraestrutura, saneamento, moradia por parte das populações do campo. E quem arca com isso é o estado, segundo Villaschi (2019).

A urbanização acelerada se deu principalmente após a criação da segunda muleta econômica, pelo ex-governador e ex-presidente da companhia siderurgia tubarão e ex-presidente da ONG ES EM AÇÃO, Sr. Arthur Carlos Gehardt Santos, hoje com 91 anos.

---

<sup>23</sup> Vamos responder quando discorrermos sobre a Escola “Paulo Damião Tristão Purinha” no capítulo 8 desta dissertação.

A vale iniciou processo de industrialização no estado, incentivando pequenas indústrias incipientes à época. Mas com a mineração e o Fundo de Desenvolvimento das Atividades Portuárias/ FUNDAP, aprovado em 1970, ainda cambaleando da erradicação do café, exterminou 52% dos cafezais menos produtivos. Foi predatório, degradou, derrubou árvores, plantou café sem técnica e o campo se transformou em pasto. (VILLASCHI, 2019).

Segundo o autor, passaram-se 50 anos e a economia capixaba em nada mudou, continuam sendo utilizadas as “muletas arcaicas”, os grandes projetos industriais, que degradam o solo, desigualdade social, e perda de autonomia. Segundo Antônio Carlos de Medeiros, em sua dissertação de mestrado defendida em 1977, “as elites capixabas perderam parcialmente o controle da agenda políticas econômica, hoje controladas pelas empresas vinculadas aos grandes projetos e capital estrangeiro”, sendo o representante desse capital estrangeiro na atualidade o Sr. Paulo Hartung (OLIVEIRA, 2016).

Ainda em Oliveira (2016), Paulo Hartung é alçado ao poder por meio da ONG ES em Ação e do Sr. Arthur Gehardt e em 2003 assumiu o governo do estado do Espírito Santo com a propaganda de ser um homem bom para retomar a ética e o progresso econômico. Mas, destaca o autor,

com o objetivo de implementar a velha agenda dos grandes empreendimentos industriais, da ONG ES em Ação. Atualmente, mesmo fora do palácio Anchieta, atua ativamente na política capixaba. Paulo Hartung virou garoto propaganda da silvicultura, no papel do presidente das indústrias brasileiras de árvores, (IBA) que reúne 70 empresários do setor<sup>24</sup>.

Oliveira (2016) afirma que o Governador Casagrande segue o mesmo modelo econômico, com o agravante de não contar com a assessoria do governo anterior.

Ele mantém alguns projetos sobre os quais eu tenho muitas críticas, como a Escola viva, e diz apoiar algumas reformas que estão em andamento, como a da Previdência, que não é reforma, é desmonte implementado pelo governo Bolsonaro<sup>25</sup>.

Como podemos perceber, estamos vivendo o desmonte do estado capixaba e das políticas públicas, agora com o viés nacional, com apoio ao governo que destrói a cada dia os

---

<sup>24</sup> Disponível em <<https://www.seculodiario.com.br/politica/as-elites-capixabas-nada-criaram-depois-dos-grandes-projetos-industriais>>. Acesso em 8 ago 2020.

<sup>25</sup> Idem.

direitos conquistados pela classe trabalhadora pós ditadura militar, sobretudo com as conquistas da Constituição Federal em 1988.

O que essa política tem afetado a educação do Movimento? O que tem afetado a escola dos assentamentos? Que escola podemos ir constituindo na base de um mundo melhor? Essas questões serão abordadas no capítulo que apresentamos a seguir.

## 6 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS

É importante iniciarmos dizendo que o centro das atividades do MST está orientado para a formação. Todos os seus setores, tais como educação, estrutura orgânica, produção, frente de massas estão relacionados à formação humana:

formação humana, desdobrada em questões específicas da formação dos sujeitos Sem Terra e dos lutadores do povo, conforme ela aconteça em um ou tempo da vida, na escola ou em outros lugares. Há, pois, uma tendência de ajuste nas concepções: formação no MST não é mais formação política e ideológica de militantes sem-terra jovens e adultos; educação não é mais apenas escolarização das crianças acampadas e assentadas; **a formação também pode acontecer na escola. A educação não acontece apenas na escola**; trata-se possivelmente de uma nova síntese pedagógica, ainda sem formulações muito precisas, mas já com uma imensa gama de possibilidades que certamente a história desdobrará (CALDART, 2000, p. 179. Grifos nossos).

Caldart nos traz um elemento novo na história da luta pela terra, quando afirma que o MST é um “sujeito pedagógico”, pois ele está preocupado com o ser humano, na preparação e formação das futuras gerações. Esse Movimento, que é educativo pelas práticas que desenvolve, o é também pela intencionalidade dos seus objetivos, ideais, princípios, valores e pela sua organicidade (CALDART, 2000, p. 199).

Nos acampamentos é interessante trazer presente o quanto esse processo de envolvimento e participação de homens e mulheres assumem um dever permanentemente ativo, em movimento. Aqui há um processo de formação de subjetividade, que atravessa a existência das novas gerações que vão assumindo e desempenhando um papel específico na organização e ao assumir as equipes e setores de trabalho, tanto nas místicas como no processo de produção da existência nos assentamentos. Como opera esse fazer, essa responsabilidade com a tarefa no processo na constituição dos processos de subjetividade? Que práticas, que relações agem como usina que dá forças, que potencializa a ação colaborativa na criação de um cotidiano mais justo?

Rolnik (2018) nos apresenta uma questão importante da associação daquilo que percebemos e sentimos a certas representações e as projetamos para a formação dos sentidos:

É na experiência do sujeito que se constituem os hábitos, os quais imprimem uma organização no espaço (concreto) e no tempo (cronológico) em nossa cotidianidade e nos proporcionam uma sensação de familiaridade. Essa é a esfera macropolítica da vida humana, habitá-la é essencial para a existência em sociedade (ROLNIK, 2018, p. 110).

Assim, na nossa condição de viventes, segundo a autora acima citada, somos constituídos “pelos efeitos das forças do fluxo vital e suas relações diversas e mutáveis que agitam as formas de um mundo” (ROLNIK, 2018, p. 110). Ou seja, nessa afirmação, assumimos junto à autora que entendemos o mundo e nossas relações pelos efeitos das forças que ora, segundo a Análise Institucional, são da ordem do instituído, da norma e/ou, também, do instituinte, força que irrompe, problematizando o instituído, destacando que essas forças estão em fluxo contínuo e vital (ALTOÉ, 2004).

Nesse sentido, quando olhamos para a compreensão que o MST tem em relação à formação, vemos, junto com Rolnik (2018), para as relações constituídas no modo de agitar as formas de uma educação do campo, mexendo nos modos de produção capitalística<sup>26</sup> que se dão no fazer a vida vigorar, muito além das práticas escolares, na pluralidade das experiências formativas singulares possíveis de viver.

De outro lado, é fundamental ressaltar as duas dimensões da reflexão pedagógica extraídas como componente do movimento sociocultural em que se insere a formação dos sem-terra e que expomos acima em Caldart (2000) e que são as dimensões *do projeto e da formação* dos sem-terra. Mais ainda, a dimensão da subjetividade presente no embalar das crianças, geradoras de novas perspectivas de existência e as juventudes<sup>27</sup>, com toda sua potencialidade cultural e energia vibrátil que contagia multidões na perspectiva de Negri que assumimos desde o início deste trabalho.

Na perspectiva do *projeto* do MST, Caldart (2000) destaca o reconhecimento deste Movimento pela sociedade “como detentor de uma prática e de uma teoria de educação dos sem-terra”, ou seja, identifica no MST o exercício de um projeto de educação amplo, que colabora com a formação de homens e mulheres e daí afirma ser o “Movimento como sujeito educativo” (CALDART, 2000, p. 199).

---

<sup>26</sup> O termo “capitalístico” apresentado por Guattari e Rolnik para expressar a ideia de que na constituição da subjetividade participam as práticas e produções de toda ordem, não apenas as relações libidinais, desse modo, as relações vividas na ordem capitalista participam ativamente na nossa subjetividade.

<sup>27</sup> Assumimos que não há uma juventude e, sim, uma pluralidade de singularidades, um devir jovem, uma força que atravessa a perspectiva cronológica, movimentando o instituído.

O segundo aspecto considerado por ela é a *formação dos sem-terra*. Vejamos sua argumentação:

a formação dos sem-terra como materialização de um determinado modo de produção da formação humana ou, como diz Arroyo, de uma pedagogia da produção de sujeitos sociais (1995, p.3). Quer dizer, ao mesmo tempo que, enquanto ação e reflexão, **o MST se insere na tradição da pedagogia que associa a educação como a formação de sujeitos sociais (personalidade e coletividade combinadas)**, ele está nos dizendo, através de sua trajetória histórica, que a matriz desta formação pode ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõem sua dinâmica, como produto e agente particular da sociedade, vista **como aquele todo educante**, de que já falaram alguns clássicos da pedagogia. (ARROYO apud CALDART, 2000, p. 200. Grifos nossos).

Assim, novamente, Caldart (2000) destaca que para o MST a formação é muito mais dinâmica e ampla por se inserir na constituição de “*sujeitos sociais*”, atores, homens e mulheres ativos, atravessados por forças instituídas, mas que dão passagem, simultaneamente e de modo organizado, à força instituinte, daí seu destaque à frase de considerar toda prática como um “*todo educante*”.

Aqui queremos destacar que no processo educativo da sociedade brasileira essa relação, esse jogo de forças, essa agonística, caracteriza-se por uma grande contradição entre dois projetos: um que visa a submissão à lógica do capital e outro a sua desconstrução.

O ser sujeito educativo passa pela discussão do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, da concepção que a formação e a educação que estão além dos muros da escola, relacionam-se com um projeto de sociedade e de país. Vemos isso, por exemplo, nos princípios norteadores dos Projetos Pedagógicos das escolas da Reforma Agrária, entre estes destacamos um que compõe uma ferramenta formativa do MST (2015): “a formação humana vinculada ao campo como um projeto de emancipatório” (p. 15) no qual se expressa toda uma direção de trabalho educacional que colabore com práticas que nos façam superar a alienação do capital e, também, a descolonizar o inconsciente, que o capitalismo tem produzido e usado para manutenção do *status quo*, usando nossa potência vital para reproduzir o instituído (ROLNIK, 2018).

Nesse sentido e diante dos desafios postos pelo capitalismo, em seu momento atual, extremadamente neoliberal e de robustecimento de práticas colonialistas, no enfrentamento de seu domínio e expansão, as práticas formadoras devem

Explorar pragmática e teoricamente a esfera micropolítica, pois se a reapropriação da vida não há possibilidade de uma transformação efetiva

da situação a que chegamos hoje [...] impõe-se igualmente a tarefa de explorarmos as diferenças [...] liberar a vida de sua expropriação e, de outro, o protesto programático das consciências, cujo objetivo é ampliar a igualdade de direitos (ROLNIK, 2018, p. 122).

Nos documentos orientadores das práticas formativas no MST encontramos que a formação está e esteve vinculada às demais políticas que atravessam a existência de mulheres e homens do campo, tanto na esfera econômica, agrícola, de meio ambiente, cultural, de saúde, de assistência técnica, de reforma agrária, de agricultura familiar. Estas políticas estão em relação à cidade e ao campo. Ou seja, busca-se trilhar uma formação para um ser vivente que sonha, deseja e se articula para alcançar as necessidades básicas, sem usar o meio ambiente para a exploração e acumulação do capital (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Entendemos que a Educação do MST (2004) pode contribuir e o tem feito no processo de consolidação de uma nova consciência, pois tem orientado as práticas em exercício no decorrer dos anos de sua existência

todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-eticamente (MST, 2004, p. 16).

Vemos nos documentos e nas práticas de educação e formação possibilitadas, debates e problematizações dos conhecimentos adquiridos, das atitudes estabelecidas, dos valores e comportamentos construídos no processo educativo.

Assim, nas primeiras discussões do MST sobre educação, destaca-se a preocupação com a dimensão formativa a partir do conhecimento da realidade, entendida como o meio na qual as crianças vivem, fazem, pensam e dão sentido à vida. No Caderno de Formação número 1, publicado em julho de 1991, com o título “Como fazer a escola que queremos”, ressalta-se que tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado a sua vida prática e a suas necessidades concretas. Por isso, todo o conhecimento que se vai produzindo deverá servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem, sua escola, sua família e o assentamento, o município (MST, 1991, p. 2).

Ao olharmos para nossa história no Brasil, percebemos que a educação sempre esteve voltada aos interesses das classes dominantes, e colocam todos os instrumentos a seu serviço, pois as relações estabelecidas para fortalecer os dominadores passam pelas relações entre professor, aluno, diretor e professor. Estas relações de subordinação, de obediência são atos formativos na sala de aula, na gestão da escola, em todo seu conjunto

e em todo o sistema educacional, assim como menciona Freire (1999) no clássico “Pedagogia do Oprimido”.

Com Freire (1999) entendemos que a educação pode servir para manter a situação de opressão, como pode contribuir para a libertação do povo brasileiro.

A Educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1999, p. 47).

Pensar numa contribuição da educação do campo para o avanço da consciência crítica dos seres humanos, passa pela modificação dessa visão de subordinação, mas numa relação de companheirismo, na partilha do conhecer. Onde se desenvolve nos educandos(as) um processo de autoestima, corresponsabilidade, produzindo uma autoimagem positiva, atitudes e comportamentos novos para a vida. É um esforço de todos para o enraizamento e a humanização dos assentados e assentadas.

Pensar na contribuição da educação do campo no desenvolvimento dos seres vivos coloca a necessidade de afirmar o trabalho como princípio educativo. De forma criativa, construtora e transformadora do meio ambiente. As transformações da natureza para e pela transformação da própria pessoa. Quando estamos pensando no trabalho, significa também pensar nas modificações das relações de dominação do capital e trabalho, mas de alterá-las por uma relação de reciprocidade e cooperação.

Nessa contribuição do trabalho como princípio educativo, Caldart (2000) também nos fala que “se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais, são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação não pode estar desvinculada delas” (CALDART, 2000, p. 202).

Pensar numa contribuição da educação do campo para a humanização e enraizamento dos camponeses no processo de libertação é colaborar para sair da situação do assistencialismo, do clientelismo. Paulo Freire já nos alertava “que esta forma de ação que rouba ao homem condições, a consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade” (FREIRE, 1999, p. 66).

Portanto, faz-se necessário, em todos os espaços e tempos, que os educandos(as), os militantes e as e os assentadas(os) em geral, participem do processo de decisões coletivas,

desde as mais simples às mais complexas e assumindo o conjunto da execução das decisões tomadas para, assim, irem se comprometendo com a resolução dos problemas existentes.

Podemos aqui pensar no conhecimento como algo histórico, total e complexo. Portanto, é preciso pensar nas disciplinas, não de forma fragmentada, onde se possa enxergar o desenvolvimento da humanidade, o trabalho socialmente construído, nas pinturas, no desenvolvimento da linguagem, da comunicação, nas relações sociais estabelecidas aos longos dos tempos. Enfim, a educação tem que partir da vida, interagir com ela e fazê-la de modo que as pessoas, envolvidas no ato educativo, percebam o processo da humanização dos seres humanos no decorrer do desenvolvimento dos diversos modos de produção existentes.

Pensar na contribuição da educação do campo, no processo de libertação, é pensar que os sem-terra do MST se educam na “*pedagogia da cultura*”, isto é, cultivando o modo de vida produzido pelo Movimento, através da organização coletiva, da luta pela terra, da cooperação agrícola e no cultivo do estudo, na busca constante do conhecimento. No cultivar os novos valores (companheirismo, respeito, honestidade, convicções, saberes, solidariedade) aumenta-se o grau de consciência coletiva, política, ideológica, técnica.

O MST já experimenta e pode avaliar o processo de um movimento cultural que vem se desenvolvendo em seu interior. Vejamos como Caldart o destaca:

Na experiência do MST, trata-se de compreender a intencionalidade do Movimento no processo através do qual ele próprio vai se transformando em cultura, ou em um movimento cultural que, ao se materializar em um determinado jeito de ser e de viver dos sem-terra, vai projetando (pela realização que é concreta, mas ainda fragmentada, dispersa e nem sempre consciente) um modo total de vida, que, ao mesmo tempo em que pode ser situado naquele distintivo crucial de um modo de vida da classe trabalhadora, tem as mediações específicas produzidas por esta coletividade em movimento (CALDART, 2000, p. 228).

De forma mais concreta, podemos pensar nessa contribuição do ponto de vista do exercício da direção coletiva a partir do exercício na sala de aula, onde se reproduz a estrutura organizativa da organização, no exercício da democracia participativa, onde todos são importantes para dar sua palavra e propor algo.

O MST é um ator social pedagógico, educativo, portanto, em sua matriz está a democracia e a participação. Por isso vem se amoldando de acordo com as mudanças e o crescimento

geográfico, quantitativo e qualitativo na sua estruturação orgânica. Obviamente isso não se dá de forma tão pacífica porque não estamos em um país igualitário e justo. Existem as contradições, por isso a importância de sua autenticidade, procurando desenvolver a curiosidade de sua militância, as interrogações, as inquietações e, sobretudo, desenvolver o ato dialógico entre as instâncias, a militância, entre os núcleos e nos cursos formais e informais.

Podemos pensar no exercício da vivência coletiva, em que as atitudes, comportamentos floresçam e sejam criticadas em avaliações periódicas coletivamente. Na verdade, Paulo Freire foi um homem que conseguiu, em seu tempo, deixar evidenciado o que pensava sobre a importância da educação para a formação do homem e da mulher novos, embora tivesse muito entendimento que o embate não se dava apenas na boa vontade dos homens e mulheres, mas na sua intencionalidade planejada pela Organização, pelos(as) educadores(as).

Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, **quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.** É nesse sentido que **ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado** (FREIRE, 2006, p. 23. Grifos nossos).

O ato de educar é um exercício ético e político que se constrói no seio da organização com todas(os), problematizando as práticas, atitudes e hábitos desenvolvidos aceleradamente por uma sociedade consumista, individualista e competitiva. Este é o desafio a ser vivido por todas(os), mediante a reapropriação da vida (ROLNIK, 2018) e a ampliação da igualdade de direitos (FREIRE, 1999).

Assim, Silva (2004) conclui em torno às práticas de educação do MST:

A Educação tem lugar de destaque no arcabouço das práticas do MST, pois se coloca como algo que vai além da luta pela terra e **se soma ao conjunto das reivindicações dos direitos sociais.** Ao longo de sua história o MST acumulou um patrimônio cultural construído via ações educativas junto aos seus adeptos e militantes formando, constituindo-se como Movimento com uma visão própria de mundo e jeito de intervir, visando à conquista da terra, da produção, da educação para milhares de brasileiros (SILVA, 2004, p. 125. Grifos nossos).

Certamente que todas(os) poderão participar das lutas, das mobilizações, do ato de organizar o povo, do gosto pela pesquisa, como forma de aprendizagem coletiva no processo de ajuda mútua na luta de classes que se estabelece no dia a dia. Ou seja, todas(os) podem operar “*o desenvolvimento da criticidade de sua consciência, indispensável a nossa democratização*” (FREIRE, 1999, p. 102).

Acreditamos que ao exercitar todos ou parte desses elementos expostos acima, o MST dará uma grande contribuição para que a educação do campo possa influenciar na formação de novos cidadãos críticos da realidade, mas sobretudo pessoas que são capazes de fazer algo novo para a transformação dessa realidade. O que temos vivenciado nos diversos cursos organizados pelo Movimento, tanto formais como informais, na medida em que vão praticando esses exercícios, os sujeitos envolvidos que assimilam, conseguem produzir em seus locais de moradia a organicidade e as vivências aprendidas.

Ao entrar em contato com o campo educacional, o MST se depara com um espaço social organizado: um sistema educacional controlado pelo Estado, uma gama variada de instituições públicas e privadas, agentes específicos, detentores legítimos dos saberes nele circulantes, várias formas de rituais, símbolos, práticas, enfim, um conjunto de manifestações visíveis e invisíveis que, na sua complexidade, caracterizam o que Bourdieu (apud Silva, 2004) denomina de mercado de bens simbólicos. Ora, a forma de inserção, num determinado campo, de um agente ou grupo de agentes se dá geneticamente pela reprodução de sua posição na estrutura do espaço social e pela estrutura e volume dos capitais que o grupo ou agente é o detentor (SILVA, 2004, pp. 132-133).

Outro aspecto a considerar na contribuição é a escolarização das famílias e dos militantes que atuam no movimento. São vários os militantes que completam sua vida escolar dentro dos cursos conquistados pelo MST. Deve-se reconhecer que existe uma baixa escolarização vivida pelas famílias que constituem a base do Movimento. Mas há de se reconhecer, também, o esforço que o MST vem desenvolvendo para ampliar o capital cultural. Segundo Vendramini (2002),

incentivando a participação e o aprendizado, a autoajuda, o acesso à escolarização, potencializando as capacidades humanas, desenvolvendo aspectos que historicamente foram negados aquelas pessoas. Quer dizer que a forma de organizar coletivamente tem motivado a participação, transforma as pessoas em sujeitos (VENDRAMINI, 2002, p. 147).

Segundo Paiva,

o MST é um ator social que propõe mudança no mundo social e por meio de suas ações propicia alterações nos campos sociais, política e da cultural, as famílias e militantes inseridos nas ações coletivas são sujeitos com pretensão de serem reconhecidos como ator (PAIVA, 2004, p. 148).

Segundo ela, “a intencionalidade desse ator reflete o desejo e os interesses dos sujeitos que fazem a ação acontecer. O ideário transformador e o horizonte da autorrealização fundem-se” (PAIVA, 2004, p. 148). Ao mencionar esse fato, podemos dizer que todos esses ideários de transformação estão explícitos nas ações concretas que se realizam: na educação, na formação, comunicação, nas tensões diretas com o latifúndio e internamente para as mudanças de comportamentos. Tudo isso se transforma em atos educativos. Atos esses que a sua intencionalidade é transformar excluídos em sujeitos autônomos criativos e mudam a realidade social, política e a cultura.

Por fim, podemos dizer que para educar e organizar o povo precisa-se de muito amor, coragem, análise da realidade, criatividade e agentes transformadores. Pois precisamos apreender o que Paulo Freire nos ensinou que “O ser humano aprende a ser humano aprendendo os significados que outros humanos dão a vida, a terra, ao amor, a opressão e a libertação” (MST, 2001, p. 60).

O processo educativo está contido na mística, no embelezamento, na paciência do ensinar a se organizar, na luta, ao escutar, ao coordenar um núcleo, ao proferir uma palestra, ao ministrar um curso, ao exercitar a crítica e autocrítica, estes exemplos que cada militante possa ir experimentando no seu fazer diário, vai dando uma nova qualidade ao todo da Organização, e certamente está convicção em mudanças permite no seio de nossa sociedade opressora, a produção de relações fraternas, igualitárias, democráticas e por que não dizer: relações socialistas. Nesse processo formativo e educacional acontecem processos de formação de subjetividades, no interior das salas de aulas e em todo momento da criação e defesa da vida. Podemos acompanhar essa produção em um texto produzido por um educando ao trazer a reflexão e experiência vivida na prática da mística:

*A MÍSTICA*

*Mística é celebração,*

*Mística é manifestação da vida,*

*Mística é amor.*

*Mística é expressão das conquistas, dos sentimentos. Mística é união e paixão.*

*Mística é sentimento de pertencer ao assentamento, é mais que tudo, é do coração!*

*Mística para mim é um tipo de trabalho, é um tipo de estudo.*

Vou contar um pouco de minha história:

Eu nasci em Nova Venécia, com 1 ano eu vim para cá. Ficamos 8 anos debaixo de uma barraca. Meu pai ajudava no acampamento. Era bonito, unido. Nós compartilhamos tudo. Quando nós viemos para o assentamento. As coisas foram se afastando e o assentamento não é mais unido, ninguém confia mais no outro, não tem cooperação, porque tem gente que não sabe a conquista que nós demos para chegar aqui. Hoje, estou com 13 anos e queria o melhor para nós.

A mística é isso: É união, é colaboração, é amor e paixão. A mística para mim é conquista. Assina: SSV (SUJEITO DE PESQUISA, 2020).

Esse estudante foi tocado, afetações sentidas e vivenciadas por meninos que vivenciam o Movimento, estão atentos a realidade que os rodeiam. Veja-se que ele analisa a realidade do momento que permaneceu no acampamento em coletividade e do momento atual do assentamento. Se quisermos aprofundar, o estudante faz uma crítica à medida que as pessoas se distanciaram e foram para seus lotes individuais. Assim, podemos destacar uma produção de subjetividade junto a esses estudantes, eles estão produzindo conhecimento.

Assim podemos trazer Rolnik (2000),

Todo ambiente sociocultural é feito de um conjunto dinâmico de universos. Tais universos afetam as subjetividades, traduzindo-se em sensações que mobilizam um investimento de desejo em diferentes graus de intensidade. Relações se estabelecem entre as várias sensações que vibram na subjetividade a cada momento, formando constelações de forças cambiante. O contorno de uma subjetividade delinea-se a partir de uma composição singular de forças, um certo (sic) mapa de sensações (ROLNIK, 2000, p. 64).

Nesse sentido, o papel da formação no movimento na escola é de estabelecer esses aspectos de sentidos e da própria identidade do educando para com sua realidade, os seus afetos, produzir subjetividades que vão dando contornos a sua existência, fortalecendo o modo de pensar da organização e da formação integral das singularidades do camponês. Pois esse estudante já está sendo agenciado na produção de sentidos, de afetações do acampamento e a existência agora do assentamento, que por sua vez vai tomando uma consciência a partir do local de vive e mora e suas relações com as atividades formativas do movimento.

Nós, educadores, sentimos uma enorme alegria quando percebemos os educandos e educandas compreendendo o processo e como eles vão interagindo e interpretando a realidade.

Quando fui lendo os textos e fui percebendo a riqueza de detalhes que cada um escrevia, foi me dando a certeza que as famílias, ao lutarem por uma escola onde seus filhos pudessem compreender os seus desejos e aspirações de um mundo melhor, estavam e estão certos (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2020)

Quando no MST procura se expandir e buscar novas políticas públicas para as escolas, não é qualquer política, ela tem que estar vinculada e responder às necessidades das famílias e aos propósitos pelos quais o movimento foi criado. Esse é o esforço coletivo, mesmo que perdendo em alguns momentos, mas a luta não se cansa para alcançar outras conquistas, mesmo que seja em outros tempos. Insistir é preciso!

Essa insistência que nos permite obter ganhos coletivos, animações e alegrias coletivas de buscar sempre melhorias das condições de trabalho, se dá por meio de práticas educacionais voltadas aos que moram e vivem no campo, e uma metodologia que condiz com essa perspectiva, como é o caso da pedagogia da alternância.

A resistência é fundamental para garantir os objetivos emancipatórios e de igualdade, e ela só é possível com a organização e consonância das famílias e dos educadores. Por isso e diante disso é que nos colocamos as perguntas: que práticas de resistência vão se organizando em torno da escola, quando o governo que assume uma gestão não concorda com elas? Que potências e impotências se instalam no interior da escola quando essas correlações de força estão desiguais?

Formar-me na luta e constituição coletiva, no movimento ininterrupto de problematização das práticas educacionais me trouxe até esta pesquisa e daí a relevância de sempre colocar perguntas para continuar aprendendo e me surpreendendo com outros possíveis que venhamos a conquistar neste contexto.

## 7 A RESISTÊNCIA NA ESCOLA “PAULO DAMIÃO TRISTÃO PURINHA” FRENTE AOS EMBATES VIVIDOS

A resistência é uma experiência de um grupo ou indivíduo, que implica um ato de criação que exige um postura ética-estética-política,

que tenha como princípio uma potência de vida em seus modos indissociáveis de resistir/afirmar e de criar. Pois resistir é afirmar a potência de possível, é crer nesse mundo, nessa vida, mudando a perspectiva de viver e de avaliar (LAVRADOR, 2006, p. 2).

O tempo todo no embate contra o opressor, ou “nas relações de forças” estabelecidas na escola e com a superintendência da Educação nós tentamos driblar as correntes que estão buscando nos amarrar e nos deixar paralisados ou dominados. Foucault fala em poder “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2015, p. 45). Mas também chama a atenção para os efeitos das novas tecnologias que permitem circular os efeitos de poder de forma muito eficaz e contínua (FOUCAULT, Idem).

Às vezes, pergunto-me se realmente é possível fazer uma escola com propósitos diferentes do modelo de escola capitalista, que afirma uma cultura para o mercado. Mas quando estamos novamente convencidos da mudança, e ela começa agora, no presente, retomamos uma educação para além do capital, ela se faz necessária. Uma sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”, como diz Mészáros (2005, p. 27).

Nossas práticas de educação diante da pressão do estado neoliberal em acabar com os instrumentos da pedagogia da alternância, às vezes é enfraquecida, outras vezes fortalecidas, outras amortecidas. E assim vamos dando um passo de cada vez na busca de alcançarmos os objetivos propostos pela coletividade e por nós, individualmente. Como ter uma disponibilidade objetiva e subjetiva para deixar-se afetar e ser afetado nos momentos como esses?

O que implica colocar em análise nossas posturas, nossas concepções, nossos preconceitos, nossos endurecimentos, nossas impermeabilidades ao que difere, ao que é diferente a nós mesmos, avaliando, a cada momento, como, com o quê e com quem

estamos compondo e em favor do que estamos produzindo? Eis as questões quando se trata de colocar na prática concreta ações que permitam compor com outras práticas e possam ir afirmando as colaborações e a emancipação, nossas implicações individuais e coletivas, passam por sofrimentos, frustrações nas quais só suportamos quando estamos juntos, em coletividade.

Pensar nas práticas de uma vida de luta, uma luta por escola construída coletivamente, pensar na pedagogia da alternância e em sua constituição, pensar na equipe de trabalho que a coloca em ação, tudo isso implica pensar nas singularidades dessa composição, pensar na potência do agir coletivo. Somente a força das novas subjetividades fortalecidas e em multidões será capaz de fazer transformações sociais e econômicas e repensar os processos de novas subjetividades. Assim como Guattari e Rolnik (1996) nos chama a atenção em torno às formas de subjetividades,

o que caracteriza os novos momentos sociais não é somente uma resistência contra esse processo geral de serialização da subjetividade, mas também a tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, processos singularização subjetiva (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 45).

Em 2019, muitos fatos colaboraram para que as pessoas não tivessem força o suficiente para dar continuidade ao projeto de escola do movimento. Assim, a força coletiva foi diminuindo e o seu modo de existir sendo enfraquecido. As forças instituídas foram se ampliando no interior da escola e não concordando com os instrumentos da pedagogia do movimento. Buscando mudar o rumo da direção da escola, fazê-la uma escola meramente regular. Segundo Deleuze, citado por Machado, “A vontade de potência é o princípio intensivo das qualidades e quantidades das forças” (DELEUZE apud MACHADO, 2013, p. 95). Assim, se uma força domina ou é dominada, é sempre por vontade de potência que isso acontece. (MACHADO, 2013).

Por essa razão, investir para enfraquecer a força coletiva, tirar as potências singulares e o que nos move em nossa existência. Por isso é extremamente potente pensar coletivamente, se reunir e montar estratégias de resistência, ou seja, potência de devir-ativo (MACHADO, 2013).

A palavra estratégia, segundo Foucault (1995), é correntemente empregada em três sentidos. Primeiramente, para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo. Para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa

dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma vantagem sobre o outro. Enfim, para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se, dos meios destinados a obter a vitórias (FOUCAULT, 1995).

Enfim, a ideia foi conseguir alcançar vitórias que pudessem fazer com que a educação nas áreas de assentamento pudesse ser alcançada e executada, segundo as orientações da agroecologia. Mas, infelizmente, desde 2016 tivemos derrotas, e é claro que essas derrotas não foram apenas derrotadas em âmbito local, mas nacional. Os trabalhadores temos sido derrotados, temos perdido direitos elementares, conquistados com muita luta feita para tê-las alcançado.<sup>28</sup>

Continuar na batalha faz parte do processo pela busca pelo existir em todos os sentidos. Neste caso específico, na luta para continuarmos com a escola que está inserida no assentamento, que tem um objetivo a alcançar.

A seguir abordaremos um pouco como se deu no ano de 2019 a atuação da equipe da escola e as ações que foram possíveis de desenvolver, que embates podemos destacar. Assim, antes de passarmos para os destaques de 2019, quero recordar o que Foucault (1995) nos fala das relações de poder e as estratégias de confronto:

Porém, o ponto mais importante é evidentemente a relação entre relações de poder e estratégias de confronto. Pois, se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, **não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir** (FOUCAULT, 1995, p. 248. Grifos nossos).

A resistência se faz necessária à medida que não se concorda com as modificações que se deseja para manter a ordem estabelecida, assim as estratégias de luta permitem que se alcancem objetivos comuns e se altere a correlação de forças. São relações de poder que ficam evidentes quando as táticas aparecem, ficam mais claras quando as regras de jogo surgem e a busca de aliados. Certamente, cada um faz suas escolhas, e com isso define a luta e as formas de dominação.

---

<sup>28</sup> A classe trabalhadora perdeu, com o golpe realizado em 2016, direitos trabalhistas e previdenciários, além de vários prejuízos em relação a reforma agrária, demarcação dos povos indígenas e quilombolas.

Nos últimos anos fomos provocados pelas interferências da macropolítica nas relações micropolíticas ao ponto de nos fazer pensar constantemente em como lidar com as relações mais sutis na tentativa de dominação, nas questões mais simples como é o direito de nos reunir, direito de propor, direito à gestão participativa, democrática, direito de receber à comunidade na escola que elas mesmas construíram. Também fomos testados para repensar a nossas interrelações, como não se deixar tomar por essas forças ao ponto de deixar que a insegurança e o individualismo tomassem conta de nossas ações?

## 7.1 FATOS OCORRIDOS EM 2019

Ao recorrer a meu diário de campo, podemos destacar cinco momentos chaves em que as estratégias de poder buscavam estabelecer práticas de controle e de maior domínio dos profissionais e militantes que atuavam e atuam na escola do assentamento. Um pequeno retrocesso e algumas dificuldades para fazer de forma livre o que tínhamos conquistado até aqui, em relação aos princípios pedagógicos, políticos e filosóficos da educação do movimento. Vejamos as minhas anotações:

Quando tudo parecia que estava conforme tínhamos planejado, início do ano, realizamos um processo de formação com a equipe da escola, expondo o funcionamento da mesma, falando dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que caminhou a Escola e que pretendemos continuar, falamos do projeto político e pedagógico, da auto organização, do trabalho de agroecologia e o quintal produtivo que estaria vinculado com o projeto de pesquisa. Até aqui alguns questionamentos mais nada que pudessem demonstrar contrariedade no propósito da escola (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

O confronto, a resistência se estabeleceram a partir da colocação de um grupo de professores de sua não adesão à proposta pedagógica da educação do campo proposta pelo movimento<sup>29</sup>. Ficou evidenciado um campo de tensão entre duas forças distintas, uma que afirmava práticas educacionais voltadas para a agroecologia e, outra, que insistia práticas de educação que vigoram na cidade. A chegada da profissional de pedagogia colaborou para dar maior força àqueles educadores que não queriam trabalhar com os instrumentos da pedagogia da alternância.

Nas práticas vividas no decorrer de 2019, nesse sentido, focaram a identificação dos educadores que estavam em discordância do projeto de educação da pedagogia do MST,

---

<sup>29</sup> Saber mais acerca da proposta de MST para a educação. Ver “Pedagogia do Movimento”, com Roseli Caldart, Cadernos da Educação do Setor de Educação do MST.

dando força de expressão à lógica normatizadora da escola, ampliando seu exercício expressivo como aparelho ideológico do Estado como posto por Althusser (1985).

Desse modo, vivemos enfrentamentos entre aqueles que não concordavam com as ações do movimento na escola, e aqueles que compreendiam a necessidade de a escola ir ao encontro da formação do educando, trabalhando com uma visão crítica de sua realidade, com uma proposta pedagógica para a transformação via a problematização e o fortalecimento da comunidade camponesa.

Assim, destaco seis momentos vividos que se constituem como analisadores, práticas que nos permitem ver (dispositivos), as lógicas que vigoram, como práticas que colocam em evidência as relações de poder estabelecidas, são os seguintes:

1. Troca da Coordenação da escola por uma Pedagoga;
2. Chegada do Superintendente na escola, março de 2019;
3. As denúncias vividas;
4. Desestabilização mediante a divisão da equipe;
5. Fechar a escola para a participação da comunidade;
6. Apagar a memória e construção da escola pelo MST.

A seguir trataremos de cada uma delas com atenção mais focada.

### **7.1.1 Troca da Coordenação da escola por uma pedagoga:**

Paulo Hartung, mediante a publicação de uma portaria, efetuou a troca da nossa Coordenação que operava a partir de um Edital<sup>30</sup>. Essa coordenação era constituída por um coordenador geral e mais a equipe de educadores e educadoras, que se reunia todas as segundas feiras para tomar decisões coletivas para ad demandas e desafios postos pelo cotidiano escolar.

A retirada da Coordenação da forma como vinha atuando na escola e sua substituição por uma pedagoga, que não conhecia a existência da escola, sua história, seu PPP e do seu funcionamento deixou-nos apreensivos, mas em um primeiro momento entendemos que

---

<sup>30</sup> Edital 45-65 (pode ser encontrado no sítio online da SEDU) e 41 (este está atualizado a função do coordenador-diretor. Você o encontrará completo site da SEDU). Ver Anexo C, somente algumas partes.

essa ação poderia vir a somar, já que também fazia parte da luta para o melhoramento da parte pedagógica da escola.

Após a chegada da pedagoga e as ações por ela implementadas, começamos a dar sentido ao que nos passava quando começamos a olhar para as relações que ela estabeleceu com as pessoas da escola em sua chegada. Nossa atenção ficou aguçada à medida que acompanhávamos sua aproximação com os docentes que expressavam contrariedade em operar com a Pedagogia da Alternância.

Ainda, essa realidade se mostrou mais robusta quando a pedagoga começou a não concordar com as reuniões de segunda-feira nas quais se realizava de 13h às 17h, e se definia uma pauta pedagógica, política e organizativa. Nessas reuniões que definia plano de ação, execução e avaliações periódicas ou de crítica e autocrítica.

A equipe de professores nesse momento era no total constituída de 17 funcionários, sendo 13 professores, três do ensino fundamental nível 1º, e 9 do ensino fundamental 2, 1 cuidador da sala de recursos, 1 pedagogo, 1 cozinheira, 1 ASG (auxiliar de serviços gerais).

### **7.1.2 Chegada do Superintendente na escola, março de 2019:**

No dia 25 de março de 2019, às 14h, chegou o Superintendente de Educação e cultura de Linhares, veio se apresentar como diretor e ver as demandas da escola, em primeiro lugar falou que o secretário de educação era socialista e tinha um bom propósito de educação. Falou que era diretor de uma escola modelo em Cariacica e foi professor. Se propôs a ouvir nossas demandas, em que aproveitamos para expô-las. Inicialmente, comecei falando das seguintes necessidades: retorno do conselho da escola, pois o Governador tinha acabado com ele e, como consequência, estávamos perdendo recursos; solicitei ainda o retorno da coordenação da escola, pois tinha um perfil diferenciado para as escolas dos assentamentos, falei da infraestrutura, das condições da quadra que ameaça cair, caixa d'água que está perigosa e as salas de informática que nunca foram organizadas, acabamos utilizando a sala para que duas turmas funcionassem. Depois, o pessoal acrescentou a questão da segurança da escola, pois já fomos roubados duas vezes, falou-se da necessidade de material esportivo e a situação da bomba que um companheiro comprou e a SEDU teria que ressarcir.

O superintendente em sua fala disse que todos tem um não como resposta, mas que ia tentar encaminhar as demandas colocadas e falou sobre o vínculo, a carga horária da escola. Falou “*o que não é legal, não é imoral*” para não ter que responder legalmente. Ainda destacou que era preciso repensar os Planos de aulas por uma questão legal, pois o sucesso da sala de aula dependia de sua preparação, dependia do tempo que planejávamos. Quanto aos computadores, disse que os iria remanejar de outra escola. Quanto à caixa d’água alertou que a situação era preocupante. Comprometeu-se a organizar as fechaduras das portas das salas e, quanto às ferramentas de trabalho, pediu para fazer um levantamento. Falou que a Pedagogia da Alternância não é legitimada e a SEDU não a reconhecia como ferramenta pedagógica. Argumentou que fez a opção por um pedagogo pois, segundo sua opinião, o coordenador não faz as tarefas do pedagogo.

Também falou que iria encaminhar a questão da segurança da escola junto à SEDU e a que diante das demandas de infraestrutura iria conversar com o diretor do POLI II, que é o diretor da escola referência EEEFM José de Caldas Brito (POLI II), e que a questão da bomba precisaria ser resolvida, mas expressou sua chateação com a forma do encaminhamento. Quanto ao segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos<sup>31</sup>, indicou que a secretaria necessita se regularizar e que precisa oficializar essa demanda.

Falou que acreditava que daria certo, pois o novo governador estava olhando para as demandas, pois o secretário que assumiu a Secretaria de Educação do Estado era socialista.

Reforçou que a pedagoga “*são os meus olhos aqui na escola*” e a cada 15 dias ela iria na Superintendência para uma reunião. Lembrou que o que não é imoral, dá para fazer. Por isso que não dá para fazer as reuniões todas as segundas feiras.

Também falou que não era para deixar gente que não seja da escola entrar em suas dependências, isso porque quando chegou à escola para reunião viu que tinha um jovem<sup>32</sup> na escola. E ele afirmou: *pois estamos em época de desassossego. Ter cuidado!*

---

<sup>31</sup> EJA segundo seguimento, iniciamos o ano, íamos fazer a aula inaugural, mas a superintendente nos chamou a atenção. Como começaríamos sem ter organizado o processo? Questionou-nos. Mas essa é a forma de fazermos pressão para iniciarmos as turmas ou a escola: fazendo!

<sup>32</sup> Essa jovem é filha de uma assentada e estava fazendo trabalho de pesquisa da escola agrícola de Marilândia. Um que costumamos fazer para ajudar a nossa juventude, pois temos parceria com a escola de rio Bananal e de Marilândia.

Diante das explicações e discursos do superintendente entendemos que em sua visita ele tinha feito uma ação informativa, veio para “dar o recado”, de que a pedagoga seria sua representação na escola, queiramos ou não, que ela iria olhar tudo que aconteceria e informaria à superintendência. Ainda, destacamos seu direcionamento diante da demanda da comunidade em relação à pedagogia da alternância que, segundo ele, não tinha como organizá-la uma vez que ela não é reconhecida pela SEDU e, finalmente realçamos sua orientação a não entrada dos filhos da comunidade na escola.

O superintendente colocou “areia em nosso sapato”, dificultando os encaminhamentos e reforçando uma atitude contrária dos professores diante da proposta pedagógica do MST. A partir dessa reunião vivemos mais intensamente a tentativa de desmonte da proposta coletiva de educação do/para o campo. Entre outras ações chamamos a atenção para o fato de os professores não sentirem mais na obrigação de fazer parte das atividades realizadas pela escola.

A dominação é uma estrutura global de poder cujas ramificações e consequência, podemos, às vezes, encontrar, até na trama mais tênue da sociedade, porém, e ao mesmo tempo, é uma situação estratégica mais ou menos adquirida e solidificada num conjunto histórico de longa data entre adversários (FOUCAULT, 1995, p. 249).

Se as relações de poder estão em toda a parte e os indivíduos operam sobre e com elas, entendemos que as práticas do superintendente estão em coerência com o poder central, demonstrando-se autoritário. Até então, nossa relação com a Superintendência de Linhares era de forma amistosa, respeitosa. Desse momento em diante, a relação ficou difícil, uma relação que começou a estar marcada pela lógica hierárquica de subordinação. Não se poderia questionar. E nós, os “insubmissos”, vindo de uma organização social, não poderíamos deixar de opinar, dar ideias e discordar das opiniões. Ficamos indignados com tal atitude, tirando-nos o direito de pensar e decidir, e de dar continuidade a uma luta que não era de um ou outro indivíduo, mas de uma caminhada histórica dos acampados e assentados da reforma agrária.

Uma certeza nós tínhamos: não poderíamos nos calar e ficar parados diante de tamanha agressividade. O que para nós era normal, dar opinião, falar nossas ideias, sugerir e tomar decisões coletivas, tornou-se anormal. Havia aí um movimento em silêncio que se organizava no ceio dos educadores e das famílias, que não poderiam se calar.

### 7.1.3 As denúncias vividas:

A equipe pedagógica da escola continuou se reunindo às segundas-feiras, tomando as decisões coletivas e fazendo a divisão de tarefas, até que um dia a professora de Geografia falou que não concordava e que a escola deveria formar cidadãos e não concordava com a proposta do Movimento. Uma professora tentou esclarecer novamente a história da escola e para que ela veio. Também se somou a ela a educadora da sala de recursos e a cuidadora. Até aí tudo bem, o problema quando ela foi à superintendência e fez a denúncia da forma de funcionamento e as decisões coletivas tomadas.

Essas denúncias provocaram uma tensão na equipe. Uma das denunciadas foi eu que, segundo o denunciante, em minhas práticas coagia educadores, fazia yoga com os estudantes do 6º ano, que falava de política e do MST o tempo todo, que usava os hinos e músicas do MST e que outros educadores não faziam o planejamento individual, entre outras. Diante dessa prática acusatória e de denúncia que se instalou na escola escolhemos nos pautar na busca da solidariedade entre os educadores do setor de educação estadual do movimento e junto às famílias do próprio assentamento.

Como não poderia haver relações de poder sem pontos de insubmissão que, por definição, lhe escapam, toda intensificação e toda extensão das relações de poder para submetê-los conduzem apenas aos limites do exercício do poder; este encontra então sua finalidade seja num tipo de ação que reduz o outro a impotência total (uma vitória sobre o adversário substitui o exercício do poder), seja numa transformação daqueles que são governados em adversários (FOUCAULT, 1995, p. 248).

As denúncias tiveram eco entre a equipe da escola que, ao mesmo tempo, articulou com alguns pais essas acusações numa tentativa de desestabilizar e tirar da escola toda a orientação construída junto ao coletivo dos assentados e pequenos agricultores, como se fosse possível, apenas pelo desejo de alguns.

Nesse contexto, em alguns momentos dava vontade de desistir, pois as relações passaram a ser de desconfiança, onde se vivia a desistência, esquivando para não enfrentar o confronto com as forças hierárquicas do poder do Estado presentes na escola. Com o passar dos dias e meses essa situação de denúncia e produção de controle resultou na dificuldade de garantia de um trabalho coletivo junto aos educadores do MST. Vivemos a gestão da discórdia e a chamamos assim porque as práticas vividas mostravam a intenção efetiva de provocar discórdia entre os docentes e a comunidade.

Nesse contexto, ainda, houve a iniciativa de parte de nova gestão da escola de atrair pais que se dispuseram a participar de um abaixo assinado que tinha como objetivo a retirada do corpo docente de professores da reforma agrária da escola. Conseguiram cinco assinaturas, e levavam à Superintendência da educação as demandas de sua discordância com as práticas educacionais das místicas, com o trabalho produtivo, as músicas e poesias etc.

#### **7.1.4 Desestabilização mediante a divisão da equipe**

Uma escola em processo de construção, fazendo junto com os educadores e a comunidade a educação, onde todos estão implicados no processo educacional, essa tem sido a orientação do trabalho feito na escola do assentamento, onde todos estão convencidos da necessidade da colaboração nessa proposta. Anos após ano essa tem sido a força de construção que tem desafiado e que desafia nossas ações, até o acirramento das forças neoliberais vivido desde 2015 que tem nos colocado que não éramos tão implicados assim, tão sólidos assim, algo estava faltando para efetivar a conquista e superar os momentos difíceis juntos, o que aconteceu? Como dizem muitos pais: o que fizemos de errado, onde falhamos?

A equipe da escola se desencontrou, desarticulou-se, se desequilibrou diante da ameaça de que iriam exonerar alguns educadores da reforma agrária em nosso assentamento e escola. Depois, como relatado acima, as práticas que sofremos foram as de procurar cooptar as forças críticas ao atual momento vivido no Brasil. Insistimos no caminho da coletivização, não desistimos de fazer encontros e reuniões com todas e todos os que estão na luta, buscamos o contágio do coletivo para as ações coletivas, para a inserção na coletividade externa, e, com susto reconhecemos que não contagiou. Buscamos um caminho de encontros, diferenciados com ética e política, poucos se sentiam convocados, afetados. Poucos, mas houve o encontro de alguns, nos afetamos e continuamos a história de uma minoria que buscou na potência coletiva a afirmação dos seus corpos e a existência de uma escola do/no assentamento, uma escola do e em movimento.

Nossa primeira reunião regional se deu no assentamento Vale da Esperança, na escola “Maria Julita em Santa Tereza”, com 12 participantes, sendo apenas 4 da escola alvo deste estudo, a escola “Paulo Damiano”, anteriormente íamos todos. Após esse encontro tentamos fazer na própria escola, sem muito êxito.

Nessa tentativa de visualização de que não estamos só, a nossa primeira reunião foi muito boa, deu ânimo a todas e todos, nos fortaleceu e, sobretudo efetivou uma sensação de que “não estamos só!” Essa foi a mensagem, e mesmo sendo poucos, insistimos em novas possibilidades de encontros com os professores assentados.

Nesse período sofremos também a perda da companheira Sirlene Rekel da Silva Cardoso<sup>33</sup>, uma das primeiras educadoras da escola, conforme foi citado por duas das entrevistadas. Deixo no ANEXO D meu relato sobre o dia de sua morte.

Diante do clima que estava instalado, convocamos uma reunião com o Superintendente e o setor de educação estadual para dialogarmos sobre o assunto. Parece que surtiu efeito contrário. Foi no dia 12 de junho de 2019 ao começar o superintendente se assustou diante de um poema lido por uma mãe de uma aluna da escola. Não a deixou terminar e falou que ali era ele que coordenava. Mas o representante do setor coordenou a reunião, fez apresentação de todos e o representante do setor de São Mateus falou da história da escola e das necessidades de avançarmos. O superintendente falou mal da escola, da falta de organização, de planejamento, que as visitas na casa dos alunos constroem, falou da não existência da horta e que os professores que foram para o encontro de educadores não se sentiam confortáveis por vários fatos ocorridos. Falou ao final que a SEDU orientou aos professores que não quisessem participar do Encontro estadual<sup>34</sup> não eram obrigados (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Após essa reunião, as relações dos educadores e entre os educadores e os assentados da escola ficaram ainda mais frágeis diante da constante produção de desconfiança do trabalho pedagógico das práticas da agroecologia praticadas no assentamento. Ainda, outras táticas foram implementadas para manter o controle dos educadores, sendo uma das mais fortes a divisão e cooptação de docentes.

Os 16 educadores da escola, ao analisar a situação, foram subdivididos da seguinte forma:

- 7 educadores se posicionaram contra a Pedagogia da Alternância. Eles moram em Linhares, ou seja, são moradores da cidade e pouca aproximação tem a respeito da prática de alternância;

---

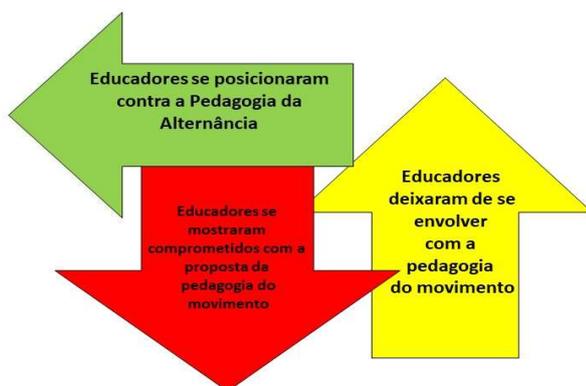
<sup>33</sup> Faço questão de deixar o nome completo dessa educadora, por sua história na construção e fortalecimento da escola. De acordo com o declarado na plataforma Brasil iríamos identificar os sujeitos por simbologia ou uso das letras iniciais dos nomes. Mas essa educadora acabou não resistindo diante às sequelas deixadas por um acidente que a levou a ter 80% do seu corpo queimado. E cito o nome dela como reconhecimento à luta feita, prática aprendida também no MST. Deixo em anexo nº 05 - relato no dia do seu enterro.

<sup>34</sup> Os educadores da reforma agrária, nestes últimos 30 anos de trabalho, realizam anualmente o Encontro dos Educadores. Essa experiência tem um caráter de formação e partilha das experiências educacionais e, no relato, chamamos a atenção para o ano de 2019 em que, pela 1ª vez, esse encontro não indicado como exercício de formativo e colaborativo na realidade do campo.

- 3 educadores deixaram de se envolver com a pedagogia do movimento;
- 4 educadores se mostraram comprometidos com a proposta da pedagogia do movimento.

Assim, podemos ilustrar as relações de forças que se estabeleceram no contexto que tratamos:

### Diagrama 1: As relações de forças que se estabeleceram na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No decorrer dos anos de resistência e criação de práticas educacionais coerentes com a realidade do campo, entendemos que a força está na organização e unidade dos educadores, mas nesse momento essa prática foi uma ação a ser desmontada. Assim, a pedagoga indicada pela gestão estadual para a escola convenceu os educadores que eram da pedagogia do movimento a não participarem do encontro “XXIX Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” em julho de 2019<sup>35</sup>. A justificativa para tal ação se deveu à argumentação que gestão contribuiria com o processo de formação dos educadores na Superintendência. Como? Se se estava fortalecendo a ideia de não participar do encontro, fortalecendo que é a Superintendência Regional que deveria fazer o processo de formação dos educadores.

Ficamos indignados com tal situação, pois entendemos que participar ou atender o chamado do superintendente naquele momento seria prestar um desserviço à luta pela educação do Movimento, pois não contribuiria em nada, além de dividir e enfraquecer nossa equipe. Quem ganharia com a não participação dos educadores no Encontro Estadual dos Educadores da Reforma Agrária?

<sup>35</sup> Todos os anos o Setor de Educação do MST, realiza o “Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da reforma agrária”. Mas no ano de 2019, a superintendência da educação de Linhares, abriu precedentes para os educadores da escola “Paulo Damiano Tristão Purinha” não participar. Ele decidiu fazer uma formação a parte para aqueles que não queriam participar em São Mateus. Convidou uma educadora para dar a capacitação. Ela aceitou e com isso levou mais três educadores.

Aqui está o primeiro processo de cooptação dos nossos educadores. Inocente ou não, eles deixaram de ir ao Encontro. Apenas 4 participaram do Encontro, sendo que todos os anos A escola “Paulo Damião” participava de forma organizada e ativa no encontro.

Foi a partir dessa divisão operada pela superintendência, que nossa equipe, a equipe do assentamento não foi mais a mesma, ficou um clima de desconfiança entre “os nossos”, que a cada dia se distanciavam para mostrar para a pedagoga e ao superintendente quem estava com eles. E, assim, eles já não participavam das nossas reuniões, das propostas da organização do MST.

Desestabilizada pela experiência paradoxal do estranho-familiar, a subjetividade se vê então tensionada entre dois movimentos. De um lado, o movimento acima descrito que a pressiona em direção a conservação da vida em sua potência de germinação, para corporificar-se em novos modos de existência. De outro, um movimento que a pressiona em direção a conservação dos modos vigentes, nos quais a vida se encontra temporariamente materializada e a subjetividade está habituada a reconhecer-se em sua experiência como sujeito (ROLNIK, 2018, p. 112).

Faltou tática de nossa parte? Faltou jeito de lidar com a situação? Afeto para entender o que passava com eles? Estávamos afetados com a situação e cheios de indignação, talvez pôr isso não conseguíamos montar uma estratégia para o momento.

Assim, foi buscando apoio com os pais, numa tentativa de buscar com que alguns pais ficassem contra a utilização dos símbolos dos movimentos sociais do campo, utilizados nas místicas com seus cantos e hino. E alguns pais iam na escola, a pedagoga conversava horas e falava de alguns professores. Até que um dia, um foi orientado a fazer um abaixo assinado contra mim, na denúncia se falava que eu só fazia coisas do MST, falava e cantava os hinos do movimento. Teve adesão de cinco pais, nada que surtisse efeito, mas ajudava a desequilibrar a equipe e nos deixar apreensivos. Assim, foi o tempo todo medindo poder, vivemos uma agonia permanente, em uma quebra de braço contínua e, por final, três educadores já estavam se dando por vencidos, já faltando forças.

Não desistimos, insistimos e resistimos. Agora 2020 chegará com muitas novidades, e será que vamos conseguir seguir esse caminho? O que nos acontecerá? Vamos estar na escola?

De certo, teremos uma equipe diferente, talvez com um diretor que esperamos que passe o nome que indicamos, com a mesma pedagoga e não sabemos se será com os mesmos professores. Pois o superintendente terá o poder de prorrogar o contrato conforme foi a indicação da SEDU ou poderá seguir o novo edital para preenchimento de vagas? (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

No diário de campo da pesquisa encerrava o ano de 2019 com as expressões de questões que atravessavam e atravessam a vida, a existência de uma educadora do campo que já destacava o poder do gestor da SEDU que poderia prorrogar os contratos ou encerrá-los. A certeza de nossa resistência era a força que mais se fazia presente nesse contexto.

### 7.1.5 Fechar a escola para a participação da comunidade

Essa prática foi a mais constrangedora para a comunidade que a todo tempo recebia de parte do superintendente ordens para que a comunidade não utilizasse os espaços da escola, contrariando o próprio pertencimento que a comunidade tem com o espaço da escola do assentamento, que se constituiu um sonho, uma luta e uma conquista permanente

Lembramos neste contexto da música “Cidadão” de Lúcio Barbosa, cantado por Zé Geraldo ou seja, quando a escola está praticamente pronta, opera-se o afastamento dos atores que a construíram e constroem:

Figura 8 – Salas de aula da escola – pintura feita por Jailson Rodrigues Rocha em 01/2017



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Tá vendo aquele edifício, moço?  
 Ajudei a levantar  
 Foi um tempo de aflição  
 Era quatro condução  
 Duas pra ir, duas pra voltar  
 Hoje depois dele pronto  
 Olho pra cima e fico tonto  
 Mas me vem um cidadão  
 E me diz, desconfiado

Tu 'tá aí admirado  
 Ou 'tá querendo roubar?  
 Meu domingo 'tá perdido  
 Vou pra casa entristecido  
 Dá vontade de beber  
 E pra aumentar o meu tédio  
 Eu nem posso olhar pro prédio  
 Que eu ajudei a fazer  
 'Tá vendo aquele colégio, moço?  
 Eu também trabalhei lá  
 Lá eu quase me arrebento  
 Fiz a massa, pus cimento  
 Ajudei a rebocar  
 Minha filha inocente  
 Vem pra mim toda contente  
 Pai, vou me matricular  
 Mas me diz um cidadão  
 Criança de pé no chão  
 Aqui não pode estudar  
 Essa dor doeu mais forte  
 Por que é que eu deixei o norte?  
 Eu me pus a me dizer  
 Lá a seca castigava  
 Mas o pouco...  
 (Lúcio Barbosa, 1976)

O setor de educação do MST quando foi para a reunião com o superintendente de educação, passou na escola para fazer um encontro com os professores da escola antes. A pedagoga não permitiu fazer essa reunião, disse que tinha ordem da Superintendência. Foi um constrangimento, os educadores da reforma agrária pediram essa ordem por escrito. A reunião foi feita depois que ela apresentou a portaria e chegou-se a um entendimento de que não tinha problemas em fazer a reunião, que isso não estava contemplado na dita portaria orientadora.

Um dia alguns moradores do assentamento foram conversar com a pedagoga para pedir uma sala de aula, pois viriam várias entidades para uma reunião e que, depois do encontro, realizariam visitas a algumas famílias do assentamento. Ela disse que não poderia e negou o uso da escola para dita reunião. Ao saber da negativa, eles não mediram a ação, falaram que foram eles que conquistaram a escola e que iriam, sim, utilizar, se fosse preciso, iriam quebrar o portão para efetivar o encontro. Ela imediatamente falou para “o chefe” dessa prática de resistência.

No dia 2 de setembro estávamos no conselho de classe do 2º trimestre, quando chegou, para uma visita rápida, o superintendente, alegando que a escola tinha melhorado, mas que estava bastante chateado devido ao uso da escola pela comunidade, seja por quem for, e expressou que havia uma lei, uma portaria e queria deixar evidente:

vai dar reponsabilidade, tem 90 dias para ceder. Não precisava brigar desnecessário, não precisava de funcionário de INCAPER, da comunidade etc. para afrontar gente aqui, precisa ser documentado para utilizar a escola. Todos somos servidores públicos! E o único que está fazendo rigorosa. Responsável por tudo que está usando. Precisamos nos adequar! Aí mandou chamar a ASG e a cozinheira e disse: Se elas passarem a chave poderia sofrer um processo, ele não terá problema em fazer ocorrência. A chave da escola tem responsável pela sessão. Fara a ocorrência, pois vai levar como desobediência. Não vai se opor, mas precisa ser registrado. Vai fazer ocorrência! Leia a portaria. Gosto de cumprir com horário como servidor. Está chateado, não está lidando com criança e não se considera um moleque! Enfim, depois falou que está organizando uma proposta de organização curricular para enviar para a SEDU de acordo com o que ouviu na reunião com o setor de educação. E falou que podemos ajustar para participar das reuniões com o setor. Também informou que a partir de janeiro terá um diretor (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Nessa ocasião, o superintendente também me convidou à parte para falar dos três dias que cortaram no pagamento do meu salário e que a SEDU não voltou atrás do corte. Sugeriu que eu fosse na Superintendência para fazer um ofício e recorrer da situação. Falei que era injusto cortar três dias, sendo que fui à escola e ministrei duas aulas e as outras três fui participar do ato em Linhares no dia 14 de julho.

Todos os educadores não falaram nada, havia total silencio diante de tanta chateação e fala alterada de parte estado. Pior, estava falando com as pessoas erradas sobre o assunto. Dessa vez, a equipe de educadores do setor, nada tinha a ver com aquela questão. Mas, o jeito que ele falava, demonstrando autoritarismo, ia se distanciando cada vez mais da equipe. Era muito simples resolver a situação com a comunidade, nós já tínhamos sugerido, fazer um ofício simples e entregar. Nós temos o costume de limpar e entregar como encontramos. Mas, a dominação e controle falava mais alto, não queriam saber em dialogar, apenas impor. É como diz Foucault:

A dominação é uma estrutura global de poder cujas ramificações e consequência, podemos, às vezes, encontrar, até na trama mais tênue da sociedade, porém, e ao mesmo tempo, é uma situação estratégica mais ou menos adquirida e solidificada num conjunto histórico de longa data entre adversários (FOUCAULT, 1995, p. 249).

As ramificações que fomos percebendo e sentindo foram as que vão se adentrando dentro das nossas casas, nas relações entre as pessoas, educadores, numa postura de defesa do opressor, de quem está com um cargo de gestão. Pois, no âmbito da micropolítica, as relações de poder vão sendo estabelecidas também e mais forte às características do modo de produção, a partir do individualismo, do desejo de estar do lado da gestão.

Mas quem percebe o jogo da dominação, luta e resiste, pois é difícil para as famílias ou para o conjunto de educadores perceber a ação sem fazer nada. Se calar, paralisar seria o pior dos mundos. Mas, infelizmente não foi possível dar outro direcionamento da situação, pois nem todos aderiram à causa da pedagogia do movimento, mas de outro lado, percebendo que outros preferiam se ajustar, adequar, parecia que seria outro caminho. E o poder hierarquizante foi sendo assumido e, sutilmente, foi dando formas às práticas e posturas do dia a dia, por meio de gestos e ações. E nós, os que fazemos a luta para a implementação da escola como ação coletiva e participativa da comunidade do assentamento, ficamos sendo tachados de coagir às pessoas.

E, seguindo a lógica foucaultiana mais uma vez, só se reforça o que tenho pensado a respeito:

Porém o que torna a dominação de um grupo de uma casta ou de uma classe, e as resistências ou as revoltas as quais ela se opõe um fenômeno central na história das sociedades **é o fato de manifestarem, num forma global e maciça, na escola do corpo social inteiro, a integração das relações de poder com as relações estratégicas e seus efeitos de encadeamento recíproco** (FOUCAULT, 1995, p. 249. Grifos nossos).

Essa operação de integração das relações de poder foi o que temos vivido no assentamento e na escola, fruto da luta por uma reforma agrária de fato. O atual investimento de destruição da democracia, da nossa constituição, dos direitos conquistados nela, sob a argumentação de modernizar o Brasil, parece que para os que o sentem assim, também referendam práticas autoritárias, arrogantes, impondo uma lógica de “educação sem partido” (FRIGOTTO, 2017).

### **7.1.6 Apagar a memória e construção da escola pelo MST**

No último dia letivo da escola do ano de 2019, o superintendente foi até o estabelecimento escolar para fazer o encerramento do ano e para fazer mais uma expressão de controle nesse contexto. No seu discurso aos docentes deu seu recado, nos disse de sua vontade de

“*exonerar todos e recomeçar equipe nova*” mas, como tem a possibilidade de prorrogar o contrato, expressou que ainda não sabia se iria fazê-lo, e como a decisão tem que ser tomada a partir da área de conhecimento, ele queria aguardar o diretor para que ele indicasse a decisão de quem não ficaria e de quem iria permanecer na escola. Outra coisa que destacou foi sobre a pintura das paredes da escola do assentamento, segundo ele, a presença da bandeira do MST nas paredes do estabelecimento não se manteria. No entendimento dele, o Movimento não poderá interferir nas questões da escola.

A escola é para ensinar aos alunos. Enfim essa foi mais uma deixa por parte do superintendente e **acabamos não reagindo**. Parece que nossos corpos já não queriam enfrentar, **estávamos agora para ver o ano passar e na esperança de 2020** termos a direção da escola e retomarmos depois (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA. Grifos nossos).

Naquela ocasião sentíamos o peso do acirramento neoliberal em nós, apenas rebatemos quando ele falou da equipe que, em seu desejo, não deveria fazer o que queremos. Falamos que não é uma coisa que nós queremos somente

eu acabei, mais uma vez, me exaltando, peguei o edital e mostrei a ele, li os parágrafos que falam do perfil dos educadores e pedagogos, que terão que fazer o que é função deles: de orientar e fazer acontecer os instrumentos da pedagogia da alternância. Perguntou, por exemplo, como se faz mística? tentamos explicar, ele já começou: “sem demagogia! fale como se faz! Ai uma educadora e eu procuramos explicar como se faz na prática; escolha de um tema, depois se vê quais os elementos que se colocam, se vai ter música e poesia, quem faz o que é a ornamentação. Questionou sobre a possibilidade de se for racismo, por exemplo. Se todos aceitam. Falamos que o tema está de acordo com a organização curricular, com o calendário escolar e da cidade e algumas datas comemorativas. O que fazer diante de tudo isso? Que processos de resistência poderíamos apresentar? (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Não podemos estar contentes com a situação. O que fizemos para reverter e mudar a história?

Naquela reunião afirmamos que não poderíamos esquecer quem somos, de onde viemos e o que nos move a fazer alguma coisa. Falamos isso porque sentíamos que estávamos perdendo a potência, estávamos nos enfraquecendo. E, na aposta de resistência, retorna ao que temos sido e somos, pode nos fazer sentir que esses embates não poderão nos derrotar, não podemos destruir os sonhos de tantas famílias que lutaram e organizaram a escola. Não tínhamos o direito de deixar cair esses elementos da pedagogia da alternância que nos fez existir e chegar até aqui. Sentíamos que era necessário retomar o que realmente somos. Será que tínhamos como fazer diferente?

Pensar nessas estratégias desenhadas e operadas pela Superintendência da Educação em Linhares nos faz colocar uma pergunta nesse contexto e que alguns já nos fizeram: por que tanta vinda do superintendente à escola, por que essa escola, diante de tantas escolas grandes em Linhares e com tantos problemas? A resposta a essas questões podem ser feitas quando olhamos para a trajetória e história de luta que atravessa a existência desta realidade. Há um projeto de um movimento social em jogo. Não é pouco coisa!

Assim, diante de minha atuação política e organizativa, como assentada, militante e educadora da reforma agrária, via pedagogia da alternância, vejo que atuei e atuo no enfrentamento do ponto de vista do macropolítico, fazendo enfrentamentos concretos e diretos à força conservadora do estado em sua manifestação de forças opressivas. Essa prática também esteve e anda aliada ao diálogo com outros movimentos sociais no enfrentamento ao poder do estado. Entretanto, no decorrer dos estudos do mestrado, tenho me aproximado da produção micropolítica, dos modos como fabricamos nossos processos de subjetivação e diante, desses acúmulos formativos, entendo que no atual momento, as forças de composição micropolítica, tem se mostrado centrais no fortalecimento de processos formativos que venham a incorporar a vida em todas suas dimensões, não apenas as ligadas à produção da consciência do sujeito histórico, se não que também, à criação de um campo problemático permanente das capturas que reproduzimos no estabelecimento de uma organização.

As práticas de controle do exercício emancipatório praticado pela pedagogia da alternância, via a educação do campo no MST tem proliferado desde 2018 em nosso assentamento e escola, esse exercício de coerção e captação das forças de resistência tem-se perfilado pela individualização da resistência (como relatado pela vontade de me afastar da escola), a desarticulação da própria organização social do assentamento e a retirada do espaço escolar como espaço da comunidade. Essas ações têm-se mostrado extremamente ágeis no contexto de ampliação do estado neoliberal em nossa realidade e, assim mesmo, desafiadoras para nossa organização e processos formativos que resistam ao contexto relatado.

diante disso tudo tenho a necessidade da resistência ativa, criativa, solidária entre meus pares, pois sozinhos não conseguimos avançar e manter as conquistas de tantos anos de história.

Eu procuro sempre dar uma forma organizativa, de encontros que nos fortalecem, nos animem, nos façam novamente inspirar num projeto de uma sociedade que venha a favorecer os seres humanos livres, felizes e

amorosos. E tenho me fortalecido com esses embates, que parecem simples, mas é tão importante quando a luta no âmbito da macropolítica (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Nesse contexto, destaco a importância da aproximação, dos estudos e incorporação do entendimento das relações de poder na atualidade, constituindo-se em uma direção potente de trabalho formativo junto aos coletivos que habitamos e partilhamos. Desse modo, algumas questões que emergem dessa compreensão: que relações queremos estabelecer em uma nova sociedade? Que relações referendamos quando assumimos um lugar de poder na gestão pública, na mediação da vida, das relações? Como avançar na analítica coletiva do que temos feito de nós mesmos nesse contexto, sem cair na individualização dos processos?

Essas e outras possíveis questões são efeito das práticas de estudo e de resistência que temos construído. São perguntas como essas que nos abrem a novas práticas de formação e de trabalho que não renunciem à dialogia e tensão do que temos feito de nós mesmos e de nossas relações.

## 8 CAMINHOS TRILHADOS NA RESISTÊNCIA

Diante desse quadro de angústias uma linha de fuga encontrada por um grupo de educadores e um grupo de pais foi marcar uma cantoria e no dia 19 de outubro, um sábado, chegamos na casa de uma educadora, umas 20 pessoas, começamos a cantar das 17 horas até as 21 horas. Todos no mesmo compasso, não conversamos, mas cantamos, cantamos, cantamos.... como aquele velho ditado: “quem canta seus males espanta!”

No outro dia, estávamos leves, tranquilos e prometendo ter outros encontros como esses que ajudam a nos fortalecer e alegrar diante dos acontecimentos e da dureza das relações de trabalho e de autoridade que não dar significado a história de um povo e suas conquistas e seu jeito de ser.

A resistência se dá pela cultura, pela arte, pelo belo pelo encantamento com o outro, com seu jeito de ser (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Iniciamos a parte final do trabalho apresentando o título “Caminhos trilhados na re-existência” porque temos vivido e experimentado no decorrer da pesquisa a fabricação no meio dos processos da vida, no centro da intensidade das práticas que nos atravessam intensamente, práticas que insistem em afirmar outras relações que desviem, que sejam diferentes das produzidas pelas relações de mercado no capitalismo. Desse modo, ao resistir, lutar, confrontar, contrastar, colocamo-nos nas conexões com as condições de vida e relações produzidas para abrir possibilidades, criar trilhas.

Perguntamo-nos onde está a nossa força. Vamos encontrar nos primeiros cadernos do MST (1985), que “nossa força está no número de gente organizada”, está nos objetivos que queremos alcançar, está na confiança entre os que lutam e sonham. Dessa forma, retomando vários ensinamentos aprendidos na luta e na vida, comecei a insistir na retomada de algumas práticas que poderiam nos fortalecer nas reuniões coletivas, na realização da mística, pois ela organiza a atividade na agroecologia.

Assim, nós, os educadores do setor de educação do MST, tomamos a iniciativa da resistência a partir das ações como:

1. Coletividade – grupos organizados;
2. Reafirmação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância;

3. Realização de místicas;
4. Agroecologia – a realização da horta ou quintais produtivos;
5. Projeto de pesquisa ou Trabalho de Conclusão do ano ou do Ensino Fundamental;
6. A auto-organização.

## 8.1 COLETIVIDADE – GRUPOS ORGANIZADOS

A intervenção passou por articular o coletivo de educadores, educadoras, tanto em âmbito regional e local, assim como as famílias. Inicialmente, realizamos a reunião da equipe de educadores da brigada<sup>36</sup>, que ocorreu em Santa Teresa, no assentamento Vale da Esperança, na escola “Maria Julita”, com a presença da Escola de Nova Esperança em Aracruz, “Maria Julita” e “Paulo Damião” e participantes da licenciatura da educação do campo. Foi feita uma análise da conjuntura, debate sobre os planos de estudos, um balanço das escolas e o que fazer para o fortalecimento do setor na brigada.

Dessa reunião saímos mais fortalecidos e entendendo a necessidade de realização de mais encontros entre educadores da reforma agrária para partilhar as práticas, avaliar as ações e renovar as forças com o vigor da mística a constituição de uma resistência ativa.

Nesse contexto, na escola Paulo Damião, pensamos em várias alternativas, sendo uma delas a retomada das reuniões da equipe na escola ou fora dela. Ou seja, apostamos no encontro dos educadores para o fortalecimento em tempos de ameaça das conquistas feitas nos últimos anos.

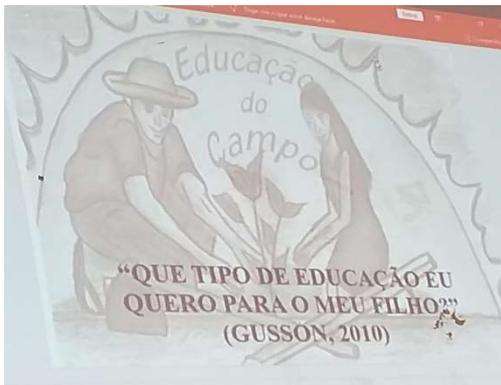
A segunda ação implementada na escola foi realizar uma formação com as famílias, e nesse encontro realizamos uma oficina de Plano de Estudos com elas. Essa atividade depois a realizamos com os educadores, com toda a equipe da escola<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> As brigadas são uma organização nas regiões do Estado, para facilitar a articulação dos militantes junto as famílias. De cada 10 famílias, corresponde a um núcleo, de cada 50 núcleos de famílias uma brigada. Cada brigada tem os representantes dos setores na sua coordenação, e cada núcleo e os representantes de cada 5 núcleos tem uma representação de um homem e uma mulher. A Escola “Paulo Damião Tristão Purinha” está situada dentro do Assentamento Sezínio Fernandes de Jesus, que por sua vez faz parte da Brigada Índio Galdino. Região Serrana.

<sup>37</sup> Nesse encontro de formação somente o professor de educação física não participou.

Figura 9 – Foto nº 09 Trabalho apresentado -08/19 Figura 10 – Formação das famílias – 08/19



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O ano de 2019 foi marcado pelo desânimo em se organizar, enquanto educadores, em se encontrar, e sobretudo uma falta de vontade política em acreditar nas possibilidades de avançar na luta por uma educação melhor. Na escola vivemos uma redução do grupo de educadores que tinham sintonia com a realidade do assentamento e os princípios orientadores de uma educação popular e foi muito difícil que os encontros se afirmarem e caminharem com gosto e partilha.

Minha expectativa ao somar esforços para que os educadores no campo da articulação dos MST pudessem sinalizar essa potência, quando estamos discutindo saídas juntos, estratégias e ações comuns para enfrentarmos de quaisquer reações que encontrarmos no caminho. Daí a necessidade desses encontros, tanto na Brigada Índio Galdino, como na escola. Foi um acerto como dito acima, no encontro em Santa Teresa meu coração pulou de alegria, pois foi ali que marcou o fortalecimento das nossas escolas, com as práticas e elementos pedagógicos. Muitos foram nossos os questionamentos colocados. Será que a forma que estamos fazendo realmente está incorporando os educadores? Por que, em muitos momentos, ao invés de somar há um distanciamento? Como fazer a pedagogia da alternância buscando a inclusão do outro que chega? Como tolerar os resistentes à causa dos Sem-Terra?

Mas concordando com Negri (2006), que

As respostas efetivas, é claro, somente virão com a prática. A crise generalizada da representação coloca no centro da agenda política a necessidade de experimentar novas formas de representação e formas não-representativas de organização democrática. Um dos aspectos da

nossa tarefa teórica é acompanhar essas experimentações à medida que surgem (NEGRI, 2006, p. 97).

Nesse sentido, surgiu essa necessidade de reunir apenas educadores que estavam de acordo com as ideias do setor de educação do MST, e assim começamos realizando encontros inicialmente na escola, depois passamos para a casa de uma educadora e com a participação de três mães. Foram bons papos, surgiram sugestões e articulação para a direção da escola, já que tínhamos a certeza de que fariam a troca da Coordenação por uma Diretoria, pois estávamos dentro do perfil das escolas com mais de 100 educandos. Pois aqui tinha uma perspectiva de somar, se encontrássemos um gestor que estivesse afinado com a proposta da Educação do Campo. E, assim, junto com Negri (2006), passamos a experimentar as práticas de educadoras na produção de diferenças, inventando formas de resistência nos seus encontros.

A multidão está engajada na produção de diferenças, invenções e modos de vida. Deve, assim, ocasionar uma explosão de singularidades. Essas singularidades são conectadas e coordenadas de acordo com um processo constitutivo sempre reiterado e aberto. Seria um contra-senso exigir que a multidão se torne a “sociedade civil”. Mas seria igualmente ridículo exigir que forme um partido ou qualquer estrutura fixa de organização. A multidão é a forma ininterrupta de relação aberta que as singularidades põem em movimento (NEGRI, 2006, p. 99).

De outro lado também, a produção de modos de vida a partir das famílias assentadas que lutam por uma escola que esteja próxima a sua realidade e seu modo de vida. Essa foi outra prática vivida, com a mesma dimensão ou até maior, a participação das famílias, pois são elas as responsáveis pela educação dos seus filhos e, ao mesmo tempo, são elas que fazem parte da comunidade e dão o direcionamento da escola que queremos. Sendo assim, foi estabelecida a retomada do Plano de Estudos como estratégia de ação e fortalecimento da educação do movimento.

Apesar de ter reunido poucos pais, os que foram colaboraram para o entendimento do momento vivido e afirmaram a necessidade do estudo e a continuidade desse debate, pois perceberam que só assim as famílias estarão novamente participando e fortalecendo a escola e a formação dos seus filhos para o modo de vida camponês. Foi um encontro frutífero que rendeu a preocupação de outros educadores e onde se acordou realizar a formação para todos os educadores, que foi uma alegria para todos, apesar das

dificuldades de entendimento, todos participaram, conforme relato que apresentaremos adiante, quando abordemos sobre o Plano de Estudos.

Um terceiro aspecto de coletivos que infelizmente não podemos aqui destacar que conseguimos organizar, é a experiência da coordenação dos educandos e educandas, cada turma escolhe dois representantes para fazer os debates de suas necessidades, organizarem-se e distribuírem tarefas. Mas no ano de 2019 não fluiu, não conseguimos organizar essa ação, apenas foi realizado uma reunião no início do ano. Os educandos e educandas queriam, mas não tiveram forças o suficiente para serem potência. Porque é disso que se trata um coletivo, faz-se potente, fortalecem-se e se compõem com a força do outro, misturam-se, dando vida e forma a seus desejos.

Barros (2013) nos convida a pensar sobre a importância do grupo:

Nessa experiência de devir, o grupo deixa de ser apenas um conjunto de pessoas reunidas a partir das representações internas que cada um constrói sobre o outro. Tampouco é o todo maior do que a soma das suas partes; nem o espaço para o compartilhamento de fantasmas grupais. **Devir-grupo é experimentar o para além do grupo identitário, conectando os fluxos informais que se atravessam na zona das virtualidades existenciais** (BARROS, 2013, p. 15. Grifos nossos).

Desse modo, destacamos que no trabalho de organização dos estudantes do assentamento, sentimos a necessidade de ampliar a experimentação desse devir-grupo ou dessa experiência de conexão de fluxos informais que colabore para a produção da força da multidão, que supere os dualismos que insistem em comparecer.

Assim, como destaca Negri (2006), quando fala da força das multidões, entendemos o coletivo como essas partículas que vão se compondo e se tornando únicas por um objetivo comuns e, assim, juntos, vão atravessando e tirando os espinhos que vão encontrando ao meio do caminho, muitos momentos como linhas de fuga, outros momentos, fazendo os enfrentamentos, mas numa resistência para manutenção do que foi conquistado e o que há de conquistar.

Segundo Barros (2013) o

**Devir-grupo é conectar-se com partículas das instituições, não com as formas instituídas, mas com as forças instituintes...** O grupo, nesse sentido, se apresenta como uma rede quente que porta, do processo de produção, seu produzir-se contínuo. Possibilidade de

mundo outros, de outras saídas e novos problemas. Mas também sabemos que, **quando o produto se desconecta desse plano de produção, se descola do produzir-se; o efeito é o do esfriamento, do incapacitar-se para a diferenciação própria do plano.** Aqui são as redes frias, redes-reprodução, que se põem a funcionar; perigo, portanto. **Perigo de congelar-se em uma, de serializar-se e de assujeitar-se** (BARROS, 2013, pp. 16-17. Grifos nossos).

Assim, nessa disposição de superar as dualidades indivíduo X grupo, destacamos que nossas ações junto aos estudantes foi buscar dar passagem à força instituinte, problematizadora, de forma a enfrentar a produção de medo, fortalecendo a construção de grupalidade/multidão. Nesse sentido, compreendemos junto das educandas e educandos duas produções que não colaboram para a ampliação da força da multidão, a saber: o assujeitamento e o medo que paralisa.

E nessa experiência, ainda, destacamos a grande relevância que temos aprendido no trabalho formativo com nossas juventudes, construir nos encontros com os estudantes os encantos, a alegria de perceber os erros e acertos da caminhada, fortalecendo-se no outro, na diferença, as conectando numa rede quente.

## 8.2 REAFIRMAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Como se constituiu a necessidade de dar continuidade aos instrumentos da pedagogia da alternância nesse contexto vivido? Será que conseguiríamos, em meio a relações marcadas pelo controle e desconfiança, produzir práticas educacionais a partir da pedagogia da alternância? Na busca por encaminhar práticas outras, marcadas pela partilha e construção coletiva, assumimos os empecilhos e dificuldades que se apresentaram nesse contexto e realizamos ações nessa direção. A seguir abordaremos uma por uma, trazendo nossa análise nesse processo.

Pedagogia da Alternância é uma das pedagogias produzidas nas experiências das escolas do campo que buscam integrar a escola com a família e a comunidade do educando. Nas escolas de assentamento permite uma troca de conhecimento e o fortalecimento do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento. Assim, mesmo que a escola não esteja mais organizada nos dois momentos tempos (tempo escola e tempo comunidade) ainda procura-se manter a vinculação com as famílias e a comunidade.

As escolas de assentamentos têm a concepção de que a aprendizagem se dá a partir da interação entre o conhecimento da realidade e o conhecimento das ciências. Quando o educando está na escola, o foco da ação pedagógica está voltado para produção do conhecimento, tendo como ponto de partida o conhecimento empírico adquirido através do Plano de Estudo e o Projeto de Pesquisa, práticas da pedagogia da alternância, fazendo a integração com o conhecimento científico, possibilitando uma visão crítica e aprofundada sobre a sua realidade (PPP 2013).

Nessa estratégia, o tempo na comunidade

o educando [entra] em contato com o seu meio, reflete sobre o que foi estudado na escola, realiza experiências, faz a integração dos conhecimentos adquiridos no convívio social com a família e comunidade tendo como referência as relações que estabelece através do trabalho (PPP, 2013, p. 32).

Atualmente, como explicado nos capítulos anteriores, o tempo na comunidade alternando com o tempo na escola ficou comprometido e os educandos passaram a ter, apenas a segunda-feira e sexta-feira à tarde e sábados e domingos para fazerem essa interação com a família e a comunidade. Assim, o que poderíamos socializar na vivência do educando seria o trabalho desenvolvido na família ou da sua inserção na vida social da comunidade e/ou assentamento nos finais de semana.

Desse modo, está prática do acompanhamento da escola junto à família e vice-versa, não tem ocorrido, e na escuta às famílias podemos constatar que geralmente alguns educandos, que tem acesso a internet móvel, tem dedicado seu tempo em casa para manter-se ligado às redes sociais ou na realização de jogos na internet o que tem operado em um afastamento dos estudantes na colaboração e cuidado amplo com o próprio assentamento.

Ao analisarmos documentos orientadores da prática da Pedagogia da Alternância o PPP das escolas dos assentamentos e da escola “Paulo Damião Tristão Purinha” especificamente, observamos que na Pedagogia da Alternância se

adotam os seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Formação, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Pasta da Realidade, Caderno de Reflexão Escrita, Atividades Vivenciais, Visitas às Famílias” (PPP, 2013, p. 28).

Tais aspectos trataremos um a um a seguir.

### 8.2.1 Plano de formação

A compreensão da formação como processo amplo que acontece nas relações que vivemos e nas práticas que refletimos e deslocamos se encontra na elaboração desta estratégia de trabalho pedagógico. Ao propor a realização de um Plano de Formação objetiva-se:

articular os saberes da vida dos assentados e pequenos agricultores das comunidades circunvizinhas com os saberes escolares da base nacional comum; facilitar e acompanhar a aprendizagem dos educandos tanto na escola quanto no meio social, na construção do ser, do saber, da convivência e da vocação profissional; ajudar na construção do projeto de vida e de uma nova sociedade (PPP, 2013, p, 28).

Assim, para chegar a pretensão acima exposta, o Plano de Formação é elaborado a partir dos eixos temáticos e temas geradores dos estudos. Os eixos temáticos são grandes temas ou assuntos que dizem respeito à realidade que é comum ao conjunto das escolas de assentamentos, possibilitando a interdisciplinaridade e contribuindo para unidade e identidade das escolas. Eles são extraídos no Encontro Estadual de Educadores das Escolas de Assentamento que acontece anualmente (PPP, 2013 p. 28).

São chamados geradores porque geram/criam necessidades de novos conhecimentos, outros temas, ações concretas de intervenção na realidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os educandos, quanto para toda a comunidade. Os Temas Geradores orientam a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula e as atividades desenvolvidas pela escola (PPP, 2013, p. 29).

Na realização do Plano de Formação leva-se em conta a realização de todo início de ano, de reuniões dos coletivos de educação das escolas para a partilha das propostas e uma conversação em relação às dificuldades e possibilidades. Ainda, na direção de trabalho deste Plano existe uma diretriz que afirma a relevância para que essa prática possa ser constituída na coletivização das iniciativas de forma a referendar um exercício de conexão entre as propostas dos distintos educadores da escola.

Na escola “Paulo Damião”, no decorrer do ano de 2019, esse exercício se viu comprometido, o que levou a práticas que não estavam conectadas:

todo início de ano nos reunimos para fazermos os combinados. Você poderia me perguntar: conseguiram executar essa ideia tão bonita que está no papel? A pergunta que uma companheira fez, por que vocês não conseguiram fazer? O que aconteceu? Eu poderia falar, foram muitos

atropelamentos, dentre eles a falta de reuniões que não permitiu o debate coletivo e por área de conhecimento e aí cada um fez de forma individual. Cada um pelo o plano de formação de sua área de conhecimento e a aplicou à sua maneira e gosto (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

No relato acima acompanhamos as dificuldades que foram vividas na escola da realização da pesquisa, mas, também, temos acesso à importância da prática de partilha e dialógica dos planos estabelecidos, fortalecendo o debate coletivo.

Nesse sentido, destacamos a importância do diálogo na constituição dos planos de formação. Ou seja, as práticas vividas no decorrer de 2019 mostram que sem a prática dialógica, a formação não se daria enraizada e contextualizada nas condições de vida. E junto com nosso querido educador Paulo Freire (2003) afirmamos que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2003, p. 77) E, nesse sentido, nossas práticas se orientaram para retomar, fortalecer esse exercício dialógico na formação junto às famílias no contexto novo que atualmente vivemos.

Assim, quando falamos em diálogo e seu exercício também conectamos com as práticas de resistência porque é com Freire (2003) que aprendemos que:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE 2003, pp. 78-79).

É importante destacar que esse sentido do diálogo que Freire nos coloca tem sido uma direção de trabalho nos processos formativos que temos realizado junto às famílias e educandos e educandas porque entendemos que os processos de libertação se dão nas práticas dialógicas amorosas, alegres, encantadoras. Vejamos a colocação que Freire (2003) nos compartilha no trecho da “Pedagogia do Oprimido”:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor; sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que esteja estes, quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2003, p. 80).

Fazer o diálogo não é uma tarefa fácil no contexto atual, em que a subjetividade capitalística em que vivemos nos contagia com a reprodução do consumo e com a busca de relações confortáveis que não tensionam as formas e modos como lidamos com o trabalho e relações. Assim, exercitar o diálogo requer que nos abramos para toda uma ação que problematiza nossos desejos de reprodução da lógica dominante, num constante exercício de questionamentos do que estamos fazendo de nós mesmos?

Este exercício do diálogo está e estará presente em outras ações que realizamos como a do Plano de estudos que a seguir tratamos.

### **8.2.2 Plano de Estudo**

O Plano de Estudo é o elemento norteador da *práxis* pedagógica nas escolas dos assentamentos e este deve ser desenvolvido na escola. Ele permite a articulação entre os conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. É um caminho de mão-dupla, um movimento que traz os conhecimentos da cultura popular para a escola do assentamento e outro movimento que é responsável em levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola (PPP, 2013).

O Plano de Estudo consiste num instrumento construído pelos educandos, juntamente com os educadores e é desenvolvido durante a estadia junto à família e à comunidade. Desse modo, sua construção deve estar relacionada com a realidade local e específica de cada estudante. Assim, o Plano de Estudo provoca e incentiva o diálogo do educando com sua família, colabora para elaborar um diagnóstico de sua realidade por meio da colocação de questões referentes a fatos vividos na produção da vida. (PPP, 2013 p. 29).

Para a elaboração das questões do Plano de Estudo, a partir dos objetivos e da organização do pensamento e uma estratégia a seguir a pesquisa, assim é elaborado um questionário que irá permitir a investigação científica, assim, o estudante vai progressivamente aprendendo a pesquisar com rigor científico:

- Fato concreto: perguntas que levantam ou descrevem a situação da realidade: quais, o quê, como, quantos, quando, quem. Citar, descrever, quadro, tabela;
- Análise: perguntas que analisam a situação: quais os motivos, quais as causas, quais as vantagens, quais as desvantagens, quais os problemas ou as dificuldades, quais as consequências, quais os resultados, que importância, motivos.

- Comparação: perguntas para comparar: quais as diferenças ou semelhanças de ontem para hoje, quais as diferenças ou semelhanças de um lugar para outro, como era antes e como está hoje, porque das mudanças e das mudanças, quais os resultados para os dias atuais;
- Generalização: perguntas para chegar às conclusões ou ideia geral: o que pensam, o que dizem em geral na região sobre a situação, que preocupações, o que estão fazendo, os aspectos que mostram a continuidade da situação atual ou que mostrem possibilidades de mudanças.

No decorrer da realização da pesquisa vivemos e acompanhamos como as práticas de controle e individualização do fazer repercutiram no esmorecimento de uma estratégia que carrega consigo a força da colaboração coletiva:

Plano de Estudo foi institucionalizado, pois virou disciplina, mas não significa que não há movimento instituinte aqui, de um lado alguns querendo acomodar-se, as pessoas não sentiram mais à vontade para colaborar, de outro lado uma movimentação e resistência para a retomada das ações coletivas e a execução debatida. Alguns falam: Se é fulano que é responsável pela disciplina, **ele que deverá assumir e fazer só**. Mas o Plano de Estudo é uma aplicação coletiva, o responsável deveria, além de discutir com os estudantes, deveria ser um mediador entre os educadores e educadoras, e os educadores por sua vez aplica-los com entusiasmo para fazer acontecer, para que os educandos levem esse entusiasmo para a busca da pesquisa e conhecimento da sua própria realidade (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA. Grifos nossos).

Diante da prática acima, lembramos nosso educador Freire (2003), quando nos aponta a necessidade de romper com a arrogância para fluir a proposta pedagógica da escola. Ser humilde para adentrar nessa realidade de comunidades camponesas, assim ele nos diz

“Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens e recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 2003, p. 80).

Quando uma educadora nos acusa de impor a pedagogia e que não eram obrigados a cumprir e, de outro lado, outro educador na tentativa de defender a colega, acusam o grupo de educadores que moram no assentamento e vestem a camisa do MST de estarem coagindo. Isso vai revelando a falta de diálogo e comunicação entre as partes. Há uma arrogância que não permitem o diálogo brotar e florescer.

Não foi talvez justamente isso que aconteceu? Quando se deu esse rompimento e falta de sentido dos educadores para compreender o Plano de Estudos houve um esfriamento, uma ação sem sentido. Ele precisava ser aquecido, movimentado e dado o seu sentido para todas e todos pudessem retornar a sua execução junto aos educandos. Foi feito, mas não de forma calorosa em que todos participassem. Por isso a pergunta sobre como dialogar com quem não está disposto a isso, a desacomodar as certezas mediante o tensionamento dos sentidos que vamos colocando no fazer, sobre como contribuir para que todos sejam parte do processo da aplicação do Plano de Estudos de modo que não obrigatório, mas como uma ação militante, de resistência e produção desejante?

Em Guattari (1985) encontramos algumas pistas para pensar essa pergunta acima colocada:

O trabalho dos revolucionários não é ser portador de voz, mandar dizer as coisas, transportar, transferir modelos e imagens; seu trabalho é dizer a verdade lá onde eles estão, nem mais nem menos, sem tirar nem pôr, sem trapacear. Como reconhecer este trabalho da verdade? É simples, tem um troço infalível: **está havendo verdade revolucionária, quando as coisas não te encham o saco, quando você fica a fim de participar, quando você não tem medo, quando você recupera sua força, quando você se sente disposto a ir fundo, aconteça o que acontecer, correndo até o risco de morte.** [...] A verdade não é a teoria nem a organização. É depois dela ter surgido que a teoria e a organização tem de se virar com ela. Elas sempre acabam se situando e recuperando as coisas, mesmo que para isso tenham de deformá-la e mentir. **A autocrítica cabe a teoria e a organização e nunca ao desejo** (GUATTARI, 1985, p. 16).

Assim, entendemos junto com Guattari que a tarefa do revolucionário, nossa tarefa, não é ser porta-voz da força da efetuação do Plano de Estudos e, diante disso, ainda nos desafiamos na colocação de práticas que colaborem, via a ampliação da superação do medo, recuperação das nossas forças pela afirmação da confiança, na ampliação da expressão desejante porque sabemos que a autocrítica e a teoria da organização não são da ordem do desejo, já que este é conectivo e não hierárquico.

### 8.2.3 Colocação em comum

A colocação em comum é uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, na qual ocorrem debates, problematizações, perguntas, síntese do conhecimento de cada educando e do conhecimento do grupo sobre o tema pesquisado. É neste momento que os educandos conseguem expor seus problemas, suas dificuldades, os anseios e as soluções, que às vezes estão mais simples que parecem ser, este momento deve ser metodológico

de forma que não fique nada para traz, tudo deve ser discutido, analisado e compartilhado (PPP, 2013).

Este processo acontece através da constatação, hipóteses e questionamentos da pesquisa do Plano de Estudo, que vão para o Caderno da Realidade e para a reunião pedagógica da equipe, na qual, a partir dos questionamentos, são definidos os conteúdos a serem trabalhados nas áreas do conhecimento posteriormente à preparação das aulas, possibilitando um trabalho conjunto de todos educadores para a preparação da colocação em comum, a partir do que os educandos trazem. Esta tarefa também é dos acompanhantes de turmas. Veja-se a foto abaixo da colocação em comum do Plano de Estudos:

Figura 11 – Apresentação do PE -12/2018



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Em Freire (2003) encontramos uma direção para o exercício de colocar em comum que passa, novamente, pelo exercício do diálogo. Vejamos o que ele nos diz:

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 2003, p. 82).

Nesse sentido, tal como em Guattari (1985), vemos que em Freire (2003) também comparece essa pista de uma orientação que fuja da produção sem sentido, de um encontro vazio e estéril, burocrático que afirme, apenas, a reprodução fastidiosa de rotinas que são demandadas por uma dada organização que pode se constituir, em apenas, um ordenamento verticalizado, esmagando as possibilidades da construção desejante.

Nas práticas vividas no decorrer da realização da pesquisa desde 2019 foram apresentações dos Planos de Estudos das educandas e dos educandos em que o diálogo se

constituiu na afirmação de uma partilha carregada de emoções, reconhecimento e orgulho.

depois das apresentações senti aquela satisfação e orgulho de dever cumprido e, sobretudo o que muitos educandos e educandas falaram: “eu sou capaz de fazer! (AMP) ou “Na próxima vou melhorar e fazer melhor e começar logo!” (S). E, de outro lado o educador, que ficou orgulhoso de ver que os educandos e educandas fizeram e se apropriaram de sua realidade. “nossa! fiquei surpreendida com alguns ... fizeram com apropriação da realidade, entendendo do assunto! (CS) (DIARIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Nesse trecho do diário de campo encontramos a afirmação à dialogia que anteriormente destacamos em Freire (2003) e, ainda, encontramos pistas para visibilizar como na partilha do fazer podemos dar passagem às forças comuns que fortalecem a ação micropolítica revolucionária.

#### **8.2.4 A Pasta da Realidade**

A Pasta da Realidade é o espaço onde o educando registra as reflexões, os estudos e as experiências que adquiriu no desenvolvimento do Plano de Estudo, possibilitando o acompanhamento de seu desenvolvimento intelectual. A Pasta da Realidade serve também como elemento para o educando fazer uma reflexão crítica da realidade em que vive. Após feito todo o trabalho da pesquisa o educando vai registrando, fazendo síntese, redação até a ilustração a partir de sua pesquisa (PPP 2013, p. 30).

A correção era feita no início da sessão na escola, com o objetivo de melhorar a expressão escrita, o capricho, a organização, os conteúdos e a forma. Nos últimos anos estamos fazendo ao final do trimestre, que vai se tornando uma dificuldade para fazer as correções necessárias no tempo certo. Agora em 2020 a ideia é fazer a correção e assim seguirmos no decorrer do trimestre fazer as correções necessários para que o educando possa dar conta dos erros a corrigir, e ao mesmo tempo está em relação com a família para que ela possa colaborar com essa prática desenvolvida pela escola (DIARIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Em cada trimestre temos os temas geradores, e por sua vez, essa metodologia se refaz no decorrer de todo o processo constantemente. O que nossa escola incorporou foi a apresentação oral dos Planos de Estudos para ampliar a oratória dos educandos e educandas e abrir-se ao conhecimento e aprendizagem coletiva. Foi bonito ver os estudantes se desenvolvendo, enfrentando sua timidez no processo de fazer sua pesquisa e, junto com eles, buscar quem poderia acompanhá-los nesse caminho.

Às vezes nos perguntamos: quais são os efeitos do exercício e produção da pasta da realidade? E, pensando nesse exercício, vemos que existe uma potencialidade invisível, não tangível de imediato, que não podemos perceber em alguns momentos, só nos damos conta quando os estudantes vão para o ensino médio ou partem para a realização de outras atividades e, nesse processo, recebem elogios e reconhecimento em realizar práticas conectadas com a defesa da vida, com o cuidado com meio ambiente e na produção de uma sociedade fraterna.

O exercício de construir a ligação do fazer escolar com a realidade local específica que nos constitui, se coloca como uma potência na direção de formação de resistências porque conecta, problematiza e favorece a partilha implicada do que se decide pesquisar, estudar, trabalhar. Sendo sua partilha uma força, nesse sentido, que opera como força na constituição de práticas coletivas.

### **8.2.5 Visitas às famílias**

As visitas às famílias ocorrem quando o educando está em seu meio familiar e recebe os educadores. Este é um momento onde ocorre uma troca de ideias, sobre questões sócio pedagógicas e técnicas agropecuárias, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do estudante. Trata-se de mais um instrumento para integrar os espaços e os tempos diferentes – a escola e família. Devidamente planejadas pelos educadores com seus respectivos objetivos, realizadas de forma sistematizadas que visam: - conhecer a realidade do educando e o seu meio; acompanhar as pesquisas do Plano de Estudo, a visita à família, também, proporciona um diálogo e serve para orientar às famílias sobre a educação dos filhos e como a escola poderia colaborar, a partir do processo educativo, nos seus aspectos pedagógicos, social, técnico, profissional, intelectual, humano, na formação de suas filhas e filhos (PPP, 2013, p. 32).

Essa prática permite conhecer a realidade particular da família, sua visão a respeito da educação e da escola. Possibilita discutir com elas as dificuldades individuais e o desenvolvimento do educando e como a família pode contribuir com o processo educativo, facilitando, dessa forma, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. As visitas às famílias, aconteciam três vezes ao ano, depois passou a duas vezes e em 2019 só realizamos uma visita e, quando necessário, para resolver algum problema específico com um determinado educando.

Geralmente quem adere a essa ação são os educadores dos assentamentos que colocam a disposição seu tempo e os meios materiais para a executar essa tarefa (carro, moto etc.). Pois o Estado não oferece condições para que essa prática se realize, isso se dá de forma voluntária. E, diante disso cabe a pergunta: quais são as condições de fato para manter os programas em funcionamento?

estamos com algumas dificuldades para seguir implementando à medida que não temos os dois tempos pedagógicos. Já em 2019, quando um professor disse não colocaria mais seu carro a disposição das visitas as famílias e não iria mais participar. Acabou dificultando a participação de vários educadores as famílias. Pois essa prática é defendida e assumida pelos educadores e suas contribuições – carro, moto etc (DIARIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Embora seja uma prática muito interessante, pois permite o contato direto com os responsáveis dos educandos e educandas, cabe que realizemos algumas questões diante desse exercício, quais os efeitos que a visita às famílias coloca para a produção desejante? As visitas às famílias podem ampliar a força instituída da escola (controle hierárquico e normativo)? Quais as práticas realizadas nessas visitas que afirmam a ruptura com a reprodução da lógica individualizante e privatizante e que colaboram com a ampliação das práticas de cooperação?

Desse modo, destacamos que nesse exercício, a colocação das questões acima nos ajuda para que tomemos o cuidado de não ampliar a reprodução da lógica familiar burguesa, nucleada em relações privadas, que tem dado sustentabilidade ao sistema capitalístico na produção de subjetividade, nas práticas educacionais implementadas no projeto de educação emancipadora que assumimos no Movimento.

### **8.2.6 Atividades Vivenciais**

São atividades que contribuem para o aprofundamento e compreensão de problemáticas surgidas a partir da pesquisa do Plano de Estudo. Possibilita ao educando ampliar sua visão de mundo através do contato com outras realidades. São exemplos dessas atividades: visitas e viagens de estudo, palestras, oficinas, atividades de intervenção na realidade.

- **Visitas e viagens de estudo:** é uma prática que possibilita ao educando conhecer outras realidades, enriquecendo desta forma a sua experiência pessoal e coletiva. Estas viagens acontecem interligadas ao tema gerador estudado. Assim, o

educando realiza o intercâmbio de experiências, desenvolve a capacidade crítica e reflexiva e desperta o gosto em conhecer o novo. Essas visitas produzem subsídios para que a escola possa trabalhar de forma interdisciplinar.

No ano de 2019 foi realizada a visita à fábrica de chocolates Garoto, para perceber a divisão social do trabalho, a extração do cacau no processo produtivo realizado na fábrica até chegar as prateleiras dos mercados. Também foram realizadas visitas de estudos dentro do próprio assentamento para perceber a atividade agrícola da família. O objetivo também foi perceber o quando é importante a divisão de tarefas nos trabalhos domésticos e trabalhos produtivos na escola.

Essas escolhas de onde vamos e o objetivos pelos quais queremos atingir são feitos a partir dos temas do Plano de Estudos, onde discutimos nas reuniões da equipe pedagógica, depois na reunião dos coordenadores dos educandos e voltando novamente ao debate na equipe pedagógica para os encaminhamentos, ver quem vê o local, como iremos, quem fica responsável pelo transporte alimentação no caminho. Ou seja, são construções que levam em conta o máximo de empenho colaborativo.

Nas visitas que já participei com os estudantes experimentei relações muito gostosas, podemos dizer até um encantamento, a curiosidade e a alegria de perceberem coisas que estavam tão distantes de seu mundo, de sua realidade. Esse contato com outras descobertas da vida, da existência e da produção humana é de uma alegria que não consigo medir. Essa é outra forma de aquisição do conhecimento que talvez não tenhamos a dimensão da sua grandeza para nossos educandos (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Figura 12 – Visita à Fábrica de chocolates Garoto, em Vila Velha-ES – 08/19



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em todas essas visitas conseguimos de cara notar a alegria e o entusiasmo, em muitos momentos a surpresa ao lidar com a novidade. A exemplo disso, ao ver as tartarugas na marinha em Regência, a curiosidade e as perguntas que faziam aos palestrantes. Tudo isso nos mostra o quanto é significativo para a busca do conhecimento. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Figura 13 – Visita a Regência, projeto Tamar, 10 de outubro de 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

- Oficinas: são atividades, relacionadas ao “tema gerador”, que proporcionam o aprofundamento da temática estudada pelos educandos, como por exemplo: artesanato, saúde popular, alimentação alternativa etc.
- Palestras: acontecem como aprofundamento dos temas do Plano de Estudo após a Colocação em Comum. Conta-se com pessoas de fora da escola que colaboram voluntariamente. As palestras realizadas foram a questão higiene bucal e sobre gênero e diversidade sexual e os cuidados que têm que haver para não pegar doenças transmissíveis.

Figura 14 – Palestra com a médica e enfermeira do posto de saúde - sobre gênero e diversidade com 6º ao 9º ano.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 15 – Palestras com a médica e enfermeira de posto de saúde de Humaitá, com o 1º ao 5º ano.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Nas Figuras 14 e 15 podemos acompanhar o quanto nossas educandas e educandos prestam atenção, se interessam pelos temas propostos, fazendo perguntas, participando ativamente e podemos ver isso quando olhamos para os dedinhos levantados na Figura 21, expressando o desejo de falar. E essa prática das visitas nos faz sentir a intensidade da ação pedagógica conectada com a realidade que provoca essa participação e a germinação das curiosidades.

Freire (2003) nos diz que

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2003, p. 86).

Essa prática de visitas às famílias, as visitas de campo, se constituem - tanto para o educador educadora - em espaços/tempos em que pode se afirmar uma abertura para os questionamento, para o conhecimento do lugar onde cada estudante vive, as condições que participam para o seu jeito de ver o mundo, as relações nas quais foram formados e, para isso, as perguntas se fazem necessárias, até que ponto estou realmente preparando minhas aulas adequadas à realidade desse estudante? Que experiências de vida já possuem a partir do lugar que ocupam?

O Exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando (FREIRE, 2003, p. 88).

Nessa citação acima recordamos dos vários momentos que os estudantes se admiraram, com os brinquedos, com os animais, com as estrelas no planetário que fomos na UFES em 2018, o admirar com gosto o monumento natural “Pedra da Cebola”, as organizações das plantações nas casas dos assentados. Tudo isso foi sendo vivenciado e aprendido numa experiência que vai para a vida dos educandos e educadores.

### 8.3 A REALIZAÇÃO DAS MÍSTICAS

Figura 16 – Ornamentação para a mística – 10/2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O trabalho educativo desenvolvido nas escolas de assentamento considera que todos os momentos educativos que acontecem precisam ter uma intencionalidade pedagógica, que se consubstancie num novo jeito de fazer a educação do campo.

A necessidade de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante de nossa pedagogia: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas. Compreendemos a escola como um lugar de formação humana, dessa forma as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhada pedagogicamente (PPP, 2013, p. 50).

Os tempos educativos visam organizar processo educativo desenvolvido pela escola, de forma que todos os coletivos possam participar do processo com autonomia, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades e assumir compromissos com responsabilidade. Contribui, também, para visualizar a concretização do Projeto Político Pedagógico no cotidiano da escola. Assim, um de esses tempos educativos aqui colocado refere-se à mística.

A mística é um momento construído coletivamente, por turma ou núcleo, onde são resgatadas a memória de lutas populares, as experiências coletivas, o legado dos lutadores do povo, com o intuito de fortalecer o coletivo da escola, mantendo viva a chama da resistência popular frente aos processos de dominação. Podemos destacar o trabalho de

educadores e educadoras que tem essa tarefa de impulsionar a educação do campo e uma nova sociedade.

Da escola, espera-se que ela promova a capacidade de discernir, de distinguir, de pensar que supõe assumir o mundo, a realidade histórica como uma matéria perceptível e com objetividade que nos permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas. Da escola se espera o fortalecimento de sujeitos que, capazes de elaborar acontecimento, contingências e estruturas, possam imaginar outros mundos ainda não concretizados e neles investir com paixão para construir termos e lugares que ampliem as alternativas da realização humana e social. (LINHARES, 1997, p. 16).

Assim, junto com Linhares vemos, a prática da mística, como uma possibilidade de afirmar essa esperança que a escola colabore no fortalecimento da elaboração de acontecimentos, de práticas singulares, de expressão de desejo, desse “investir com paixão”, na construção de novos lugares. Há vários momentos onde a mística é desenvolvida na escola nessa perspectiva transformadora, nesse desejo de construção de uma alternativa possível.

Segundo Ribeiro (2010), a mística

cumprir um papel estratégico decisivo no desenvolvimento de alternativas emancipatórias gestadas no interior dos movimentos sociais que buscam transformações sociais. É dentro do processo do desenvolvimento da luta desse novo sujeito coletivo que as práticas místicas evidenciam seu caráter pedagógico, pois são originárias de práticas sociais revolucionárias. Dentro da construção de um projeto social alternativo. Animam e fortalecem a organização dos movimentos sociais. Pois trazem esperança de uma vida com dignidade. (RIBEIRO, 2010, p. 7).

Figura 17 – Mística do 1º ano. Realizada pelos educandos e educandas do primeiro ano – 07/2019.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 18 – Reunião educadores – 14/05/2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 19 – Atividade no 1º Conselho de Classe, 15 de maio de 2019.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Depois de estarmos sentindo mal diante de uma situação de desprezo pelas místicas, sentimo-nos realizadas ao preparar a mística na superintendência, na qual ressaltamos a importância do trabalho educativo junto às propostas de emancipação vinculadas com o desejo dos trabalhadores em ter uma escola que vá ao encontro da luta pela terra e da Reforma Agrária. Essa mística reativou em vários educadores uma força para continuar no trabalho por melhores condições de vida e mudanças no campo brasileiro através da educação. Essa expressão das forças sociais foi sendo estimulada a se organizarem e se afirmar nesse lugar de sujeitos que almejam um mundo melhor. Sendo assim, concordamos com Linhares quando destaca que

É na construção de sujeitos sociais, sempre capazes de instituir o novo no seu enfrentamento contra as opressões, produzidas historicamente, que repousam as esperanças dos processos de formação de professores, neste conturbado final de século. (LINHARES, 1997, p. 88).

Assim, entendemos que é possível fazer, nesses espaços de mística, o exercício de enfrentamento às forças opressoras que se ampliam a cada dia, dando passagem, na experiência estética que se efetua na mística, para a expressão afetiva, emocionada, fazendo dela possibilidade de expressão da força instituinte:

foi utilizado este espaço para uma breve fala, quando uma diretora estava de aniversário e todos olhavam a nossa ornamentação com surpresa e perguntando o que era isso, com tantos produtos da terra no auditório. A simbologia que usamos foi capaz de expressar nossos sonhos e esperanças, falamos, demos um tom da força dos camponeses, mesmo que de forma silenciosa (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

Assim, a educação sempre modifica o homem e a mulher, individual ou coletivamente, assim como a mística, trazendo as emoções e os sentimentos que revolucionam a história, e no nosso caso, procurando processos emancipatórios, mesmo que em alguns momentos percebamos em nossa prática algumas pinceladas de condicionamentos repetidos, mas o importante é fazermos essas reflexões e caminharmos nessa direção dos processos de transição para o novo, produzindo sentidos através da escola (LINHARES, 1997, p. 109).

Esse vigor dos protagonistas vai se dando no chão da escola, ora por meio de embates entre educadores, ora por embates com educandos que tendem a acomodar-se ou, ora, com supervisores ou superintendentes, para nos adequarmos aos projetos do Estado, mas não tenho dúvida da necessidade de continuarmos a caminhada em direção ao projeto de transformação individual e social e irmos ampliando, cada vez mais, o número de educadores capazes de compreender a realidade camponesa e o projeto de sociedade justa e igualitária.

#### 8.4 AGROECOLOGIA: A REALIZAÇÃO DA HORTA OU QUINTAIS PRODUTIVOS

O projeto de educação do MST desenvolvido nas áreas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, constitui-se como uma das práticas no âmbito da Educação do Campo e apresenta especificidades que precisam consideradas na construção do currículo, de forma que o processo educativo, possa contribuir com a formação integral do sujeito do campo.

A prática educativa da Escola do Assentamento de Reforma Agrária do MST fundamenta-se na práxis social, política, cultural e econômica dos assentados e trabalhadores rurais e tem como papel promover a integração entre escola, família o assentamento e a comunidade na perspectiva de contribuir para construção de um a vida saudável no campo. O que está coerente com o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002, que afirma que a projeto político pedagógico das escolas do campo “...contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Figura 20 – Educando se preparando para a divisão de tarefa 09/2019.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A especificidade da Educação do Campo é assegurada pela LDBEN 9.394/96, Artigo 28, citado anteriormente, que confirma a necessidade de currículo e metodologias apropriados às reais necessidades dos educandos do campo.

O Artigo acima citado aliado ao disposto no Artigo 26 da LDBEN 9.394/96 aparece:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

Assim, conferem legitimidade à inclusão da Área de Ciências Agrárias na organização curricular das escolas de assentamento, com intuito tratar, no âmbito do currículo escolar, temáticas importantes para a formação do homem do campo.

Concebe-se que a área de Ciências Agrárias vem contribuir para o desenvolvimento/aprofundamento de saberes relacionados a realidade do educando, com o intuito de fortalecer o campo enquanto espaço de vivência e produção de saberes dos camponeses. Contudo, é preciso destacar que a contextualização do currículo não pode se restringir a esta área, isto deve ser o objetivo de todas as áreas que compõe a matriz curricular das Escolas de Assentamento/Acampamento, como está previsto na Resolução do CNE/CEB 07/10, na qual afirma que articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos educandos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Ressalta-se que os componentes curriculares propostos para compor esta área do conhecimento é uma prática já consolidada nos anos finais do Ensino Fundamental, a perspectiva é que seja aplicada em todas as etapas e modalidades ofertadas nas escolas de assentamento, delimita-se que a mesma componha-se pelos componentes curriculares de Zootecnia, Agricultura e Prática na propriedade e Família (PPF).

Dessa forma, busca-se materializar no currículo desenvolvido pela escola a vivência dos camponeses como um espaço cultural e social, que valorize a prática da agricultura, tendo como referência os conhecimentos e saberes populares e que contribua para a afirmação e desenvolvimento de uma outra base tecnológica para campo, a agroecologia. Sendo capaz de desenvolver a formação de novos hábitos e valores dentro de um processo social e educativo, contemplando conceitos, ações e atitudes de sustentabilidade ambiental, cultural, econômica e social no sentido de valorizar a coletividade e a vida no campo.

Assim, acredita-se que essa prática educativa venha ampliar, ainda mais, os conhecimentos necessários para que o homem do campo possa produzir e reproduzir suas condições de vida, bem como compreender e atuar sobre os seus limites e potencialidades, rumo à transformação do sujeito, do meio ambiental e da sociedade.

O ser humano vai se diferenciando dos demais na medida de sua produção consciente, por meio do trabalho produz seus próprios meios de vida e suas posições diante da realidade que os rodeia, criando e recriando sua existência e sua maneira de como se relacionam entre si e com a natureza.

À medida que vamos participando das reuniões, cursos e encontros vamos aprendendo a formação do ser humano e a diferenciação com os demais animais na natureza, mas de outro lado, a partir das nossas relações de trabalho, vamos nos dando conta e afirmando uma visão de mundo que nos permite ter uma posição diante da realidade que nos rodeia e constitui. Certamente isso fortalece uma produção de subjetividade revolucionária que vai dando corpo a nossa existência diante de tamanha opressão, é assim a afirmação de uma vida que vai relacionando os aspectos da macropolítica com a existência da micropolítica no nosso caminhar cotidianamente.

Guattari e Rolnik (1996), nos chamam a atenção para a necessidade da compreensão da produção subjetividade humana que é tão importante quanto pensar nos aspectos econômicos:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes -tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O 'modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual indivíduo se submete a subjetividade tal como a recebe, ou **uma relação de expressão, e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização** (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33. Grifos nossos).

Sendo assim, o trabalho agroecológico para se constituir em um trabalho de expressão e criação como exercício singular, no qual os camponeses se apropriem dos componentes da subjetividade pode se dar na medida em que ampliemos a ação problematizadora compartilhada das práticas que realizamos. Assim, a produção coletiva de conhecimentos, feita com planejamento, divisão de tarefas, ação e avaliação, poderá forjar sujeitos sociais com consciência e capacidade de fortalecer o processo organizativo dos trabalhadores, dando passagem à expressão de outros desejos que se apresentam nessa dinâmica.

É necessário formar pessoas, neste caso, os camponeses e seus filhos, que valorizem o que fazem; que, apesar do lugar de submissão ocupado pela agricultura no modelo de desenvolvimento deste país, consigam trabalhar a autoestima e a da terra conquistada; que se disponham a colaborar e a se preparar cada vez mais para o aumento da produção coletiva a qual, conseqüentemente, se reverteria em melhoria nas condições de vida dos trabalhadores de maneira geral.

Caldart (2020) chama nossa atenção para o aspecto da função social da escola que passa por

inserir a escola na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecida na relação entre agroecologia e luta pela transformação do sistema social, construção que exige/possibilita trabalhar pelo desenvolvimento multilateral do ser humano” (CALDART, 2020, p. 7).

Assim, é importante que nos assentados tenham condições de permanecer no campo e que possam lutar para que essa permanência se faça com dignidade e cidadania. Esse fato não se prende somente à questão da terra, mas à reforma agrária popular, considerando

as novas formas de produção. Nessa concepção, “a agroecologia inclui; o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos”, e como finalidade uma sociedade que não tenha como objetivo final o lucro, mas sim a emancipação humana (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 64).

A partir dos trabalhos práticos na horta, vamos percebendo o gosto dos estudantes no ato do fazer, semear e perceber a cada planta de nasce e cresce. Paulo Freire (2003) afirma que esta tarefa de libertação é um ato generoso dos oprimidos, para superar as injustiças e as desigualdades no mundo:

E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 2003, p. 31.).

É um tempo que visa o exercício do trabalho como princípio educativo, sendo destinado ao desenvolvimento das atividades produtivas agropecuária, vivenciando o processo produtivo. Este ano inovamos com os quintais produtivos, inicialmente pensávamos na possibilidade de a escola ser um referencial e, a partir daí, partir para desenvolver no quintal de sua casa. Mas, conseguimos apenas realizar no âmbito da escola.

Figura 21 – Cozinheira colhendo os frutos dos trabalhos dos educandos, servindo como complemento para a merenda escolar.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Tem um aspecto que acabamos perdendo em 2019 e que foi a divisão de tarefas para a realização da limpeza da escola, embelezamento e organização do ambiente escolar, com

a conquista da auxiliar de serviços gerais (ASG). Assim, propagou-se a ideia de que os estudantes não tinham mais obrigação de fazer esses trabalhos já que o Estado pagará uma pessoa para esta tarefa.

À medida que não conseguimos fazer reuniões para debater o planejamento e sua execução, a prática de cooperação, de companheirismo, da solidariedade vai deixando de existir. **De novo é a pergunta da mãe de família: como vocês deixaram chegar a esse ponto?** E confesso que fico sem ação, sem palavras, pois não montamos estratégia para não deixar cair nesse nível (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

No trecho acima encontramos elementos que mostram a forma como as práticas de colaboração foram perdendo espaço. Destacamos que em todo a citação do diário de campo comparece uma lógica individualizante que podemos destacar a partir da pergunta que aparece na voz de uma mãe: como vocês deixaram chegar a esse ponto? Ora, a ausência das reuniões não pode ser apenas a única ação que responde para que o trabalho coletivo começasse a perder-se. Chamamos a atenção para a organização e modo de constituição dos debates, do planejamento, da própria organização. Será que a organização e efetuação da reunião responde à produção de desejo? ou podemos sugerir que possamos olhar para as expressões singulares que tiveram passagem neste contexto?

Figura 22 – Iniciando os primeiros canteiros para a horta em março de 2019, turma acima 7º ano e 9º ano.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Outro elemento que foi sendo construído a partir desse trabalho agroecológico foram as relações de gênero que foram brotando no respeito, na prática da divisão do trabalho e decisões tomadas coletivamente.

**Figura 23** – Iniciando os primeiros canteiros para a horta em março de 2019, turma acima 7º ano e 9º ano.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Como podemos perceber nas fotos, todos participam do trabalho produtivo, desde os estudantes do primeiro ano até o nono ano, assim como o conjunto de educadores, e podemos dizer que é um processo de formação que vai para além da sala de aula, pois a percepção dos processos de subjetividade em formação aparecem a partir dos relatos dos pais quando seus filhos querem participar ajudando na produção ou questionando o como fazer, demonstrando que os experimentos que estão fazendo na escola, colaboram ao chegar em casa. Assim os aprendizados com o cuidado e a relação ambiental, humana vai sendo processada e, aos poucos, uma nova subjetividade também vai sendo germinada.

## 8.5 PROJETO DE PESQUISA OU TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ANO OU DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental é realizado pelas(os) educandas(os) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, visando desenvolver habilidades de pesquisa, problematização e intervenção na realidade.

No início do ano letivo, os educandos levantam as demandas de estudo das plantas, hortaliças, plantas medicinais ou assuntos de interesse a serem pesquisados. Inovamos a pesquisa no quintal produtivo, onde cada educando educanda escolheu um produto para plantar e ficou desenvolvendo sua pesquisa. Ele/ela planta, acompanha e faz a pesquisa

bibliográfica para o trabalho de conclusão no final do ano letivo. Cada educador fica responsável por orientar um grupo de educandos, podendo envolver também outras pessoas da comunidade.

Figura 24 – 9 Ano - Aguardo a horta.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Para cada turma ficou dividido um espaço de 10 metros por 30 metros para que pudessem plantar. Essa foi uma decisão acertada de fazer a divisão por turmas, pois eles têm expressado preocupação em manter a sua produção e, de outro lado, configura-se como um momento em que eles gostam de estar, pois também se descansa a mente trabalhando.

Figura 25 – 9º ano fazendo estudo na horta com o seu objeto de pesquisa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

No decorrer da pesquisa acompanhei maior empenho por parte dos educandos com esse trabalho de pesquisa, mais vinculados com a investigação e o trabalho prático, onde pudessem observar e acompanhar sua produção. Apesar de iniciarmos mais tarde o trabalho, por necessitar de um trator para arar a terra, ele não se perdeu, depois deslanchou e a horta foi dando uma cara de agroecologia da escola.

É interessante destacar que, de início, nós educadores, até ficamos chateados com os estudantes pela demora em iniciar os trabalhos, esquecemos às vezes disso, mas na hora das apresentações, muitos

ficaram admirados pelo conhecimento adquirido e a forma como já estão apresentando. Um dia um educando arrepiou todo mundo, os pais que estavam participando, pois ele foi apresentar a vivência no trabalho com o tomate e as desvantagens da utilização do agrotóxico e foi se empolgando e foi mostrando as marcas vermelhas em seu corpo por trabalhar nessa localidade e aí ele foi mostrando que no assentamento as famílias não deveriam usar (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

É interessante como essas práticas chamam a atenção e mostram uma relação do vivido com o conhecimento adquirido, entrelaçam os sentimentos que dão outros resultados nas apresentações e na participação de todos. Aqui está um diferencial nessas apresentações e nos reforça o que Freire (2003) nos ensina:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2003, p. 41).

Essas relações vão ficando cada vez mais evidenciadas para os estudantes que estão com os pais em seus lotes, vivenciando uma outra relação com a terra e a agroecologia e, para os educandos, que estão observando seus pais trabalharem no tomate ou pepino nas redondezas, nas fazendas e a utilização dos venenos. É uma satisfação em perceber esses aprendizados a partir da prática concreta em seu cotidiano tanto escolar como familiar.

## 8.6 A AUTO-ORGANIZAÇÃO

O processo de criação e funcionamento de coletivos de educandos e educadores objetiva um espaço de expressão da liberdade e de auto organização, iniciativas para organizar a vida nesse coletivo, junto aos educadores. O coletivo significa a união de pessoas que possuem interesses, necessidades e objetivos comuns. Elas sabem por que é para que se organizam e, portanto, dividem tarefas e responsabilidades, atuam e analisam os resultados e participam efetivamente dos processos como sujeitos (PPP, 2013, p. 25).

A auto-organização foi sendo desenvolvida na escola a partir da organização dos núcleos e a coordenação do assentamento, ela foi sendo constituída nesse processo de construção da organização do assentamento. No dia a dia da escola, com todas as dificuldades

impostas, havia uma necessidade dessa organização para superação dos limites e problemas que iam aparecendo e junto à comunidade, que por sua vez ia superando. Segundo GGC – entrevista março 2020.

Figura 26 – Preparando a mística – 7 Ano.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A formação dos processos de subjetivação, a vivência de novos valores e de uma nova mentalidade, o crescimento da consciência social é possível por meio da organização e do funcionamento desses coletivos. É preciso saber exatamente como e quando intervir no processo. A postura do professor não pode ser ditatorial nem passiva; deve ser a de alguém que tenha claros os objetivos a serem alcançados, que disponha de mecanismos e técnicas que possibilitem o desenvolvimento do processo, que saiba orientar e exercer a autoridade no momento certo; enfim, deve ser a de um profissional que não permita o desvio na trilha a ser seguida e cuja intervenção pedagógica sempre seja útil e necessária (PPP, 2013, p. 26).

Figura 27 – Crianças em círculo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A auto-organização dos educandos e educandas elaborando e construindo as místicas e definição de tarefas coletivas evidenciam as práticas de libertação que fomentam as resistências, tem consolidado subjetividades coletivas tanto do educador/a quanto do educando/a. Essa é uma política que de construção coletiva que se faz com todos os sujeitos que estão no processo do ensino-aprendizagem. Os educadores/as, imbuídos do espírito de militância político-profissional que, com os pés na realidade, se organiza no coletivo escolar, buscam superar as deficiências e trabalham incansavelmente para construir verdadeiros cidadãos: com terra, conhecimento e dignidade. (PPP, 2013, p. 24)

Mendes já nos aponta a importância que esses processos de auto-organização corroboram para o protagonismo infantil juvenil a partir das suas trocas de fazeres e saberes.

Elas contribuem com a formação de protagonistas sociais, cooperam com o seu cultivo e reafirmam sua identidade, forjando novos valores, resgatando sua cultura, os saberes, tornando-os capazes de assumir sua autonomia, de decidir-se e estar simultaneamente mediando condições para a construção de uma sociedade digna de sua História (MENDES, 2013, p. 238).

Essa *práxis* é portadora de enormes desafios e esperanças; numa relação dialética de superação do velho pelo novo, em escala ascendente, é capaz de transformar qualitativamente os professores, que passam a ter a necessidade de criar, produzir, inventar, pensar as alternativas para superar as deficiências individuais e coletivas, o que só será possível por meio do coletivo organizado e com o propósito explícito de superação dos limites, que por sua vez alcançarão outros desafios. Será realmente possível trabalhar numa perspectiva inventiva com professores que não estão dispostos para a proposta? (PPP, 2013, p. 25).

Essa tarefa segundo foi possível perceber quando os professores estavam mais afinados com os ideais da construção do assentamento, quando trabalhavam de forma voluntária e quando eram “apenas” da comunidade. Quando foi chegando profissionais que estavam apenas para exercer a sua profissão, parece que a escola foi distanciando da comunidade e o assentamento foi distanciando da escola (GGC Sujeito de pesquisa, 2020).

Essa é uma situação que se foi compondo na escola depois da institucionalização de dois grupos em permanente disputa, um que alguns pais estão chamando de profissionais meramente e, outro grupo, que está alinhado com o assentamento, com o movimento da educação. O que está sendo analisado na citação acima é o comprometimento que Freire fala no ato de ensinar.

Não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2003, p. 96).

Dessa forma, pergunto-me se em vários momentos, realmente, estava conseguindo fazer com que os educandos tivessem uma visão crítica da realidade a partir do que ensino. As nossas relações estão condizentes com o que queremos? A forma como exigimos dos profissionais a fazerem parte da escola que queremos é a mais potente?

Freire (2003) afirma essa necessidade de nós, educadores do assentamento, estarmos atentos com o que fazemos, pois, a coerência é fundamental devido a nossa opção democrática, progressista; por isso não podemos ter um fazer autoritário, reacionário, incompreensivo, muito menos discriminar os educandos e educandas. Com isso cabe-nos estarmos atentos e nos avaliando constantemente para não cairmos nesses momentos da incoerência, a impaciência. Com isso, a escola pode também ser lugar onde o educador/a aprende e o educanda(o) ensina. Existe, portanto, uma troca de saberes: ambos ensinam e aprendem, por meio da organização coletiva (FREIRE, 2003).

Aqui podemos conectar com a ferramenta conceitual de Foucault, sobre o cuidado de si que é, cuidar do outro. São elementos fundamentais na prática e exercício da militância que o MST produz o tempo todo e em todos os espaços para efetivar uma vida boa, bonita e saudável. O cuidado de si é o cuidado com a atividade política, significa

tomar notas sobre si mesmo, que poderão ser relidas, de escrever tratados e cartas aos amigos, para os ajudar, de conservar os seus

cadernos a fim de reativar para si mesmos as verdades da qual precisaram (FOUCAULT, 1994, p. 791).

E agora, em tempos de pandemia, parece que essas colocações de Foucault vem para nos chamar a atenção, cada vez mais: não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária. Isso significa que o cuidado de si nos envolve nas relações com os outros, cuidando de si, cuidará do outro. (FOUCAUT, 2006, p. 271).

Ao longo desses onze anos a equipe de militantes da escola tem se esforçado em consolidar a estrutura organizativa que está no PPP, onde procuram dar conta dos processos que acontecem no âmbito da educação no assentamento. Essa estrutura organizativa, tem anos que está bem, tem anos que só tem a equipe da escola. Acredita-se e defende-se que a democracia deve ser vivenciada no cotidiano da escola, isto é, no relacionamento entre educandos, educadores, pais e comunidades. Conforme a própria GGC avalia, um processo que nos anos iniciais, foi muito intenso, amistoso e cheio de perspectivas, se tinha uma equipe empenhada, organização dos núcleos de educandos, setores funcionando (pedagógico, administrativo e produção).

Assim, de acordo com o PPP – 2013 Art. 8, que define o princípio da “gestão democrática e participativa”, a EEEF Assentamento Sezínio Fernandes de Jesus a democracia deve ser vivenciada na prática cotidiana, isto é, no relacionamento entre educandos, educadores, pais e comunidade, preconiza que a gestão democrática se dá em duas dimensões: a dimensão coletiva que conta com a participação efetiva da comunidade na tomada de decisão, acatando e ouvindo sugestões para resolução dos problemas que envolvem educandos, educadores e demais servidores da escola, mantendo também uma relação com as outras escolas ligadas ao MST, que defende os mesmos princípios pedagógicos e filosóficos (PPP, 2013, p. 23).

É a instância máxima da comunidade. Após debate nos coletivos, as propostas são aprovadas em Assembleia Geral com a participação de todos envolvidos no processo educativo e encaminhadas para a implementação pelas instâncias da escola. A Assembleia Geral realiza-se trimestralmente, ou extraordinariamente quando necessário. (PPP, 2013).

**Infelizmente esse cenário está cada vez mais difícil de ser concretizado, à medida que cada um vai para seu lote, na lógica “vai para a sua propriedade” e assim o processo de individualização vai tomando conta das famílias. Esse sentimento, essa perda do gosto pela**

**organização, vai aos poucos sendo abraçados pelas religiões que vai tomando lugar da organização política.** A distância na organização política, também tem influenciado pela **não existência ativa na escola** (ESA, SUJEITO DA PESQUISA, 2020. Grifos nossos).

Vejamos aqui que o “lote” pode ser um fator determinante para o distanciamento já exposto pela fala de GGC e, agora, mais forte com ESA, provocando um aspecto que nos remete a propriedade da terra. Quando se passa pelo acampamento a experiência coletiva é forte, quando vai ser assentado, essa marca capitalística da propriedade privada nos influencia e nos revive o que fomos formados desde a infância. Por isso é importante pensar em processos de formação das subjetividades coletivas e como se faz para que possamos avançar em novas subjetividades revolucionárias.

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. Para mim, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. o indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo, outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (GUATTARI, 1985, p. 32).

Depois, ele nos aponta como é a subjetividades capitalista que nos impõe um jeito de ser em nossa maneira de agir e de pensar, vejamos:

A ordem capitalística é projetada na realidade do mundo e na realidade psíquica. Ela incide nos esquemas de conduta, de ação, de gestos, de pensamento, de sentido, de sentimento, de afeto etc. Ela incide nas montagens da percepção, da memorização, ela incide na modelização das instancias intrassubjetivas - instancias que a psicanálise reifica nas categorias de Ego, Superego, Ideal do Ego, enfim, naquela parafernália toda (GUATTARI, 1985, p. 42).

A análise desse militante do assentamento nos faz pensar o quanto avançamos em vários aspectos com a luta instituinte por terra, moradia, por terra e escola. E à medida que alcançamos a política pública, nos tornamos instituídos e aí, vamos nos dando conta, que a luta é permanente, sistemática tanto no âmbito da formação de uma nova subjetividade, como no alcance de modos de existência de vida no assentamento e na escola. Vejam que organizamos o conselho escola enquanto instancia da escola, que independente da autorização ou não da SEDU, a comunidade fazia funcionar. Mas à medida que formalizamos legalmente esse fazer, também, começamos a ter vários problemas e desafios por essas práticas instituídas.

O Conselho Escolar é uma instância que tem a função de encaminhar as decisões da assembleia, administrar os recursos recebidos para a manutenção da escola, além dessas atribuições, o Conselho tem o papel de discutir e propor soluções para os desafios vivenciados pela escola e fortalecer o desenvolvimento da comunidade escolar. O Conselho Escolar reúne-se mensalmente, ou sempre que necessário. No entanto, após a definição do governo Paulo Hartung de acabar com o conselho, acabou que as reuniões foram se esvaziando. Não seria importante continuar sendo um Conselho Escolar somente junto às famílias e a comunidade?

Estamos observando aqui vários elementos que poderíamos fazer em nossa análise e, em outro momento, a retomar a partir dos desafios aqui expostos, como a saída do acampamento, o fazer produtivo, indo para os lotes, a relação de propriedade, um isolamento para o cuidado da produção. E o não se sentir parte, será que o fato de estar nos lotes, separadamente, explica essa produção privatizante, individualizante que se forja desde que se chega ao lote? Será que precisamos buscar outros elementos que não foram devidamente vistos até agora, nos processos formativos, desde o período do acampamento? Será que as entradas das religiões ampliam esse afastamento da vida social do movimento<sup>38</sup>, da militância e do trabalho coletivo? Como podemos fazer diferente na conquista de bens materiais, com a produção de novas formas de subjetividade? Será que o processo de formação não tem dado a devida importância a esse fato?

Foi um erro nosso em **não criar as condições para que as famílias continuassem a participação** e cada vez mais **os pais, lideranças do assentamento iam se afastando**, com isso também se afastava os ideais que formavam a escola. **O propósito de uma educação onde a família estivesse presente e opinando sobre os vários aspectos, foi esfriando. Tínhamos que conviver com algumas pessoas que mostravam que não concordavam com o propósito da organização.** A escola da exclusão, sem partido se iniciara, e que medidas foram sendo tomadas para barrar com esse propósito? **Fomos apenas sobrevivendo ao meio aos bombardeios e sempre imaginando que tudo isso passaria, e vamos ali na frente retomar as atividades com as famílias e desenvolver um processo de formação.** Como retomar esse trabalho com as famílias que também estavam sendo bombardeadas com outras formas na produção de subjetividades? (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2020)

---

<sup>38</sup> Desde a criação de nosso assentamento já se incorporaram, pelo menos, quatro organizações religiosas neopentecostais que nos colocam na perspectiva de constituir outros estudos para compreender a participação das práticas religiosas no assentamento e na produção da subjetividade.

Fiz questão de deixar esse relato para mostrarmos o quanto é importante fazermos a análise de nossas capturas que passam despercebidas e como ver certo assistencialismo em nossas práticas. É possível mudarmos a forma de um agir outro que não seja o fazer pelo outro, mas colaborar para que o outro participe a partir de suas necessidades e entendimentos da importância da coletividade e assim fazermos juntos? Como o outro irá participar.

Esses processos de enunciação me fazem reportar novamente a Guattari (1985) quando nos chama a atenção sobre o trabalho revolucionário. Certamente podemos destacar vários aspectos que podemos refletir e nos perguntar sobre processos de formação, processos de participação das famílias na organização, processos de entendimentos da militância na vivência da organização e dos processos dialógicos existentes na comunidade e na escola. Enquanto militante nos preocupa o afastamento e, ao mesmo tempo, nos questionamos que trabalho de base é esse que realizamos ou não realizamos, que formação é essa que estamos realizando para o fortalecimento de subjetividades revolucionárias.

Outro aspecto interessante que gostaria de trazer presente em Guattari sobre os coletivos de enunciação, e nos coloca a refletir sobre as práticas inventivas:

Os enunciados continuarão a flutuar no vazio, indecisos, enquanto agentes coletivos de enunciação não forem capazes de explorar as coisas na realidade, enquanto não dispusermos de nenhum meio de recuo em relação a ideologia dominante que nos gruda na pele, que fala de si mesma em nós mesmos, que, apesar da gente, nos leva para as piores besteiras, as piores repetições e tende a fazer com que sejamos sempre derrotados nos mesmos caminhos já trilhados (GUATTARI, 1985, p. 18).

O coletivo de Educadores da Escola é formado por todos os educadores dos componentes curriculares de cada área do conhecimento e demais sujeitos que atuam no processo educativo. O coletivo tem como função de ser um espaço de levantamento de questões de discussão, e encaminhamento de ações relacionadas à escola, seu funcionamento. Ser um espaço de planejamento das aulas e das ações; promover avaliações periódicas e escolher um coordenador e uma coordenadora para o Coletivo (PPP, 2013, p. 23).

Esse coletivo de educadores e educadoras deveria se reunir semanalmente para estudo, avaliação, planejamento, levantamentos de pontos a serem debatidos pela coordenação

dos coletivos, e organização das visitas às famílias. Entretanto, no ano de 2019, foi um ano difícil para alguns militantes da educação na escola, e essas práticas acabaram sendo bastante reduzidas.

À medida que não aconteciam as reuniões, nos sentíamos desconfortáveis, perdidos, pois aprendemos no decorrer da nossa história de implantação da escola, o quanto é importante as reuniões para traçarmos metas, elaborarmos as questões de forma coletiva e o quanto importante é a tomada de decisões conjuntas. Assim, foi sendo implementado um outro caminho das conversas paralelas, dos encaminhamentos por afinidades com a gestão. Esta relação de aproximação de uns e exclusão de outros, não constrói práticas saudáveis. É uma prática que a mim não faz bem, me adocece (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2020).

Quanto ao coletivo de educandos e educandas da escola que se auto-organizam, em núcleos de base, podemos destacar que cada núcleo possui um coordenador e um relator que compõem a coordenação dos núcleos. Esta tem a finalidade de ser um espaço de convivência, auto-organização dos educandos; ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos dentro da Escola; fortalecer a coletividade da escola; planejar as ações voltadas para o campo experimental, da produção; planejar e realizar as tarefas coletivas.

Esse é um momento que gosto de acompanhar, pois nesse momento vamos percebendo o quanto os estudantes vão crescendo no debate, vão colaborando com a prática do outro estudante, ampliando a colaboração, o trabalho coletivo (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2020).

Mas, em 2019, praticamente não conseguimos organizar ou dar incentivo para que eles pudessem se organizar.

Figura 28 – Momento de crítica e autocrítica entre educandos e educandas em 2018.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

O Coletivo de Famílias é constituído pelos coordenadores dos núcleos de base do assentamento e/ou associação cuja função é contribuir no processo educativo desenvolvido pela escola: fazer a integração entre a família e a escola, ajudar na execução das atividades (pedagógicas, administrativas, políticas e culturais) desenvolvidas pela escola. Como já foi mencionado pelos entrevistados (JM, GGC, ESA), é necessário fazer um trabalho de base para juntar novamente as famílias na continuidade da luta pela educação. A questão é quais são os instrumentos de articulação e como vai se dá essa articulação para que as famílias voltem a se encantar novamente pelo ideal da escola que os juntou?

Toda essa estrutura funcionou bem até 2016, quando o Governo Paulo Hartung acabou com os conselhos das escolas, mesmo assim, nós continuamos, mas depois não tivemos mais como sustentar. A organização dos educadores, proibidos de se reunir, até mesmo dentro da escola, foi murchando por parte de alguns e, no geral, não teve mais sustentação, apenas continuou com os educadores e educadoras do setor de educação. A escola foi institucionalizada, como continuar dando passagem para os movimentos instituintes nesse contexto?

À medida que ia conversando e fazendo as entrevistas com as pessoas selecionadas, me fui dando conta que não montamos uma estratégia suficientemente forte para afirmar nossa política. Mas ainda, é possível avançarmos e seguirmos com os ideais de uma escola que fortaleça a visão dos trabalhadores. Fundamentalmente para isso é preciso envolver as famílias para retornarem e colocar os pés na escola.

Me senti impotente (sic), mais compreendendo as relações de poder nos foi imposto, de forma desigual e, ao mesmo tempo, instituída, de um lado o funcionário e, de outro lado, o chefe. Mas de outro lado, me conforto ao analisar o quanto fui bombardeada em todos os lados e direções. Ainda assim sobrevivi, mas não consegui envolver as pessoas o suficiente para dar continuidade à manutenção dessa estrutura organizativa, e quando estamos envolvidas emocionalmente, também temos mais dificuldade nos relacionamentos (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2020).

Leite e Dimenstein (2011) nos falam em política da amizade e o quanto ela ajuda no estabelecimento da organicidade e de um convívio potente entre as pessoas para garantir as definições coletivas. Também podemos recuperar a direção de “ser duro sem perder a ternura”, uma máxima atribuída a Che Guevara e utilizada pelos Movimentos Sociais. Talvez aqui encontro o desafio neste presente.

Mas será que ao operar com a política de amizade conseguiremos mobilizar a produção desejante? Poderemos contagiar para outras aberturas de composição no trabalho coletivo? Às vezes, pergunto-me se a luta para ter um edital específico que garantisse a permanência dos educadores na escola foi a melhor estratégia.

A garantia da institucionalização para alcançar melhorias de condições materiais para a escola e os profissionais foram importantes, mas essa prática teve o efeito de afastar as famílias com os seus ideais de uma escola que vá na mão do que os trabalhadores rurais assentados demandam.

## **9 PALAVRAS FINAIS: O QUE TEMOS APRENDIDO NAS RESISTÊNCIAS CRIADAS?**

O que dizer desses acontecimentos ocorridos na EEEF “Paulo Damião Tristão Purinha” nesses últimos anos? O que dizer desse momento tão difícil pelo que passa o Espírito Santo, que afeta diretamente as famílias e a escola? Que força é essa que nos impulsiona e faz nossa caminhada esteja mais segura e mais certa? Só uma força coletiva que faz passos largos e confiantes na vitória? Os embates, as contradições servem como alerta para a luta e para as aprendizagens cotidianas?

Diante dos embates ocorridos durante os últimos dois anos enfrentados na EEEF “Paulo Damião Tristão Purinha” podemos dizer que resistimos, organizamos e existimos. A resistência interna tem novos ares e novas perspectivas que se alimentam das invenções do setor de educação, que alcança políticas a serem implementadas nas escolas dos assentamentos, isso oxigena a escola que pode retomar o movimento e fortalecer-se nos instrumentos da Pedagogia da Alternância.

Que lições tiramos de tudo isso? Com certeza afirmamos o quanto é importante fazermos uma síntese dos acontecimentos, das realizações e das nossas práticas e, com isso, dos nossos erros, para assim podermos redirecionar as novas ações e novas decisões a tomar, mas o que fazer diante de novos desafios que aparecem depois de uma conquista, de um embate novo? Assim reforço seis elementos aprendidos:

### **9.1 A ESCOLA DO MOVIMENTO COMO LUGAR DE FERMENTAÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES DE PODER/ DE FERMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

A retomada da parte da gestão da escola é um aspecto que destaco como condição na nova oxigenação para a organização da equipe pedagógica, assim como novos educadores, com experiência e vontade política de implementar os instrumentos da Pedagogia da Alternância que mostram sinais para que a educação no campo avance, tanto nos aspectos pedagógicos, organizativos e políticos. Podemos destacar a importância da Gestão Democrática para o processo de educação e no desenvolvimento

humano a da própria emancipação. Os enfrentamentos deixam evidenciado nos modos como podemos nos comportar diante da gestão: acomodação, submissão, mediante uma relação de consumo, como nos foi proposto. Ou, outra forma de fazer enfrentamento à lógica instituída pela força conservadora do Estado via a criação de resistência de modo à manutenção dos direitos conquistados. Acomodar ou enfrentar frente aos processos de mudança de vida!

Nesses onze anos de construção efetiva por uma escola dos assentados, assentadas e trabalhadores rurais em geral, aconteceram muitos processos coletivos, havia unidade em torno do propósito de uma educação emancipadora, uma educação que elevasse os filhos da classe trabalhadora, embora houvessem embates, outras ideias para a efetivação da proposta, esses embates são constituintes da construção coletiva e necessários para qualificar a organização na implementação dos objetivos, na forma de socialização dos conhecimentos, na maneira como encaminhamos cada instrumento da pedagogia do movimento. Tudo isso foi muito gratificante para cada construtor desse processo de uma escola que se propõe a vivenciar a cultura camponesa e proporcionar um processo educativo de forma integral.

Pela minha experiência enquanto coordenadora, quanto mais você acredita na equipe, dá força e ela se sente parte, mas ela avança em sua participação e criação, pois ela acredita em seu potencial e a coletividade se fortalece. Assim, todo o grupo se dedica de forma animada e busca executar os planos decididos coletivamente. E o trabalho em equipe é isso: cada um com suas habilidades dinamizando a escola e toda sua pedagogia e sua forma de existir, essa energia contagia a equipe, o contrário também é verdadeiro. E para nós organizamos uma equipe assim, é muito bonito e nos dá orgulho em ver as pessoas se projetando e fazendo as atividades com alegria e estabelecendo relações de companheirismo.

As relações de poder que procuramos elucidar nesse trabalho se deram em rede, as quais se unem em forças, se entrelaçam em articulação contra outras forças, assim formando e produzindo sentidos porque entendemos que o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e saber. Assim, foi surgindo uma energia negativa, do opressor, surgindo falatório de dentro da equipe, que nos provocou, colocando em circulação uma ideia de que os educadores estavam sendo coagidos por fazerem parte de uma ideologia presente na escola e que isso não é a escola. Essas práticas discursivas

tiveram o efeito de frear de um lado pessoas que não comungavam com as práticas da educação do MST, aproveitou-se o embalo para unir a esse grupo. Apareceu o elemento da individualização a partir de uma nova forma de gestar a escola (NETO, 2019, p. 24).

Quando nos deparamos com um grupo de educadores que puxam para baixo, com uma intencionalidade de não implementação dos princípios da educação popular, aí começaram os enfrentamentos, que podemos dizer, foram do âmbito ideológico, operando na constituição de forças contrárias dentro de nosso próprio assentamento, nossa própria casa. Por isso, quero frisar a importância da gestão de um governo nesse trabalho, o quando foi significativo para nós, tanto do ponto de vista da escola como do movimento, a atuação da Superintendência e do governo do Estado, a sua forma de conduzir a educação no estado, reafirmando uma política de governo e não uma política pública de fato e em consonância com o governo federal, autoritário e clamando a ditadura.

Vivenciar as relações de poder e de gestar a escola, a vida em todas as dimensões, é viver um projeto de vida e de sociedade na qual falamos tanto, pois os processos da democracia, do poder do povo, começam a ser fermentadas aqui e agora, a ser multiplicadas a partir de nossas experiências concretas, na casa, na localidade e na escola. Tudo isso passa por nossos entendimentos e desejos de uma vida para todos? De que vale falar em mudanças das relações de exploração, de dominação, se no âmbito das nossas práticas posso estar fazendo o contrário? Como posso falar em democracia, em direção coletiva, compartilhada se, na prática, faço tudo sozinha, não compartilho decisões e quero brilhar sozinha?

Chegar com esses horizontes desejados e a partir da base, são tarefas grandiosas e requerem enfrentamento aos desafios diários, mediante a autocritica, a realização da análise das nossas implicações, para não deixar o opressor que hospedamos contagiar as relações e as atividades que vamos desenvolvendo e realizando, como nos ensina e nos mostra na “Pedagogia do Oprimido” de Freire (2003). É nas atividades, nas práticas cotidianas que vamos construindo e querendo o que é almejado. Acredito, junto com Rolnik (2018) que a micro e macropolítica andam de mãos dadas para podermos enfrentar as dificuldades e, aos poucos, e com passos desejantes, podermos um dia produzir uma sociedade justa e igualitária, uma sociedade libertadora das amarras opressoras que vamos produzindo para nós mesmos.

Essa sociedade justa e igualitária, que desenvolva novas relações sociais sem exploração e dominação do homem pelo homem, só será possível através da consolidação no plano do local e de subjetividades revolucionárias que brotam nas vivências, em seu caminhar na construção de um novo jeito de ser, fraternal, amigável, solidário, participativo e humano!

## 9.2 A ESCOLA DO MOVIMENTO É UM LUGAR DE FERMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

A escola do movimento é um lugar de fermentação de processos de subjetivação de uma nova forma de ser e pensar para um novo mundo possível, também é um lugar de disputa de ideias, de contradições outras que se reforçam dentro de uma postura nacional como foi a da escola sem partido, uma onda das denúncias com sua força de controle contagiaram-se no município e nas pessoas que, às vezes, mesmo sem intenção acabavam se deixando levar, assumindo o lugar da “neutralidade”, evitando o tensionamento que as práticas de problematização colocavam. Pergunto-me se realmente faço essas reflexões diárias e se elas estão nesse caminho.

Podemos destacar que em 2019 a gestão interna da escola, abraçadas com a superintendência regional de educação no município, e que infelizmente não compreendia a proposta da educação do MST e não se abriu para entender (Sujeito da Pesquisa, 2019), sua compreensão porque evidenciava um vínculo com as ideias do Governo Federal que, após o golpe de 2016, passou a ampliar a política neoliberal no País. Desse modo, fazia enfrentamentos na forma da nossa existência, das nossas relações com o governo e Estado e não admitia dialogar francamente com os professores. Uma relação de poder autoritária que entrava em contradição com os ideais dialógicos que os professores do movimento praticavam ao organizar seu exercício na escola.

Confesso que de minha parte, apesar dos estudos que já fiz, não conseguia me conter diante do descaso, ignorar o trabalho realizado por centenas de pessoas nesses anos de lutas e conquistas, a voz tinha que falar, dizer do nosso percurso e da não concordância em não deixar as famílias se reunirem na escola, dos filhos dos assentados que estudam nas escolas famílias, terem o direito de realizarem trabalhos escolares no espaço de nossa escola. Não se calar quando se quer calar. Assim passamos o ano e respiramos! Às vezes,

questiono-me se poderia ter sido diferente, se faltou diálogo, tática ou estratégia para alcançarmos e continuarmos avançando na implementação da pedagogia do movimento? Que outra forma poderíamos ter adotado?

Foi tempo ano difícil e desgastante, tempo de articulação e somatório de forças, pois eu sempre disse que o mais difícil na luta política, não é o embate com o inimigo externo, o que quer nos matar visivelmente; a dor vem quando temos tensões internas, luta dentro da classe, dentro da escola, com os colegas de trabalho. Mas, como diria Roberto Leher, em uma palestra sobre Florestan Fernandes, na TV FONEC, dia 18 de junho, doe na alma quando sabemos dos professores que fazem o papel do inimigo, do opressor, e que passam a entregar colegas, a vigiar para que a luta por uma educação emancipadora, revolucionária, não avance (2020).

Iniciamos 2020 com uma nova perspectiva, e posso afirmar que há comportamentos nas relações que se diferenciam dos anos aqui pesquisados, diante da coordenação ou nova gestão, de cargo de diretora. Como dizer de nossos comportamentos diante das relações de poder que estou tratando aqui? Como que nos submetemos a esta relação de poder? Não vamos mais entrar nesses elementos que não dá mais tempo, mas acredito que se quisermos avançar na luta macropolítica, para mudar os rumos de uma sociedade, mudar os rumos de modos de produção, passa por novas formas de subjetividade coletivas, emancipadoras de se colocar no mundo e não de assujeitamentos. Procura-se retomar um processo de gestão que está em consonância com os propósitos do MST, mas ainda está no processo de ajeitamentos e retomada da implantação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, com a implementação das áreas de conhecimento, tudo interligado e altamente desafiador.

Ressaltar que por mais que se tenham objetivos, que se tenham propósitos evidentes, mas, se não houver uma relação com a gestão escolar, com a gestão do assentamento, ou uma relação com as famílias e com os estudantes, não se caminha de forma fluída, se caminha manco, aleijado. Esse foi o apontamento de todas as falas dos sujeitos da pesquisa: o engajamento de todos por uma educação emancipatória, autônoma e formadora de subjetividades revolucionárias, com a inclusão das famílias, dos educandos e educandas e dos educadores e educadoras. Todos querem ser parte dos processos em formação, em construção; mas em quais condições? Isso é desafiador!

### 9.3 A ESCOLA DO MOVIMENTO É UM LUGAR DE FERMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE RESISTÊNCIA MESMO EM TEMPOS DE PANDEMIA – COVID-19

Com muitas novidades, com muitos desafios caminhamos, entramos no ano de 2020, como já mencionei anteriormente, com muitas expectativas, entusiasmos, mas as escolas paralisaram suas atividades. Um novo vírus avançando por todos os cantos, com um alto contágio e letalidade, o sars-cov-2, causador da doença COVID-19, uma marca inesquecível para a humanidade, e para todos nós que fazemos a escola, esse inimigo invisível, que vai se alastrando mundo afora, chegou ao Brasil, ao Espírito Santo e a Linhares, no que as escolas tiveram de paralisar suas atividades no dia 16 de março de 2020. Um mês passou, nada de contê-lo, e em abril a SEDU tomou a decisão na área educacional, apontando um outro rumo que vai na contramão das organizações do campo que é a legitimar a inserção do Ensino à Distância (EAD), em versões improvisadas na forma de “ensino remoto”, que segue a lógica do mercado. Assim, em âmbito nacional e estadual foram muitas manifestações contra a decisão do Governo. No Espírito Santo não foi diferente, pois a lógica é do capital, excludente e desigual.

No caso específico do ES, “Atividades Pedagógicas Não Presenciais” (APNPs), socializadas no Programa EscolAR, em que se evidencia a crescente exploração da força de trabalho dos professores e o aumento da exclusão, inclusive dos estudantes, pois muitos não tem acesso a uma estrutura tecnológica e emocional. Moram em lugares que não tem nem sinal de televisão e muitas famílias não têm sequer condições de ter acesso a um celular. (NOTA DO COMECES, maio de 2020).

Assim, as escolas do campo e a “Paulo Damião” começaram a fazer as atividades para os educandos e entregar nas casas dos alunos, a cada 15 dias e o movimento propôs o retorno da Pedagogia da Alternância para quando retornassem as atividades. O movimento é intenso dos professores, isolados, mas em atividade permanente, em resistência.

Estamos em junho e o contágio anda galopante e a cada hora ouvimos falar em pico da pandemia, e todos assustados com as pressões do mercado, e um desgoverno doentio que quer aproveitar da situação para aplicar as políticas mais duras do neoliberalismo e saquear o Brasil, com isso se anuncia a efetivação do ensino a distância e as aulas remotas,

contando como dias letivos e o retorno às aulas em agosto, no auge da pandemia. O Movimento se intensifica, as organizações sociais se unem, fazendo protestos simbólicos e se unificando para um impedimento do presidente.

Para poder cumprir o calendário escolar e o cumprimento das 800 horas, o MEC está para decidir pelo retorno as aulas tomando as medidas de segurança de acordo com as orientações das autoridades da saúde. E, as organizações sociais clamam que a vida está em primeiro lugar. Assim, o FONEC (Fórum Nacional da Educação do Campo) se posiciona:

No dia 01 de junho próximo passado, o Ministério da Educação **homologou parcialmente** o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 5/2020 que trata da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19”. Apesar de todos os limites que tem esse Parecer, é extremamente relevante destacar que o **Ministério da Educação vetou, exatamente o item 2.16 que trata das avaliações e exames e da indicação do Conselho de não se considerar essas atividades remotas como dias letivos, em função da imensa desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos no país.** Frente a mais esse brutal ataque do Ministério da Educação à garantia do direito à educação da classe trabalhadora, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC vem se manifestar apresentando os seguintes pontos à reflexão e à luta coletiva de nossas organizações. Resumindo em uma frase **“Direito à Educação em tempos de pandemia: Defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar”** (vide ANEXO E).

Onze apontamentos existem no documento, numa demonstração clara para dizer que o que importa nesse exato momento é assegurar a vida das famílias, dos educandos e educandas, dos professores. Passada a pandemia, pensar no retorno as aulas com segurança e garantindo o calendário e todas as condições de aprendizagem dos estudantes. A resistência à lógica neoliberal de funcionar se faz necessário e, nessa lógica, os professores não passam de meros executores das aulas.

Assim, o tempo todo os trabalhadores do campo têm preparado contra-ataque para se defenderem, pela manutenção das conquistas e fazer uma contraofensiva aos inimigos que não cansam de fazer ações contra os trabalhadores. Essa é uma resistência para a manutenção de direitos e, ao mesmo tempo, exigência do respeito à vida.

#### 9.4 A ESCOLA DO MOVIMENTO É UM LUGAR DE FERMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE SINGULARIDADES COLETIVAS, DE FERMENTAÇÃO DO PAPEL DO INDIVÍDUO NA HISTÓRIA

A luta coletiva vale a pena, pois garantem conquistas significativas e é isso o que nos move, mas precisamos que todos tenham clareza dos objetivos, das pautas, mas, por outro lado, também se operam nesse horizonte significados para uma vida inteira. Uma coisa vamos aprendendo e percebendo nesse processo: o quão necessário se faz a produção de relações entre os membros da coletividade que se pautem pelo diálogo e problematização do que fazemos, mas, também para contagiar outras pessoas para a luta, para a organização, multiplicações. Se não os ganhar, pelos menos, não os transforma em um inimigo do projeto de multidões. Pois os modos de vida e de existência de uma comunidade de um assentamento, dependem das relações entre as pessoas, dependem de coletivos abertos às problematizações e a produção de pluralidades, multiplicidades que deem passagem a subjetividades rebeldes, afirmando-as.

Assim, qual o meu papel na história? Nossa atuação tem corroborado para uma prática revolucionária ou simplesmente temos reproduzimos os papéis que vamos assumindo? De que forma posso estar colaborando para a manutenção de uma prática opressora ou revolucionária em meu meio? Que síntese faço de meus aprendizados em sala de aula, das relações com os estudantes, a relação com os colegas de trabalho e a gestão escolar? Quando me coloco para ajudar o grupo a avançar, eu centralizo tarefas e o poder ou me coloco na mediação, na colaboração, distribuindo-as, socializando, compartilhando saberes?

Esses e tantas outras questões vão aparecendo no caminhar da pesquisa e de nossa atuação. De uma coisa temos convicção: quanto mais lideranças democráticas e participativas estejam a serviço da comunidade e da educação, mais lideranças e educadores multiplicaremos, levando em conta as habilidades e contribuições que cada um poderá dar para somar nessa luta diária.

Lidar com humanos que são atravessados por sua história, com sua educação familiar, religiosa e que afetam nas relações políticas e educativas. Esse é outro elemento que precisamos levar em conta para trabalharmos os processos formativos. E falo isso por minha própria história e como em muitos momentos vamos nos dando conta o quanto somos atravessadas por relações dominadoras e que querem nos diminuir enquanto

peças e como temos que lidar para não cometermos o mesmo comportamento. Buscando uma atitude de animar e elevar o outro à condição humana e amorosa diante da vida.

#### 9.5 A ESCOLA DO MOVIMENTO É UM LUGAR DE FERMENTAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA QUE REVERBERA NA EDUCAÇÃO

As contradições numa sociedade desigual, excludente e exploradora, na maioria das vezes ela não aparece. Está escondida, para que a classe não perceba que é do seu trabalho que sai o lucro do patrão, que as riquezas são geradas pelo trabalho, de que as máquinas sozinhas não geram valor. Isso ficou evidente agora na pandemia, mas que infelizmente vamos nos dando conta que realmente somos nós trabalhadores que não temos claro o valor de nosso trabalho. Os embates, conflitos se acentuam, quando aparecem as crises e em uma pandemia essas contradições aparecem ainda mais gritantes, ficam evidentes, assim como no processo educacional.

Nesse sentido, a partir do isolamento social, as necessidades de fazer atividades remotas, organizadas pela SEDU via um programa computacional, coloca em evidência o enorme distanciamento entre classes sociais, onde as desigualdades econômicas e sociais também podem ser vistas na desigualdade pela cor da pele, o racismo, pela identificação do sexo e gênero e a localidade onde mora. Essas evidências tomadas poderão revelar e organizar atividades de mobilização.

Reverberam na educação pública as desigualdades porque é nela que encontramos as condições sociais e econômicas mais cruéis devido à maioria que estuda são filhos da classe trabalhadora, e é nessas escolas onde estão as maiores dificuldades de implementação de melhores condições de ensino, pois faltam recursos. Sem acesso à internet e materiais didáticos pedagógicos.

Freire (1999) nos mostra bem o que aqui se diz, sobre umas das contradições vividas na escola:

A fim de que possa perceber as fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e de planificação, e valores do ontem, em busca de preservação. É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um

amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador. Verifica-se, nestas fases, um teor altamente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. Porque dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então um tempo enfaticamente de opções. Estas, porém, só o são realmente na medida em que nasçam de um impulso livre, como resultado da captação crítica do desafio, para que sejam conhecimento transformado em ação (FREIRE, 1999, p. 54).

## 9.6 A PESQUISA EM MOVIMENTO DA ANÁLISE INSTITUCIONAL COMO UMA FERMENTAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DE SUBJETIVIDADES VIVENCIADAS, CONSTRUÍDAS QUE REVOLUCIONA AS NOVAS SUBJETIVIDADES REVOLUCIONÁRIAS

O que fermenta em relação a esta pesquisa que trabalha com as ferramentas da Análise Institucional, o que se produziu em mim? Sei que é difícil falar das nossas dificuldades, sentimentos que a pesquisa vivenciada no próprio local de atuação, pois aqui você é um agente que proporciona, ou deseja mudanças no sistema, no aspecto da macropolítica, mas também tem certezas que sem a participação dos trabalhadores, das famílias, da juventude, a luta vai pela metade.

Deleuze e Guattari (1977), ao estudar a literatura de Kafka vai nos apontar que tudo é política na literatura menor, cada caso individual é ligado à política e tudo vai ganhando um valor coletivo, os talentos aparecem e são valorizados, um benefício, e com isso de produz uma solidariedade ativa, tudo é feito com o povo, vejo que é esse o caminho que “aqui não há sujeito, há agenciamentos coletivos de enunciação” – como forças revolucionárias a serem construídas (DELEUZE; GUATTARI, 1977, pp. 27-28).

Em seguida nos fala das três características da literatura menor que são de desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação. Vale dizer que menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de todas as literaturas no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida). Mesmo aquele que tem a infelicidade de nascer no país de uma grande literatura, deve escrever em sua língua. (DELEUZE-GUATTARI, 1977, p. 28).

A pesquisa ajudou a fortalecer esse pensamento da importância do trabalho de base, da formação com os educadores para avançarmos cada vez mais numa perspectiva de

mudanças das nossas subjetividades. Fizemos leituras teóricas e fizemos análises da minha prática e com as vivências no coletivo, fizemos exercitando a *práxis*.

Finalizo com a seguinte pergunta: que aprendizagens podem observar no aspecto da micropolítica no exercício de militância, de pesquisa, de educadora? Em minha trajetória de militância fui sempre tomada a me questionar se estaria no caminho certo, se estaria fazendo as coisas corretas, se estava tomando a decisão justa, se estava me relacionando de modos corretos para fortalecer a organização? Com a pesquisa, essas perguntas continuam fazendo o repertório de minha vida, tanto na militância quanto na pesquisa ou como educadora, pois esses embates internos são fundamentais para nosso crescimento político. Mas, de outro lado, me questiono o que vem realmente ser o certo, o errado, o verdadeiro. Perguntar-me pelo exercício certo, correto, verdadeiro, pode ser uma cilada moral que afasta da ação transformadora?

Não é fácil se colocar, se deixar ser transparente, admitir erros, mas também admitir acertos, fazer autoelogios. Mas são forças que são importantes para nos potencializar frente aos inimigos, e potencializar na coletividade. Desterritorializar-se, sair de sua zona de conforto, fazer enfrentamento internos para depois reterritorializar-se novamente. Exercitar a escrita, outra tarefa revolucionária, colocar no papel os acontecimentos sem interpretar, ser fiel ao dito. Admitir que se irrita quando não se acredita na capacidade das multidões. Saber fazer as perguntas certas, provocativas que fazem retomar o caminho e buscar novas formas de fazer. Como nós não somos como as plantas, que se podam para continuar crescendo, temos de fazer nossas próprias podas para continuarmos crescendo, e essa prática é que é feita na Análise de Implicação.

De outro lado, aprende-se que você não muda o outro a partir de suas verdades, pois somos atravessados socialmente e, assim, nós formamos, mas podemos com o diálogo influenciar e chegarmos a denominadores comuns para as mudanças acontecerem.

## 10 REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Meios sem fim - notas sobre política**. Belo Horizonte - São Paulo: Autêntica, 2015.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.
- ALTOÉ, S. René Lourau – **Analista Institucional em Tempo de Integral**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.
- ASPIS, R. P. L. **Ensino de Filosofia e resistência**. Tese de (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- BARROS, R. D. B. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Ed. Sulina, 2013.
- BARROS, L. P. e KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) >. Acesso em 6 ago 2019.
- BOFF, L. **Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.
- BOGO, A. **O MST E A CULTURA. MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2009
- CALDART, R. S. **A pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, R. S. **Sem Terra com Poesia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CALDART, R. S.; ARROYO, M. G; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma Educação do Campo**. RJ: Vozes, 2004.
- CALDART, R.S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CADERNO DE SUBSÍDIO. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004.
- CANETTI, E. **Massa e poder**. São Paulo: Ed. Universidade de Brasília, , Rodrigo Simão. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p. 649-670, MACHO: jul.-set., 2017
- CARDOSO, J. P. F. e SANTOS, J. C. A. dos. Fechamento de escolas e do desenvolvimento no campo no estado do Espírito Santo. **Anais do III Seminário Federalismo e Políticas Educacionais**. UFES, Vitória, 31 de novembro de 2018, pp. 292-298.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed.34, 1997.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka - por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DIMENSTEIN, M.; LEITE, J. F. **Psicologia em Pesquisa: cenários de práticas e criações**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- EEEF “PAULO DAMIÃO TRISTÃO PURINHA”. **Projeto Político Pedagógico**. Linhares, 2013.
- EEEF “PAULO DAMIÃO TRISTÃO PURINHA”. Linhares: **Caderno De Reflexão**. 2018.
- EMEF “ZUMBI DOS PALMARES”. **Cartilha Pedagógica**. São Mateus-ES: CARTILHA ZUMBI, 2008.
- ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Lei nº. 3043-1975, Lei nº.9.394-12-1996, PORTARIA DO TRANSPORTE ESCOLAR, nº 27R. Diário Oficial, 26-02-2019.
- FABRIS: E.H., KLEIN, R.R. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FACHIM, P.; SANTOS, J. V. S. **Entrevista com Leonardo Boff, Ecologia integral**. A grande novidade da Laudato Si’. Observatório do Clima, 2015
- FONTES, M. O Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Coleção Tópicos, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- FOUCAULT, M. As técnicas de si. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves de FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits, V IV**. Paris: Gallimard, p.783-813, 1994.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.
- FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003.
- FREIRE P. **Pedagogia da Esperança**. Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- FREIRE P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 3. Ed.; 1. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. (Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância). Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2007.
- GUATTATI, F. **Revolução molecular: pulsações política do desejo**. Porto Alegre, RS: Brasiliense, 1985.

- GUATTARI, F. **Caosmose**: Um novo paradigma estético. São Paulo: Coleção Trans, 2006.
- HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistência**: educação e políticas. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, 2004.
- II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO POR UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, Goiania. **Conferência** [...]. [S. l.: s. n.], 2004.
- LAVRADOR, M. C. C. Atenção Psicossocial em Saúde Mental: uma perspectiva clínico-institucional. In: Anais do VI Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituição: Psicologia e Políticas Públicas, 2006, Vitória, p. 44-48.
- LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. **Militância política e produção de subjetividade**. O MST em perspectiva. Natal: EDUFRN, 2011.
- LEVITSKY, S. e ZIBLATT, D. **Como morrem as Democracias**. Rio de Janeiro: Companhia de Letras, 2018.
- LINHARES, C. F. S. **A escola e seus profissionais**: tradições e contradições. Rio de Janeiro: AGIR 2ª edição, 1997.
- LINHARES, C.; LEAL, M. **Formação de professores**: uma crítica a razão e a política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- LINHARES, C. **Os professores e a Reinvenção da Escola**. Brasil e Espanha. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- LOURAU, R. **Sociólogo em Tempo Inteiro**. Análise Institucional e pedagogia. Lisboa: Editorial Estampa. 1979.
- MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2013.
- MACHADO, R. **Michel Foucault – MICRO FISICA DO PODER**. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- MESZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra. Acompanhamento as Escolas**. Boletim da Educação Nº 08. São Paulo. Caderno de Formação, 2001.
- MST. **Princípios da educação no MST**. São Paulo. 1999.
- MST. **Caderno De Educação Nº 1 – Como fazer a escola que queremos**. São Paulo: Caderno de Formação, 1991.
- NEGRI, H. **Multidões**. Novos Estudos. 2006
- NEGRI, A. **Revista Lugar Comum**, nº 19-20, pp.15-26.
- NETO, A. V. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.
- OLIVEIRA, U. J. e LIRIO, M. M. **O projeto escola viva**: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung no Espírito Santo (2003-2016). Disponível em <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525.20171ae14>. Acesso em 8 ago 2019.

- OLIVEIRA, U. J. **Elites Capixabas no Golpe de 64 – o Bipartidarismo e a convergência de agendas desenvolvimentistas (1964-1982)**, p. 335 f. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2019.
- OLIVEIRA JR. **As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente**. Dissertação de Doutorado. UFES. 2016.
- PALUDO, C. **Educação Popular como resistência e emancipação humana**. Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago: Cad. Cedes, 2015.
- PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas – uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre-RS.: Tomo editorial., Camp. 2001.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, pp. 17-31.
- PIZETTA, A. J. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas dos Assentamentos do MST no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: UFES, 1999.
- PREFEITURA DE LINHARES [online]. História. Disponível em: <https://linhares.es.gov.br/historia/>. Acesso em 4 de jun 2020.
- PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. Companhia de Letras. São Paulo. 1995.
- ROMAGNOLI, P. Título do capítulo. In: DIMENSTEIN, M. e LEITE, J. F. **Psicologia em Pesquisa: cenários de práticas e criações**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição**. Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- SADER, E (Org.) **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.
- SANTOS, R. B. **Conhecimentos Históricos e Diálogos Sociais**. SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22 A 26 DE JUNHO. NATAL-RN. 2013.
- SINGER, A. Para onde vai a democracia? O Brasil 30 anos após a constituição de 1988. **Anais do III Seminário Federalismo e Políticas Educacionais**. UFES, Vitória, 31 de novembro de 2018.
- SILVEIRA, L. **Agroecologia no contexto dos assentamentos da reforma agrária do Espírito Santo**. Projeto e mediações subjacentes. Vitória, ES, 2013.
- STEDELI, J. P. **Questão agrária no Brasil**. São Paulo, 2013.
- VILASCHI, A. **A ideologia do gigantismo aprisiona o futuro do es numa pequenez anacronica** [online]. Disponível em <<https://seculodiario.com.br>>. Acesso em 3 mar 2020.
- VEIGA NETO, A. **Foucault e a Educação**, 3 ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.
- VERLI, C. **O Governo decidiu manter as escolas viva de São Pedro em 2020**. Entrevistas. Gazeta online. 09/10/2019.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora UNB, 1982.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro 2004. Disponível em <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>. Acesso em 3 ago 2019.

## ANEXOS

### ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

#### **Caminhos a percorrer para a análise da pesquisa:**

##### **1. As entrevistas:**

###### **a) Sobre a História do assentamento:**

1. A
2. E
3. E

###### **b) Sobre a história da Escola**

1. J(educadora)
2. R (1 educadora)
3. E (educando ou ex educando)

###### **c) Atualidade da escola:**

- 1.J
- 2.T
4. G

##### **2. Busca de documentos (jornais, artigos, documentos da escola, etc)**

##### **3. Perguntas chaves:**

Estas seriam perguntas norteadoras para abrir o diálogo com o entrevistado.

###### **3.1.Sobre a conquista da terra:**

1. Como se deu a conquista da terra?
2. Como foi a participação das famílias e sua organização?
3. Como era desenvolvida a mística e o trabalho produtivo no acampamento?
4. Quais foram os embates ocorridos e como foram os principais confrontos?
5. Como se deu a formação das famílias?
6. Que ações foram desenvolvidas nos acampamentos até a conquista da terra?

###### **3.2.Sobre a organização da escola:**

1. Como foi o processo de organização da escola? Quem participou e as primeiras salas de aulas?
2. Quais foram as principais dificuldades que apareceram naquele momento?
3. Como se deu a participação no setor de educação estadual e como foi o processo de envolvimento das entidades?
4. Onde se deram as primeiras salas de aula e como foi o processo organizativo?
5. Como foi a organização do ensino fundamental, anos finais?

6. Como foi a organização da pedagogia da alternância? Como era organizada?
7. Que dificuldades apareciam para organizar os tempos aulas e tempos comunidades? Como enfrentaram essas dificuldades? O que foi feito diante das dificuldades?
8. Como se deu a desarticulação da pedagogia da alternância?
9. O que se pode destacar do processo de resistência? Como se deu? O que se conquistou?

### **3.3. Atualidade da escola:**

1. Como está organizada hoje a escola?
2. O que se mantém dos elementos da pedagogia da alternância? Como esses elementos são operacionalizados no atual momento?
3. Como é o engajamento dos educadores na implementação da PA?
4. Quais as principais dificuldades apontadas para manter a pedagogia da alternância? Como enfrentaram essas dificuldades? O que foi feito, que movimentos foram feitos diante das dificuldades?
5. Como está sendo o envolvimento das famílias nesse processo de manutenção da pedagogia da alternância?
6. Como se tem visto a participação da superintendência na escola?
7. Quais são as dificuldades da participação das famílias?
8. Como estão organizando o trabalho para o próximo ano e as perspectivas de conservação da PA na escola?

## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: “RESISTÊNCIA E INVENÇÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO FRENTE À INVESTIDA NEOLIBERAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM FAZER ESCOLA NO ASSENTAMENTO DO MST”, sob a responsabilidade de Maria de Fátima Miguel Ribeiro.

O estudo tem como objetivo analisar as práticas de resistência de educadores e educandos da EEEF “Paulo Damiano Tristão Purinha”, do assentamento Sezínio Fernandes de Jesus, no município de Linhares no estado do ES para dar visibilidade ao processo de afirmação da vida dos trabalhadores em suas atividades de resistência que se dão no chão da escola.

O resultado que se deseja alcançar é a qualificação e compreensão das resistências de educadores e educandos na defesa da Educação do campo e a colaboração com processos formativos. Assim também, esperamos dar visibilidade, no âmbito acadêmico, via publicação de artigos em revistas científicas, às contribuições inauguradas nas distintas ações afirmativas da/na educação do/no campo.

A etapa do estudo que você está sendo convidada(o) a participar será feita da seguinte maneira:

1. uma entrevista semiestruturada com questões sobre a história do assentamento e sua escola. Você terá tempo livre para responder e desenvolver as questões que serão apresentadas.

Na entrevista, você será convidada(o) a resgatar a memória histórica e, ao mesmo tempo, tecer opiniões sobre a atualidade da Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em seu assentamento. Reforçamos que nesta investigação não há respostas certas ou erradas, e que queremos saber apenas a sua visão sobre o tema da pesquisa.

### **Participação na Pesquisa**

Você participará deste estudo, por sua própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. A pesquisa não envolve remuneração.

Sua colaboração se fará de forma anônima, participando da entrevista semiestruturada da pesquisa.

Sempre que desejar, serão fornecidas as informações sobre cada uma das etapas do estudo.

A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando da investigação e, também, poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa.

A participação em esta pesquisa NÃO causará ou poderá trazer qualquer risco à integridade física, social, política, econômica do participante.

A importância do estudo se dá na medida em que, os processos participativos, coletivos e formativos serão fortalecidos no contexto com a comunidade local.

### **Dúvidas e Esclarecimentos**

As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Maria de Fátima Miguel Ribeiro, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES cel.: (027) 99610-3440 e a Professora Dr<sup>a</sup> do Departamento de Psicologia/DPSI/UFES, Marcia Roxana Cruces Cuevas. Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos a disposição para esclarecimentos no telefone: (27) 99972-2702.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da UFES que deverá ser contatado em caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa, localizado a Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário/Goiabeiras, sala 07 do Prédio administrativo do CCHN/UFES, Bairro goiabeira, CEP 29.075-910, cidade Vitória/ES. Telefone 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com. O CEP tem a função de analisar projetos de pesquisa visando a proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Assim, em caso de denúncia e/ou intercorrência na pesquisa, você poderá acioná-lo.

Após estas informações expressamos as garantias que estão colocadas neste termo:

- Liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento;

- Segurança de não ser identificado, mantendo o anonimato das informações e a garantia de que estas serão mantidas e utilizadas somente para fins da pesquisa;
- Conhecimento de que não receberá qualquer incentivo financeiro pela sua participação na pesquisa;
- Segurança de que não terá nenhum risco, prejuízo ou punição, de qualquer natureza, por participar ou não desta pesquisa.

Gostaríamos de confirmar, se você tem interesse em participar do estudo, que deverá ser manifestado exclusivamente de forma oral.

Vitória, ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Maria de Fátima Miguel Ribeiro

## **ANEXO C - EDITAL DE PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Nº 41/2019**

Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 41/2019 O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, torna públicas as normas para a realização do processo seletivo para admissão de Professores HABILITADOS em caráter temporário para atuação na educação básica: no Ensino Fundamental e no Médio, na Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação em Espaços de Privação de Liberdade (Unidades Prisionais, Unidades de Atendimento Socioeducativo IASES), nas Escolas de Tempo Integral, Escolas de Ensino Fundamental e Médio da Educação do Campo – CEIER, escolas Unidocentes e Pluridocentes, escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, escolas localizadas em assentamentos e escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IGBE. 1 - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES 1.1 O Secretário de Estado da Educação no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei 3.043/75, e tendo em vista o disposto na Lei Complementar nº 115, de 13 de janeiro de 1998 e alterações e à Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998 e alterações e na Lei Complementar nº 809 de 24 de setembro de 2015, torna público pelo presente Edital, as normas para a realização do processo seletivo para admissão de Professores. 1.2 O Processo Seletivo Simplificado é realizado pela Gerência de Gestão de Pessoas da SEDU – GEGEP e destina-se à composição de cadastro de reserva com vistas à contratação de profissionais do magistério habilitados, para a função de Professor Regente de Classe, de Professor em Função Pedagógica e de Coordenador em regime de Designação Temporária, para atendimento às necessidades de excepcional interesse público da Secretaria de Estado da Educação nas hipóteses previstas na Lei Complementar nº 809/2015. 1.3 O presente Processo Seletivo destina-se à formação de cadastro de reserva para ser utilizado de acordo com a necessidade da rede estadual de ensino para suprimento das listas esgotadas de candidatos classificados e situações que não foram atendidas pelo Edital 45/2016. 1.4 Os candidatos contratados estarão subordinados à Lei Complementar nº 809, de 24 de setembro de 2015 e de forma subsidiária à Lei Complementar nº 115, de 13 de janeiro de 1998 e alterações e à Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998 e alterações. 1.5 O processo seletivo de que trata este Edital será realizado por meio das etapas de: Inscrição, Classificação, Chamada e Contratação de Professores Regentes de Classe, de Professor em função Pedagógica (Pedagogo) e de Coordenadores de turno. 1.5.1 As etapas de Inscrição e de Classificação serão totalmente informatizadas. 1.6 A Comissão Central responsável pela coordenação geral deste Processo Seletivo será instituída por Portaria própria e publicada no Diário Oficial. 1.7 Serão responsáveis pelo processo de chamada e análise de documentos dos candidatos inscritos no processo seletivo as Comissões Regionais, designadas por Portaria própria publicada no Diário Oficial. 2 - DOS CARGOS/FUNÇÕES 2.1 O cargo/campo de atuação/componente curricular (disciplinas) são os estabelecidos abaixo e descritos no Anexo I deste Edital juntamente com a respectiva escolaridade/pré-requisitos: a) MaPA – Professores dos

anos iniciais, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1.MaPA 1 - Campo de atuação: 1º ao 5º ano das escolas de Ensino Regular e EJA 1º segmento das escolas Regulares e da escola de Tempo Integral, classes hospitalares e atendimento domiciliar. 2.MaPA 2 - Campo de Atuação: 1º ao 5º ano das escolas Unidocentes e Pluridocentes. 3.MaPA 3 - Campo de Atuação: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Regular e EJA 1º segmento nos Espaços de Privação de Liberdade (Sistema Prisional e Unidades de Atendimento Socioeducativo-IASES). 4.MaPA 4 - Campo de Atuação: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e EJA 1º segmento das escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, escolas localizadas em assentamentos e escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IBGE. 5.MaPA 5 - Campo de Atuação: Classe Abrigo (CAES-Casa Abrigo Estadual Maria Cândida Teixeira). b) MaPB – Professores dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA 2º segmento e EJA Ensino Médio. 1.MaPB 1 - Campo de atuação: Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA segundo segmento e EJA Ensino Médio das escolas regulares, escolas de tempo integral, classes hospitalares e atendimento domiciliar. 2.MaPB 2 - Campo de Atuação: Educação no campo – CEIER, escolas que adotam a pedagogia da alternância, escolas localizadas em áreas de assentamento e escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IBGE. 3.MaPB 3 - Campo de Atuação: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do ensino regular, EJA 2º segmento e EJA Ensino Médio nos Espaços de privação de liberdade (Sistema prisional e Unidades de Atendimento Socioeducativo-IASES). c) MaPP – Professores em função Pedagógica 1. MaPP 1 - Campo de atuação: Escolas de ensino regular e Escolas de tempo integral. 2. MaPP 2 - Campo de atuação: CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez e de Atendimento às pessoas com Surdez CAPNAAH/S e classes hospitalares. 3. MaPP 3 - Campo de atuação: Espaços de Privação de Liberdade (Sistema prisional e Unidades de Atendimento Socioeducativo-IASES). 4. MaPP 4 - Campo de Atuação: Escolas que adotam a pedagogia da alternância, escolas localizadas em assentamentos e escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IBGE. 5. MaPP 5 - Campo de Atuação: Classe Abrigo (CAES-Casa Abrigo Estadual Maria Cândida Teixeira). d) Professores de Educação Especial 1.Professor de Educação Especial: Centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual - CAP, Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez - CAS, Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, sala de recursos das escolas de tempo parcial e dos centros estaduais de ensino fundamental e/ou médio em tempo integral. e) Coordenador 1. Coordenador 1 - Campo de atuação: Escolas de Ensino Regular. 2. Coordenador 2 - Campo de atuação: Escolas que adotam a Pedagogia da Alternância e escolas localizadas em área de assentamentos e escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IBGE. 2.2 Os âmbitos de atuação em que o candidato à professor em função de regente de classe ou função Pedagógica em designação temporária poderá atuar, de acordo com a sua classificação e escolha são: I – Escolas Unidocentes

e Pluridocentes; II – Escolas de ensino regular de 1º ao 5º ano do ensino fundamental de 09 anos, de 6º ao 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, EJA 1º e 2º segmentos e EJA Ensino Médio; III – Centros Estaduais de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio em tempo integral; IV – Espaços de Privação de Liberdade (Sistema prisional e Unidades de Atendimento Socioeducativo-IASES); V - Centros Estaduais Integrados de Educação Rural – CEIER de Águia Branca, Boa Esperança e Vila Pavão. VI – Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez -CAS, Centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual - CAP, Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, salas de recurso das escolares regulares e dos centros estaduais de ensino fundamental e/ou médio em tempo integral; VII – Escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, escolas localizadas em áreas de assentamento e escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IBGE. VIII – Classe Hospitalar e atendimento domiciliar. 2.2.1 Os candidatos inscritos para modalidade do inciso IV, Espaços de Privação de Liberdade, identificarão o posto de trabalho na unidade escolar de referência ou exclusiva, sendo de competência e autonomia do Diretor direcioná-los as unidades prisionais ou Unidades de Atendimento Socioeducativo-IASES, ou remanejá-los quando necessário. 2.2.1.1 Somente na Unidade de Internação Metropolitana – UNIMETRO de Vila Velha, será ofertada a modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nas demais Unidades de Atendimento Socioeducativo serão ofertados o Ensino Fundamental e Ensino Médio regular. 2.2.2 Os candidatos que escolherem vaga para CAP, CAS E NAAH/S poderão ter a carga horária de até 40 (quarenta) horas distribuídas de segunda a sexta-feira de acordo com necessidade dos turnos podendo atuar aos sábados para formação. 2.2.3 Os candidatos que se inscreverem para salas de recursos deverão ter disponibilidade para atuar em dois turnos e em até 40 horas semanais. 2.2.4 Os candidatos a Coordenador Escolar que escolherem como local de atuação escolas localizadas em áreas de assentamento ou escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IBGE poderão atuar com 40 horas semanais. 2.2.5 Os candidatos que se inscreverem para o cargo de Professor em função Pedagógica e escolherem vaga no Sistema Prisional ou nas Unidades de Atendimento Socioeducativo-IASES terão a carga horária de 40 (quarenta) horas/semanais distribuídas de acordo com a necessidade dos turnos e da unidade. 2.2.6 Os candidatos que se inscreverem para o cargo de Professor em função Pedagógica e escolherem vaga em escolas Unidocentes e Pluridocentes, atuarão em escolas polos definidas no momento da chamada.

## 11 – DAS ATRIBUIÇÕES

MaPP – Pedagogo 4 Campo de atuação: Escolas que adotam a pedagogia da alternância, escolas localizadas em áreas de assentamentos e escolas localizadas em áreas rurais de acordo com os critérios do IBGE.

CAMPO DE ATUAÇÃO PRÉ-REQUISITO ESCOLAS QUE ADOTAM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS DE ASSENTAMENTOS.

Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar E/OU Orientação Educacional E/OU Administração Escolar E/OU Gestão Escolar E/OU Gestão Educacional E/OU Inspeção Escolar ou Licenciatura Plena em Pedagogia amparada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. OU Licenciatura em qualquer área acrescida de pós-graduação “Lato-sensu” com habilitação em Supervisão Escolar/Orientação Educacional/Administração escolar/Gestão Escolar OU Gestão Educacional OU Inspeção escolar ou Diploma de Bacharel /Tecnólogo acrescido do Programa de formação Pedagógica com habilitação em qualquer disciplina, acrescido de pós-graduação “Lato-sensu” em Supervisão Escolar/Orientação Educacional/Administração Escolar/Gestão Escolar OU Gestão Educacional OU Inspeção Escolar.

Coordenador 2 Campo de atuação: Escolas que adotam a pedagogia da alternância, escolas localizadas em área de assentamentos e escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IBGE.

PRÉ-REQUISITO Licenciatura em qualquer área OU Diploma de Bacharel /Tecnólogo acrescido do Programa de formação Pedagógica com habilitação em qualquer disciplina E Experiência mínima de 2 (dois) anos na docência.

2.3 - MaPB 2 - Campo de atuação: Educação no campo – CEIER, escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, escolas localizadas em áreas de assentamento e escolas localizadas em áreas rurais conforme critérios do IBGE.

## **ANEXO D – RELATO DA MORTE DE SIRLENE RECKEL**

### **A MORTE – DIFÍCIL MOMENTO: DOR, CHORO, TRISTEZA ENFIM...**

DIA 25 DE JUNHO DE 2019, quarta-feira, tudo começou como de costume, os cumprimentos aos colegas e às educandas e educandos, fomos para a sala, eu com a turma do 7º ano, 6º e 8º ano. Dia nublado e tranquilo. Ficamos alegres com o retorno de Wilson Cardoso, companheiro da Sirlene, tudo indicava que estava bem, já que ele sairá do hospital para dar suas aulas, claro, apreensivo e preocupado com a situação. Infelizmente como vivemos num mundo a vida se dá em segundo plano, os acompanhantes de enfermos têm que trabalhar queira ou não.

Para entender, Sirlene Rekel da Silva Cardoso, uma educadora fundadora da Escola de Ensino Fundamental Paulo Damião Tristão Purinha, situada no Assentamento Sezínio Fernandes de Jesus. Educadora das turmas iniciais do Ensino Fundamental, desde o seu nascedouro e depois passou a dar aulas de artes para os anos finais. Uma lutadora da Reforma Agrária Popular, iniciou sua militância na luta pelo assentamento Pip Nuk em Nova Venécia, em seguida vieram para o acampamento aliança, antiga fazenda.

No dia 29 de junho de 2019, ao iniciar a tarde pós almoço, convidou sua mãe para limpar galinhas, como de costume, a forma de sapecar através do álcool. Ao pegar o galão de 5 litros de álcool, quantidade necessária, o fogo que estava a uns três metros, veio com toda a fúria atingindo as suas costas e em seguida passa por baixo de suas pernas e explode o galão a sua frente. Atingindo 82% do seu corpo. Sua mãe tentando ajudar, para tirar suas roupas e atingida nas mãos, seu filho de 11 anos também foi atingindo na virilha, mas corre em direção a uma caixa d'água e pula dentro. Wilson chega apavorado e sai correndo para chamar os vizinhos que vem imediatamente para ajudá-los e levar para o hospital, pois já se encontrava, caída no chão.

Ao chegarem nas quatro casas, próximo a pista, encontram uma ambulância parada, conversam com o motorista, que compreende a situação e os leva para o hospital HGL que faz todos os procedimentos necessários e encaminham para o hospital Jayme Santos Neves na Serra-ES. Entra imediatamente com todos os procedimentos é encaminhada para A UTI tratamento intensivo e permanece até o dia 25 de julho. Resiste até as 9 horas, quando vem a falecer.

Ao meio-dia, sua irmã, que se deslocou de Fortaleza para acompanhamento diário no hospital, liga para mim, e pede para chamar o Wilson com urgência, mas não fala o que se trata. Ele tentou ligar, eu tentei ligar, e na escola está difícil fazer ligações. Ele, sem saber o que era, mas como já estava destinada a retornar para Vitória, sai. E envia mensagem novamente. Eu falo que ele já foi, ela diz que bom. Pergunto se está tudo bem. Ela diz que não. Mas não tem coragem de falar.

Então, após o almoço, continuo minhas aulas até 2h50, hora do lanche, quando estávamos para sair chega a Rosângela e pede para os meninos irem para o refeitório que precisam comunicar o falecimento de Sirlene. Na minha mente, só pensei: “Que merda foi essa! Que merda foi essa, meu Deus!” não acreditei, pois na minha mente ela já estava melhorando devagar mais estava. Passei primeiro na sala dos professores para deixar as coisas, Claudia chorando de cabeça baixa. Quando cheguei no refeitório, a Magna já estava dando a notícia, os meninos começaram a chorar. Ela me pergunta: E agora, o que fazer? Falo para ela chamar os motoristas e levar os meninos para casa. Aí pedi os meninos para ficarem à vontade, se quisessem ficar no refeitório, na sala de aula, conversar com alguém, chorar no seu cantinho.

Pedi, então para ir à casa da família, confortá-los, os pais e o menino. Chegando lá, fomos recebidos no portão pelo irmão mais velho, super triste e sem saber o que fazer, pois não tinham falado ainda com os pais, mas eles poderiam desconfiar. Falou que precisava medicá-los e precisava de um acompanhamento psicológico. Falei com ele que eu era psicóloga e poderia acompanhar na conversa e depois informar ao menino. Assim fomos, conversamos com os dois, ser eles já sabiam o que tinham acontecido, ela já estava triste, falamos da necessidade de ir para o hospital ser medicada. Eles concordaram, falaram da sua dor e sua tristeza e não sabiam o que fazer para falar para o Daniel. Eu disse que íamos ver como falar.

Ao lidar com os educandos, começo a me questionar sobre o meu papel, que lugar que vou ocupar nesse momento, de educadora, de militantes ou de psicólogo? Ao sair da escola, quando Jorci me fala, quando me informa que não tinha falado ainda sobre o falecimento, começo a me preparar previamente, como me comportar. E quando o me fala dessa necessidade, aí tive que falar que era uma profissional da área. Aí ocupei um lugar ético e político de nossa profissão, surgiu realmente como a opção. Mas sei, que nesse momento as três figuras não se descolam uma da outras, pela minha experiência de

militância, do cuidado com o outro, do papel de educadora que sou e da profissional da saúde que agora me encontro. Os três deves se dar muito bem, e eles se complementam, principalmente em situações como essa.

E assim, se fortalecer, cuidando de si, como diz Foucault para cuidar do outro, parece que vai sendo um momento muito forte em minha vida. Cultivar argumentações e cultivar muita força interna.

Assim, recebemos as visitas que já se encontram lá, informamos sobre a situação, que os pais estavam indo para o hospital se medicarem e Jorci, educador foi dirigindo o carro. E eu e Edileia iríamos conversar com o Daniel sobre a mãe.

Fomos para casa conversar com o Daniel, as quatro visitas foram embora, não sabíamos o que íamos encontrar. Daniel deitado na rede, jogando no tablet, chegamos, sentamo-nos ao seu lado. Ele já começa: Que foi gente? Como você está? Você sabe como está sua mãe? Sim. Você sabe que ela não está bem? Sim. Há... eu já sei o que aconteceu? Pois é nós estamos aqui para dizer que você pode confiar na gente, você precisa ser forte, porque ela faleceu! Leia disse, ela foi chamada, chegou a hora dela, ela está em bom lugar, Deus a chamou. Ele começou a chorar... você pode chorar à vontade, faz bem... não existe esse história que homem não chora, homem também sente dor, fica à vontade... Pegou o tablet e começou a jogar, limpando as lágrimas de vez em quando.

A leia, chamou os primos para brincar com ele, começou a chover, ela foi buscá-los. Quando se encontraram na casa da vó. Ele falou para o Lucas. Aí Lucas veio correndo ao encontro da mãe, falou mãe a tia Sirlene morreu, é verdade? A mãe sem ação, não falou nada. Aí eu disse para ele, é verdade Lucas o que Daniel te falou, vocês precisam ser fortes, você pode dar apoio a Daniel. Também, vou brincar com ele. Aí foram brincar...

Preparativos para o velório e enterro. A Adelina pediu para ajudar a procurar um local, mas eu só poderia colaborar se soubessem da decisão. A ideia era em Linhares ou no assentamento. Só tem cemitério em Linhares. Quando os pais chegaram do hospital, fui perguntar sobre o velório, o que eles iriam decidir? Mas o Leomar que ficou em Linhares para encaminhar questões de funerária. Falou que voltaria para decidir juntos. Aproveitei para dar comida para as galinhas e depois voltaria.

Dia 26 de julho, dia de velar e enterrar. Que dia pesado!

Acordei cedo, tomei café, peguei a bandeira e sair com minha filha para o velório, todos praticamente lá, amigos de Nova Venécia, são Mateus, Linhares, Vitória, muita dor no ar e no olhar de cada um, por não entender uma morte tão rápida e inesperada. Não sei se alguém espera morte, mas de quaisquer modos, esta foi super inesperada.

Esperamos Atanásio e Geisa chegar para nos integrarmos a senhora que estava aguardando para prepararmos a celebração de despedida. Muito boa homenagem, canções que gostavam, ciranda e recordações de seu legado: lutadora pela reforma agrária, lutadora por uma educação popular e do movimento, simples, humilde, gostava de ajudar sem aparecer, militante da saúde homeopática e agroecológica. Na missa, as crianças fizeram uma ciranda. Depois saímos em cortejo para o cemitério do Planalto e lá outro momento forte, músicas e uma fila de meninos chorando e assim foi o caixão sendo coberto da bandeira vermelha, muitas flores e em seguida cada um colocando um punhado de areia até cobrir toda a cova.

O que é a morte? Como lidamos com ela?

## ANEXO E – CARTA DO FONEC



### **PELA REORGANIZAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR SEM ENSINO REMOTO: EM DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO**

No dia 1 de junho próximo passado, o Ministério da Educação **homologou parcialmente** o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 5/2020 que trata da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19”. Apesar de todos os limites que tem esse Parecer, é extremamente relevante destacar que o **Ministério da Educação vetou, exatamente o item 2.16 que trata das avaliações e exames e da indicação do Conselho de não se considerar essas atividades remotas como dias letivos, em função da imensa desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos no país.** Frente a mais esse brutal ataque do Ministério da Educação à garantia do direito à educação da classe trabalhadora, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC vem se manifestar apresentando os seguintes pontos à reflexão e à luta coletiva de nossas organizações.

O FONEC, ainda em 24 de abril próximo passado, atendeu ao Edital de chamamento do CNE para consulta pública sobre o referido Parecer, encaminhando o documento “*Direito à Educação em tempos de pandemia: Defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar*”.

O citado documento do FONEC contém análise dos limites, contradições e violações de direitos fundamentais constantes no Parecer aprovado pelo CNE que indica que serão ministradas aulas e atividades à distância, sem considerar as condições para que isso possa acontecer com qualidade durante o período de pandemia. Embora seja somente um Parecer e não uma Resolução, tal documento vem sendo seguido à risca por Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como instruindo normativamente decretos dos executivos nessas esferas sobre a matéria, incorrendo em uma flagrante violação do direito fundamental à educação e aprofundando e\ou reproduzindo desigualdades em função das imensas diferenças de acesso às novas tecnologias no campo brasileiro.

Contraditoriamente ao Parecer do CNE que ignorou as vozes das escolas, comunidades escolares e especialistas de todo o país, as propostas apresentadas no documento do FONEC se mostram coerentes com o direito fundamental à Educação de todos os brasileiros, em especial dos povos tradicionais e camponeses, visando a situar o verdadeiro lugar da educação em tempos de pandemia, como corolária do direito à vida com dignidade, cuja prioridade se impõe, devendo ser posto ao seu serviço e garantia, todos os esforços e recursos públicos.

Preocupados com a repercussão do Parecer do CNE e lutando para que os sistemas estaduais e municipais de ensino não assumam tais orientações sem discussão ampla e qualificada com as entidades e organizações da sociedade civil no âmbito educacional, desconsiderando as disparidades de acesso a serviços básicos e as desigualdades sociais, educacionais e regionais, o FONEC realizou reunião com representantes do Ministério Público Federal que integram a Promotoria Federal dos Direitos do Cidadão, buscando encontrar caminhos para impedir que milhões de estudantes ficassem em situação precária e desigual, caso sejam oficializadas as

políticas de educação à distância, contando-se as atividades remotas como dias letivos e sem flexibilização do calendário escolar.

Com o objetivo de ter um quadro real da situação do acesso às atividades educacionais “remotas” no campo, o FONEC encaminhou solicitação aos Fóruns e Comitês Estaduais de Educação do Campo para que apresentassem um panorama do acesso a esse tipo de atividade pelos estudantes do campo em todo o país, assim como das condições de trabalho das/os professoras/es e de mediação e/ou acompanhamento dos familiares às proposições daquelas atividades. Dessa forma, o levantamento buscou reunir informações sobre o tema a partir da visão de quatro coletivos diferentes: as escolas; as/os educadoras/es; as/os estudantes e as famílias.

Como previsível, em função dos dados já exaustivamente conhecidos sobre a precariedade do acesso às tecnologias de comunicação e infraestrutura nos territórios do campo no Brasil, aliados às insuficientes condições socioeconômicas para aquisição e manutenção de aparelhos individuais de acesso a elas como celulares, tablets, computadores e internet, **a situação relatada pelos estados é de extrema gravidade e profunda ameaça ao direito à educação dos povos tradicionais e camponeses, caso se insista na insana proposta de contar o período de atividades remotas como dias letivos.**

Tomando como referência os relatos dos estados, os índices de acesso não excedem os 25%, sendo esse patamar já muito elevado para a maioria deles. Não há internet disponível nas comunidades rurais onde residem os estudantes e os poucos celulares existentes também não tem “banda larga” suficiente para tal acesso. Mesmo quando as famílias possuem aparelho celular, a situação de insuficiência permanece, à medida que são vários estudantes na família que demandam o uso de celular para tais tarefas, sendo inviável o uso por todos na medida necessária para cumprir seus compromissos escolares.

Há relatos de casos em que no período inicial do isolamento social, algumas escolas tentaram entregar os trabalhos em casa para as/os estudantes, mas em poucas semanas esse trabalho foi suspenso. Também há relatos de escolas do campo que estão imprimindo as tarefas e marcando um dia para que os responsáveis busquem tais atividades. Mas também nesses casos o relato é de inconstâncias e grandes dificuldades por parte dos responsáveis, dado o acúmulo de trabalho já existente para garantir a sobrevivência da família, somado às dificuldades de acompanhamento das tarefas escolares via “remota”. Cabe salientar ainda, que essas idas e vindas de familiares e estudantes na busca por materiais na escola, amplia os riscos de contágio da Covid-19.

Ainda em relação aos educandos, relatos apontam para uma sobrecarga de tarefas encaminhadas pelos professores. O envio de uma dose exagerada de atividades se complica ainda mais entre os estudantes do campo que são trabalhadores e continuam envolvidos na produção de alimentos, atividade absolutamente essencial à sobrevivência de todos.

Em relação às/aos educadoras/es das escolas do campo, o que os relatos apontam é que elas/es estão sendo submetidas/os a uma sobrecarga de trabalho nesse cenário de pandemia. O uso do ensino-remoto, quando possível, corroborou com a necessidade de uso das redes sociais com o objetivo de facilitar o diálogo com as famílias. Tal fato tem elevado o trabalho das/os professoras/es para além da carga horária habitual dedicada às aulas, uma vez que dúvidas e esclarecimentos ocorrem em qualquer momento do dia. Professoras/es sinalizam que também estão atingidas/os pela pandemia e se encontram em isolamento social, necessitando conciliar o trabalho doméstico, o ensino remoto e, em alguns casos, o acompanhamento dos seus próprios filhos em atividades escolares.

Embora as/os educadoras/es das escolas do campo estejam se desafiando imensamente na produção de tais materiais, há um grande temor de serem dispensados, visto serem na maioria trabalhadores com contratos temporários. Ressalte-se que a dispensa já aconteceu em diversos estados com a promessa de recontração ao término da pandemia. Há relato de apenas um caso onde foi aprovada uma legislação que impediu a dispensa de profissionais com contratos temporários durante a pandemia, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, através da Lei 17.934/20.

**Em síntese, embora a oferta de atividades remotas possa ser considerada importante para manter os estudantes ativos nos casos onde isso é possível, para além de todo o sofrimento e desafios da pandemia, tais atividades não podem ser contadas como dias letivos e nem serem objeto de avaliação, visto produzirem uma enorme desigualdade em função das imensas diferenças de acesso a tais conteúdos escolares disponibilizados dessa forma. Pois isso fere frontalmente o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, disposto no inciso I do Artigo 206 da Constituição Federal.**

Sensível às nossas reivindicações e preocupações quanto aos encaminhamentos a serem tomados pelos sistemas estaduais e municipais de educação após a aprovação do Parecer do CNE, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal emitiu Nota Técnica (nº 11/2020/PFDC/MPF) no dia 15 de maio de 2020, apresentando “**Orientações e parâmetros sobre a garantia do Direito à educação em tempos de pandemia e sobre os impactos desproporcionais do não adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2020**” (Procedimento Administrativo PA- PPB nº 1.00.000.007312/2020-41).

Nas reflexões contidas na Nota, fica evidente que as diretrizes aprovadas pelo CNE para orientar as escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do novo coronavírus, “não tem a aptidão de superar o quadro normativo a respeito de calendário escolar e horas presenciais, (...) e que o fornecimento de conteúdo escolar em período de pandemia segue cercado de precariedade, diversidade de situações e, principalmente, desigualdade” (p.2).

A Nota ainda adverte que “mecanismos para manter a escola de alguma forma presente no imaginário do aluno são importantes em tempo de pandemia, para evitar evasão, desinteresse, desconexão. **Mas não podem ser considerados dias letivos e tampouco instrumentos hábeis à transmissão qualificada do conhecimento**” (p.6, grifo nosso).

No entendimento dos Procuradores do MPF “perdem, e muito, os estudantes com escasso acesso a meios remotos, como internet e televisão. Mas perdem todos, inclusive os mais favorecidos economicamente. Estes podem ter facilitada a transmissão de conteúdo das disciplinas, mas igualmente ficam carentes da dimensão social da educação. E, tal como os demais, pouco habilitados a serem avaliados em exames que não podem e não devem desconhecer a socialização que a educação deve promover” (p.6).

A Nota finaliza recomendando que “**no ambiente da pandemia, em que a desigualdade se acentua e a diversidade fica pouco visível, há tudo, menos educação minimamente digna. Considerar que, nesse período, há dias letivos, ou que é possível a realização da prova do ENEM, é orientar a política nacional de educação na contramão do artigo 3º da CF**” (p.6, grifo nosso).

Diante do exposto, o FONEC elaborou este documento a ser encaminhado a toda sociedade brasileira, especialmente aos conselhos e secretarias de educação dos Estados e Municípios, aos órgãos de justiça e do legislativo nas várias esferas de governo, às organizações e entidades da

sociedade civil, universidades, educadores, estudantes, suas famílias e escolas, para unir nossas forças e PROPOR:

1. que toda e qualquer medida de reorganização dos calendários escolares, quando do retorno seguro às atividades escolares presenciais, deverá ser precedida de escuta ampla, qualificada e democrática da comunidade escolar, sociedade civil e movimentos sociais, pelos estados e municípios;
2. que as atividades pedagógicas não presenciais durante o período da pandemia da Covid-19 não sejam computadas como dias letivos e como objeto de avaliação;
3. que os estados e municípios priorizem a destinação do orçamento da educação para a estruturação das escolas e contratação de educadoras/es para adequarem-se às novas exigências sanitárias das/os educadoras/es e estudantes quando da retomada segura das atividades presenciais. Os gastos com plataformas de mediação tecnológica para a implementação de atividades pedagógicas não presenciais se reverterem em resultados limitados e excludentes, quando não, no desperdício de recursos públicos;
4. que sejam suspensos todos os exames nacionais, estaduais ou municipais e vestibulares previstos para o ano letivo de 2020;
5. que a União, estados e municípios adotem as providências para que não haja demissões, assédios, cortes de carga horária e diminuição de salários dos profissionais da educação das redes pública e privada, efetivos e temporários, da cidade e do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas ou camponesas durante o período de pandemia da COVID-19;
6. que a União, Estados e Municípios adotem as providências para assegurar a oferta da merenda escolar para todas/os as/os alunas/os da rede pública estadual e municipal de ensino, na cidade e no campo, comunidades indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas ou camponesas durante o período de pandemia da COVID-19.

2 de junho de 2020.

**ENSINO REMOTO E A DISTÂNCIA APROFUNDA DESIGUALDADES.**

**SEM PROFESSOR/A NÃO HÁ EDUCAÇÃO.**

**EDUCAÇÃO É DIREITO, NÃO MERCADORIA.**