

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

ALEILDA OUVENEY DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO MST E A PROPOSTA
CURRICULAR EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: A
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL XIII DE SETEMBRO,
SÃO MATEUS - ES**

São Mateus/ES

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ALEILDA OUVENEY DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO MST E A PROPOSTA
CURRICULAR EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: A
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL XIII DE SETEMBRO,
SÃO MATEUS - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Machado Prado

São Mateus/ES

2022

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

S719e Souza, Aleilda Ouverney de, 1987-
Educação do MST e a proposta curricular em ciências da
natureza: : a experiência da Escola Estadual de Ensino
Fundamental XIII de Setembro, São Mateus - ES / Aleilda
Ouverney de Souza. - 2022.
128 f. : il.

Orientador: Gustavo Machado Prado.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação Básica. 2. Currículo de ciências. 3. Educação do
campo. 4. Práticas pedagógicas. I. Prado, Gustavo Machado. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário
Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

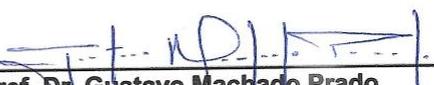
ALEILDA OUVERNEY DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO MST E A PROPOSTA CURRICULAR EM CIÊNCIAS
DA NATUREZA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL XIII DE SETEMBRO, SÃO MATEUS- ES**

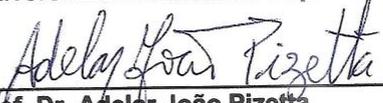
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

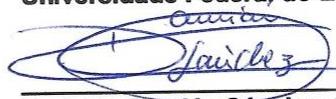
Aprovada em 06 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Gustavo Machado Prado
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador


Prof. Dr. Andrea Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo


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


Prof. Dr. Damián Sánchez Sánchez
Universidade Federal do Espírito Santo

Á minha mãe, Izanete Ouverney de Souza.

Ao meu pai, Manoel Martins de Souza.

Aos meus filhos e filhas, Vitor Manoel, Kauê, Ellis Regina e Glaziely.

Ao meu companheiro, Edgar Soares dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de expressar a gratidão e reconhecimento a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho. Foram muitos momentos de aprendizagens, dores, alegrias e desafios, mas a satisfação é imensa de poder seguir essa caminhada e contribuir com as escolas de assentamento.

Ao Movimento Sem Terra (MST) por proporcionar formações políticas, sociais e humana.

Às companheiras e companheiros do Setor de Educação do MST/ES pela contribuição e por acreditarem na minha militância.

Agradeço a meu orientador, Gustavo Machado, pela parceria e comprometimento durante esses anos de pesquisa.

Aos educadores e educadoras da EEEF XIII de Setembro, pela parceria e contribuição no processo de pesquisa.

Aos educandos e educandas da Escola XIII de Setembro, pelo carinho e companheirismo de todos os dias.

Aos ex-educandos da Escola XIII de Setembro por estarem comigo durante essa trajetória de pesquisa.

À minha maravilhosa família pela atenção, carinho e motivação.

Ao Edgar, meu grande companheiro de todos os momentos, à Ellis Regina, Vitor Manoel e Kauê, meus filhos maravilhosos por serem o motivo pelo meu empenho.

Gratidão a cada um de vocês!

RESUMO

Esta investigação tem o propósito de discutir as relações entre a organização curricular na área de ciências da natureza e as práticas pedagógicas em escolas de assentamentos/MST, a partir do processo de formação dos (as) educadores (as) de assentamentos da Reforma Agrária. Para isto, a análise parte da realidade da escola XIII de Setembro, do assentamento Córrego da Areia, município de São Mateus - ES, cujo currículo é proposto pelo Setor Estadual de Educação do MST, e, assim, adentrar nas divergências e convergências em relação ao currículo oficial do estado do Espírito Santo a partir das experiências pedagógicas vivenciadas na escola. Trata-se de um debate que surge a partir de algumas questões importantes que visam fortalecer a prática dos(as) educadores(as) das escolas de assentamento em áreas de Reforma Agrária, especialmente em ciências da natureza, e culminam nos seguintes objetivos: analisar o processo histórico, cultural e político de consolidação da escola XIII de Setembro em interface com o desenvolvimento do currículo; analisar o processo formativo dos professores da Escola XIII de Setembro diante do currículo oficial do estado do Espírito Santo e da proposta curricular proposta no Projeto de Educação do MST; analisar as relações entre as políticas curriculares do estado do Espírito Santo e a proposta curricular da Educação do MST para a área de Ciências da Natureza a partir da perspectiva da escola XIII de Setembro. Para buscar possíveis respostas, o estudo se baseou no procedimento metodológico da pesquisa-ação, resgatando documentos e entrevistando participantes da pesquisa, tendo como referencial teórico autores que têm se dedicado ao estudo da educação do campo nas últimas décadas. Também foi feita uma aproximação entre a realidade das escolas de assentamentos e as bases teóricas do etnocurrículo e etnoaprendizagem, procurando-se mostrar que propostas curriculares alternativas à oficial, além de possíveis, são desejáveis. Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para o debate sobre políticas curriculares voltadas para as escolas de assentamentos no estado do Espírito Santo.

Palavras-Chave: Currículo; Ciências da Natureza, Educação do MST; Prática Pedagógica; Formação.

ABSTRACT

The major goal of this study is to examine the relationship between the curriculum organization in the field of natural sciences and the pedagogical practices in schools in MST's settlements, based on the training process of educators from Agrarian Reform Settlements. To achieve this goal, the analysis begins with the reality of the XIII de Setembro school, in the Córrego da Areia settlement, municipality of São Mateus - ES, whose curriculum is proposed by the MST State Education Sector, and, thus, enters the divergences and convergences in relation to the official curriculum of the state of Espírito Santo, based on the pedagogical experiences lived at school. This is a discussion that stems from a number of critical concerns aimed at improving the practice of educators in settlement schools in areas of agrarian reform, particularly in the field of natural sciences, and culminate in the following objectives: Examine the curriculum dimension in the several theoretical perspectives to interpret the historical process of curriculum development in the school from its Political Pedagogical Project; learn the connection between the curriculum in the area of natural sciences and the pedagogical practice in the investigated school; confront the curriculum policies of the state of Espírito Santo and the curriculum proposal for rural education; debate the modifications that have occurred in the official curriculum of the state of Espírito Santo, in the area of natural sciences, for the assistance in rural schools in the face of the pandemic. Searching for possible answers, the study was based on the methodological procedure of action-research, rescuing documents and interviewing research participants, having as a theoretical reference author who have dedicated themselves to the study of rural education in recent decades. An approximation was also made between the reality of settlement schools and the theoretical bases of ethnoculum and ethnolearning, seeking to show that alternative curricular proposals to the official one is not only possible, but also desirable. Finally, it is hoped that this study can contribute to the debate on curricular policies aimed at schools in settlements in the state of Espírito Santo.

Keywords: Curriculum; Natural Sciences, MST Education; Pedagogical Practice; Training.

SUMÁRIO DE FIGURAS

Figura 1: Sala de aula construída pelas famílias do assentamento.	16
Figura 2: Grupo de mulheres se reunindo na sala de aula construída pelas famílias.	17
Figura 3: Confraternização em comemoração a inauguração da Escola Unidocente e Pluridocente XIII de Setembro.	18
Figura 4: Mística de abertura do Plano de Estudo da turma multisseriadas do 3º, 4º e 5º ano.	20
Figura 5: Pasta da realidade.	33
Figura 6: Capa do caderno de Reflexão Escrita da EEEF XIII de Setembro.	35
Figura 7: Organograma da auto-organização da EEEF XIII de Setembro.	37
Figura 8: Tabela da auto-organização dos educadores(as) para coordenar os setores desenvolvidos na escola. Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2022.	38
Figura 9: Tabela da auto-organização dos educadores(as) para coordenar os dias da semana.	38
Figura 10: Tabela da auto-organização dos educadores(as) para coordenar e acompanhar as turmas no Plano de Estudo.	39
Figura 11: Tabela da auto-organização dos educadores(as): calendário de eventos.	39
Figura 12: Tabela da auto-organização dos educadores e educandos : Calendário de mística semanal.	40
Figura 13: Tabela da auto-organização dos educandos e educandas, para as atividades auxiliares.	40
Figura 14: Tabela da auto-organização dos educandos para atividade auxiliar.	41
Figura 15: Planilha de avaliação de convivência semanal dos educandos.	42
Figura 16: Planilha da avaliação de habilidade e convivência dos educandos(as).	44
Figura 17: Momento de formação e mística do coletivo da Escola XIII de Setembro.	45
Figura 18: Realização do projeto “alimentação saudável”.	46
Figura 19: 34º Encontro de Educadores(as) das escolas de assentamentos do Espírito Santo (mística de abertura).	56
Figura 20: Início de uma horta alimentícia e medicinal.	60

Figura 21: Construção da horta alimentícia e medicinal em ciências da natureza e agropecuária.	61
Figura 22: Aula de poda de tomateiro sendo feita por um pai de estudante, o senhor Osvaldo Gomes (in memória), em 1996.....	61
Figura 23: Educandos em atividade experimental e prática na horta alimentícia e medicinal.	62
Figura 24: Educandos em atividade experimental e prática na horta alimentícia e medicinal.	62
Figura 25: Educandos em atividade experimental e prática no minhocário.....	64
Figura 26: Premiação do concurso de poesia em Ciências da Natureza.	65
Figura 27: Momentos do projeto Liberte um texto em Ciências da Natureza.....	66
Figura 28: Imagem do diálogo com os educadores da Escola XIII de Setembro.....	82
Figura 29: Imagem do diálogo com os educandos da Escola XIII de Setembro.....	90
Figura 30: Entrevista com os ex-educandos da Escola XIII de Setembro.....	93
Figura 31: Entrevista com a coordenação do Setor de Educação do MST Espírito Santo.	99

SUMÁRIO DE TABELAS

Tabela 1: Cronologia dos Encontros de Educadores(as) da Reforma Agrária do estado do Espírito Santo.	52
---	----

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEE/ES - Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo

CEFORMA - Centro de Formação Maria Olinda

CIDAP - Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores

DT - Designação Temporária

E - Estudantes pesquisados

EE - Ex-estudantes pesquisados

EEEF - Escola Estadual de Ensino Fundamental

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EFA - Escola Família Agrícola

EFAJ - Escola Família Agrícola de Jaguaré

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FERCITE - Feira Regional de Ciências e Tecnologia

FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OBA - Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

OBFEP - Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas

ONC - Olimpíada Nacional de Ciências

ONEE - Olimpíada Nacional de Eficiência Energética

P - Professores pesquisados

PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PE - Plano de Estudo

PEE - Plano Estadual de Educação

PPF - Prática na Propriedade Escolar e Familiar

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - *Sistema de Avaliação da Educação Básica*

SE - Setor de Educação pesquisado

SEDU - Secretaria Estadual de Educação

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
SUMÁRIO DE FIGURAS	VII
SUMÁRIO DE TABELAS.....	IX
LISTA DE ABREVIACÕES	X
1. CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1.1 REFERENCIAL AUTOBIOGRÁFICO	1
1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	4
1.3 JUSTIFICATIVA	6
1.4 OBJETIVOS	7
1.4.1 GERAL:.....	7
1.4.2 ESPECÍFICOS:	7
1.5 QUADRO METODOLÓGICO.....	8
2. CAPÍTULO II – UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO DA EEEF XIII DE SETEMBRO E A INTERFACE COM O CURRÍCULO.	11
2.1 A História do Assentamento Córrego da Areia: rememorando a identidade.....	12
2.2 O processo histórico da construção coletiva da EEEF XIII de Setembro....	15
2.3 Uma visão relevante da construção do currículo na Escola XIII de Setembro.....	19
2.3.1 Plano de Estudo	19
2.3.2 Pasta da Realidade	21
2.3.3 Caderno de Reflexão Escrita	34
2.3.4 Auto-organização.....	36
3. CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DAS(OS) EDUCADORAS(ES) DO MST SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO	47
3.1 A formação do educador em Escolas de Assentamentos.....	49
3.2 Relações entre formação e currículo: uma análise sobre o currículo na área de Ciências da Natureza na Escola XIII de Setembro.	58
4. CAPÍTULO IV – POLÍTICAS CURRICULARES DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E A PROPOSTA CURRICULAR ELABORADA PELO COLETIVO DE EDUCADORES DO MST NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	67
4.1 A proposta curricular da escola do MST e o impasse com a SEDU/ES.	68
4.2 Visão do Setor de Educação do MST/ES sobre o Currículo nas escolas de Assentamentos do MST.....	71
4.3 As ações curriculares e as práticas pedagógicas da Escola XIII de Setembro	

na área de Ciências da Natureza: uma perspectiva a partir do etnocurrículo e da etnoaprendizagem.....	77
4.4 Diálogo com os sujeitos envolvidos no processo.....	81
4.4.1 Debate com os educadores da Escola XIII de Setembro.....	81
4.4.2 Conversando com os educandos da Escola XIII de Setembro	89
4.4.3 Rememorando a prática com ex-estudantes da EEEF XIII de Setembro.....	93
4.4.4 Uma reflexão com a Coordenação do Setor Estadual de Educação/MST – ES.....	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

1. CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer.

PAULO FREIRE

O presente estudo adentra nas relações estabelecidas entre a Educação do Campo e o currículo de Ciências da Natureza do estado do Espírito Santo evidenciando as experiências de uma escola de assentamento do MST e a realidade dos camponeses, bem como busca compreender o processo de formação das(os) educadoras(es) da Reforma Agrária diante deste cenário.

Nesse sentido, é relevante compreender o processo de formação e a trajetória da pesquisadora inserida no contexto da educação do campo e a sua inserção na luta pela terra e por uma educação que atenda aos anseios dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

1.1 REFERENCIAL AUTOBIOGRÁFICO

São Mateus, cidade localizada na região norte do Estado do Espírito Santo, onde nasci, em agosto de 1987, em meio a tantas dificuldades econômicas, políticas e sociais de uma família camponesa, moradora do assentamento Córrego da Areia, onde um novo sonho estava se tornando realidade, sendo a conquista da terra para trabalhar e nela produzir.

Cresci em meio à natureza e aprendendo a cultivar a terra e as diversas brincadeiras de crianças. Brincadeiras saudáveis que me traziam muitas felicidades. Meus pais sempre estiveram na liderança e na organização do assentamento, espaço onde me ensinaram sobre a importância da organização e assim eu crescia aprendendo a ajudar na comunidade. Com a família muito ligada à religião católica, eu me tornei uma pessoa participante da igreja, contribuindo nos grupos de reflexão, catequese e, mais tarde, na coordenação da comunidade religiosa.

Em 1994, inseri-me na vida escolar na própria escola do assentamento, cursando a primeira série do ensino fundamental, sendo o sonho de toda criança com quem tive contato “ir para a escola”. Estudei na Escola XIII de Setembro da primeira até a oitava séries, (atualmente o ensino fundamental é de nove anos), sempre comprometida com os estudos e ajudando na organização da escola através da auto-organização¹. Foram momentos de importante aprendizagem, os quais contribuíram na minha formação, pois estudar em escola de assentamento é aprender, é ir além da leitura e escrita, é aprender a valorizar a vida e se importar com o próximo.

No Fundamental II (quatro anos finais do ensino fundamental), fiz parte do Conselho Escolar representando os estudantes . Nesse período fui honrada com a participação no grupo teatral “Raízes da terra”, realizando várias peças teatrais com temáticas críticas e reflexivas, pois não eram peças teatrais do país das maravilhas ou algo do tipo, mas sim peças com roteiros fortes, para mostrar para a população o país em que vivemos, as dificuldades do povo trabalhador e a situação política.

Em 2004 se inicia uma nova etapa de formação: o ensino médio. Por ter que ajudar os meus pais na agricultura, tive que optar por estudar a noite, na EEEM Pedro Paulo Grobério, no Município de Jaguaré/ES. Foram momentos de grandes desafios, sair da escola do campo para estudar na escola do meio urbano, realidades totalmente diferentes, onde vários professores não se importavam com a realidade do campo, pois em vários momentos o transporte escolar não passava devido a fortes chuvas, e os estudantes ficavam prejudicados devido a muitos professores não demonstrarem interesse em repor o conteúdo. Entretanto, tive professores maravilhosos dispostos a ensinar e aprender com a realidade do campo. Foram três anos de grandes amizades, ensinamentos e aprendizagens.

Em 2006, constituí a minha família me casando, sendo um acontecimento marcante a chegada da minha filha Ellis Regina. Mesmo constituindo família eu não desisti de estudar, neste mesmo ano prestei vestibular na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), localizada em São Mateus/ES, para o curso de licenciatura em Biologia e passei em primeiro lugar, aumentando a minha vontade de estudar ainda mais. Em 2007 ingressei na faculdade no formato semipresencial por um período de três anos de muitas lutas e conquistas, e foi assim que me

¹ Auto-organização na Pedagogia do Movimento é entendida como uma fundamental transformação histórica a ser realizada na escola, com desafio, participação ativa, coletiva e autônoma dos educandos e educandas em todo o contexto escolar (estudo, trabalho, gestão).

apaixonei pela biologia.

Em 2009, no meu último ano de faculdade, me inscrevi como não habilitada no processo seletivo para professores DT no município de São Mateus/ES e fui chamada para assumir a disciplina de ciências da EMEF Paulo Antônio de Souza (Paulista). Foi a minha primeira experiência na educação.

Em fevereiro de 2010 ocorreu a minha colação de grau e logo no mês seguinte ingressei na especialização de “Gestão e educação ambiental” no formato presencial. Foi uma especialização maravilhosa, cheia de novidades, aulas de campo e laboratório, sendo um período em que cresci muito profissionalmente, aprendendo com a teoria e a prática.

Ainda em 2010 eu tive a experiência de assumir por dois meses a vaga de uma professora em licença na EEEFM Irmã Tereza Altoé, em Jaguaré/ES. No mês de junho deste mesmo ano fui convidada para trabalhar como auxiliar de secretaria escolar na EEEF XIII de Setembro, no próprio espaço do assentamento.

Em 2011, assumi a disciplina de ciências na escola XIII de Setembro, quando pude contribuir com a formação dos educandos, com a organização da escola e do assentamento. Através dessa escola eu fui convidada a participar do Setor de Educação do MST no Espírito Santo², onde permaneço até o presente momento. Em 2019, através da secretaria de educação do município de São Mateus, fiquei sabendo do processo seletivo para aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, na UFES. Não pensei duas vezes, me inscrevi e fui selecionada para participar das aulas da disciplina “Ensino de Ciências Biológicas na Educação Básica”, com o professor Gustavo Machado Prado. O mestrado, sendo um novo desafio, significava uma oportunidade de ampliar o conhecimento, auxiliando na formação enquanto educadora. Concebi, portanto, o fortalecimento e o enriquecendo para o meu trabalho enquanto educadora do campo, a partir da experiência com os desafios metodológicos da pesquisa empírica e do ponto de vista científico. Neste propósito, em 2020 ingressei no mestrado como aluna regular na Universidade Federal do Espírito Santo.

Há 12 anos sou educadora, e, durante toda essa minha trajetória na educação, participei de vários eventos de caráter político e pedagógico, como o Seminário Nacional da Educação do Campo na Universidade de Brasília (UNB), Encontro Nacional dos Educadores e

² Este é um coletivo de educadores de área de assentamento que realiza planejamentos, organiza e reivindica melhorias para as escolas de assentamento dentro do estado do Espírito Santo.

Educadoras da Reforma Agrária (Luziânia, Goiás), Encontro de Educadores (as) da Reforma Agrária do Espírito Santo, e outros momentos de formação que foram fundamentais para o meu crescimento e fortalecimento da minha identidade de educadora da Educação do Campo.

A participação em encontros do MST a nível regional e estadual, em mobilizações nos vários segmentos dentro da luta de classe, trouxeram-me mais experiência dentro da Organização, além da necessidade de buscar entender de forma crítica e reflexiva o conjunto das situações, numa tentativa de conciliar a prática com a teoria. Ao visualizar a importância do estudo/vivência como fator eminentemente presente naquele momento, a realidade mostrou as possibilidades da amplitude relacionada à pesquisa. Nessa ótica, o trabalho como educadora que vivencio no cotidiano da escola faz surgir outras reflexões numa perspectiva de compreender e contribuir com a Proposta de Educação do MST.

Diante desse desafio, na perspectiva da investigação, apresento aqui uma pesquisa de campo de base qualitativa a partir do histórico da criação da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, município de São Mateus, norte do Estado do Espírito Santo. A pesquisa visa trazer uma análise sobre o desenvolvimento do currículo em diferentes períodos, observando-se as influências das modificações culturais e do quadro político, desde a inauguração da escola até o presente, e como essas modificações influenciaram e influenciam na formação dos educadores da área de ciências da natureza e em suas práticas pedagógicas.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Pretende-se, a partir da pesquisa, contribuir com o coletivo da escola e das famílias camponesas, considerando suas identidades e tendo em vista a realidade dos educandos, filhos de assentados e de pequenos agricultores do raio de ação. Sobretudo, verificar como a formação das(os) educadoras(es) do MST/ES tem fortalecido o processo de aprendizagem na área de ciências da natureza, nos territórios camponeses, sem dissociar esse processo da sua realidade.

Nesse propósito, o estudo aborda três elementos complementares entre si e que fundamentam o processo de aprendizagem na área de ciências da natureza. Partiremos da intencionalidade explicitada pela luta por melhores condições para os estudantes camponeses,

a partir de políticas públicas e relações de coletividade e criatividade, que são: o currículo, a formação de educadoras(es) do campo e as suas práticas pedagógicas.

Para isso, busca estabelecer relações entre a proposta curricular pensada pelo Coletivo de Educação do MST/ES e os documentos curriculares oficiais, como a Base Curricular, proposta pelo estado do Espírito Santo e as influências desses documentos sobre a formação de educadoras(es) e sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista o Projeto de Educação do MST.

Para o aprofundamento do estudo sobre a formação dos educadores e suas práticas pedagógicas, investiga-se como os educadores na área de ciências da natureza têm conseguido implementá-las nas escolas de assentamentos, tendo em vista a dicotomia preexistente na proposta curricular e no processo de formação.

O exercício da investigação relaciona-se diretamente com o princípio da relação teoria e prática e precisa ser construído, enquanto metodologia de ensino, adequando-se às realidades e contextos específicos nos quais se desenvolve o processo pedagógico. (MST, 2013, p. 21)

Esse projeto pretende contribuir com essas diretrizes a partir das experiências da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, em assentamento no estado do Espírito Santo, tendo em vista a influência marcante da dinâmica da formação pelo MST, considerando especificamente o tripé: proposta curricular na área de ciências da natureza do ensino fundamental para as escolas de assentamentos, as práticas pedagógicas nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e o processo de formação dos educadores (MST/ES) na área de ciências da natureza.

Nesse sentido, busca o currículo da escola XIII de Setembro, do assentamento Córrego da Areia, considerando as influências da Base Curricular proposta pelo Estado do Espírito Santo e da proposta curricular pensada pelo Coletivo de Educação do MST/ES; conhecer o processo de formação das(os) educadoras(es) na área de conhecimento, tendo em vista o Projeto de Educação do MST; por fim, faz uma análise das práticas pedagógicas nesse campo do conhecimento.

Nesse contexto, o trabalho busca identificar e analisar como os documentos curriculares influenciam nas práticas existentes na escola de assentamento da Reforma Agrária do Espírito Santo e como uma lógica organizativa persiste e resiste aos enfrentamentos dentro da política educacional vigente.

Partimos, no Capítulo 1, de uma análise sobre o processo histórico de desenvolvimento da EEEF XIII de Setembro e a interface com o currículo na área de ciências de natureza, elencando os principais elementos no modo de construção do assentamento e da Escola através da luta dos trabalhadores. Nessa análise, percorremos a história do Assentamento Córrego da Areia, rememorando sua identidade, o processo histórico da construção coletiva da EEEF XIII de Setembro e a relevância da construção do seu currículo. Nesse capítulo, constrói-se uma análise do processo de educação concomitante à trajetória histórica de luta dos trabalhadores, em que vivenciam os desafios nas mais diversas contradições, inclusive do próprio projeto de educação.

O Capítulo 2 traz apontamentos sobre a formação das(os) educadoras(es) da Reforma Agrária sob a dimensão do currículo na formação humana” e sobre como essa formação interage com a área de ciências da natureza e vice-versa. Traz uma reflexão sobre como os sujeitos envolvidos no processo de formação contribuem para a transformação da realidade. Para isso, analisamos o perfil do educador na área de ciências da natureza em escolas de assentamentos” nessa construção do conhecimento e a visão do Setor de Educação/ES sobre o currículo nas escolas de assentamentos do MST. Apresentamos também como o coletivo de educação da escola desenvolve o processo de formação a partir da área de ciências da natureza.

No Capítulo 3, analisamos de que forma as políticas curriculares do Estado do Espírito Santo e a proposta curricular elaborada pelo coletivo de educadores da Reforma Agrária convergem e divergem na proposta educativa da Escola XIII de Setembro, aprofundando esta análise sobre o currículo de Ciências da Natureza. Por fim, faz uma análise sobre os fundamentos teóricos que orientam as ações de vários segmentos da educação inseridos na proposta de educação do assentamento Córrego da Areia, através do diálogo com os sujeitos envolvidos no processo.

1.3 JUSTIFICATIVA

Aprofundar estudos sobre a relação entre Educação do Campo e a proposta curricular para a área de ciências da natureza é provocar necessárias mudanças de conceitos, garantindo o enriquecimento da proposta de educação para as escolas do campo e fortalecendo o processo de formação das (os) educadoras (es) da Reforma Agrária a partir do projeto de educação do

MST.

A reflexão acerca da proposta curricular em ciências da natureza na escola de assentamento, é de urgência e de extrema importância, pois a educação do MST precisa ser fortalecida com uma proposta curricular que atenda as especificidades das comunidades camponesas, sem fugir da sua realidade.

Ainda hoje, em 2022, após 38 anos de funcionamento da Escola XIII de Setembro, os educadores ainda não têm um currículo próprio aprovado pela SEDU, para trabalhar com os educandos. Essa realidade decorre de diversos fatores, sendo um deles a falta de aprovação das Diretrizes de Base das escolas do MST no Espírito Santo.

Com o objetivo de atrair a atenção para o tema em estudo, o trabalho apontará uma análise do currículo oficial do Espírito Santo e a relação com o currículo da Escola XIII de Setembro e as suas práticas pedagógicas e inovadoras, que são realizadas no seu cotidiano.

Neste contexto, apresentar de maneira crítica e reflexiva como são desenvolvidas as práticas pedagógicas da escola de assentamento, valorizando a cultura da comunidade e criando um sentimento de pertença e identidade dos sujeitos do campo, é processo fundamental para que haja avanços nas políticas curriculares em prol de um currículo identitário das comunidades camponesas.

Portanto, é um estudo importante também para o enriquecimento do Projeto Político Pedagógico da escola envolvida, sobretudo, para fomentar o processo de formação dos educadores, numa perspectiva reflexiva para o fortalecimento da Educação do Campo.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 GERAL:

Analisar as relações entre o currículo oficial do Estado do Espírito Santo e as práticas curriculares e pedagógicas na área de ciências da natureza na Escola XIII de Setembro.

1.4.2 ESPECÍFICOS:

- Analisar o processo histórico, cultural e político de consolidação da Escola XIII de Setembro em interface com o desenvolvimento do currículo.
- Analisar o processo formativo dos professores da Escola XIII de Setembro diante do currículo oficial do estado do Espírito Santo e da proposta curricular proposta no Projeto de Educação do MST.
- Compreender as relações entre as políticas curriculares do estado do Espírito Santo e a proposta curricular da Educação do MST para a área de ciências da natureza a partir da perspectiva da Escola XIII de Setembro.
- Contribuir para o debate sobre políticas curriculares voltadas para as escolas de assentamento do Espírito Santo.

1.5 QUADRO METODOLÓGICO

A pesquisa propõe um método de argumentos e contra-argumentos, estruturada por meio da pesquisa qualitativa em educação. Segundo Zanella (2013), o método qualitativo se diferencia do quantitativo e se define da seguinte maneira:

Enquanto o método quantitativo de pesquisa preocupa-se com a medição dos dados, o método qualitativo não emprega a teoria estatística para medir ou enumerar os fatos estudados. Preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. (ZANELLA - 2013, p. 99)

A pesquisa qualitativa permite a aproximação de um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois se concentra, dentre outros aspectos, na análise de sentidos que os sujeitos atribuem as suas práticas em contextos particulares e complexos. Trivinos (1987), apoiando-se em conceito dialético, nos leva a compreender que:

E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas

coerente, lógica e consistente (TRIVINOS, 1987, p. 128).

Quanto aos procedimentos metodológicos, essa pesquisa se classifica como pesquisa-ação, já que a pesquisadora é educadora da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII Setembro. De acordo com Thiollent (2005),

... pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 14).

O método qualitativo da pesquisa-ação faz uma ligação direta com o que se pretende pesquisar. No âmbito desse tipo de pesquisa, o que se observa no campo, as informações produzidas, a mensagem que se decodifica é que não são descrições da realidade, mas interpretações dela. Assim, o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa modifica a qualidade dos dados, bem como sua interpretação, sendo importante considerar este envolvimento na análise dos dados.

Considera-se também, aqui, os aspectos centrais relacionados aos objetivos envolvidos na pesquisa, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica que trata o processo de produção do conhecimento como construção social, de modo que serão analisadas e confrontadas as informações obtidas através de análise documental, entrevistas e observações do cotidiano de trabalho dentro da escola, envolvendo os educandos, educadores, gestores e coletivo/Setor de Educação do MST/ES.

A análise documental tem como característica o fato de que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser obtidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). Assim, além do embasamento pela bibliografia científica existente, os dados serão alicerçados pelos documentos e discussões realizadas com o projeto de educação do MST, que subsidiam o processo educacional da escola. Mais especificamente, será feito um levantamento documental sobre o projeto de educação da escola do MST a partir do Plano de Formação e a proposta curricular na área de ciências da natureza implantada pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, além de material documental da própria Escola XIII de setembro.

Conforme exposto, além da análise documental o projeto será subsidiado por informações obtidas a partir de entrevistas. As entrevistas foram semiestruturadas e realizadas junto a representantes do Setor de Educação do MST, educadores, educandos, camponeses, objetivando a coleta de informações a partir de depoimentos que foram fundamentais no alcance dos objetivos apresentados. Assim, este trabalho buscou adquirir conhecimentos históricos da construção de uma pedagogia diferenciada em escola de assentamento da reforma agrária por meio do diálogo com os sujeitos inseridos no processo educativo, procurando compreender as práticas pedagógicas e sua complexidade, além da proposta curricular na área de ciências da natureza do ensino fundamental da Escola de Assentamento do MST.

2. CAPÍTULO II – UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO DA EEEF XIII DE SETEMBRO E A INTERFACE COM O CURRÍCULO.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser.

PAULO FREIRE

O processo histórico da Escola XIII de Setembro está interligado à gênese do Assentamento Córrego da Areia, pois, após a conquista do Assentamento (1984), as famílias já viam a necessidade de educação para os seus filhos. Essa preocupação era pautada nas reuniões dos assentados, com a ideia de abertura de uma escola que atendesse a demanda e fosse voltada para a realidade das famílias. Para isso, precisava ser uma educação diferente, pensada para os trabalhadores, construída pelos trabalhadores. Santos (2017) resgata o momento histórico em que destaca a persistência na luta por uma educação dentro da realidade dos trabalhadores, como aponta Santos (2017).

Embora os educadores tivessem cursado apenas o Ensino Médio e outros o Fundamental, eram avaliados pelas famílias como capacitados e competentes para trabalhar com seus filhos. Pois, embora esses educadores não tivessem uma graduação ou uma formação técnica nessa época, havia um trabalho digno de grandes profissionais, com muita responsabilidade, compromisso e criatividade (SANTOS, 2017, p. 49).

Na realidade, a luta pela formação escolar das crianças do assentamento Córrego da Areia, assim como em outros assentamentos do MST, iniciou já no acampamento, antes mesmo da conquista da terra. Nesse sentido, os educadores nomeados pelas famílias faziam parte das famílias assentadas. “Além disso, discutia-se a forma sobre como o trabalho se desencadearia, deliberando que a proposta pedagógica precisaria estar voltada para a realidade das Famílias” (SANTOS, 2017, p. 48).

Através das lutas coletivas, muitos desafios e embates, as famílias vieram resistindo

para garantir o projeto de educação que respeitasse e valorizasse a realidade das famílias assentadas. Nisso, vieram conquistando espaço dentro da luta do MST que sempre defendeu uma educação libertadora e de qualidade.

Atualmente a Escola XIII de Setembro continua resistindo nos vários desafios, na contramão de uma estrutura que não reconhece a proposta de educação construída pelo coletivo das famílias há décadas através de muitas lutas. A Escola atende hoje crianças desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental completo e a Educação de Jovens e Adultos. Tem uma demanda diversificada, com um atendimento de crianças de outras comunidades vizinhas, assim como os educadores que trabalham com as crianças, sendo uma parte do Assentamento e outra de comunidades vizinhas e alguns educadores da cidade.

2.1 A História do Assentamento Córrego da Areia: remembering the identity.

Uma semente foi plantada na esperança de que dias melhores estariam por vir para que a história fizesse sentido ao ser escrita pelas mãos dos filhos e filhas do assentamento. Isso se revela pela trajetória de vida das famílias do Assentamento Córrego da Areia. Uma trajetória marcada pelas lutas e conquistas, pelo marco histórico revelado pela conquista da terra.

Na década de 1980, quando o Brasil passava por diversas mudanças políticas e econômicas, com cortes de custos pelo governo e aumento da arrecadação de impostos, no bairro Vila Nova, município de São Mateus, Espírito Santo, surgia uma proposta de buscar meios para conquistar a terra prometida. Isso era o sonho de várias famílias cansadas de serem exploradas e viverem em extrema pobreza na periferia. O sonho foi compartilhado com diversas pessoas no sentido de unir forças e ir à luta.

Momentos difíceis foram tornados em degraus para chegar cada vez mais próximo da terra prometida. Eram grupos de famílias inconformadas com tantas injustiças cometidas pelo poder público. Neste período, famílias cansadas de tanta exploração formaram grupos e liderança na comunidade para buscar saídas que amenizassem tanto sofrimento.

As famílias, na maioria das vezes, se reuniam durante dia e noite para buscar alternativas de sair da situação de penúria, dialogavam com vários parceiros, pensavam em várias possibilidades na tentativa de diminuir as suas dificuldades. Na perspectiva de conseguir êxito, buscaram alianças com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), Igreja católica, Pastoral

da Terra, governo do Estado do Espírito Santo, amigos e parceiros que defendiam a ideia de uma sociedade igualitária.

Muitos foram os desafios, mas o sonho se aproximava da realidade com os trabalhos de base realizados dentro da comunidade liderados pela igreja com a ajuda de padres e freiras que não mediam esforços para contribuir na construção de uma sociedade mais justa, sem exploradores e explorados. Foram aproximadamente dois anos de luta, resistência e muitos desafios para a conquista da tão esperada terra.

O dia 13 de setembro de 1984 foi um momento de muita felicidade, de companheirismo e muita emoção que se misturavam com a terra sedenta de sementes e de esperança. Foi o dia da chegada das trinta e uma famílias no território que se tornaria o Assentamento Córrego da Areia, sendo o primeiro assentamento no Estado do Espírito Santo, que no período pertencia ao município de Jaguaré, no norte do estado. O assentamento Córrego da Areia não foi fruto de uma ocupação, mas sim de uma negociação junto ao governo do Estado. Quando as trinta e uma famílias chegaram na terra, a auto-organização foi a saída para desenvolver o trabalho de forma coletiva, como aponta Santos (2017):

... as famílias já iniciaram a auto-organização para o trabalho coletivo, o que chamou a atenção de muitos pela organização de um grupo que outrora não passara por um processo de formação, embora as contradições existentes na época diante do quadro político no município. (SANTOS, 2017, p. 25)

A auto-organização é um processo muito importante para os assentados, principalmente da forma como ocorreu no início da formação do assentamento, onde os trabalhos coletivos eram o que sustentava as famílias, sendo também uma forma de se contrapor ao quadro político vivenciado no município.

Após a chegada das trinta e uma famílias naquele espaço conquistado e já estarem alojadas havia três dias, essas famílias ficaram surpresas com a tomada de decisão do então prefeito do Município de Jaguaré, o Senhor Domingos Sávio Pinto Martins, por inserir nove famílias trazidas da cidade de Jaguaré para o Assentamento, sem passar por um diálogo com a coordenação das famílias.

Na ocasião, o prefeito de Jaguaré argumentava que iria assentar as nove famílias vindas da cidade de Jaguaré pelo fato de que o Assentamento se localizava dentro do município, então, ele como prefeito, poderia interferir dando oportunidades aos moradores do território. As

famílias que já se encontravam assentadas acolheram as nove famílias vindas de Jaguaré, mesmo sabendo que elas não haviam passado pelo processo organizativo. Houve momentos de muitos diálogos em reuniões para que as famílias oriundas de Jaguaré pudessem compreender o processo de auto-organização que já existia no assentamento, como o reconhecimento da coordenação, o trabalho coletivo e a divisão das colheitas. O prefeito de Jaguaré, não estando satisfeito com os avanços, voltou a interferir no assentamento, proibindo as nove famílias de se juntarem com as famílias que vieram do município de São Mateus, fazendo com que houvesse uma divisão entre elas, sem diálogo e desarticulando a organicidade.

Tudo não passava de interesse e jogada política e as famílias começaram a entender o que estava acontecendo e que não era bom para a organização interna. Mediante vários momentos de conflito surgiu a reaproximação e o entendimento de que a união faz a força de que o coletivo sobrepõe o individualismo.

O assentamento se dividiu em dois grupos, o das trinta e uma famílias passou a ser chamado de Assentamento Córrego da Areia e o grupo das nove famílias a ser chamado de Córrego da Onça. Eram dois grupos com pensamentos diferentes e assim gerando contradições, mas os interesses eram os mesmos, cultivar a terra para colher o pão de cada dia. As famílias vindas de Jaguaré começaram a perceber que era preciso ter organização para se manter firmes, voltando assim a se juntar com as famílias vindas de São Mateus e superando os desafios.

O grupo Córrego da Onça, após muitas lutas, conquistou uma área de 18 alqueires, ao lado do assentamento Córrego da Areia, passando a ter autonomia para se organizar, produzir, criar seus próprios projetos para a lavoura e construção de casas.

Muitas foram as dificuldades, e mesmo assim as famílias permaneceram firmes e confiantes em dias melhores, recebendo ajuda de comunidades vizinhas, igreja católica e do governo estadual. As ajudas eram em alimentação, roupas e materiais para a construção de casas. Assim, afirma Santos (2017):

A ajuda do governo não precisou prolongar por muito tempo, pois com a organização e a vontade de produzir era grande. De fato, as famílias logo começaram a mostrar a força que tinha o grupo, iniciaram a produção de alimentos (SANTOS, 2017, p. 30).

As famílias de forma coletiva, começaram a produzir milho e feijão em grande escala, todo o trabalho realizado na lavoura era feito em grupo. No final da colheita parte dos produtos

eram exportados para fora do estado, e a outra parte era dividida entre as famílias para o seu próprio sustento.

2.2 O processo histórico da construção coletiva da EEEF XIII de Setembro.

A partir do momento que a produção avançava e que muitas conquistas chegavam aos poucos para as famílias, muitos percebiam que ainda faltava algo naquela organização, notavam que no assentamento havia muitas crianças e adolescentes em fase escolar, mas que não havia escola para atendê-los. Nesse sentido, veio então a preocupação: “como garantir escola para nossos filhos?”. Este era o questionamento de muitas famílias.

Nesse período, iniciou-se a experiência da fundação de uma escola voltada à realidade do homem do campo. Formou-se uma equipe de apoio, com representantes de várias entidades como a EFA (Escola Família Agrícola), STR (Sindicato dos Trabalhadores Rurais), Igreja Católica, representante dos assentamentos, Assistente Social do estado e mais duas professoras interessadas na experiência. Essa equipe viria a elaborar o projeto alternativo de educação a partir da proposta de educação que tornaria a prática educativa para as escolas a partir da realidade das famílias. O projeto, depois de elaborado e incluindo na proposta a sua ampliação para outros assentamentos, foi encaminhado a SEDU.

Esse processo de construção da proposta de educação estava no auge da organização das famílias logo após a conquista da terra. Um dos assuntos mais discutidos pelos assentados na ocasião era a educação para seus filhos. Com isso, de acordo com suas metas, era necessário abrir uma escola baseada na realidade do assentamento. Após muitas conversas, decidiram ir em busca de alternativas para o funcionamento de uma escola de 1ª a 4ª série, com decisão de iniciar os trabalhos em 1988. A escola iniciou seu funcionamento debaixo de um pé de manga onde as crianças sentavam em troncos de árvores e os primeiros professores eram os jovens voluntários do assentamento, sendo eles: Aguilar Inácio Gaigher, Amaurilho dos Santos (Gudinha) e Geralda Valentina Gaigher (já falecida). Muitos foram os desafios, mas o processo de educação acontecia. Foram momentos de muitas dificuldades, pois em períodos de chuva as crianças ficavam sem estudar, havia poucos recursos, entretanto, o processo de ensino e aprendizagem acontecia da forma mais simples e voltada para a realidade dos sujeitos. Assim relata um dos primeiros educadores “Os educandos estudavam as disciplinas, aprendiam a ler, escrever e sistematizar a realidade, nas aulas práticas todos, educandos e educadores, eram

envolvidos no cultivo e produção de hortaliças, mandioca, café, feijão e frutas. Tudo o que se produzia era dividido em partes iguais entre os educandos e educadores” (Dimas Gaigher durante a pesquisa de mestrado).

Além de ajudar na elaboração do projeto, a equipe de apoio contribuía na elaboração de materiais didáticos e formação dos educadores, que aconteceu no período de 1986 a 1988. Estes encontros de formação contavam com a assessoria e contribuição de alguns monitores das EFAs de Jaguaré, Pinheiros, Boa Esperança, Km 41, as companheiras Zelinda e Maguinólia (professoras aposentadas do estado) e outros representantes do MEPES e da Universidade Federal do Espírito Santo. A partir de julho de 1989, a formação dos monitores passou a ser feita através de cursos de férias ministrados através de ações de extensão da UFES.

Em 1986 as famílias constroem uma sala de aula de madeira (Figura 1 e Figura 2), sendo um serviço voluntário e com materiais doados pelas próprias famílias do assentamento, e as crianças deixam de estudar de baixo do pé de manga.



Figura 1: Sala de aula construída pelas famílias do assentamento.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES (1989)



Figura 2: Grupo de mulheres se reunindo na sala de aula construída pelas famílias.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES (1989)

A Comissão Central do Assentamento, com seu papel importante nas negociações, debatendo sobre a educação, principalmente sobre a construção de um espaço educacional dentro do Assentamento, viabilizou junto ao governo do estado o recurso para a construção de uma escola com duas salas de aula, uma cozinha, um depósito, dois banheiros, uma secretaria e pátio coberto. A conquista deste espaço para a educação foi motivo de muita festa na comunidade, sendo inaugurado em 1990 como escola Unidocente e Pluridocente (Figura 3).



Figura 3: Confraternização em comemoração a inauguração da Escola Unidocente e Pluridocente XIII de Setembro.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES (1990)

A proposta pedagógica implantada estava dando certo e, posteriormente, a necessidade de escolarização para os adolescentes fez com que fossem formadas as turmas de 5ª a 8ª série em 1991, como reforça Santos (2017):

Posteriormente, a necessidade de escolarização para os adolescentes fez com que a luta para a criação de turmas de 5ª a 8ª série ganhasse ainda mais força, e em 1991, as famílias conquistaram a modalidade, tendo uma demanda de comunidades vizinhas na Escola (SANTOS, 2017, p. 49).

Na elaboração e execução do projeto de educação surgiu a necessidade de se implantar a proposta de educação do MST como fator central, pois na época o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tinha pouco mais de cinco anos no Estado do Espírito Santo e tinha uma proposta inovadora, coletiva e humanista. Devido a implantação da proposta do MST, a escola enfrentou muitas dificuldades em vários aspectos. Uma dessas dificuldades era a não aceitação da proposta por parte de algumas famílias, por não conhecerem o Projeto. A intenção do grupo, no entanto, era que se abrisse uma escola com uma pedagogia filosófica e uma metodologia própria para atender os assentados e seus filhos, no sentido de sensibilizá-los em relação ao poder e ao bem que nos traz a terra, aumentando, assim, o amor por ela.

2.3 Uma visão relevante da construção do currículo na Escola XIII de Setembro.

Atualmente, a escola ousa na tentativa de uma educação inovadora. De acordo com a sua metodologia, tem um papel essencial na dinamização de conhecimentos baseados na realidade de cada educando, tendo a comunidade onde está inserida como referência e como artefato principal nesse processo. Assim, a escola, trabalhando em prol da melhor qualidade de vida das pessoas, tenta abranger os aspectos da vida social e os agentes que participam do processo.

Ressaltamos que a Educação do Campo vem sendo reconhecida a cada dia pela sua proposta educacional, em atendimento aos sujeitos do campo, pela organicidade, por ser acolhedora e dialógica. É desta maneira que as ferramentas pedagógicas construídas ao longo dos anos mostram que é possível se ter uma educação que tenha como base a realidade do sujeito do campo. E é com essas ferramentas pedagógicas como: A) Plano de Estudo, B) Pasta da Realidade, C) Caderno de Reflexão Escrita e D) Auto-organização que se destaca com: Avaliação de Convivência semanal, Avaliação de habilidade e convivência e místicas, que a Escola XIII de Setembro vem se desenvolvendo ao longo de três décadas de existência.

2.3.1 Plano de Estudo

O Plano de Estudo (PE) é um elemento que norteia a práxis pedagógica desenvolvida na escola em todos os seguimentos, desde a educação infantil ao ensino fundamental dois. O plano de estudo faz a articulação entre os conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. É um caminho de mão-dupla, que em sua essência traz os conhecimentos da cultura popular regional para a escola do assentamento e outro caminho é responsável por conduzir a vida cotidiana com reflexões profundas acerca da escola. Em relação ao instrumento pedagógico Plano de Estudo, reforça França (2013):

O Plano de Estudo consiste num instrumento construído pelos educandos/educandas juntamente com os educadores/educadoras. Esse plano é desenvolvido durante a alternância junto com a família e a comunidade. Desse modo, sua construção deve estar relacionada com a realidade concreta. Assim, o Plano de Estudo possibilita provocar e intensificar o diálogo do educando/educanda com sua família, compreendendo melhor seu contexto de práxis. Pois, a partir de tal compreensão é que os educandos/educandas poderão produzir transformação em seu meio (FRANÇA, 2013, p. 144).

O Plano de Estudo possibilita ao educando fazer um diagnóstico sobre a sua realidade, do assentamento e comunidade. Por isso, este instrumento é essencial na aprendizagem desde a Educação Infantil até o ensino fundamental dois, de forma contextualizada ao Projeto de Educação da SEDU e do MST.

O Plano de Estudo se inicia com a Mística (Figura 4) e tem como objetivo oportunizar o diálogo com as famílias, o envolvimento, a participação da comunidade e famílias na organização da escola e no processo de formação dos educandos; pesquisar a sua realidade; analisar e refletir esta realidade; desenvolver a expressão oral e escrita; resgatar aspectos culturais e históricos, valores da comunidade; despertar o espírito de mudança e melhoria da qualidade de vida da família e comunidade.



Figura 4: Mística de abertura do Plano de Estudo da turma multisseriadas do 3º, 4º e 5º ano.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental
XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES - 2022

Um dos elementos importantes na realização do Plano de Estudo é a Colocação em Comum da pesquisa, com o envolvimento da família e/ou comunidade e socialização dos resultados trazendo os elementos apontados na investigação. Segundo França (2013), a colocação em comum é uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, que ocorre através do debate, problematizações, perguntas, síntese do conhecimento do grupo sobre o tema pesquisado com a família e comunidade.

De acordo com França (2013), é neste momento que os educandos conseguem expor

seus problemas, suas dificuldades, o desejo intenso por mudanças e possíveis sugestões que poderão contribuir para o bem-estar das famílias, e que muitas vezes é algo simples e que se adequa à realidade. Este momento deve ser metodológico de forma que não fique nada para trás, tudo deve ser discutido, analisado e compartilhado.

A Colocação em Comum não é momento para os educandos/educandas, conceituarem e darem respostas às problemáticas apresentadas. A intervenção dos educadores é dialógica, no sentido de provocar o debate e contribuir com a organização das ideias principais, e assim oportunizar a participação de todos os educandos nos debates sobre a temática.

Considerando o debate, é produzida uma síntese a partir dos conhecimentos individuais e do grupo. Este processo é de suma importância e acontece através da constatação da pesquisa de campo, hipóteses criadas pelos educandos/educandas e questionamentos que surgem no decorrer do debate da pesquisa do Plano de Estudo. Essa síntese vai para o Caderno da Realidade e para a reunião pedagógica da equipe de educadores, na qual, a partir dos questionamentos, os próprios educandos fazem o levantamento dos pontos de aprofundamentos, e a partir deles são definidos pelos educadores os conteúdos a serem trabalhados nas áreas do conhecimento, possibilitando a interdisciplinaridade.

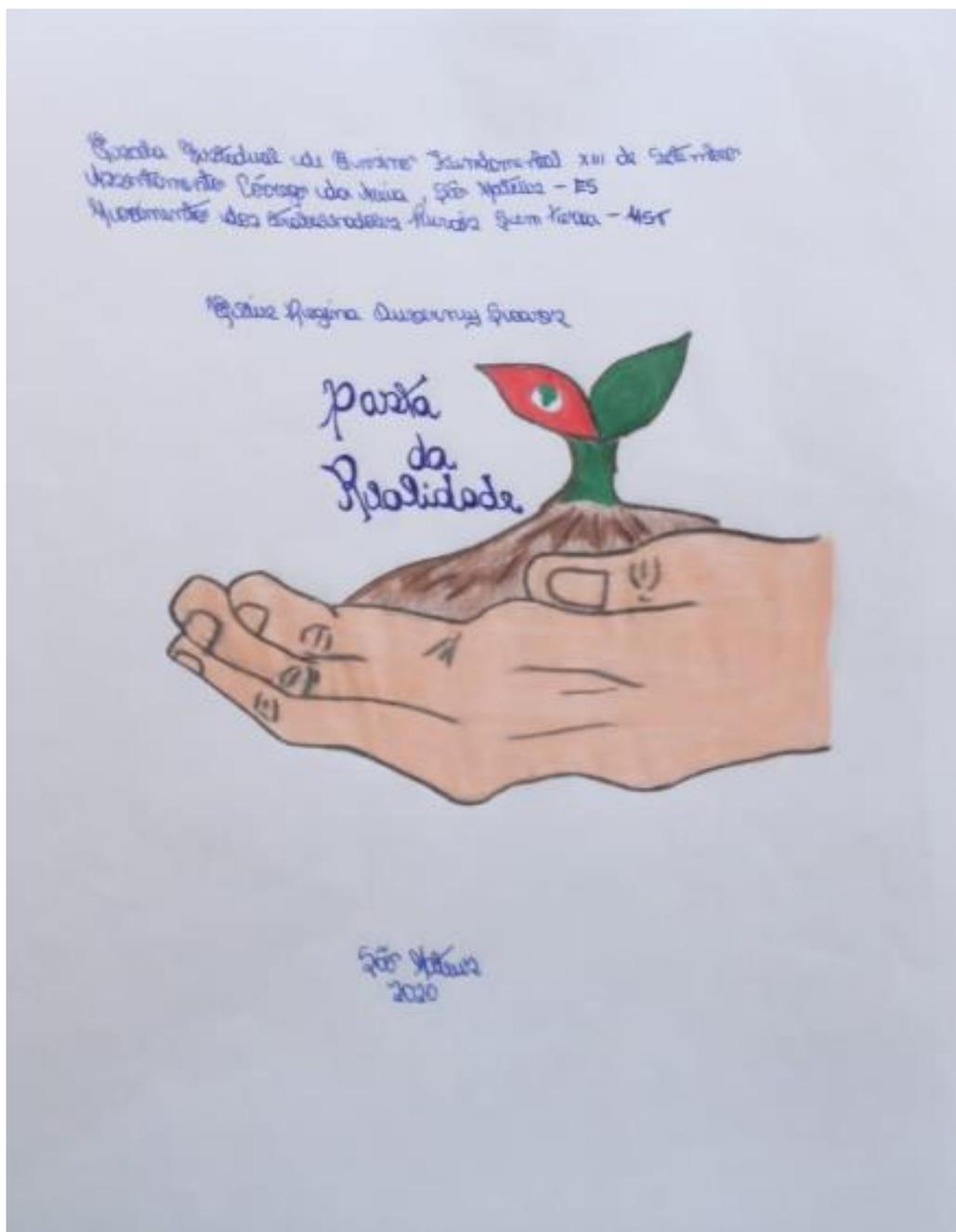
2.3.2 Pasta da Realidade

A Pasta da Realidade é um elemento pedagógico onde os educandos registram suas reflexões através da escrita, suas produções textuais, ilustrações do tema em estudo, experiências vivenciadas, a síntese do Plano de Estudo, relatórios de visitas de estudos e outras atividades realizadas. A Pasta da Realidade também é um elemento para o educando fazer suas reflexões críticas da realidade em que vive, sendo uma fonte de pesquisa e um espaço de aprendizagem, para melhor desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita. O PPP da escola XIII de Setembro nos aponta a seguinte definição:

A Pasta da Realidade é ainda um documento que mostra a história do educando. Através dela a família fica informada sobre as principais práticas desenvolvidas pela escola, podendo assim contribuir com sugestões e participar do processo educativo do educando. A elaboração da Pasta da Realidade acontece tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade (PPP, p. 47, 2012).

A partir de cada pesquisa de campo do PE, os educandos vão recolhendo dados para enriquecer a produção da pasta da realidade, sendo: as questões e respostas da pesquisa

realizada com a família e a comunidade e a síntese coletiva. Acrescentam-se atividades vivenciais, questionamentos, observações, experiências, conclusões pessoais, desenhos, fotos, croquis, gráficos, atividades realizadas nas disciplinas que têm a ver com a realidade do educando (Figura 5).



Associação Brasileira de Economistas Sindicalistas 10 de Setembro
Apresentando: História da Luta, São Paulo - ES
Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST



Força da criatividade, seja
sugada, mas a demonstrar
pela luta, pela reforma
agrária, pela reforma
agrária, pela reforma, sob a
orientação de Ubaldo Soares
uma de guerra a Luta
Cultural.

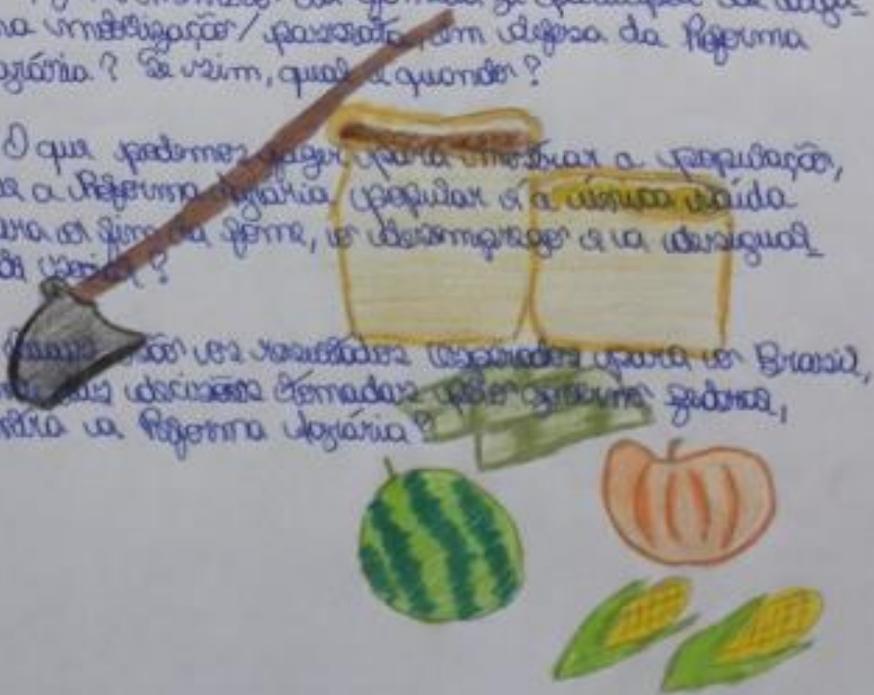
São Paulo
2020

Os artigos deste trabalho por não serem uma
contribuição que caracterize uma originalidade em
produção. O desenvolvimento da investigação espe-
cífica quanto a obra de interpretação geral
a ascensão das propostas relacionadas a luta
pela terra, usufruto, inclusão, conflitos armados
que ditaram um novo a saúde, como um exemplo
de liberdade dos países (país).



Questões

- 1) Com sua opinião, o que é Reforma Agrária?
- 2) Quais são as vantagens de se participar da Sítia dos Estudantes?
- 3) Está trabalhando de alguma forma, na Sítia pela Reforma Agrária popular?
- 4) Algum membro da família já participou de alguma investigação/pesquisa em defesa da Reforma Agrária? Se sim, qual a questão?
- 5) O que podemos fazer para melhorar a população, que a Reforma Agrária popular é a única saída para se fim da fome, do desemprego e da desigualdade social?
- 6) Quais são as variedades (espécies) para ser Brasil, além das discussões tomadas pelo governo federal, dentro da Reforma Agrária?



Respostas

11

1- É de ser feita, com documentação em igualdade para todos, visando diminuir.

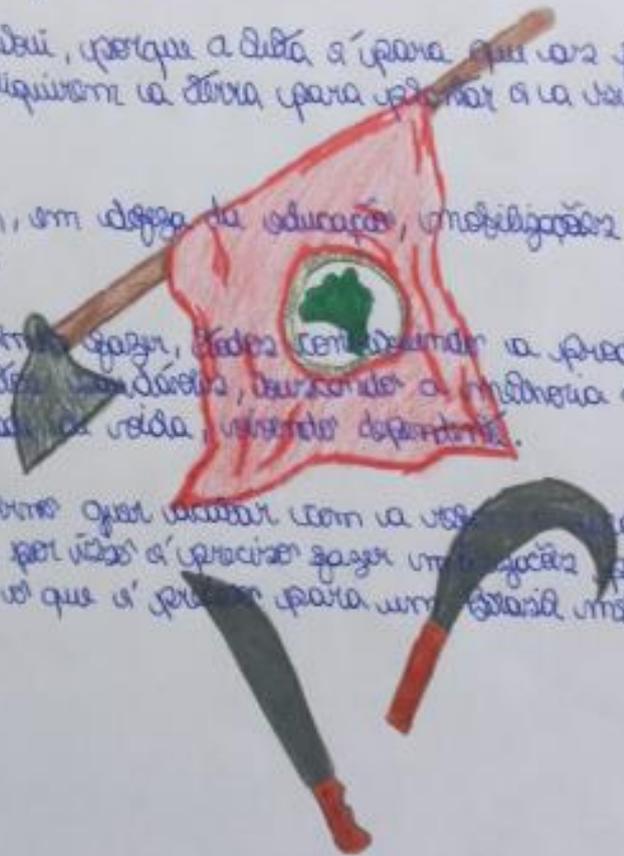
2- É que as pessoas entendem tudo sobre a terra, que não tenha dúvida e não tenham o que sobra a mesa vazia.

3- Entendi, porque a falta a terra que era para ser adquirida a terra para plantar a a produção.

4- Sim, em caso de educação, mobilização entre todos.

5- Devemos fazer, todos trabalhando a produção, diminuir os custos, aumentar a qualidade da vida, visando diminuir.

6- O governo quer acabar com a terra, por isso a produção para um pouco, para atingir o que a terra para um pouco mais.



Respostas

(2)

1- A reforma agrária não ocorre que a reforma agrária ocorre com os objetivos de distribuir as terras, diminuir o tamanho dos latifúndios nos países.

2- Fazem parte da justiça social, contribuem com as classes e mudanças da sociedade por parte da classe trabalhadora.

3- São ligados em outros setores produtivos, contribuindo com o desenvolvimento do país.

4- Sim, as mudanças são feitas a partir da reforma agrária, aumentando a produtividade quando não ocorre.

5- Fazendo reformas com as famílias, trabalho da terra, trabalhando com a produtividade, contribuindo de uma reestruturação das terras.

6- Muitas desigualdades sociais, desemprego, exploração contra os trabalhadores e aplicação para pessoas de melhores.

o O que é o Programa Agrário

o Programa Agrário é um movimento implantado por
do MST, trazendo um conjunto de propostas, medidas e
ações em favor, visando a melhoria das condições de vida
dos trabalhadores rurais que vivem em condições
de pobreza e de insegurança, buscando a organização,
a luta e a defesa dos interesses dos trabalhadores rurais.

o princípio básico do movimento é a ocupação de terra
sem os direitos de propriedade privada para a defesa
da terra. O MST é formado por pessoas que acreditam na sua
luta e como forma de luta, a formação de novas
unidades sem ocupação de terra. Os trabalhadores rurais
para a terra para plantar seus alimentos saudáveis,
beneficiando a saúde e a melhoria da vida.

o líderes do MST, com especial voz ocupados, em
especial nas ocupações de terra, demonstram um forte
sentido instrumental de luta de terra no Brasil e isto
significa muito na questão agrária brasileira, princí-
palmente com relação ao número de trabalhadores.

Resistência da Resistência
"A luta por Regerma Agrária"

No dia 15 de maio, foi realizada uma palestra pelo educador Edgar Soares, em parceria com a Associação de Mulheres Rurais, sobre a luta por Regerma Agrária. Durante a palestra foi discutido, historicamente, a Regerma Agrária que é uma política de governo e de sociedade, formada para mudar a estrutura da produção alimentar brasileira.

Como forma de aumentar a produção de alimentos locais através da democratização da produção, destacando das mãos e desconcentrando os meios que são monopolizados. Com a luta das famílias, os governos e organizações a desapropriar a terra, distribuindo a posse da terra para as camadas populares, com produção de alimentos saudáveis e orgânicos, as famílias camponesas produzem alimentos vivos e saudáveis de forma de alimentar os moradores sem beneficiar a cidade. Apesar de serem unidas em nome das imposições da agricultura, além de serem a terra, e organizações não produzem alimentos saudáveis, sendo que via, se vêem, sendo unidas por essas pessoas que em mais de 100 anos, por serem necessárias fazer mudanças e as grandes lutas e que conseguem não se apoiar, produzindo alimentos saudáveis.

Conclusão

No desenvolvimento do Plano de estudos, nossa 1ª atividade, com o tema "A dieta por Programa Jorgina", foi realizada com os alunos desenvolvendo a dedicação, com um bom tempo aprendendo sobre hábitos com os estudos realizados na escola e na família.

O Plano de estudos, dentro da unidade de aula, da unidade com a elaboração dos estudos, as questionamentos, para pesquisar com as famílias, após as pesquisas, foram unidos a vários estudos e pesquisas.

Com várias pesquisas e dedicação, consegui codificar um conteúdo com a unidade de aula, com a importância de saber a dieta por Programa Jorgina, que são os benefícios, qual é a sua importância e estudos. Assim se apresenta, através de várias atividades.



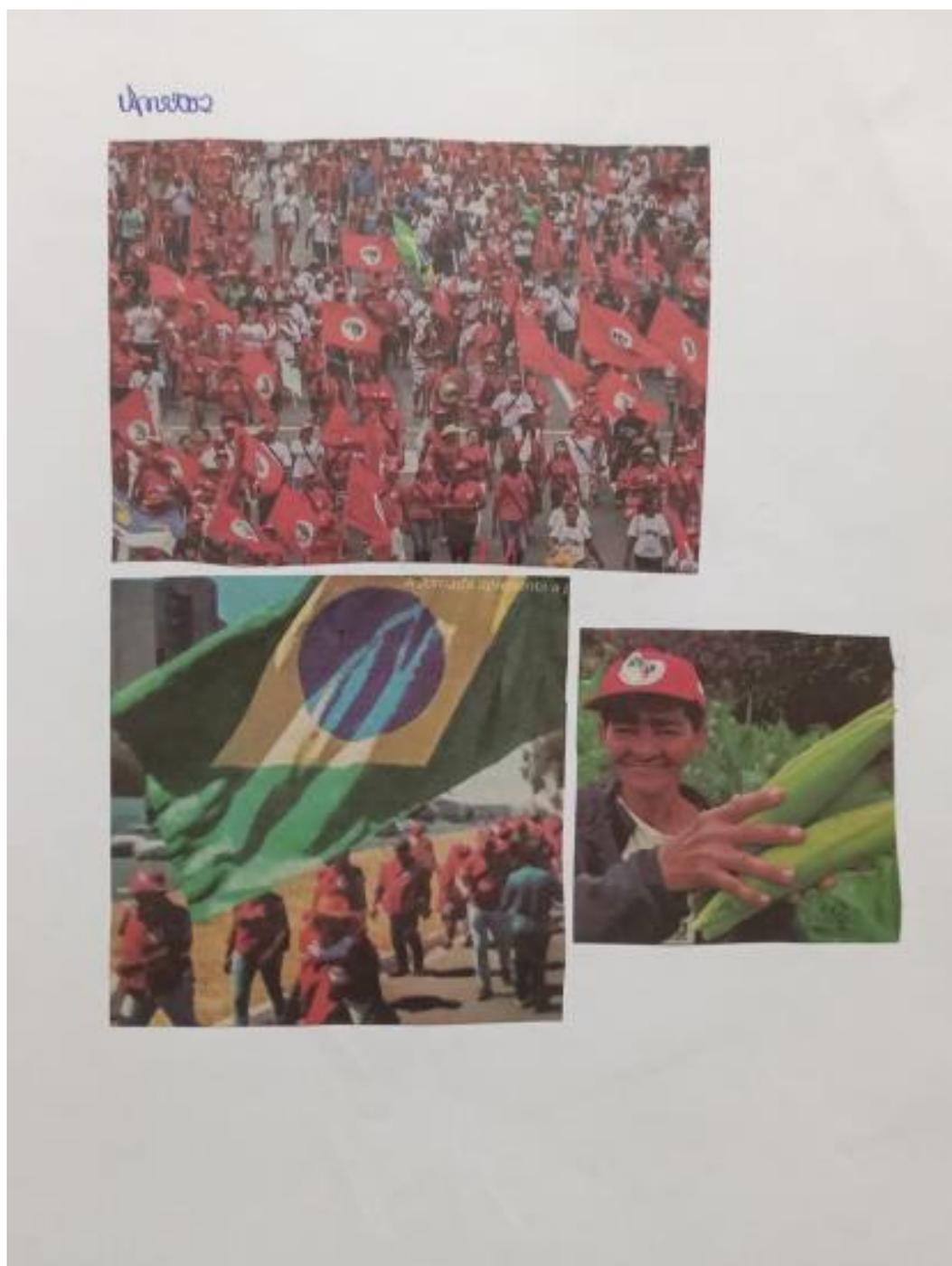


Figura 5: Pasta da realidade.
Fonte: Ex-educanda da EEEF XIII de Setembro - Ellis Regina Ouverney Soares- (pasta de 2020)

A correção da pasta da realidade é feita no final do trimestre pelos educadores que coordenam cada turma. A nota atribuída na pasta da realidade é interdisciplinar, ou seja, é a mesma nota para todas as disciplinas, sendo o mesmo peso. A equipe de educadores desenvolve as atividades de maneira coletiva para melhor apreciação das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Assim, aponta França ao se referir a pasta da realidade:

A Pasta da Realidade é o espaço em que o educando/educanda registra as reflexões, os estudos e as experiências que adquiriu no desenvolvimento do Plano de Estudo. Ela torna possível o acompanhamento de seu desenvolvimento cognitivo e intelectual (FRANÇA, 2013, p. 146).

A união do Plano de Estudo e Pasta da Realidade permite ver, julgar e agir dentro da realidade atual da comunidade, do assentamento e da sociedade em geral, possibilitando o melhor desenvolvimento da oralidade e escrita, e assim construindo meios para que os sujeitos desenvolvam a criticidade.

2.3.3 Caderno de Reflexão Escrita

O instrumento pedagógico caderno de reflexão escrita é utilizado pelos educandos, educadores e famílias para registrar as atividades educacionais como: atividades práticas, sociais e de estudo; essas atividades são desenvolvidas no Tempo Comunidade (momento em que os educandos estão desenvolvendo atividades práticas e de estudos junto com a família e a comunidade) e no Tempo Escola (momento em que os educandos estão desenvolvendo atividades teóricas e práticas na escola junto com os educadores e colegas). Esse caderno (Figura 6) tem como objetivo registrar planejamentos, sistematizar as atividades que são desenvolvidas nos dois tempos formativos, registrar a avaliação de convivência realizada na família e na escola e registrar as notas obtidas nas disciplinas por trimestre.

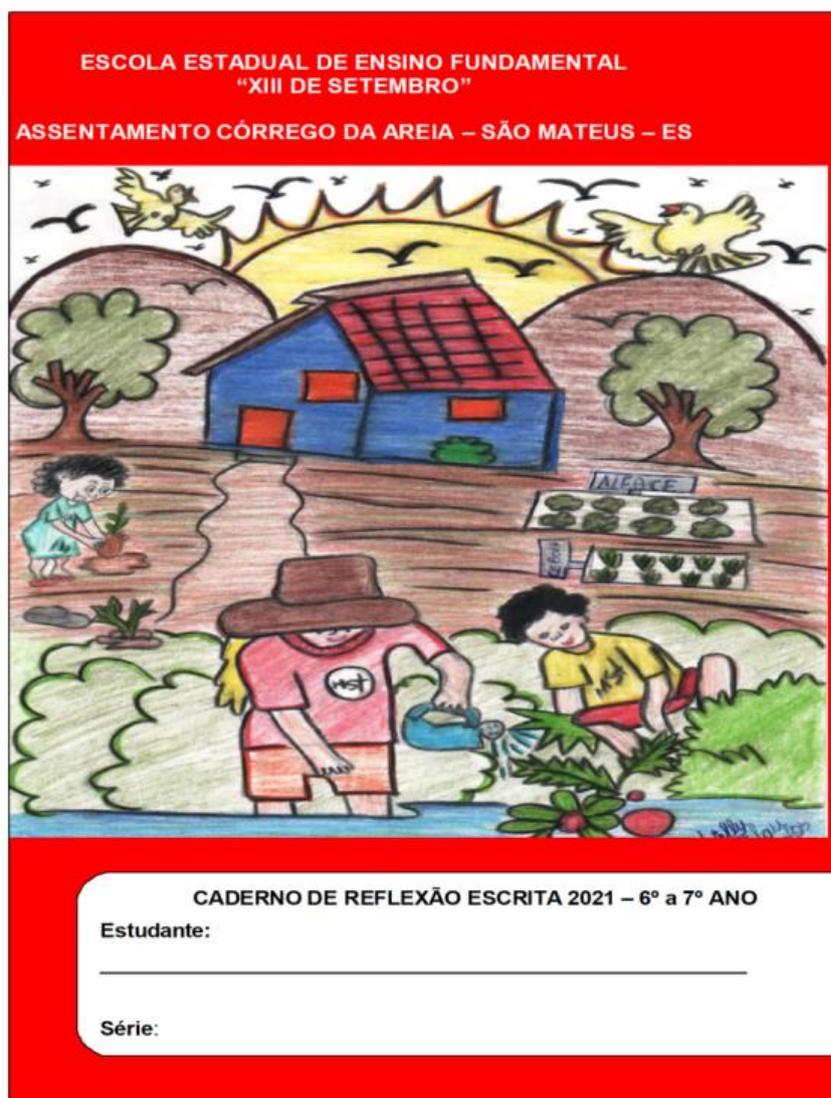


Figura 6: Capa do caderno de Reflexão Escrita da EEEF XIII de Setembro.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2021

O caderno de reflexão escrita possibilita uma maior integração entre família e escola, fortalecendo a troca de experiências e desenvolvendo o processo educacional de forma dialética. “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” (PPP da EEEF XIII de Setembro, 2012, p. 42).

A elaboração do caderno de reflexão se dá em dois momentos:

- No tempo escola: na segunda-feira ou no primeiro dia de aula da semana, acontece a socialização da reflexão através da leitura dos relatos de atividades desenvolvidas pelo

educando no tempo comunidade. Os educadores responsáveis pela turma recolhem todos os cadernos e fazem uma análise do que foi produzido. Durante a semana os educadores responsáveis pela turma fazem registros do desenvolvimento do educando e do comportamento do mesmo. No último dia de aula da semana, durante a última aula os responsáveis pela turma retornam à sala de aula para devolverem o caderno de reflexão e os educandos vão fazer uma breve síntese das atividades teóricas, práticas e formativas que aconteceram durante a semana. Após a escrita o caderno está pronto para ser levado a família.

- No Tempo Comunidade: a família se reúne com o educando no final de semana para fazer a leitura da observação dos educadores durante a semana de estudo. Em seguida a família relata de forma escrita como o educando está se desenvolvendo em casa: relacionamento com os membros da família, a participação nas atividades práticas e a participação na comunidade. Por fim o educando faz um breve resumo descrevendo o que o mesmo realizou no tempo comunidade.

Para o melhor desenvolvimento do caderno de reflexão escrita, o educando/educanda, educador/educadora e família assumem funções importantes:

- Educando: Assume a função de preencher o caderno e cumprir as atividades que forem organizadas e determinadas pela família no tempo comunidade e as que forem orientadas pelos educadores no final do tempo escola.

- Educadores: Assumem a função de acompanhar e coordenar as reuniões de colocação em comum do tempo comunidade, fazer o relato por escrito no caderno sempre informando à família a situação do estudante na escola, dificuldades e avanços.

- Família: Assume a função de orientar o educando no planejamento do tempo comunidade e acompanhar a realização das atividades encaminhadas para casa. Manter os educadores informados da situação do educando.

2.3.4 Auto-organização

A auto-organização surgiu através da organização do MST no Espírito Santo, e tem suas raízes na pedagogia socialista, onde as famílias sentiram a necessidade de uma educação diferenciada e que fosse de acordo com a realidade dos assentamentos. Os assentamentos já

eram organizados em núcleos de base, produção, educação, etc. É nesse contexto que surge a auto-organização na escola XIII de Setembro, para dar sequência ao que o assentamento já vinha trabalhando. A Figura 7 apresenta um organograma da auto-organização na escola XIII de Setembro.



Figura 7: Organograma da auto-organização da EEEF XIII de Setembro.
 Fonte: SANTOS, 2017 - Dissertação de Mestrado

Auto-organização na Pedagogia do Movimento³ pode ser entendida como uma fundamental transformação histórica a ser realizada na escola se o desafio é uma participação ativa, coletiva e autônoma dos educandos e educandas em todo o contexto escolar (estudo, trabalho, gestão). Exemplos de como se dá a distribuição de responsabilidades na auto-organização são apresentados nas Figuras Figura 8 a Figura 14.

³ De acordo com Roseli Salete Caldart (2002, p. 548) Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais.

Auto-organização das educadoras 2022	
Setores	Coordenadoras
Setor Estadual de educação /MST-ES	Aleilda e Edgar
Setor Regional de educação	Josiane e Macirlei
Setor Pedagógico	Aleilda, Edgar, Gelcileuza e Suelen
Setor administrativo	Macirlei, Fernando, Lediane e Flávia
Setor agropecuário	Dimas, Huber, Josiane e Andressa
Setor de secretaria	Kátia e Josiane
Setor de limpeza e higiene	Cleonice e Vanessa
Setor de alimentação e saúde	Alice, Mirian e Lediane

Figura 8: Tabela da auto-organização dos educadores(as) para coordenar os setores desenvolvidos na escola.
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2022

Coordenação dos dias	Coordenadoras
Segunda feira	Aleilda e Andressa
Terça feira	Lediane e Huber
Quarta feira	Edgar e Flávia
Quinta feira	Josiane e Marcilei
Sexta feira	Dimas, Suelen e Vanessa

Figura 9: Tabela da auto-organização dos educadores(as) para coordenar os dias da semana.
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2022

Acompanhamento de turmas para o Plano de Estudo – PE	Educadoras acompanhante
CEIM	Layana e Sirlei
1º e 2º ano	Gelcileuza
3º, 4º e 5º ano	Vanessa
6º ano	Lediane e Flávia
7º ano	Lediane e Flávia
8º ano	Josiane e Huber
9º ano	Josiane e Huber
EJA 2º Seg.	Huber

Figura 10: Tabela da auto-organização dos educadores(as) para coordenar e acompanhar as turmas no Plano de Estudo.
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental
 XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2022

Auto-organização dos educadores 2022		
Calendário de eventos		Educadoras
Março Abril	Dia internacional da mulher Abril vermelho	Edgar e Marcilei
Junho	Festa junina	Lediane, Suelen e Flávia
Agosto	Jogos integrados	Andressa e Edgar
Setembro	Aniversário do Assentamento	Aleilda, Josiane, Dimas
Outubro	Sem Terrinha	Marcilei e Josiane
Novembro	Consciência Negra	Huber e Lediane
Dezembro	Encerramento do ano letivo	Aleilda, Fernando e Edgar

Figura 11: Tabela da auto-organização dos educadores(as): calendário de eventos.
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental
 XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2022

Calendário de mística do 1º trimestre- 2022		
Tempo escola	Turma	Acompanhantes
01 a 04 de Março	CEIM	Layana e Sirlei
07 a 11 de Março	1º e 2º ano	Gelcileuza
14 a 18 de Março	3º, 4º e 5º ano	Vanessa
21 a 25 de Março	6º ano	Lediane e Flávia
28 a 31 de Março	7º ano	Lediane e Flávia
04 a 08 de Abril	8º ano	Josiane e Huber
14 a 18 de Abril	9º ano	Josiane e Huber

Figura 12: Tabela da auto-organização dos educadores e educandos : Calendário de mística semanal.
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental
 XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 20223

Organização das Atividades Auxiliares - 1º semestre - 2018

SEMANA	Egídio Brunetto	Roseli Nunes	Zumbi dos Palmares	Maria Izabel	Martin Luther King	Fidel Castro	Paulo Freire
19 a 23 de fevereiro	Sala de aula - 6º	Limpeza do refeitório	Sala de aula - 8º	Sala de aula - 7º	Sala de aula - 9º	Coordenação Semanal	Servi as refeições
26 de fevereiro a 02 de março	Coordenação Semanal	Servi as refeições	Limpeza do refeitório	Sala de aula - 8º	Sala de aula - 7º	Sala de aula - 9º	Sala de aula - 6º
05 a 09 de março	Servi as refeições	Sala de aula - 8º	Sala de aula - 6º	Limpeza do refeitório	Coordenação Semanal	Sala de aula - 7º	Sala de aula - 9º
12 a 16 de março	Sala de aula - 8º	Sala de aula - 9º	Sala de aula - 7º	Coordenação Semanal	Servi as refeições	Sala de aula - 6º	Limpeza do refeitório
19 a 23 de março	Limpeza do refeitório	Coordenação Semanal	Sala de aula - 9º	Servi as refeições	Sala de aula - 6º	Sala de aula - 8º	Sala de aula - 7º
26 a 29 de março	Sala de aula - 9º	Sala de aula - 7º	Coordenação Semanal	Sala de aula - 6º	Limpeza do refeitório	Servi as refeições	Sala de aula - 8º
02 a 06 de abril	Sala de aula - 7º	Sala de aula - 6º	Servi as refeições	Sala de aula - 9º	Sala de aula - 8º	Limpeza do refeitório	Coordenação Semanal

Figura 13: Tabela da auto-organização dos educandos e educandas, para as atividades auxiliares.
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental
 XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2022

Organização semanal do Núcleo **Fidel Castro** 

Atividade auxiliar: _____

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta

Palavra de Ordem:

Figura 14: Tabela da auto-organização dos educandos para atividade auxiliar.
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental
 XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2022

Para o MST, a forma que a auto-organização deve assumir deve possibilitar aos educandos se transformarem em sujeitos lutadores, militantes que desde a mais tenra idade necessitam saber se auto organizar enquanto sujeitos coletivos para o desenvolvimento de pequenas e grandes tarefas. Assim, o Projeto Político Pedagógico da EEEF XIII de Setembro afirma que a “Auto-Organização dos estudantes se desenvolve com a delegação de tarefas e responsabilidades, melhorando o empenho pedagógico de educandos e educadores.” (PPP, p. 40, 2013)

A auto-organização se destaca com:

- Avaliação de convivência semanal

Esta avaliação se dá semanalmente, todas as segundas feiras. Os educandos em sua respectiva turma formam um núcleo de base e cada núcleo se reúne em um local já definido (sala de aula) para juntos avaliarem a semana de aula anterior, sendo abordados os pontos positivos, negativos e o que é preciso fazer para melhorar, sendo tudo registrado em planilha (Figura 15). A reunião dos núcleos de base se dá por cerca de trinta minutos.



Núcleo de Base: _____ Data: ____/____/____

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE CONVIVÊNCIA DAS(OS) ESTUDANTES - 2022			
ASPECTOS	POSITIVOS	DIFICULDADES	PROPOSTAS
Organização dos núcleos de base			
Participação das(os) educandos na organização dos núcleos			
Participação nas atividades auxiliares			
Participação nas aulas			
Participação na formação e na mística			
Disciplina das(os) estudantes			

Palavra de Ordem:

Figura 15: Planilha de avaliação de convivência semanal dos educandos.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental
XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2022

Após os trinta minutos de avaliação todas as turmas se reúnem na quadra esportiva da escola para realizar a chamada formação, que é a conferência dos núcleos de base com a sua palavra de ordem, leitura de poesias, músicas da educação do campo e do MST cantadas e animadas pelos próprios educandos com instrumentos musicais. Após a animação acontece a socialização da avaliação de convivência, sendo o momento em que os coordenadores das quatro turmas fazem a leitura. O educador Dimas Gaigher aponta que “Esta avaliação é um processo contínuo, e que é fundamental para a boa convivência dos educandos e educadores.” (EM PESQUISA NA EEEF XIII DE SETEMBRO, 2021).

- Avaliação de habilidade e convivência

A Pedagogia das escolas de assentamento contribui com a formação dos sujeitos envolvidos no processo, crianças, adolescentes, jovens e adultos sendo um processo integral. Nesse processo, avaliações de habilidade e convivência são registradas em planilha (Figura 16).

AUTO AVALIAÇÃO DOS EDUCANDOS(AS) considerando Tempo Escola e Tempo Comunidade:

	NAS ATIVIDADES PRÁTICAS	NOS ESTUDOS	NA CONVIVÊNCIA
Quais são minhas principais QUALIDADES?			
Quais são as minhas principais DIFICULDADES?			
O que preciso fazer para MELHORAR?			

Nota de 0 a 3, como você se avalia? _____

Assinatura do

Educando(a) _____

AUTO AVALIAÇÃO DOS EDUCANDOS(AS) considerando Tempo Escola e Tempo Comunidade:

	NAS ATIVIDADES PRÁTICAS	NOS ESTUDOS	NA CONVIVÊNCIA
Quais são as principais QUALIDADES?			
Quais são as principais DIFICULDADES?			
O que meu (minha) colega precisa fazer para MELHORAR?			

Nota de 0 a 3, como você se avalia? _____

Assinatura do Educando(a) que fez a avaliação:

AUTO AVALIAÇÃO DOS EDUCANDOS(AS) considerando Tempo Escola e Tempo Comunidade:

	NAS ATIVIDADES PRÁTICAS	NOS ESTUDOS	NA CONVIVÊNCIA
Quais são as principais QUALIDADES de _____ ?			
Quais são as principais DIFICULDADES de _____ ?			
O que é preciso fazer para MELHORAR o desenvolvimento de _____ ?			

Nota de 0 a 3, como você se avalia? _____
 Assinatura da Família _____

Figura 16: Planilha da avaliação de habilidade e convivência dos educandos(as).
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental
 XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES- 2021

Na Avaliação de Habilidade e Convivência o educando é o sujeito principal desse processo, sendo que ele vai se auto avaliar, avaliar o colega e ser avaliado pela própria família. Essa avaliação vem contribuir com os diagnósticos dos principais desafios e os avanços no decorrer do ciclo, apresentados nos diversos aspectos da formação integral, sintetizados no desenvolvimento das atividades práticas (Saber Fazer), no relacionamento social (Saber Ser) e no desenvolvimento do conhecimento (Saber Saber).

- Mística

A mística é uma expressão da cultura, da arte e dos valores do ser humano que são expressos com simbologias, poesias, músicas, palavras de ordens, etc. A mística traz a reflexão do momento vivido.

A mística é o momento de reflexão a cerca de uma temática presente na realidade da escola e comunidade. É com esse momento de reflexão e animação que os estudantes vivenciam o processo de educação do campo, dando sentido à continuidade do existir como mediação para a realização de uma educação que favoreça ao indivíduo a criticidade e a reflexão acerca das práticas desenvolvidas. Assim como aponta Bogo em relação a mística:

Mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. A mística

neste entendimento, é a espiritualidade que acolhe e se expressa por meio da experiência do mistério vivido concretamente. (BOGO, 2012, p. 473)

A mística tem um importante significado para as escola de assentamento, sendo mais que uma apresentação, é a mais pura reflexão da realidade sendo apresentada com simbologias, palavras de ordens e músicas. A mística mantém a chama viva e reanima a luta pela permanência das escolas de assentamento (Figura 17).



Figura 17: Momento de formação e mística do coletivo da Escola XIII de Setembro.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES - Plano de Ação - maio/2022

- Prática na Propriedade Escolar e Familiar

Na Escola XIII de Setembro a valorização da cultura camponesa, é explicitada em sua grade curricular através das disciplinas Ciências Agropecuária e Prática na Propriedade Escolar e Familiar (PPF), que são trabalhadas de forma teórica e prática resgatando as culturas agrícolas que eram produzidas e que continuam sendo produzidas nos lotes do assentamento e das comunidades vizinhas. Com essas aulas é possível que as crianças aprendam e deem um retorno à família sobre este aprendizado, como afirmação de que a realidade do(a) camponês(a) deve ser valorizada e estudada ao longo dos anos.

As atividades práticas são realizadas pelos educandos e educadores, sendo na construção e manutenção de horta caseira alimentícia e medicinal (Figura 18), jardim, criações e viveiro. As atividades práticas acontecem em três aulas semanais em cada turma, desde a pré-escola ao ensino fundamental dois.

Desenvolver atividades práticas de experiências na área da escola, como recurso

pedagógico e como forma de valorização do trabalho desenvolvido pela família é fundamental e necessário para o ensino e aprendizagem das crianças do campo. Dessa maneira acontece o fortalecimento da relação dialógica entre escola e comunidade.



Figura 18: Realização do projeto “alimentação saudável”.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES - Plano de Ação - set/2021

São muitos os desafios que a EEEF XIII de setembro vem encontrando ao longo dos 33

anos de sua existência, mas temos a certeza que os nossos sonhos também são muitos, sonhos de se ter uma educação libertadora, em que todos sejam reconhecidos pelo seu potencial, sem discriminação ou qualquer tipo de preconceito, e assim seguimos juntos lutando sempre por dias melhores para o assentamento e para a educação. Fala de um educador no momento da entrevista (2022).

Dentre os desafios encontrados, Santos (2017) afirma que: A Educação do Campo no Espírito Santo, embora tendo um histórico de experiências inovadoras, sempre foi de muitos desafios e enfrentamentos, uma vez que foi e ainda é vítima da dominação dentro da política de educação sobre a visão empresarial. Com as experiências pedagógicas na Escola XIII de Setembro é possível perceber que as práticas desenvolvidas tonam os educandos seres autênticos, responsáveis e com conhecimentos que vão além dos muros da escola, tendo uma visão de mundo bem ampla.

As práticas pedagógicas desenvolvidas, possibilitam aos estudantes a manter a relação com o campo e cidade, e neste caso possibilitando aos envolvidos no processo educacional, uma educação que prioriza a ética, moral e a coletividade. Essas ferramentas pedagógicas contribuem na construção do currículo desejado pelos educadores, famílias e Setor de Educação do MST, de maneira que o currículo deve ser construído a partir da realidade dos envolvidos.

3. CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DAS(OS) EDUCADORAS(ES) DO MST SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO

O educador é aquele que no cumprimento de um currículo engessado, consegue desenvolver uma práxis capaz de mediar uma educação emancipadora.

JOSENI CAMINHA

Abordar a proposta curricular na Educação do Campo em área de assentamento nos remete a compreender o histórico de lutas por um projeto de educação que considere a realidade dos pequenos camponeses. Assim se constitui a luta por uma Educação do Campo de qualidade. Isso se caracteriza em sua construção tendo os trabalhadores do campo como protagonistas

dessa luta, como afirma Caldart (2012):

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012, p. 259).

Diante da afirmação sobre a trajetória da construção da educação do campo, tendo os trabalhadores como sujeitos dessa construção, vale ressaltar a importância da proposta curricular e formação de professores inseridas nesse processo de luta, integrada à realidade desses(as) trabalhadores(as). Por isso, a relevância de se analisar a proposta de educação do MST como uma das vertentes da educação do campo.

Dessa forma, busca-se aprofundar um estudo sobre a formação dos educadores, tanto no que propõe a SEDU, como no que propõe o Setor de Educação do MST, tendo em vista as perspectivas curriculares da área de Ciências da Natureza frente à realidade dos assentamentos.

O processo de formação coordenado pelo Setor de Educação do MST se confirma numa estrutura organizativa, deve ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação, com militantes-educadores como estudantes, para trazer uma concepção ampliada de formação. Integrado ao processo de formação que deve ser político-pedagógico, é necessário trazer o currículo, que não pode perder o vínculo com a política em sua amplitude. Como define Arroyo (2012),

Consequentemente, os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas (ARROYO, 2012, p. 362).

Isso implica a necessidade de criticidade dos professores de escolas do campo desde a sua formação, numa forma de se refletir sobre o modelo dominante, lutar por políticas educacionais de interesse da classe trabalhadora. Implica também valorizar uma educação que tenha como base a dinâmica do coletivo, a mística, auto-organização, as práticas pedagógicas que motivem, que libertem, que levem o(a) educando(a) a apaixonar-se pela proposta de educação. Conforme mencionam as Diretrizes das escolas de assentamento:

A educação deve assumir uma perspectiva onilateral em superação ao unilateral, para poder trabalhar nas práticas pedagógicas as várias dimensões da pessoa

humana de maneira articulada para que as várias dimensões tenham sintonia entre si, tendo por base a realidade social e os objetivos que se pretende alcançar (DIRETRIZES DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS, 2013, p. 18).

Assim, as práticas pedagógicas devem estar interligadas com a realidade do campo. Devem ‘estar a serviço’ do campo numa lógica de mudanças da realidade.

3.1 A formação do educador em Escolas de Assentamentos

A educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem início a partir das primeiras ocupações, por volta da década de 1980. Durante os processos da ocupação da terra, também se discutia a questão da educação para os filhos dos acampados, no sentido de desenvolver ações para criação de escolas que atendessem a realidade das famílias, pensando desde a formação e o perfil dos educadores ao currículo a ser trabalhado, assim como afirma Santos e Mazzilli:

O Movimento dos Sem Terra – MST- é reconhecido em âmbito nacional e internacional e suas práticas têm tido diferentes interpretações e repercussões na sociedade. Estudar a formação dos educadores Sem Terra é confrontar-se com os conflitos que perpassam a dinâmica e o fazer pedagógico do Movimento, que possui um projeto educacional nacional, cujas metas centrais são a erradicação do analfabetismo dos que integram o Movimento e o direito à escola pública. Esse projeto nacional orienta a organização e funcionamento das escolas, em cada acampamento e assentamento. (SANTOS; MAZZILLI, 2018, p. 1)

Um aspecto importante que as diretrizes das escolas de assentamento do Estado do Espírito Santo (2015) apontam é que, na época das primeiras ocupações, os educadores não tinham uma formação específica ou não eram habilitados devido ao descaso com que era tratada a educação do campo, assim como aponta as Diretrizes das Escolas de Assentamento:

Inicialmente a maioria deles não eram habilitados, devido ao descaso como era tratada a educação para a população do campo, que resultou na ausência de uma política de formação para os educadores. Para superar esta realidade, o MST desenvolveu uma série de ações no sentido de promover a formação dos educadores. (DIRETRIZES DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - 2015, p. 14)

Com o passar dos anos, vários cursos de formação de professores foram sendo realizados dentro do estado, assim habilitando os educadores em pedagogia e áreas afins. O setor de educação relata que mesmo com o corpo docente habilitado, o descaso com a educação do campo por parte dos governantes ainda prevalece.

Neste sentido, Caldart (2012) enfatiza que tratar da Formação de Educadoras e Educadores no MST significa compreender os processos através dos quais trabalhadoras/es que atuam em atividades educacionais nos assentamentos e acampamentos de agricultores Sem Terra, passam a se constituir como sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais mais amplas em nosso país.

França (2022) salienta que no percurso da segunda metade da década de 1990, o Setor de Educação do MST – ES coordenou de maneira mais sistemática os processos de formação de educadoras e educadores as escolas dos assentamentos, o que permitiu a formação técnica e política desses sujeitos.

Seguindo essa linha de raciocínio, o MST aponta alguns caminhos para que os educadores e educadoras dos assentamentos possam ter formação acadêmica e continuada, com a proposta pedagógica elaborada pelo MST e sendo financiada por órgãos públicos.

O Setor de Educação do MST/ ES, durante a pesquisa, aponta os seguintes cursos realizados pelos educadores e educadoras da Reforma Agrária: Encontros de Educadores (desde 1989), Curso de Magistério (1995); Pedagogia da Terra (1999 a 2005); Especialização em formação continuada de professores da educação do campo (2009 a 2010); Licenciatura em Educação do Campo (desde 2014).

Santos (2017, p. 47) aponta o debate pela Educação do Campo com base na proposta de educação para as escolas de assentamentos da Reforma Agrária, consolidado o “Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos, realizado em julho de 1987, no município de São Mateus, no Espírito Santo, e que formalizou a criação de um Setor de Educação do MST”.

O I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, outro evento importante citado por Santos (2017), aconteceu em julho de 1987 no município de São Mateus, com o tema central: “O que queremos com as Escolas dos Assentamentos/Acampamentos”. De acordo com Santos (2017), mais de sete estados participaram deste seminário, onde foram propostas várias

linhas políticas, definiram-se os objetivos e os princípios norteadores das Escolas dos Assentamentos/Acampamentos no Brasil (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2015, p. 15).

Com o surgimento de alguns assentamentos no Espírito Santo, a proposta da educação do campo se fortaleceu e Santos (2017) aborda a organização do primeiro Seminário Estadual de Educação das Escolas de Assentamentos no CIDAP-ES, (hoje denominado de CEFORMA), que aconteceu durante os dias 16 a 18 de agosto de 1990, para refletir e tomar alguns encaminhamentos político/pedagógicos nas escolas dos assentamentos do MST (SANTOS, 2002, p. 24).

Segundo França (2022), o MST-ES conquistou a primeira turma para o Curso Alternativo de Habilitação do Magistério, parceria entre o MST, Secretaria de Estado da Educação (SEDU), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esse curso, de acordo com França (2022), foi realizado no antigo Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores (CIDAP-ES), atual Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA), situado no km 47, em São Mateus/ES, com a participação de estudantes do MST dos estados do Espírito Santo, Bahia e Minas Gerais, no ano de 1995.

Outra conquista dentro do processo de formação dos educadores dos assentamentos do MST foi o curso de Pedagogia da Terra, realizado no Centro de Educação – UFES, em parceria com o INCRA/PRONERA e MST-ES (FRANÇA, 2022), na qual, com muita resistência veio a conquista da “Turma Especial de Pedagogia/CEUNES para os (as) educadores (as) dos assentamentos do MST, turma I em 1999 e turma II em 2002.

França (2022) cita também o Curso de Especialização em “Formação Continuada de Professores de Educação do Campo, Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”. Esse curso ocorreu em 2009-2010, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES, e contemplou 350 educadoras/educadores, com uma carga horária de 420 horas (FRANÇA, 2022, p. 95).

Após a conquista das Turmas I e II de Pedagogia da Terra e curso de Especialização em Educação do Campo, o Movimento Sem Terra continua a luta por cursos de licenciaturas em áreas específicas. França (2022) aponta que, a partir da pressão do Movimento de Educação do

Campo, o MEC lançou, então, um novo Edital SESU/SETEC/SECADI, n.º 2/2012, que objetivou tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo permanentes nas universidades. França (2022) ainda ressalta que, com a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo na UFES, foi possível minimizar o quadro de dificuldades que era encontrar educadores com formação específica, mas a batalha é pelo direito de todas/todos que desejam estudar, acessar a universidade.

Com a conquista dos cursos de formação para os educadores, evidencia-se que toda a trajetória da educação do campo tem sido essencial para o fortalecimento da proposta de educação em áreas de assentamento do MST. O processo de formação dos educadores os (as) prepara integralmente para desenvolver os elementos da Pedagogia do Movimento. Encontros fundamentais para muitas das conquistas aqui evidenciadas são apresentados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Cronologia dos Encontros de Educadores(as) da Reforma Agrária do estado do Espírito Santo.

ANO	EDIÇÃO	TEMA	OBJETIVOS
2012	XXIV	Educadores da Reforma Agrária do MST – ES: na construção de uma Educação Popular transformadora.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar sobre a natureza do Estado rumo ao VI Congresso Nacional do MST; - Proporcionar formação política, pedagógica na perspectiva do fortalecimento da luta de classe no campo; - Refletir sobre a prática política pedagógica dos educadores e educadoras das áreas de assentamento do MST- ES.
2013	XXV	Educadores/Educadoras do MST/ES: há 27 anos construindo a Pedagogia do Movimento nas Escolas de Assentamentos e Acampamentos do ES.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel da Pedagogia do Movimento para o fortalecimento da organização dos Assentamentos; - Compreender os princípios da Educação do Campo identificando as contradições no atual momento histórico; - Compreender os princípios da agroecologia, suas práticas e desafios; - Rememorar os 27 anos da Pedagogia do Movimento nos Assentamentos e Acampamentos do MST- ES.

2014	XXVI	A Pedagogia do Movimento no contexto da Reforma Agrária Popular e dos 30 anos do MST.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a educação desenvolvida nos assentamentos do MST como um dos elementos para fortalecimento do debate da Reforma Agrária Popular; - Compreender os fundamentos político, pedagógico e filosófico da Pedagogia do Movimento para o fortalecimento do processo de formação dos camponeses; - Refletir o papel da educação no contexto histórico dos 30 anos do MST; - Promover o intercâmbio entre escolas e educadores.
2015	XXVII	Luta, conquista e educação popular dos 30 anos do MST na preparação para o II ENERA.	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar experiências da Pedagogia do Movimento nas escolas de assentamentos do MST-ES; - Debater e refletir sobre a conjuntura estadual e nacional da educação; - Promover o intercâmbio entre as escolas e os educadores.
2016	XXVIII	Meio Ambiente e Soberania Alimentar no Contexto da Educação Pública e Popular.	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o desenvolvimento prático e teórico do trabalho de educação do MST, nas escolas dos assentamentos de Reforma Agrária do ES; - Refletir sobre o papel da Educação Popular na luta contra a apropriação e exploração do meio ambiente e do monopólio dos alimentos pelo agronegócio; - Promover momentos de estudo e debate, quanto à importância da educação pública e popular e o papel dos movimentos populares nesse contexto; - Realizar momento de troca de experiência e diálogos sobre os elementos da Pedagogia do Movimento no coletivo de educação da região Sudeste.
2017	XXIX	Os 30 anos do Setor de Educação, a Reforma Agrária no contexto do Golpe e a Conjuntura da Educação Brasileira: situação, contradições e tendências do período atual.	<ul style="list-style-type: none"> - Celebrar os 30 anos da Educação do Movimento Sem Terra, refletindo sobre suas lutas, conquistas e desafios; - Apropriar-se da elaboração/posição atual do MST sobre Reforma Agrária na relação com a análise do período histórico atual e da situação da luta de classes; - Compreender o papel da agroecologia e da cooperação para o avanço da Reforma Agrária Popular; - Analisar a situação atual e as tendências da educação brasileira, especialmente em relação à política educacional

2018	XXX	Memória e Desafios: 30º encontro de educadores e educadoras da Reforma Agrária - MST-ES.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a conjuntura agrária e política da Educação do Campo; - Celebrar a trajetória histórica do MST no estado do Espírito Santo; - Refletir sobre os desafios da Educação do MST-ES.
2019	XXXI	Estudar, organizar, fortalecendo a Educação Popular.	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar e refletir sobre a conjuntura política educacional; - Socializar as experiências pedagógicas desenvolvidas nas nossas escolas e alinhar as nossas diretrizes/ações políticas e pedagógicas, em vista dos desafios e perspectivas da política reacionária e perversa colocada pelo atual governo.
2020	XXXII	XXXII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do MST/ES. Rumo ao centenário de Paulo Freire: Resistindo e reafirmando a Pedagogia do Movimento e a Reforma Agrária Popular.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter viva a chama da esperança por uma Educação Pública e Popular; - Fortalecer a Educação do Movimento e sua resistência, em contexto de pandemia; - Proporcionar um espaço de confraternização e afirmação das relações de solidariedade mantendo e afirmando a Reforma Agrária Popular; - Intensificar os espaços de estudo, troca de experiência e reflexão de nossa práxis; - Cultivar a luta por direito ao acesso, permanência e continuidade da educação pública, laica e de qualidade social; - Vivenciar a mística para celebrar os 35 anos do MST no ES e o centenário de Paulo Freire.
2021	XXXIII	Pedagogia do Movimento: resistir e avançar! Celebrando o centenário de Paulo Freire.	<ul style="list-style-type: none"> - Mantermos viva a chama da esperança por uma Educação Pública e Popular; - Fortalecer a Educação do Movimento e sua resistência em contexto de pandemia; - Proporcionar um espaço de unidade e afirmação das relações de solidariedade e generosidade; - Reafirmando a luta por Reforma Agrária Popular; - Ser espaço de estudo e troca de experiência e reflexão de nossa práxis, cultivando a luta pelo direito ao acesso, permanência e continuidade da educação pública, laica e de qualidade social; - Celebramos a mística dos 36 anos do MST no ES e 33 anos do Setor de Educação; e

			- Vivenciar o Centenário de Paulo Freire.
--	--	--	---

Fonte: MENDES, Dalva de França – Formação de educadoras e educadores do MST/ES: Conexões, desafios e possibilidades ante a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular - 2022

No ano de 2022, o XXXIV Encontro de Educadores(as) (Figura 19) abordou o tema “Educação em Movimento: resistindo na escola da vida, fortalecendo a Reforma Agrária Popular - MST/ES”.



Figura 19: 34º Encontro de Educadores(as) das escolas de assentamentos do Espírito Santo (mística de abertura).
Fonte: Arquivo do 34º Encontro dos(as) Educadores(as) do MST - 2022

Ser educador em Escolas de Assentamentos do MST requer empenho e dedicação para participar da construção de uma educação comprometida com os protagonistas do assentamento, sua pedagogia, onde se desenvolve o gosto e a alegria de viver, que valorize a luta dos trabalhadores, a terra, o trabalho, a organização coletiva e a história dos camponeses. Uma escola em que educadores e educandos (as) aprendam a transformar os conhecimentos em ferramentas de humanização e de justiça social.

Neste sentido, é fundamental que, desde o início de sua formação para a docência

em uma escola de assentamento, o educador esteja comprometido em desenvolver as seguintes atribuições:

- Participar das reuniões semanais e trimestrais do coletivo de educadores para planejamento e avaliações no processo educativo;
- Trabalhar coletivamente com educadores, educandos, famílias e comunidade;
- Ter disponibilidade e compromisso para se integrar no Setor de Educação;
- Conhecer, defender e implementar com clareza a proposta de educação das escolas de assentamento coordenadas pelo Movimento Sem Terra;
- Se empenhar no estudo e na prática dos princípios pedagógicos e metodológicos desta proposta buscando permanente formação;
- Contribuir na organização interna do assentamento, ajudando a resolver os problemas do conjunto;
- Participar de Encontros de Educadores a nível regional e estadual e demais atividades promovidas pelo MST.
- Comprometer-se em cumprir suas atribuições dentro dos planos de atividades no âmbito de planejamento anual e semanal, decididos no coletivo de educadores ou deliberados pelo Setor de Educação e Conselho de Escola;
- Participar da elaboração e fazer cumprir o Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Colaborar permanentemente para que a Escola seja um ambiente educativo de trabalho, respeito, liberdade, solidariedade e responsabilidade, sempre zelando pela aprendizagem do estudante;
- Estabelecer estratégias de recuperação para estudantes que apresentarem dificuldades no desenvolvimento dos estudos;
- Ministrando nos dias letivos a carga horária de efetivo trabalho, participando das ações propostas no Projeto Político Pedagógico das escolas de assentamentos;
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

- Participar do Conselho de Classe;
- Manter atualizados os diários de classe e demais registros necessários ao acompanhamento do desempenho e da vida escolar dos educandos;
- Executar as atividades de enriquecimento do currículo previstas no plano de ensino;
- Participar da avaliação pedagógica da unidade escolar;
- Participar de reuniões pedagógicas administrativas e de outras atividades da escola;
- Promover e participar das atividades extraclasse;
- Planejar e executar a programação a ser desenvolvida na preparação para o trabalho com os estudantes;
- Comprometer-se com a auto-organização da escola;

(DIRETRIZES DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 80)

Além dessas atribuições, é fundamental no processo formativo para a docência em escolas de assentamento que professores(as) atuem de maneira afirmativa em relação à valorização das lutas do MST, demonstradas a partir do envolvimento com as famílias do assentamento, com o debate das lutas de classes e participar da organicidade do assentamento.

3.2 Relações entre formação e currículo: uma análise sobre o currículo na área de Ciências da Natureza na Escola XIII de Setembro.

Diante da realidade da Escola XIII de Setembro, o currículo é visto pelos educadores da área de ciências da natureza como uma ferramenta capaz de mudar os sujeitos envolvidos na educação do campo, que busca trabalhar de forma dinâmica e atrelado com a realidade desses sujeitos.

Para a educadora de ciências da natureza, o currículo é fundamental dentro da escola, desde que esse currículo estimule os educandos a terem um olhar diferente para a realidade que os cerca. É desse modo que os educandos conseguem ter a compreensão da sua própria identidade e a compreensão dos conhecimentos científicos.

Como afirma Arroyo (2013), O lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria.

O currículo não deve ser engessado, ou seja, ele pode sofrer alterações, modificações em função do momento político, econômico, ambiental e social que a comunidade estiver atravessando. Mesmo o currículo de ciências sofrendo alterações no decorrer do ano, as práticas realizadas devem estar associadas ao contexto em estudo, sendo a oportunidade do estudante assimilar a teoria com a prática e deixando de abordar ciências através do modelo tradicional de ensino.

Krasilchik (2016) aponta que o currículo escolar é alvo de várias discussões pois é o mesmo que direciona as temáticas a serem estudadas no Ensino Fundamental e Médio nas escolas e isso se faz necessário para que o ensino possa formar cidadãos aptos a terem e utilizarem o conhecimento científico aprendido no meio escolar no seu dia a dia para tomadas de decisões que envolvam interesse individual e coletivo .

Oliveira (2017) cita que é necessário que a escola, juntamente com os professores/educadores, pais e a comunidade escolar em geral, sejam capazes de refletir, analisar, compreender e verificar que o currículo é um elemento de suma importância no âmbito escolar e no planejamento concreto das atividades elaboradas pelo professor/educador. Dessa maneira os educadores da Escola XIII de Setembro durante a pesquisa coletiva, afirmam que o currículo da escola é construído de forma coletiva, a partir do plano de estudos que os educadores desenvolvem com os estudantes, e os estudantes desenvolvem com as famílias e comunidade, através da pesquisa da realidade.

Desta maneira, o currículo deve ser compreendido como peça fundamental para o ensino e aprendizagem, assim como afirma Oliveira (2017). Desde então, deve haver o entendimento, por parte daqueles que compõem a equipe escolar, que o currículo vai além da compreensão de disciplinas isoladas, de conteúdos, conhecimentos passivos e fragmentados.

Ao compreender a construção coletiva do currículo na Escola XIII de Setembro, é possível visualizar diversas práticas desenvolvidas em ciências da natureza que tornam o currículo mais real e bem desenvolvido pelo coletivo. Assim como também aponta Oliveira (2017), observa-se que, quando o ensino é valorizado pela equipe escolar, certamente o currículo oportuniza pontos significativos na ampliação e na concretização

de saberes construtivos, contribuindo para uma aprendizagem crítica, ativa, reflexiva e estruturada nos diversos contextos sociais.

Durante a pesquisa, a educadora de ciências da natureza apresenta as diversas práticas que são desenvolvidas durante as aulas, enfatizando que a escola ao longo dos anos vem desenvolvendo práticas exitosas e dignas de premiações.

Neste contexto a educadora descreve as práticas a seguir, fazendo uma retrospectiva ao longo dos anos. A escola sempre teve uma área de produção que é trabalhada de forma interdisciplinar com ciências da natureza e ciências agropecuária. A horta caseira e medicinal vem sendo desenvolvida desde o início da escola, sendo uma prática que envolve os educandos, educadores e famílias em uma construção coletiva (Figura 20 a Figura 24).



Figura 20: Início de uma horta alimentícia e medicinal.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro,
Município de São Mateus/ES - 1992



Figura 21: Construção da horta alimentícia e medicinal em ciências da natureza e agropecuária.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro,
Município de São Mateus/ES – 1996



Figura 22: Aula de poda de tomateiro sendo feita por um pai de estudante, o senhor Osvaldo Gomes (in memória), em 1996.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro,
Município de São Mateus/ES - 1996



Figura 23: Educandos em atividade experimental e prática na horta alimentícia e medicinal.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES - 2010



Figura 24: Educandos em atividade experimental e prática na horta alimentícia e medicinal.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, Município de São Mateus/ES - 2021 e 2022

É no desenvolvimento das aulas práticas, que os educandos e educandas têm a oportunidade de por em prática o que foi estudado na teoria. Esses momentos também servem para associar a prática desenvolvida na família com as práticas desenvolvidas na escola.

As aulas práticas que são desenvolvidas na Escola XIII de Setembro são interdisciplinares das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Agropecuária, e são desenvolvidas há mais de três décadas.

Ao longo dos anos a área de conhecimento de Ciências da Natureza, no componente curricular ciências, vem desenvolvendo práticas que são reconhecidas a nível estadual, nacional e internacional, que são projetos apresentados através das feiras de ciências. Em relato, a educadora afirma que “as feiras de ciências são as responsáveis pela motivação e o gosto dos estudantes pelo componente curricular de ciências, pois, a cada projeto apresentado, mais engajados os estudantes ficam”.

A escola participa das seguintes feiras: Feira Internacional Copa Tecnociencias Paraguay; Feira Regional de Ciências e Tecnologia - FERCITE; Feira da Semana Estadual de Ciências e Tecnologia; Feira de Iniciação Científica do Colégio Luterano Arthur Konrath. Além das feiras de ciências externas, a escola promove duas feiras internas por ano, com a participação dos estudantes do 1º ao 9º ano.

A área de ciências da natureza vem se destacando com a participação nas feiras com o projeto “Criação de minhocas: processo de reciclagem de resíduos orgânicos”, sendo uma experiência que produz húmus e contribui com a produção da horta. A experiência do minhocário iniciou dentro de uma geladeira velha e, com a participação na feira Estadual do ano de 2020, o projeto foi premiado com um recurso para a construção de minhocário de alvenaria (Figura 25).



Figura 25: Educandos em atividade experimental e prática no minhocário.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro,
Município de São Mateus/ES - 2020 a 2022

A escola também tem a prática de participar de olimpíadas, como: Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica - OBA; Olimpíada Nacional de Ciências - ONC; Olimpíada Nacional de Eficiência Energética - ONEE; Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas - OBFEP.

As áreas de Ciências da Natureza e Linguagens, juntas, desenvolveram por três anos consecutivos (2020, 2021 e 2022) o concurso de poesias em Ciências da Natureza na semana do meio ambiente, com o tema: Semeando o futuro com poesias (Figura 26). A área desenvolve diversas atividades que contribuem com o desenvolvimento do estudante para adquirir as habilidades do componente curricular e, conseqüentemente, para a boa leitura, escrita, interpretação e oralidade.



Figura 26: Premiação do concurso de poesia em Ciências da Natureza.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro,
Município de São Mateus/ES – 2022

Oliveira (2017) aponta que o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. O currículo de ciências da natureza na Escola de assentamento é trabalhado de forma interdisciplinar e baseado na realidade local, a partir de um olhar crítico sobre os conteúdos propostos. Os livros didáticos servem de suporte nas salas de aula, pois a realidade é valorizada como um todo.

Na escola XIII de Setembro, o currículo é visto como um caminho a ser seguido pelos educadores e educandos, assim como aponta Oliveira 2017.

O currículo representa a caminhada que o sujeito irá fazer ao longo de sua vida escolar, tanto em relação aos conteúdos apropriados, quanto às atividades realizadas sob a sistematização da escola. (OLIVEIRA, 2017, p.5)

O currículo é uma prática transformadora da vida do sujeito e é por esse motivo que a realidade deve ser trabalhada dentro da escola. Os conteúdos programados devem interligar-se com a realidade da comunidade, e dessa maneira os estudantes vão conseguir compreender melhor o assunto e ter um melhor desempenho.

Em ciências, a Escola XIII de Setembro aponta mais uma prática que é considerada motivadora e que contribui com o desenvolvimento e desempenho dos estudantes a partir do envolvimento dos professores na formação e planejamento curricular que é o projeto “Liberte um texto”. Este projeto funciona nas turmas do 6º ao 9º ano, os textos são selecionados e organizados pela educadora, os educandos libertam textos da gaiola, realizam a leitura silenciosa e em seguida fazem a socialização para a turma (Figura 28). Os textos que estão dentro da gaiola são todos voltados para os conteúdos do componente curricular.



Figura 27: Momentos do projeto Liberte um texto em Ciências da Natureza.
 Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro,
 Município de São Mateus/ES – 2022

É com ações voltadas para a realidade e para as necessidades que o currículo se torna uma prática transformadora, deixa de ser abstrato e se torna concreto. Neste sentido o currículo deve ser debatido de forma coletiva, reformulado quando necessário para assim atender os educandos, as famílias e a comunidade.

Os resultados apresentados neste capítulo mostram que o processo formativo voltado para professoras e professores tem implicações diretas sobre as práticas curriculares em escolas de assentamento, e que o trabalho desenvolvido pelo Coletivo de Educação/ MST há muito vem amadurecendo uma proposta curricular consistente com a realidade dos sujeitos do campo, corroborando com a necessidade de aprovação de diretrizes curriculares específicas para as escolas de assentamento do estado do Espírito Santo. Esta consideração será abordada de forma mais detalhada no próximo capítulo.

4. CAPÍTULO IV – POLÍTICAS CURRICULARES DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E A PROPOSTA CURRICULAR ELABORADA PELO COLETIVO DE EDUCADORES DO MST NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Em meio a luta social em que estão inseridas as escolas do MST é impossível pensar um currículo que saia da escola para os seus atores. Que seja elaborado a partir de um único referencial ou entre quatro paredes. Numa escola do campo não se constrói currículo entre os muros da escola, sua formação vem de todo contexto social, político e real dos atores envolvidos.

PAULO MARCOS FERREIRA ANDRADE- BARRA DO BUGRES - MT

A Educação do Campo na área de reforma agrária no Espírito Santo tem um histórico de experiências inovadoras, mas, além de tudo, tem sido um espaço de muitas lutas e conquistas. Governos intransigentes têm cumprido um papel distante da responsabilidade social, aplicando uma política educacional voltada aos interesses da burguesia e desvalorizando a identidade dos principais envolvidos no processo, que são filhos de pequenos e médios proprietários e assentados.

Na realidade atual, o sistema educacional vem sendo estabelecido por um projeto de educação que não menciona nenhum princípio de construção ou de transformação do sujeito do campo, implantando uma educação que não dá a devida atenção ao projeto proposto nas escolas de assentamentos, desconsiderando inclusive as especificidades de cada comunidade e cada assentamento em sua realidade.

Por essa razão, os próprios sujeitos mediadores tendem a reproduzir a política educacional elitizada, com moldes à reprodução de um capital cultural que não condiz com aquele dos camponeses, como aponta Krasilchik (2016) ao apresentar as diversas dificuldades dos profissionais da educação em sua prática, quando se deparam com currículos que:

Além de desatualizados, [...] são inadequadamente estruturados, e os tópicos que os compõem não são graduados de acordo com o desenvolvimento dos alunos ou com a relevância do assunto, dando o mesmo peso a detalhes sem importância e a princípios básicos (KRASILCHIK, 2016, p. 186).

Esse procedimento desmonta toda organização coletiva, desestimula a criatividade dos(as) educadores(as), tirando o sentido do projeto político pedagógico das escolas de assentamento ao trabalhar conteúdos que não condizem com a realidade, e com isso, os educandos vão sentir dificuldades na aprendizagem ao se depararem com um currículo que foge da sua realidade.

Logicamente, o ensino de ciências se caracteriza na complexidade, na diversidade e nas várias formas de aprendizagem. Contudo, como afirmam Marandino, Selles e Ferreira (2009) sobre a importância da valorização dos conhecimentos científicos historicamente adquiridos,

Se, de modo distinto, nos afastarmos demasiadamente do universo acadêmico, corremos o risco de descaracterizar os conhecimentos que pretendemos socializar, a tal ponto que deixamos de ensinar as Ciências Biológicas (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 88).

Por isso, considera-se essencial a valorização do conhecimento acadêmico integrada à construção das práticas pedagógicas a partir do ensino das ciências biológicas que esteja voltado à realidade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o Coletivo de Educação/ MST torna-se instrumento de pesquisa sobre formas de construção de mecanismos de mudanças para a vida do camponês, para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir e mudar a realidade que os circunda. Por isso, o debate sobre o currículo na área de ciências da natureza para as escolas de áreas de Reforma Agrária é extremamente necessário nesse processo de formação.

Essa forma de pensar o currículo, sob a categoria de liberdade, contrapõe-se ao projeto de reprodução do capital cultural urbano-burguês, tradicionalmente tecnicista e desumanizador do processo educacional. Com isso, o currículo na perspectiva histórico-crítica articula-se à questão da liberdade, que está no cerne do processo de construção de uma nova sociedade, uma nova cultura e um novo ser humano (Gama; Duarte, 2017, p. 527).

4.1 A proposta curricular da escola do MST e o impasse com a SEDU/ES.

O currículo é compreendido como uma opção cultural, com diferentes aspectos, sendo um projeto que relaciona sociedade, cultura, sujeitos e conteúdo do sistema educativo escolar de forma concreta. Para Sacristán (2000), a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se

encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

Ao compreendermos o sentido de currículo, é possível apontar as dificuldades encontradas nas escolas de assentamentos por, muitas vezes, terem que seguir um currículo que foge ao seu contexto cultural, econômico e social, fazendo com que os sujeitos fiquem distantes da sua realidade.

Para Sacristán (2000), o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

O currículo é uma questão de identidade, assim como afirma Silva (2005):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2005, p. 15).

A organização e o desenvolvimento do currículo na escola de assentamento do MST requerem um estudo profundo da realidade local, entendendo que o currículo é um documento de identidade, o lugar, o espaço e o território.

Segundo Sacristán (2000), o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.

A Escola XIII de Setembro, pelo seu vínculo histórico com a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, deve ter um currículo de ciências da natureza contextualizado com a realidade campesina.

Para tratar de currículo em escolas de assentamentos é fundamental levar em consideração o Projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual busca traduzir as diretrizes que orientam as práticas pedagógicas dessas escolas, no sentido de qualificar a ação pedagógica de toda a comunidade escolar, tendo o educando como sujeito do processo.

Mais especificamente, a Escola XIII de Setembro busca desenvolver uma educação voltada para formação omnilateral do ser humano, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, tem como referência os princípios norteadores contidos no Currículo Básico Escola Estadual (2009) que são: valorização e afirmação da vida, o reconhecimento da diversidade na formação humana, a educação como bem público, a aprendizagem como direito do educando, a ciência, a cultura e o trabalho como eixo estruturante do currículo.

Nesse sentido, Oliveira (2017) traz a análise sobre a importância do currículo escolar no meio educacional, social e cultural, sendo o currículo, um conjunto benéfico de saberes/conhecimentos:

É importante repensar a função socializadora que o currículo escolar deve exercer no âmbito educacional. Analisa-se contemporaneamente, que o currículo escolar não pode ser visto e nem compreendido como um “acúmulo” de disciplinas isoladas, fragmentadas, com conteúdos apresentados de modo tradicional, e transmitidos sem reflexão pelo professor/educador em sala de aula (OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Por isso, o currículo precisa ser bem estruturado, construído coletivamente, pensado de forma plural e que abranja a diversidade de ideias, contribuindo para uma aprendizagem crítica, ativa, reflexiva e estruturada nos diversos contextos sociais (OLIVEIRA, 2017, p. 3).

Ao que propõe o coletivo de educação do MST, o trabalho educativo desenvolvido pela escola na área de ciências da natureza deve fazer parte do processo, sendo um elemento fundamental no currículo. Nesse sentido, um aspecto importante é instigar o professor a refletir sobre como ele está desenvolvendo o seu papel, como está se portando no sentido de estimular os seus educandos a se tornarem protagonistas de sua escolarização.

De acordo com o que aponta a proposta para as Diretrizes das escolas de assentamentos do MST, ainda não aprovada pelo Conselho Estadual de Educação/ES,

A Resolução Nº 3.777/2014, do Conselho Estadual de Educação/ES, que fixa *Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo*, no **Título IV** – Das Modalidades de Ensino, traz um capítulo (*Capítulo III – Da Educação do Campo*) específico à Educação do Campo, normatizando suas diferentes formas de oferta. A *Seção IV*, do referido

Capítulo, em seus artigos 307 e 308 ressaltam a necessidade de adequação do Currículo e da Proposta Político-Pedagógica, das escolas do campo, aos princípios da modalidade e às peculiaridades do território camponês (MST - Diretrizes, 2015, p. 5).

Nesse entendimento, de acordo com as Diretrizes (proposta ainda não aprovada pelo Conselho Estadual de Educação; arquivo digital disponibilizado pelo setor de educação do MST/ES), a Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estabelece, em seu art. 24, que a “integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos”, destacando no § 2º do referido artigo, que para tal:

[...] Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em **temas geradores** formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos chaves ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal e projetos de trabalho com diversas acepções (PPP DA ESCOLA XIII DE SETEMBRO, 2021, p 23).

De modo geral, o currículo deve ser considerado como um meio de transformação e, de acordo com Oliveira (2017), o currículo é transformação, não apenas no que se refere a mudar o sentido, de ir por outro caminho, mas de buscar novas alternativas, novas soluções, novas metas e novas conquistas. O currículo consiste em transformar o impreciso em conhecido e tal fato envolve um ensino-aprendizagem qualitativo.

Por isso, o currículo deve ser visto como referência na formação integral do ser humano e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades. Para tanto, assume-se uma concepção de currículo integrado objetivando uma formação geral integrada com os saberes populares, portanto um diálogo de diferentes ciências entre si e destas com os saberes dos sujeitos. Essa é a realidade que se busca incansavelmente desenvolver nas escolas de assentamentos.

4.2 Visão do Setor de Educação do MST/ES sobre o Currículo nas escolas de Assentamentos do MST.

De acordo com o debate realizado com o Setor Estadual de Educação, o currículo

nas Escolas dos Assentamentos/Acampamentos do MST/ES deve ser pensado para que educandos/as e educadores/as tenham a possibilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo; assim, são estimulados a enfrentar a realidade como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação verdadeiramente transformadora da realidade.

Nesse sentido, como apontam as Diretrizes das Escolas de Assentamentos do estado do Espírito Santo (2015), o currículo tem como referência a formação integral do ser humano e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades. Para tanto, assume-se uma concepção de currículo integrado objetivando uma formação geral que inclua os saberes populares e, portanto, um diálogo de diferentes ciências entre si e destas com os saberes dos sujeitos (DIRETRIZES, 2015, p. 33).

A educação libertadora só pode acontecer se os sujeitos envolvidos adquirirem uma visão de totalidade da realidade. A escola precisa organizar o seu currículo a partir da realidade encontrada nos eixos temáticos, que têm a capacidade de expressar as problemáticas do assentamento/ comunidades inseridas no processo, sendo essas, questões centrais de reflexão, que servirão de base para a definição das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos educandos/as, como aponta Freire:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2005, p. 81)

A educação como prática da liberdade apontada por Freire tem como princípio fundamental o diálogo e a ação. O diálogo, neste caso, é visto como o início de todas as coisas, sendo o ponto principal para que haja interação entre os conhecimentos advindos do educador e do educando, sendo uma postura contrária ao da prática dominante. É através do diálogo que se constrói um currículo que atende a realidade, gerando críticas, problematizações e questionamentos relacionados ao cotidiano da comunidade.

Para o Setor de Educação do MST, o currículo é construído a partir de problematizações e questionamentos acerca de situações problemas que as famílias e comunidades vêm atravessando. Neste sentido, o educando consegue assimilar a realidade com os conteúdos da base curricular.

Acredita-se que é através da dialogicidade que se consegue compreender a verdadeira necessidade dos educandos, em uma ação que os identifica como os interlocutores, no caso educadores e educandos, e o conteúdo a ser estudado.

Na educação os conteúdos programáticos devem ser vinculados à vida dos educandos e educandas, através da investigação e dos temas geradores. Como aponta FREIRE (1987, p. 34) “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”. Neste sentido, o autor menciona um método educacional como forma de proporcionar uma educação libertadora e qualitativa, onde a quantidade de conteúdos não é mais importante, e sim a qualidade, e para as escolas do MST o mais importante é a qualidade do trabalho realizado, pelo potencial adquirido pelos educandos em transformar a sua própria realidade e a realidade do mundo que os cerca.

O coletivo do Setor de Educação defende a ideia de que o currículo para as escolas em área de assentamento deve ser um currículo específico e voltado para a realidade do campo. É preciso que as escolas de assentamento tenham um currículo que dialogue com a realidade de vida dos assentados, dando sentido a história de luta pelo território camponês.

E nessa visão de se ter um currículo que atenda a classe trabalhadora e camponesa, na perspectiva Freiriana “Educação libertadora”, é que o Setor de Educação do MST vem travando vários debates com o Estado, e apontando os direitos que as escolas de assentamento têm e quais são os deveres do estado.

O currículo próprio e construído coletivamente é fundamental para a existência e permanência das escolas em área de assentamento, pois é através dele que se ensina, e o que se aprende marca a identidade do povo. O currículo é mais que um simples apanhado de conteúdos e diretrizes que são trabalhados nas salas de aulas pelos educadores em seus diferentes níveis, é uma construção da identidade histórica e cultural dos sujeitos do campo.

Por esse motivo, o Setor de Educação do MST também defende que, além do currículo próprio, é preciso ter educadores comprometidos com as escolas de assentamento, com a causa trabalhadora, que tenha vínculo afetivo com o assentamento e que trabalhe com o povo e para o povo.

Na visão do Setor de Educação, o currículo posto pelo Estado não condiz com a realidade das escolas de assentamento, isso também é devido à falta de uma diretriz operacional aprovada para essas escolas, documento que já se encontra na SEDU para aprovação há mais de cinco anos, e até o presente ano não se teve avanços. A falta de Diretrizes Operacionais para as Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária do Espírito Santo – MST faz com que o poder público deixe de garantir o direito à educação à população do campo em condições adequadas de acesso, permanência e qualidade social nos níveis da Educação Básica. (DIRETRIZES, 2015, p. 35)

De acordo com a o texto das Diretrizes das Escolas de Assentamento do MST (2015), há dezesseis competências para o currículo:

1. A Pedagogia do Movimento articula-se com a Pedagogia da Alternância ao integrar pedagogicamente e de forma dialógica, os espaços-tempos formativos do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.

2. Compreende-se por Tempo Escola aquele que os educandos têm aulas teóricas e práticas; participam de inúmeros aprendizados; se auto organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola; avaliam o processo, e vivenciam e aprofundam valores. Nesse momento são planejadas as atividades e elaboradas as questões de pesquisa que serão desenvolvidas no Tempo Comunidade.

3. Compreende-se por Tempo Comunidade aquele em que o educando realiza e registra atividades relacionadas ao Plano de Estudo, às áreas do conhecimento e práticas vivenciais, à pesquisa de sua realidade e ao desenvolvimento de experiências a serem aprofundadas na escola, inter-relacionando conhecimentos populares e científicos, e retornando-os à família e à comunidade.

4. São parâmetros para a definição do currículo:

a) a realidade do território camponês;

b) a adoção dos princípios da Pedagogia do Movimento;

c) a efetiva participação da comunidade escolar e local na

construção do currículo, de modo a contemplar as demandas históricas da Reforma Agrária Popular;

d) a relação orgânica entre os espaços educativos do Tempo Comunidade e do Tempo Escola;

e) a Agroecologia como matriz produtiva.

5. Os parâmetros curriculares orientarão uma Organização Curricular das escolas nas áreas de Assentamento e Acampamento.

6. A Organização Curricular incluirá a área de Agroecologia como parte diversificada e o componente curricular Auto-organização e Plano de Estudo.

7. A organização do currículo específico para a Área de Agroecologia será produzida em conjunto com as educadoras e os educadores das escolas localizadas em áreas de Assentamento e Acampamento.

8. Serão formadas hortas escolares com o objetivo tanto pedagógico quanto alimentar.

9. O currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, será organizado por áreas de conhecimento como forma de superação da fragmentação decorrente da organização por disciplinas.

10. Os Componentes Curriculares organizarão os conteúdos científicos a partir de questões inerentes à Reforma Agrária Popular das quais serão definidos Temas Geradores, que constituirão os eixos integradores do currículo.

11. A Pedagogia do Movimento também dialoga com a Pedagogia da Alternância ao adotar o Plano de Estudo a partir de temas geradores em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

12. São instrumentos pedagógicos do Plano de Estudo:

- a) *Levantamento da realidade;*
- b) *Questionário;*
- c) *Mapa Conceitual;*
- d) *Pasta da Realidade;*
- e) *Caderno de Planejamento e Reflexão;*
- f) *Atividades Vivenciais;*
- g) *Visitas às Famílias;*
- h) *Trabalho de Conclusão do Curso, e*
- i) *Atividade de Retorno.*

13. A Auto-organização constitui-se como um processo de criação do coletivo pelas educandas, educandos, educadoras e educadores por meio de discussão de questões próprias e de tomada de decisões, não apenas à aprendizagem, mas também à gestão da escola e à participação em sua comunidade.

14. O componente curricular Auto-organização e Plano de Estudo deve ser avaliado e pontuado por todas as Áreas do Conhecimento.

15. A avaliação da aprendizagem, como prática de investigação processual, cumulativa, sistemática e compartilhada, destina-se a alimentar, sustentar e orientar o trabalho escolar como instrumento de contínua progressão de educandas e educandos.

16. A avaliação do currículo será parte integrante da avaliação institucional.

É importante salientar que a pedagogia do movimento articula-se com a pedagogia da alternância de forma dialógica, com os espaços e tempos formativos. A Pedagogia do Movimento compreende a síntese histórica da compreensão de educação construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entendida como práxis que articula trabalho, cultura e história na formação humana em todas as suas dimensões.

(DIRETRIZES, 2015)

Considerando as argumentações do coletivo do Setor de Educação, em relação ao currículo para as escolas de assentamento, fica claro que é um grande desafio ter a aprovação das diretrizes operacionais pelo órgão competente, mas acreditam que só com a aprovação, é que será possível ter de fator um currículo que dialoga com a realidade da pedagogia do movimento, na certeza de que o currículo é cultura e identidade.

4.3 As ações curriculares e as práticas pedagógicas da Escola XIII de Setembro na área de Ciências da Natureza: uma perspectiva a partir do etnocurrículo e da etnoaprendizagem.

Para compreender a proposta curricular de acordo com os estudos sobre etnocurrículo e etnoaprendizagem, segundo Macedo e Macedo de Sá (2015), necessita-se conhecer a realidade da escola pesquisada.

De acordo com a sua metodologia, de ser integral, sendo que a criança permanece no espaço educacional durante 37 horas semanais, a escola tem um papel essencial na dinamização dos conhecimentos baseados na realidade de cada educando, tendo a comunidade como artefato principal nesse processo e como referencial a comunidade onde está inserida. A escola trabalha em prol da melhor qualidade de vida das famílias. Ela tenta abranger todos os aspectos da vida social e todos os agentes que participam do processo. De acordo com a proposta de educação do MST, que é trabalhar a partir da realidade, verifica-se a analogia do pensamento de Macedo e Macedo de Sá (2015) ao apontarem que:

A ideia de etnocurrículos e de etnoaprendizagens propõe desconstruir a noção colonizadora de que currículo e gestão da aprendizagem nas instituições educacionais seriam artefatos e pautas pedagógicas legitimadas tão somente por especialistas e por autoridades educacionais assegurado por aparelhos ideológicos institucionalizados. (...) Currículo é um fenômeno que se realiza no âmago de seus processos construcionistas (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015, p.11 e 85).

Ao considerarem a importância da emancipação do currículo, Macedo e Macedo de Sá (2015) mostram a dinâmica da aprendizagem sob uma perspectiva diversa. A emancipação de currículo é a ação de se tornar independente e livre, através da formação de uma consciência capaz de identificar a dominação e o controle imposto pelas classes dominantes. O currículo, de forma geral, deve ser considerado um espaço de diálogos,

pensamentos críticos, participação coletiva, e não algo posto por pensantes que estejam fora da realidade. Para haver a emancipação, o currículo deve atender às questões propostas pelos educandos, seus interesses próprios e coletivos, podendo ter voz para se manifestar em diversas situações; os educadores, sendo os aplicadores do currículo devem ser ativos na crítica e no questionamento para tornar o ambiente escolar em espaço de liberdade, como afirma Silva (2005):

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos (SILVA, 2005, p. 46).

Nesse sentido, a Escola XIII de Setembro traz de forma bem clara em seu currículo os seus *princípios pedagógicos e filosóficos*⁴. Estes princípios estão relacionados com a visão de mundo, de pessoa e de sociedade, para entender melhor o processo de educação libertadora. No Projeto Político Pedagógico da Escola XIII de Setembro são apontados alguns princípios que norteiam a proposta curricular, onde se menciona, por exemplo, sobre a realidade interferindo na produção do conhecimento:

A produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Através deste, podemos garantir o conhecimento a partir da realidade e de tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado e transformado (PPP da EEEF XIII de Setembro, 2012, p. 35).

A escola, com o seu coletivo de educadores, trabalha seus conteúdos práticos e teóricos dentro de uma perspectiva de formação de sujeitos capazes de envolverem-se na organização social de uma forma que provoque as mudanças necessárias, que desenvolva a consciência crítica, para entender o processo de luta pela conquista dos direitos.

Trabalhar a realidade do educando através do *tema gerador e da pasta da realidade*⁵ significa ter uma educação voltada para a realidade e que ajuda a solucionar os problemas do dia-a-dia do assentamento, buscando formas alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população que busca uma educação para seus filhos que não seja colonizadora. Como afirmam Macedo e Macedo de Sá (2015),

Com isso, legitima-se a necessidade de trabalhar em prol da descolonização do conhecimento eleito como formativo, bem como

⁴ Princípios da Educação do MST (Caderno nº08)

⁵ Produção do educando, considerada uma das principais ferramentas pedagógicas da Pedagogia da Alternância capazes de promover a práxis, consolidando a realidade dos sujeitos.

reiterar-se a ideia jossoniana de que a formação é experiencial ou então não é formação (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015, p. 26).

É fundamental ressaltar que a Educação do Campo vem sendo reconhecida a cada dia pela sua proposta educacional, que é trabalhar de acordo com a realidade, trazendo em si a proposta de se trabalhar em tempo integral, em atendimento aos sujeitos do campo, pela organicidade, por ser acolhedora dialógica e com bons resultados. É desta maneira que as ferramentas pedagógicas construídas ao longo dos anos mostram que é possível se ter uma educação que tenha como base a realidade do sujeito do campo. E é com essas ferramentas pedagógicas como: Plano de Estudo, Pasta da Realidade, Caderno de Reflexão Escrita, Avaliação de Convivência Quinzenal, Auto e hetero Avaliação, místicas e Auto-organização que a Escola XIII de Setembro vem se desenvolvendo ao longo de três décadas de existência.

Na Escola XIII de Setembro é trabalhada a valorização da cultura camponesa, sendo que seu currículo traz duas disciplinas importantes que são Ciências Agropecuária e Prática na Propriedade Familiar (PPF), trabalhadas de forma teórica e prática resgatando as culturas agrícolas que eram produzidas e que continuam sendo produzidas nos lotes do assentamento e das comunidades vizinhas. Com essas aulas é possível que as crianças aprendam e deem um retorno à família, e assim, pode-se afirmar que a realidade do(a) camponês(a) deve ser valorizada e estudada ao longo dos anos e está contemplada no currículo.

Desenvolver atividades práticas de experiências na área da escola, como cultivo de hortaliças, café, mandioca, feijão, plantas ornamentais e a criação de animais de pequeno porte, é ação que se dá como recurso pedagógico e como forma de valorização do trabalho desenvolvido pela família, sendo fundamental para o ensino e aprendizagem das crianças do campo. Dessa maneira, acontece o fortalecimento da relação dialógica entre escola e comunidade. Nesse sentido, Macedo e Macedo de Sá (2015) trazem a importância dos conhecimentos sistematizados através de práticas vivenciais:

Não só nas escolas ou nas instituições formativas, mas também em todos os contextos de experiência cotidiana com a aprendizagem e os desafios corriqueiros desenvolvemos nossas etnoaprendizagens, permeadas por etnométodos, ou seja, nossas estratégias para comer, vestir, dormir, comunicar, educar, brincar, amar, sempre aprendendo e criando novos saberes, novos conhecimentos sistematizados e transmitindo-os para nossos semelhantes (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015, p. 69).

Ao afirmar a importância que se tem da prática experimental dentro da escola, também considerada como um resgate cultural, é possível compreender que trabalho coletivo e individual fazem parte do processo educacional e emancipatório na vida dos sujeitos envolvidos. As atividades da disciplina de Ciências Agropecuária ajudam os educandos a ter uma compreensão acerca do trabalho agrícola e são motivados a produzir de forma agroecológica, pensando na subsistência de sua família e da comunidade onde estão inseridos.

Além dos estudos realizados nas disciplinas tradicionais do currículo, como língua portuguesa, matemática, ciências e outras, a equipe escolar desenvolve diversos estudos com os educandos através de projetos de manifestações culturais, assim como a formação de famílias e de educandos. A formação das famílias acontece juntamente com as assembleias de pais/ mães, onde é feito um planejamento e escolhida uma temática para estudo, e o início de cada assembleia se dá com o estudo de texto e debate, ou até mesmo uma palestra com convidados externos. A formação dos educandos se dá principalmente pelo plano de estudo, com estudo de textos, debates, palestras, vídeos, teatro, etc. Algumas das manifestações culturais que foram vivenciadas no início da construção do Assentamento e da Escola permanecem até hoje, como exemplo o esporte e as tradicionais noites culturais, assim como as festas juninas. Dessa forma, constata-se a importância da cultura no processo de aprendizagem, como afirmam Macedo e Macedo de Sá (2015).

Entre nossas memórias, nossos símbolos, nossos sentidos nossas palavras e nossos gestos, pleiteados pelo desejo da mensagem, o mundo é recriado por nós, seres humanos, através de processos de aprendizagem, formação, resignificação, e esse contexto é chamado por nós de cultura (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015, p. 68).

Diante da valorização da educação nos diversos aspectos, Macedo e Macedo de Sá (2015) apontam que toda educação é cultural. Nesse entendimento na Educação do Campo, os diferentes mecanismos trabalhados fortalecem a cultura das famílias e os atos dialógicos. Neste sentido, os atos dialógicos têm a finalidade de estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar e compartilhar o seu pensamento, reformular ideias, desafiar e avaliar a realidade.

Dessa forma, a aprendizagem se dá por meio da inter-relação entre a escola a comunidade e a valorização cultural. Alguns autores das ciências sociais e educacionais, como Paulo Freire (1987), já sinalizaram que o melhor caminho para superar as

desigualdades educacionais, culturais e sociais é através dos atos dialógicos.

Para aplicação de uma aprendizagem dialógica existem alguns pontos que devem ser ressaltados para se obter o resultado esperado, ou seja, uma educação sem exclusão e uma formação com base na realidade. Diante disso, Macedo e Macedo de Sá (2015), referindo-se aos pensamentos de Josso, Dewey e Novoa apontam que:

A formação é experiencial ou então não é formação e que nesse processo a própria formação acontece quando experimentada em atos dialógicos e dialéticos de reflexão da sua própria condição formativa em processo. (MACEDO; MACEDO DE SÁ, 2015, p. 12).

Nesse sentido, a formação acontece por meio das mudanças na realidade vivida pelo sujeito, tanto na prática como na teoria. Portanto, trata-se de uma experiência inacabada, onde o sujeito permanece em constante criação de saberes, pois a formação é um processo contínuo, na qual os sujeitos inseridos compartilham o conhecimento, trocam experiências, dialogam entre si e com a realidade.

Constata-se nesse entendimento a relevância das relações de conhecimento e a ação entre os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos, as quais explicitam a importância da diversidade cultural, histórica e social, e que têm sido consideradas fundamentais para a valorização do conhecimento de forma abrangente.

4.4 Diálogo com os sujeitos envolvidos no processo.

Nesse estudo, vivenciou-se a realidade da Escola XIII de Setembro, conhecendo o cotidiano da escola, a história e a trajetória da Instituição, as práticas pedagógicas desenvolvidas, especialmente na área de ciências da natureza, com o objetivo de conhecer os limites e as potencialidades de um coletivo que tem um propósito: garantir a implementação da proposta de educação baseada na Pedagogia do Movimento.

4.4.1 Debate com os educadores da Escola XIII de Setembro

Considerando a complexidade do Projeto de Educação do MST e sua importância na formação dos sujeitos envolvidos, dialogamos com os(as) educadores(as) sobre o que pensam da proposta curricular do estado, como este currículo tem contribuído com a realidade dos estudantes da Escola XIII de Setembro (Figura 28). Um debate extremamente necessário tendo em vista os grandes desafios encontrados na implementação do Projeto de educação baseada na pedagogia do Movimento.



Figura 28: Imagem do diálogo com os educadores da Escola XIII de Setembro.

Fonte: Imagens tiradas durante a entrevista com os(as) educadores(as) da EEEF XIII de Setembro - maio/2022.

Para os educadores, a proposta de educação vinda do estado no momento atual tem sido meio confusa em relação aos tempos de funcionamento, sendo que a Escola XIII de Setembro é nomeada como regime integral, além de se diferenciar das diversas escolas dentro do estado que funcionam como de tempo integral, não atende à realidade da escola, considerando o funcionamento dos tempos educativos na Pedagogia do Movimento.

O coletivo de educadores aborda sobre a importância de que as escolas de assentamentos têm uma metodologia diferenciada das demais escolas do estado, e que na maioria das vezes é ignorada. Nas escolas de assentamentos são trabalhadas as questões práticas e teóricas de uma maneira associada com a realidade dos educandos.

“O estado tem uma visão meio distorcida em relação à escola integral, pois não se pode colocar estudantes dentro de uma sala de aula por várias horas sem ter práticas, sem ter interação social, sem ter a relação com a comunidade e famílias” (P1, entrevista com o coletivo de educadores durante a pesquisa de Mestrado).

Para o educador, o currículo proposto pelo estado para as escolas de assentamentos não está contribuindo para a formação dos sujeitos do campo, pois a metodologia que se propõe para as escolas integrais da rede estadual não coincide com a realidade do campo. Nota-se que para o estado a proposta metodológica é padronizada, pensada para toda a rede de ensino, sem levar em conta as diversidades e diferentes realidades.

A insatisfação do coletivo de educadores vem junto ao questionamento de *“Que escola é essa que está sendo pensada pelo estado que ‘forma’ os estudantes, mas não dá possibilidades de autonomia a esses estudantes”* (P2, entrevista com o coletivo de educadores durante a pesquisa de Mestrado).

Um fator relevante no debate com os educadores está relacionado aos estudos

realizados no Currículo proposto pelo Estado, sendo que estes entendem que em todas as áreas de conhecimentos o Currículo propõe a implementação de tecnologias não aplicáveis à realidade dos assentamentos, o que para as escolas de assentamentos tem sido um grande gargalo, tendo em vista a falta de políticas públicas para a educação do campo. De modo geral, as áreas do conhecimento estão muito voltadas a tecnologia, em ciências da natureza é preciso desenvolver as pesquisas práticas de acordo com os conteúdos do currículo, e a escola XIII de Setembro não apresenta condições estruturais para oferecer aulas práticas em laboratório por não ter o espaço físico, e esses tipos de aulas estão mais voltadas para o bom desempenho dos educandos também nas “provas externas”⁶ propostas pela rede.

De acordo com a realidade da escola os educadores encontram dificuldades em trabalhar o currículo da forma que está sendo proposto, pois o estado não fornece estrutura para ser trabalhado o que se pede, assim como um espaço próprio de laboratório na escola.

“A proposta do currículo pensada pela Secretaria de Estado da Educação é muito bonita, porém está longe da realidade das escolas do campo e tem sido inviável para o Projeto de educação pensada para as escolas de assentamentos” (P2, entrevista com o coletivo de educadores durante a pesquisa de Mestrado).

A partir do que propõe o Setor Estadual de Educação do MST para a proposta curricular, foi dialogado com o coletivo sobre qual a avaliação que este tem feito em relação ao currículo trabalhado na escola, na perspectiva da pedagogia do movimento. De acordo com a compreensão dos educadores, o Setor de Educação do MST propõe um currículo que vai ao encontro da realidade dos sujeitos do campo, fazendo uma ligação direta com a vida social do estudante. Um exemplo é a “pesquisa da realidade”⁷ sob a realização do “Plano de Estudo”⁸, trabalhando em sala de aula a realidade do assentamento e das comunidades.

Existem algumas dificuldades quando se trata da ligação do currículo da SEDU com o currículo que propõe o Setor de Educação do MST, considerando o fato de que existe uma distância entre os dois currículos. Um fator em destaque é que as escolas de assentamentos trabalham por área do conhecimento, entretanto o currículo apresentado pela SEDU é por componentes curriculares, e isso dificulta no planejamento dos

⁶ PAEBES, SAEB, Avaliação Diagnóstica, dentre outras formas de avaliar de acordo com o que estabelece o Estado.

⁷ Realização da pesquisa com as famílias a partir do estudo elaborado com os temas geradores.

⁸ Plano de Estudo é um elemento norteador da “práxis” pedagógica desenvolvida na escola. O Plano de Estudo acontece na pedagogia da alternância através do envolvimento da escola com a família e a comunidade (SANTOS, 2017)

educadores, prejudicando o processo de aprendizagem dos estudantes, distanciando da Pedagogia do Movimento Sem Terra.

De acordo com os educadores, é preciso investir na formação para os educadores em relação às áreas do conhecimento para que compreendam com profundidade sobre a implementação do currículo proposto pelo coletivo de educação do MST. Pois dessa forma, as práticas irão ao encontro do currículo na perspectiva da Pedagogia do Movimento. De acordo com P3, que relembra as formações que os educadores recebiam nos anos noventa, para se trabalhar em escolas de assentamentos, além de se fazer análises de conjuntura, debates sobre a realidade da escola, havia o momento da socialização de tudo o que se abordava dentro dos temas geradores, o desenvolvimento das práticas na propriedade agrícola e o momento de planejamento coletivo.

“Neste sentido, os educadores seguiam a organização proposta pelo setor de educação do MST, dando uma atenção especial às áreas do conhecimento e todas as escolas de assentamento do Estado do Espírito Santo se discutia uma proposta única para ser trabalhada em todas as escolas sendo de forma unânime e respeitando a realidade de cada localidade, fazendo um intercâmbio com as diversidades (P3, entrevista com o coletivo de educadores durante a pesquisa de Mestrado).

As escolas de assentamentos têm um método diferenciado de se trabalhar, a partir do qual se considera os elementos da Pedagogia do Movimento. Entretanto, atualmente, estas escolas estão incluídas em um mesmo pacote chamado rede de ensino. Uma análise feita sobre o Plano Estratégico para a educação no Espírito Santo mostra com clareza o que se pensa para as escolas da Rede. Nas Diretrizes Educacionais revela-se com nitidez o projeto de padronização da educação no estado quando são apresentados os objetivos previstos através do alcance das metas do Plano Estadual de Educação – PEE/ES para atender às legislações vigentes para implementação de políticas educacionais estruturantes e prioritárias (SEDU - DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, p. 9, 2022).

Sobre a perspectiva de compreender como a escola tem conseguido trabalhar o currículo na amplitude das faces da diversidade, tendo em vista a necessidade do atendimento do currículo do estado e a proposta de educação do MST, os educadores da Escola XIII de Setembro relatam sobre a importância do Projeto das escolas de assentamentos, que se baseia na proposta de educação do MST, a qual está voltada para a qualidade da educação, a formação do cidadão para a vida.

A proposta do currículo do estado objetiva a aprendizagem, entretanto, traz uma preocupação maior com a avaliação quantitativa, com o IDEB da escola a partir das avaliações externas. Segundo os educadores, o estado destaca em seu processo metodológico a padronização do ensino, tendo no enfoque a preocupação com números, o que afeta a qualidade do ensino. *“Entende-se que é preciso trabalhar não só a formação intelectual, mas também a formação humana assim como propõe o MST” (P2)*. Os educadores revelam que nas escolas, nos últimos anos, as cobranças têm aumentado em função do modelo de educação estabelecido pelo estado e isso tem prejudicado a implementação do projeto de educação do MST. Pretende-se, através do Plano Estratégico, alimentar o sistema de ensino baseado no “Planejamento Estratégico para o Espírito Santo”, e que tem como objetivo maior o alcance de “escolas vivas” já implantadas em vários municípios do Espírito Santo (SANTOS, 2017).

Essa tendência na lógica de como a escola do campo vem sendo tratada vem dificultar o trabalho do educador que defende a proposta de educação popular, busca dar uma atenção especial ao que propõe o setor de educação do MST. Outro fator de importante atenção está na dificuldade em atender aos dois tipos de currículos que são bem distintos no sentido de um atende a realidade e o outro não atende a realidade dos estudantes.

Os educadores reforçam que a escola precisa de um bom IDEB, precisa de educandos críticos e que entendam a realidade em sua volta, mas, neste sentido, a escola não tem conseguido atender aos dois projetos de educação simultaneamente. É preciso ter um currículo único e que atenda a totalidade em sua realidade. *“Para ter uma educação de qualidade a escola precisa garantir tempo suficiente para o planejamento dos educadores, trabalhar a realidade dos educandos de forma contextualizada com os conteúdos e a formação humana” (P1)*.

Considerando a dimensão de currículo nas diversas concepções teóricas, foi dialogado com os educadores sobre como a escola tem trabalhado o currículo na área de ciências da natureza. De acordo com o parecer da equipe entrevistada, na área de ciências da natureza a educadora se depara com dificuldade na hora de realizar o trabalho prático, a teoria está sendo trabalhada de maneira que atende as expectativas, buscando a aprendizagem dos educandos, mas na prática fica a desejar por falta de recursos materiais, e quando é possível realizar as práticas com materiais alternativos as aulas se tornam dinâmicas e agradáveis.

A escola necessita de um laboratório de ciências para a realização das práticas, para assim ser mais fácil a assimilação dos conteúdos, na teoria e na prática. Neste sentido o educando deverá se sentir mais envolvido e interessado pela área do conhecimento. A teoria e a prática devem andar lado a lado para despertar a curiosidade, mas nem todos os objetos de conhecimentos a educadora consegue trabalhar na prática por falta de recursos.

Os anos de 2020 e 2021 foram um período de enfrentamento da pandemia da Covid-19 e, dentre tantas dificuldades e desafios nestes dois anos, as escolas sofreram sob vários aspectos, inclusive no processo de aprendizagem por não poder trabalharem com aulas presenciais. Nesse sentido, na investigação conversamos com a equipe de educadores para compreender como a escola tem atendido a demanda do currículo em ciências da natureza frente ao momento de pandemia.

Diante dos relatos dos educadores, durante todo o tempo de pandemia da Covid-19, com a realização de aulas remotas, professoras e professores da área de conhecimento de ciências da natureza procuraram fazer o seu melhor para contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Mesmo assim, não foi possível atender a todos os objetivos, tendo em vista as dificuldades de impressão de material para estudo, a entrega desse material para os estudantes e a dificuldade na devolução das atividades prontas pelos estudantes.

“As atividades eram entregues e recolhidas de porta em porta pelos educadores com seus meios próprios de transporte, tomando todos os cuidados necessários para evitar a contaminação. Muitas das vezes os estudantes não devolviam as atividades prontas por falta de materiais para pesquisa, como computador, celular e internet” (P2).

De acordo com os educadores, foram vários fatores que dificultaram o atendimento, acarretando prejuízos na aprendizagem dos estudantes. Em contrapartida, foi possível realizar outras atividades diferenciadas dentro de projetos interdisciplinares e práticas inovadoras. De acordo com P3, apesar do enfrentamento de todas as dificuldades durante a pandemia da Covid-19 foi possível desenvolver diversas atividades sendo desafiante o momento crítico pelo qual toda a sociedade passou, mesmo com poucos recursos a equipe escolar não cruzou os braços, alcançando mais de noventa por cento dos educandos e que juntos superaram diversos desafios.

Considerando a trajetória do desenvolvimento teórico-prático na área de ciências da natureza, questionamos ao coletivo de educadores sobre as mudanças relativas à

organização curricular para o estado do Espírito Santo e quais contribuições deram para o processo de aprendizagem. Na compreensão do coletivo, em ciências da natureza as mudanças foram diversas, com a alteração do currículo em 2021, além da questão da pandemia. Pois o período de transição do currículo ocorreu durante o período de realização de atividades remotas.

Constata-se através da pesquisa que os objetos de conhecimentos em todas as áreas foram acrescentados ou retirados dentro das séries finais do Ensino Fundamental. Há um consenso de que em algumas áreas de conhecimentos as mudanças foram importantes, pois contribuem para o bom desenvolvimento dos educandos. Em contrapartida, para outras, os educadores acreditam que alguns objetos de conhecimento estão deixando os educandos confusos, pois a impressão é que os conteúdos propostos não estão adequados à série e idade, faltando conexões na proposta do currículo.

Em se tratando das aulas remotas, aos poucos os educandos e educadores foram se adaptando a esse novo método, tanto na teoria como na prática. Porém, a mudança da proposta curricular que aconteceu concomitante à pandemia trouxe diversas dificuldades para educadores e educandos, sendo algo novo a ser implantado de forma remota.

Os educadores relembram sobre outro contraponto à realidade das famílias assentadas, que foi a mudança do funcionamento da escola, passando de alternância semanal para integral, em 2017, quando educandos e educadores já estavam acostumados àquela forma de trabalho e que, para atender aos interesses do estado, a alternância semanal deixou de existir dando lugar a um modelo de educação distante da realidade das famílias, fazendo com que os estudantes *passassem mais tempo na escola e menos tempo com a família e comunidade*. *“Essas mudanças têm prejudicado mais do que contribuído dentro da organização da escola como um todo, sendo de forma repentina sem um diálogo e uma preparação” (P4)*.

Tendo em vista a proposta curricular sugerida pelo setor de educação, baseada no projeto do MST, dialogamos com os educadores sobre como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na área de ciências da natureza. Diante do entendimento do coletivo de educadores, as práticas pedagógicas que são desenvolvidas em ciências da natureza estão ligadas diretamente com a proposta do MST, trabalhando práticas voltadas à preservação ambiental e a busca de alternativas que contribuem com a produção de alimentos orgânicos, tendo como exemplo a produção de adubo orgânico no minhocário, que é um projeto desenvolvido pela área do conhecimento. A área do conhecimento vem

contribuindo muito com a formação dos educandos de acordo com a realidade do campo. É preciso explorar sempre mais o conhecimento e as práticas para assim avançar.

Os educadores da Escola XIII de Setembro revelam como tem sido a participação dos educandos no desenvolvimento da área de ciências da natureza, considerando a metodologia trabalhada dentro do currículo proposto. De acordo com P3, noventa por cento dos estudantes gostam de desenvolver atividades práticas nas aulas, com curiosidades e entusiasmo. *“Quando o educador chega na sala de aula com os materiais dizendo que a aula será experimentos práticos, os estudantes tem um bom desempenho, compromisso e participação, indo além da teoria”* (P3). Os educadores afirmam que precisam inovar sempre para conseguir motivar os estudantes e dar autonomia para eles mostrarem a prática que é desenvolvida na família, mostrando o seu potencial e suas habilidades.

É possível perceber quando os educandos se sentem atraídos pelo estudo realizado na escola, interligado com a realidade de vida deles. Quando o estudo está fora de sua realidade, os educandos têm pouco interesse no assunto, se sentem desmotivados, chegando a ter dificuldades para assimilar ou associar os estudos com a sua vivência. *“Trabalhar a prática voltada para a realidade dos educandos é uma forma de fazer com que os estudantes tenham uma melhor participação e contribui mais, trazendo a vivência deles para as aulas”* (P4).

Observa-se que o desenvolvimento da prática com base na teoria chama a atenção dos estudantes e faz com que eles se sintam muito mais responsáveis pela organização, disciplina e pelos objetos de conhecimentos trabalhados. *“É possível realizar muito mais as atividades práticas dentro da área do conhecimento, mas a escola precisa ter espaço, materiais e maior tempo de planejamento para garantir o bom desenvolvimento das aulas”* (P1).

Outro fator destacado no debate com os educadores, de grande relevância, foi o envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na área da natureza. O coletivo destaca que diante da realidade atual, percebe-se que é uma pequena parcela de famílias que se envolvem com as ações desenvolvidas pela escola. O envolvimento da família tem sido uma preocupação geral não só em ciências da natureza, mas no âmbito da escola.

A Escola XIII de Setembro proporciona vários meios para estreitar as relações

com as famílias. Um deles é a reunião pedagógica trimestral que reúne as famílias por turmas para dialogar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, o coletivo de educadores aponta como preocupação as dificuldades na participação das famílias nos últimos anos, isso traz prejuízos na organização e conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes.

A educadora de ciências cita um exemplo de um conteúdo que foi estudado em ciências, “fitoterápicos”, sobre o qual os educandos deveriam realizar uma prática com ervas medicinais com a ajuda da família e em seguida apresentar para a turma, mas, neste caso o retorno foi mínimo, poucas famílias têm conseguido acompanhar o que de fato o filho está estudando.

“Na realização de grande parte de atividades propostas pela escola que depende da ajuda da família, a maioria dos estudantes retornam para a escola sem cumprir a tarefa, e muitas vezes os estudantes chegam na escola desestimuladas por não receber suporte da família” (P4, entrevista com o coletivo de educadores durante a pesquisa de Mestrado).

Os educadores revelam que é preciso buscar formas para envolver as famílias com as ações da escola, e assim tornando-as ativas e participativas. A participação das famílias é muito importante para a aprendizagem dos estudantes e para a organização da escola, sendo necessária para transformar a realidade.

4.4.2 Conversando com os educandos da Escola XIII de Setembro

A Escola XIII de Setembro atende uma demanda de educandos assentados de comunidades vizinhas, com diferentes realidades. É com essa diversidade de ideias e culturas que se torna enriquecedor o processo de construção do conhecimento, essencialmente na área de ciências da natureza. Nessa perspectiva, em diálogo com os educandos (Figura 29) foi questionado sobre o que pensam sobre os objetos de conhecimentos trabalhados em ciências da natureza e como têm contribuído com a sua realidade.



Figura 29: Imagem do diálogo com os educandos da Escola XIII de Setembro.
Fonte: Imagens tiradas durante a entrevista com os(as) estudantes da EEEF XIII de Setembro
- abril/2022.

E1 relata sobre a importância do estudo da área de ciências da natureza para os conhecimentos da vida e cita o que mais lhe chama atenção na área.

“O estudo sobre os tipos de energia e a importância da economia da energia elétrica, pois é possível aprender a economizar energia em nossas casas e ter os devidos cuidados com a descarga elétrica” (E1).

E2 acrescenta, relatando sobre o estudo de energias renováveis e não renováveis, sendo de grande contribuição para a vida das pessoas, considerando a realidade da região, fazendo com que as famílias entendam a importância de preservar o meio ambiente.

E3 traz a relevância das aulas de Ciências da Natureza, pois tratam de assuntos voltados à questão ambiental, contribuindo com a formação da consciência da população.

“Essas aulas tratam diretamente da realidade da comunidade, como por exemplo o uso abusivo de agroquímico na agricultura, sendo uma ação que contribui com a poluição ambiental. O estudo sobre poluição do solo é muito importante, um dos fatores que a teoria contribui muito para a prática na família para evitar a poluição” (E3, entrevista com o coletivo de educandos durante a pesquisa de Mestrado).

De acordo E3, as aulas de ciências contribuem muito com a realidade dos

estudantes e das famílias, pois “*estudar ciências é estudar a nossa realidade, é estudar a vida*”.

O aquecimento global é um dos conteúdos que mais chama a atenção do educando E4, e que através do estudo em sala de aula é possível aprender e reparar os danos que nós, seres humanos cometemos com o planeta terra.

Os estudantes trazem abordagens necessárias sobre a compreensão de sua realidade, sobretudo a relação da área de ciências da natureza com a vida e o que pensam a respeito da área de conhecimento. E4 faz referência a tudo o que é estudado em ciências da natureza, a qual é possível levar para a vida, ou seja, colocar em prática o conhecimento adquirido.

Foi questionado aos estudantes sobre como a escola tem adaptado o estudo e a organização das aulas de ciências da natureza frente ao momento de pandemia. Os estudantes revelam que durante o período de aulas remotas os educandos realizavam atividades em folhas impressas e em ciências da natureza as atividades aconteceram na teoria e na prática, com realização de diversos experimentos propostos para serem realizados em casa com a ajuda da família. E5 cita como exemplo a separação de misturas heterogêneas.

“Mesmo na pandemia e distante da escola foi bom estudar ciências era como se estivesse na escola, e esse foi um grande diferencial das demais áreas do conhecimento” (E5, entrevista com o coletivo de educandos durante a pesquisa de Mestrado).

E5 relata que durante o tempo de pandemia os experimentos foram realizados de forma diferente, sendo que cada educando tinha que trazer os seus materiais de casa com a orientação, que não podia compartilhar materiais para evitar a contaminação, manter o distanciamento e o uso de máscaras.

“Essa foi uma forma que a professora encontrou para continuar trabalhando as aulas de forma dinâmica e divertida. Neste sentido as atividades estão sendo adaptadas para o momento pandêmico e não sendo deixado de trabalhar” (E5).

A organização dos momentos práticos é de extrema importância para o bom desenvolvimento da área do conhecimento. Nesse entendimento, considerando a proposta de educação da EEEF XIII de Setembro, o coletivo de educandos socializou sobre como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na área de ciências da natureza. Segundo E4,

“a proposta da escola é trabalhar além da teoria, é pôr a mão na massa e aprender fazendo, sendo uma proposta diferenciada que valoriza a realidade da comunidade e não ficar só em livros didáticos”

“Em ciências da natureza é desenvolvido um trabalho envolvendo a teoria e a prática, após cada conteúdo estudado é desenvolvido uma prática mesmo sendo uma simples observação de uma planta ou de um objeto” (E4, entrevista com o coletivo de educandos durante a pesquisa de Mestrado).

De acordo com E6, os experimentos realizados nas diversas aulas de ciências são uma prática inovadora onde os estudantes podem experimentar diversas ideias podendo dar certo ou não. Os educandos afirmam que sempre antes dos experimentos é feito um estudo aprofundado para conhecer o conteúdo e com base no conhecimento adquirido são realizados experimentos para comprovar a real situação estudada.

“Os experimentos práticos na escola acontecem por meio da teoria, onde a professora passa o conteúdo e explica, e para não ficar só nos livros didáticos e na sala de aula, a professora trás algo diferente que são os experimentos que acontecem nas turmas do sexto ao nono ano, onde muita das vezes utilizamos materiais reciclados encontrados em casa, e os experimentos são apresentados pelos estudantes e mediado pela educadora” (E6, entrevista com o coletivo de educandos durante a pesquisa de Mestrado).

Diante da proposta de ensino na área de ciências da natureza, questionamos sobre como a área tem contribuído para a aprendizagem dos estudantes considerando as práticas pedagógicas. Esclareceram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela área do conhecimento contribuem muito para a aprendizagem dos estudantes, pois essas práticas vão além da teoria e se tornam algo concreto que os estudantes carregam para a vida. Nesse entendimento, afirma E1 que:

“As práticas desenvolvidas na área contribuem para o incentivo à leitura, ajuda a calcular, contribui com a escrita e desenvolve a oralidade ao público. Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na área de ciências da natureza contribuem com o desenvolvimento nas diversas habilidades dos educandos e assim contribuindo com as demais áreas do conhecimento” (E1, entrevista com o coletivo de educandos durante a pesquisa de Mestrado).

Como a área de Ciências da natureza tem contribuído com a formação dos(as) estudantes sobre os aspectos ambiental, social, formação humana?

Com desenvolvimento de projetos, com a interação e convívio com outras pessoas, adquirindo uma formação com consciência sobre os problemas ambientais e refletindo sobre como resolvê-los de acordo com os estudos, os estudantes conseguem amadurecer sobre as necessárias tomadas de decisão sobre as questões que envolvem a sua realidade. A área de ciências da natureza ajuda a produzir respeito e conhecimento e levar todo o conhecimento para as futuras gerações através do diálogo.

4.4.3 Rememorando a prática com ex-estudantes da EEEF XIII de Setembro

Em diálogo com alguns ex-estudantes de diferentes períodos que estudaram na Escola XIII de Setembro (Figura 30) foi possível trazer abordagens sobre o que eles pensam sobre os conteúdos trabalhados em ciências da natureza no período que estudaram e como têm contribuído com a aprendizagem de cada um(a) e como têm contribuído com a realidade das famílias.

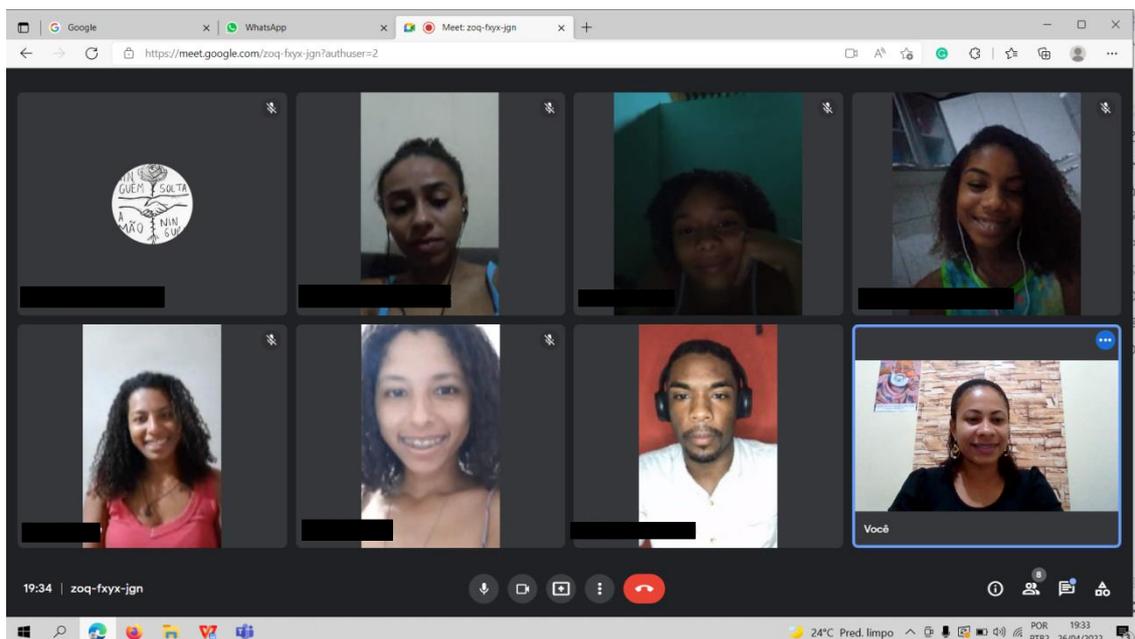


Figura 30: Entrevista com os ex-educandos da Escola XIII de Setembro
Fonte: Imagens tiradas durante a entrevista com os(as) ex-estudantes da EEEF XIII de Setembro - abril/2022.

A EE1, moradora da área do Córrego do Sangue, parte do Assentamento Córrego da Areia faz relatos importantes sobre as práticas aprendidas na Escola XIII de Setembro, as quais eram sempre voltadas para a preservação, para os cuidados com o solo e o ambiente, o cultivo da agricultura sem o uso de agrotóxicos. Aponta que, em

contrapartida, havia dificuldades ao tratar dos resultados a partir da prática na família devido as condições dentro de cada realidade. *“Diferente da atualidade, naquele período tínhamos muitas dificuldades, pouco acesso, mínima assistência”* (EE1, entrevista com o coletivo de ex-educandos durante a pesquisa de Mestrado).

De acordo com EE2, várias questões eram debatidas na sala de aula, sendo de grande importância para fomentar a aprendizagem dos estudantes naquela ocasião. Aponta como exemplo a questão do lixo, que não era coletado e a única opção da família era queimar ou enterrar. *“Na escola aprendíamos que queimar o lixo doméstico não é o caminho correto. Queimar lixo poluía o ar e o solo, mas as famílias não tinham outra alternativa.”* (EE2, entrevista com o coletivo de educadores durante a pesquisa de Mestrado).

Outra abordagem trazida no debate com os ex-estudantes foi referente à preocupação, naquela época, que se estende até os dias atuais, sobre a aplicação de agrotóxicos na agricultura. Muito se falava em sala de aula, principalmente em ciências, com a orientação sobre o quanto era/é prejudicial para a saúde humana. Entretanto, as famílias, inseridas em uma lógica de exploração, de submissão, não conseguiam naquela época produzir sem o uso de agroquímicos. De acordo com a análise dos sujeitos participantes do debate, tudo que era aprendido nas aulas de ciências era possível pôr em prática na família. Porém, dependia-se de políticas públicas voltadas para o pequeno agricultor, dependia-se do governo para investir na agricultura familiar orgânica.

Outra importante análise refere-se à questão ambiental voltada à preservação de nascentes com mata ciliar, que é muito importante para as famílias, mas que na prática pouco acontecia e acontece. Uma das dificuldades apontadas é que boa parte das famílias não aderiam às propostas apresentadas pelos estudantes por não acreditarem em dados da ciência, além de não considerarem o conhecimento dos mais velhos sobre a questão ambiental. O EE3, morador do Assentamento Córrego da Areia, relata que boa parte do que ele aprendeu em ciências da natureza, está hoje conseguindo colocar em prática, e ainda aponta uma experiência que ele mesmo está realizando em sua propriedade agrícola:

“A minha propriedade estava sem produção, e assim o mato cresceu muito. Ao me deparar com uma proposta de se plantar aroeira, algumas pessoas me incentivaram a fazer a queimada na área do plantio, mas em seguida eu me lembrei das aulas de ciências que eu tive, e que em alguns momentos foi estudado os malefícios que a

queimada pode trazer para o solo, sendo perda de nutrientes do solo, matando microrganismos e poluindo o ar". (EE3, entrevista com o coletivo de ex-educandos durante a pesquisa de Mestrado).

EE3 revela que neste caso foi preferível fazer uma roçada em sua propriedade, na qual foi possível perceber que apesar de nem tudo que aprenderam na escola é possível pôr em prática, mas grande parte das aprendizagens estão sendo fundamental para melhorar a prática na agricultura. *O jovem ainda ressalta que: "O que aprendemos, nós vamos levar para toda a vida, mudando a nossa consciência e a reflexão durante cada ação"* (EE3).

De acordo com a EE2, moradora da área do Córrego do Sangue, parte do Assentamento Córrego da Areia, o que ela aprendeu em ciências ajudou muito a sua família a ter um "norte", ou seja, contribuiu para que diversas ações da família fossem modificadas para melhor, pensando no bem estar da família e do meio ambiente. Ela ressalta ainda que *"quem estudou e obteve conhecimentos é que deve fazer a motivação dos demais, sendo insistente e mostrando o lado bom"* (EE2).

A EE4, moradora do Assentamento Córrego da Areia, explica que ciências da natureza aborda muitos temas importantes e no período que ela estudou na Escola XIII de Setembro era possível observar que tudo que se estudava na teoria era ligado com as problemáticas da comunidade local, fazendo com que o debate fosse mais rico. Para ela, os projetos desenvolvidos dentro da área do conhecimento foram algo muito importante, e que até hoje faz a diferença na comunidade, como o reflorestamento na comunidade. *"Este projeto marcou a minha vida, pois a teoria virou uma prática que vai existir por décadas, e assim ajudando as futuras gerações"* (EE4).

O grupo de ex-estudantes da Escola trouxe abordagens importantes sobre cada período em que a área de ciências trouxe benefícios para a aprendizagem, contribuindo assim com as famílias. Assim, aponta a EE5, moradora do Assentamento Córrego da Areia, que o projeto de reflorestamento que aconteceu na comunidade como uma experiência muito importante para a escola e para a comunidade, ficou na história. Ela reforça sobre a importância do plantio de árvores nativas para garantir uma vida saudável para todos. *"Plantar árvores deve ser uma prática constante da escola, incentivando educandos e suas famílias sobre essa ação crucial na questão ambiental"* (EE5).

De acordo com a proposta de educação da EEEF XIII de Setembro, dialogamos

com o coletivo de ex-estudantes sobre como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas na área de ciências da natureza no período em que eles estudavam na escola. No debate, foram frisados os diversos elementos no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

EE3 lembrou da responsabilidade que os estudantes tinham a partir da auto-organização na escola, como a área de ciências lidava com o estudo da teoria em consonância com a prática, apontando um exemplo sobre a questão do descarte do lixo em seus devidos lugares, e assim todos os estudantes tinham que fazer na prática, até mesmo para manter o ambiente escolar limpo e organizado. Essa era uma das práticas que tinham ligação direta com a teoria.

“O estudo voltado ao solo era feito na teoria e na prática na área de produção da escola, ensinando os horizontes do solo, como trabalhar no solo sem poluir, a não utilização de agroquímicos e a proteção do solo com cobertura morta. Foram momentos muito importantes para a formação dos jovens camponeses. A prática de se produzir húmus através do minhocário que foi uma prática muito rica e que até hoje existe na área da escola”. (EE3, entrevista com o coletivo de ex-educandos durante a pesquisa de Mestrado).

EE6, moradora do Assentamento Córrego da Areia, menciona sobre uma prática que foi desenvolvida no período em que ela estudou, a Feira de Ciências. Ela relata que foi um momento muito importante para a socialização das práticas que a escola desenvolvia. Assim, apresentando para outras escolas do município de São Mateus. *“As práticas desenvolvidas em ciências da natureza eram ensinadas passo a passo para que os estudantes pudessem desenvolver em casa com a família.”* (EE6).

EE4, moradora do Assentamento Córrego da Areia, afirma que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas em ciências da natureza têm uma ligação direta com os sujeitos do campo. No período em que a educanda estudou na escola já era o que chamava a atenção dos estudantes falar de algo que estava presente na vida cotidiana de uma forma científica e clara, fazendo com que os estudantes se sentissem à vontade para falar, debater e praticar em casa as experiências aprendidas na escola. *“A área de ciências da natureza em específico a disciplina de ciências é muito rica, e que a teoria casa com as práticas do dia a dia das famílias da comunidade.”* (EE4).

Com base no estudo de ciências da natureza vivenciado na Escola XIII de Setembro e a experiência em outras escolas, debatemos com os ex-estudantes sobre quais as mudanças convergentes e divergentes encontradas nessas realidades presentes no processo de educação. EE3 relata que saiu da Escola XIII de Setembro, foi cursar o ensino médio em outra escola estadual na cidade, foi onde percebeu que havia uma grande diferença entre as duas experiências:

“Uma das divergências era a forma dos professores se relacionarem com os alunos, a questão da valorização da vivência do aluno com a família e comunidade, pois nada disso a escola do ensino médio tinha em sua realidade. O estudo das disciplinas da área de ciências da natureza era só teoria e não tinha prática, não tinha um laboratório natural para observação, os professores extremamente conteudistas e sem ligação afetiva com os estudantes”. (EE3 entrevista com o coletivo de ex-educandos durante a pesquisa de Mestrado).

De acordo com EE3, o estudo na escola de ensino médio era totalmente diferente, o foco era somente a matéria. O que a escola XIII de Setembro ensinava ia além do conteúdo, pois a formação humana estava e continua estando presente na formação dos estudantes.

EE1 relata que cursou o ensino médio na Escola Família Agrícola de Jaguaré e, de acordo com sua análise, a formação no ensino fundamental contribuiu muito para a continuidade do estudo no ensino médio, aponta que a Escola Família Agrícola de Jaguaré - EFAJ tem uma proposta pedagógica bem semelhante com da escola do XIII de Setembro, e que trabalha a teoria e a prática utilizando os laboratórios de química, biologia, física e laboratório natural que é a área de produção agrícola da escola.

“A formação humana é um dos princípios das escolas famílias, escolas de assentamento, das escolas do campo, pois não há ensinamento e aprendizagem sem a valorização da pessoa em seus diferentes aspectos”. (EE1, entrevista com os ex-estudantes durante a pesquisa de Mestrado).

De acordo com EE6, que estuda na Escola Família Agrícola de Jaguaré, nesta o estudo é uma extensão da escola XIII de Setembro, pois a forma dos professores tratarem os alunos é exemplar, os conteúdos estão ligados com a realidade das famílias, até mesmo a dinâmica dos professores ensinarem, ela aponta que a maior dificuldade até o momento tem sido a pandemia da COVID- 19, que dificultou a vida de toda população.

Na abordagem de EE2, a diferença da escola XIII de Setembro para escola estadual na cidade é muito grande, pois ela que cursou o Ensino Médio na cidade pode perceber com nitidez. “*O que prevalecia era o individualismo, pouco se falava de formação humana.*” (EE2). De acordo com EE1, não teve nenhuma dificuldade com os conteúdos, apesar da carência de recursos. Segundo a ex-estudante, deveria haver nas escolas do campo um laboratório de biologia, de química e de física, pois ajudaria muito com a formação e preparação dos estudantes do campo para o campo científico.

Diante das diversas análises com os sujeitos inseridos no processo de investigação, constata-se que é necessário ter um currículo adequado e que dê conta dos objetos de conhecimentos a serem trabalhados de acordo com a realidade, pois, a partir dos apontamentos dos envolvidos na pesquisa, os conteúdos devem atender a especificidade da escola, em consonância com a realidade dos estudantes.

4.4.4 Uma reflexão com a Coordenação do Setor Estadual de Educação/MST – ES

Em análise geral, considerando a experiência de educação nos assentamentos do Espírito Santo, provocamos a coordenação do Setor de Educação sobre como o coletivo concebe a proposta curricular estabelecida pelo Estado e como este currículo tem refletido na realidade dos estudantes das escolas de assentamento (Figura 31).



Figura 31: Entrevista com a coordenação do Setor de Educação do MST Espírito Santo.
Fonte: Imagens tiradas durante a entrevista com a coordenação do Setor de Educação do MST Espírito Santo - junho/2022.

SE1, educador, militante e parte do Setor de Educação, aponta que, como o velho Marx já dizia: *“o estado surge como um freio ao antagonismo de classe, mas nesse freio o que prevalece é a ideologia da classe dirigente”*, que no caso da nossa realidade, o que o prevalece é ideologia da classe burguesa. *“Neste freio do antagonismo oprimidos e subalternos permanecem como coadjuvante e explorados pelos burgueses.”* (SE1).

Para SE1, no caso da proposta curricular estabelecida pelo Estado, não é diferente, ela surge com este objetivo – frear o antagonismo e manter os oprimidos na passividade – manter a sociedade guiada pela ideologia burguesa, e agora disfarçada com roupagem neoliberal: do empreendedor, do responsável de si. Nesse entendimento SE1 vê:

“que a proposta de currículo do estado é de fragilizar qualquer tipo de posição que coloque em xeque as ideias/ideologias burguesas. E é compreensível que este currículo interfere na realidade das escolas de assentamentos. Embora a escola faça um trabalho pautado na cultura camponesa, nas demandas do território, nas lutas sociais que emergem dos coletivos do campo, o estado por sua ação legalista e com apoio dos meios de divulgação da ideologia burguesa (que Gramsci vai chamar de aparelhos privados de hegemonia – igrejas, meios de comunicação, redes sociais, etc.) dissemina sua ideia e dificulta algumas ações prática das escolas de formação política no ambiente escolar e do território” (sempre digo, a luta acaba sendo sempre maior do que o previsto)

(SE1, entrevista com a Coordenação do Setor Estadual de Educação durante a pesquisa de Mestrado).

SE2, educadora, militante e parte do Setor de Educação, acredita que a proposta curricular do Estado, em linhas gerais, tem o propósito de atender um modelo de educação que prepara as pessoas para o mercado de trabalho. Ela acrescenta:

“Sem levar em consideração os valores humanistas, a emancipação humana, as especificidades dos sujeitos, a exemplo da nova BNCC e do novo Ensino Médio. Ou seja, uma educação mercadológica, que não tem como centralidade a pessoa humana. Contudo, esse modelo de educação para o mercado não contempla todos os sujeitos, pois o mercado de trabalho não absorve uma gama de estudantes, os trabalhadores/trabalhadores, considerados massa sobrando, que faz crescer as fileiras dos desempregados” (SE2, entrevista com a Coordenação do Setor Estadual de Educação durante a pesquisa de Mestrado).

De acordo com SE2, embora estejamos inseridas nas estruturas de um Estado burguês, extremamente capitalista, nas escolas que possuem uma equipe de educadoras e educadores que sustenta de fato nosso Projeto de Educação, nossa Pedagogia, pode haver interferências, entendendo que não é fácil escapar totalmente dessa estrutura.

“Porém, se essa equipe estiver totalmente desarticulada, fragmentada e não conhecer ou desenvolver uma práxis educativa partindo da realidade das educadas e educandos, tendo como base o Tema Gerador, certamente esse currículo vai interferir de forma direta na vidas desses sujeitos escolas de assentamento, tendo como referência a vida na cidade, o mercado, o que supostamente a cidade tem para oferecer, desvalorizando assim a vida no campo, seus valores, cultura, tradições” (SE2, entrevista com a Coordenação do Setor Estadual de Educação durante a pesquisa de Mestrado).

SE3, educadora, militante, parte da Coordenação do Setor de Educação, menciona que o currículo é fundamental para as escolas de assentamentos, no entanto é necessário estar voltado para a realidade das famílias dos assentamentos e comunidades rurais. Pois, segundo ela, o currículo atual não corresponde a essa realidade. Ele não tem servido para a proposta do MST. Aponta ainda que:

“Nos últimos anos, temos trabalhado por área de conhecimento, no entanto temos observado muitas dificuldades para executá-lo, mesclando o que está no currículo do

estado ou do plano de formação do MST, sobretudo algumas disciplinas. Se olharmos inglês na área de linguagens, Geografia e História casa mais com ciências da natureza” (SE3, entrevista com a Coordenação do Setor Estadual de Educação durante a pesquisa de Mestrado).

SE3 observa ainda que *“o currículo deveria ser sempre contextualizado com a realidade da comunidade, no campo. O que se faz são adaptações, no entanto, alguns assuntos não fazem sentido.”*

SE4, educadora, militante e parte do Setor de Educação, destaca que a proposta curricular do estado aborda uma concepção voltada para o mercado e não dialoga com a realidade dos estudantes, muito menos tem o interesse em transformá-la. *“O currículo reflete em nossas escolas quando são aplicadas as provas externas e exigem que os educadores abordem tais conteúdos em detrimento a outros.”* (SE4, entrevista com a Coordenação do Setor Estadual de Educação durante a pesquisa de Mestrado).

De acordo com SE5, o Currículo Capixaba pauta-se nas concepções teóricas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), organizada pelas multinacionais que atuam no campo da educação. Assim, um Currículo organizado para atender aos interesses do Capital, estabelecendo como eixos as competências socioemocionais e Competências e Habilidades discutidas por Philippe Perrenoud⁹.

De acordo com o entendimento da SE5, tal fato pode gerar uma minimização do caráter político-ideológico do currículo das escolas de Assentamento (currículo compreendido para além de uma lista de conteúdos) e aniquilar o nosso pilar de Contextualização curricular – Plano de Estudo.

Nesse entendimento, de acordo com o Setor de Educação, o Currículo proposto pelo estado não está contextualizado com a realidade das famílias do campo. Assim, explica SE6 sobre o fator de que o estado tem ofertado uma proposta curricular que universaliza o ensino, porém proporciona um limite às escolas de assentamentos, pois não reconhece as especificidades de sua proposta pedagógica. Ressalta que o currículo do estado vem muito engessado (realidades bem distantes da região, da localidade em que os estudantes estão inseridos). *“No entanto, não cabe aqui descartar a proposta curricular do estado e sim integrar outros conteúdos de aprofundamentos, advindo do*

⁹ Sociólogo suíço, referência para os educadores em virtude de suas ideias pioneiras sobre a profissionalização de professores e a avaliação de alunos.

Plano de Estudo, que proporciona uma melhor interlocução com a realidade”. (SE6).

Ao destacar sobre os maiores desafios que o coletivo tem encontrado em dialogar com as escolas sobre a proposta curricular adequada para atender a realidade das famílias e das comunidades, SE1 aponta que estes são vários, pontuando, por exemplo: a concepção neoliberal, que hoje ocupa vários espaços da vida humana e que tem provocado atitudes individualistas e consumistas. Atitudes estas que beneficiam novamente a burguesia e os donos do capital. Como reflexos desta ideologia neoliberal o sujeito passa a perder referências comunitárias e de camaradagem, ou seja, interferem no sentimento de pertencimento comunitário (alguns até negam sua condição social de existência – o que gera crises de identidade).

“Outro grande desafio é que as famílias precisam fazer um resgate histórico, de onde vieram, onde estão e as perspectivas em relação a si e a seus descendentes. A ideologia neoliberal dificulta esta leitura da realidade. Ou seja, uma análise de conjuntura da família. Talvez um Plano de Estudo em que a família olhe em si, desenvolva ou resgate o princípio da consciência em si (Mauro Iasi; Marx)”. (SE1).

Na visão do Setor de Educação, a lógica de produção e consumo proposta pela sociedade burguesa é assumida pela classe trabalhadora, e esta lógica leva a expropriação e perdas de direitos em benefício do grande capital (e esta leitura, por influência neoliberal muitos não fazem ou não querem fazer). Por isto, se o coletivo (família, escola e comunidade) não tiver claro onde quer chegar, uma proposta curricular para atender a realidade das famílias e da comunidade, na atual conjuntura, pode não evoluir para um campo orgânico: *“primeiro vejo como necessário o desenvolvimento de uma consciência coletiva, uma consciência de classe, uma consciência em si”.*(SE1)

Segundo SE2, no momento atual, um dos maiores desafios é garantir uma formação permanente, ou seja, um plano de formação envolvendo todos os sujeitos da escola e comunidade. De acordo com SE3, é preciso fazer reuniões sistemáticas e permanentes com as famílias.

Nos últimos anos tem-se encontrado muitas dificuldades da participação das famílias, aumentando a distância entre a escola e a comunidade. É preciso montar uma proposta que possa dialogar com a realidade das famílias, e assim sistematizar com as áreas de conhecimento. Sendo necessário repassar o gosto pela terra conquistada para as famílias, ter uma área produzida na escola, que servirá de referência e contribuirá com

esta relação entre as famílias – o estudante precisa zelar pela conquista. Com isso, é importante buscar um melhor diálogo entre escola, família e comunidade. De acordo com Setor de Educação, há propostas de formação com as famílias, mas continua sendo um grande desafio.

Segundo SE4, o desafio é atualizar o Plano de Formação, rever os temas do plano de estudo. A rotatividade dos educadores também vem se consolidando como um desafio. Há pouca disposição dos educadores em desenvolver a proposta das escolas localizadas em áreas de Assentamento. SE5 revela que há imposição por parte do sistema estadual de Ensino do Currículo Capixaba e a ausência de formação acadêmico-política de alguns educadores (principalmente no tocante a responder cientificamente aos Pontos de Aprofundamento que provêm do Plano de Estudo).

SE7 acrescenta que ainda há muitos desafios quando se refere a uma proposta que em sua amplitude atenda a realidade de um espaço/tempo de uma escola do campo, e neste caso, especificamente numa escola de assentamento. Em relação as escolas (feita com e pelas pessoas) o desafio é ainda maior. Os sujeitos que compõem o espaço escolar são parte de um sistema que por vezes não nos ajuda a pensar a nossa realidade, a nossa especificidade.

Quando os educadores não têm essa compreensão do todo (da historicidade que abarca uma escola de assentamento, que leva em consideração que é uma escola fruto de muitas lutas) fica mais difícil ajudar na construção de uma educação que atenda os anseios de comunidade e, logo, dos educandos. O desafio tem sido, por parte do MST, dar conta da tarefa de ajudar na formação dos sujeitos que chegam às escolas como novos professores, uma vez que o Estado não tem garantido tal formação dada a especificidade dessas escolas.

De acordo com SE6, um dos maiores desafios que é possível destacar atualmente é a dificuldade do coletivo se reunir, ter a liberação para discutir sobre a proposta curricular em detrimento às necessidades de aprendizagens dos nossos educandos, ou seja, com as demandas dos conteúdos integrados com a realidade local e/ou regional. Outro desafio é a rotatividade de educadores, considerando que boa parte deles vem do ensino tradicional e necessita de um processo de adaptação, sendo que alguns ainda encontram restrições na sua prática pedagógica (reconhecimento da proposta, integração com a comunidade e, em alguns casos, com a própria equipe), sendo possível destacar as limitações da prática vivencial com o meio onde passam a estar inseridos.

Tendo em vista a proposta curricular sugerida pelo Setor de Educação, baseada no projeto do MST, o Setor de Educação apontou como tem visto o desenvolvimento das práticas pedagógicas na área de ciências da natureza nas escolas de assentamento. SE1 destaca a proposta curricular sugerida pelo Setor de Educação:

“vejo que para o MST está clara a leitura da realidade, o grande desafio, como afirma Luiz Carlos de Freitas é que as escolas de assentamento são mantidas pelo estado, e nisto, queira ou não, há uma imposição do estado nestas escolas” (e a escola fica disputando momentos de formação – atende o estado com suas demandas gerencialistas e atende as demandas locais) (SE1).

Afirma que as ações que são feitas, muitas delas com muitos desafios, são ações que o próprio estado não possibilita que ganhem visibilidade, uma vez que se isto ocorresse a sociedade faria uma outra leitura das escolas de assentamento e das escolas do campo (ou seja o estado nega práticas pedagógica de sua própria rede). As escolas têm feito muita coisa nesse sentido (práticas pedagógicas na área de ciências da natureza). Mesmo com vários desafios que o coletivo enfrenta para elevar o nível de consciência dos educandos e educandas, famílias e comunidade, se estas escolas não forem reconhecidas no campo da diversidade educacional (enquanto Educação do Campo) todas as ações e práticas pedagógicas permanecem sendo ofuscadas pelo estado.

O desafio é a aprovação de um documento que dê autonomia às escolas do campo, incluindo as escolas de assentamento, e que a escola se torne um campo de cultura (círculo de cultura - Freire), de diversidade e que o tempo dedicado seja no campo da prática e não de lutar pelo direito de realizar esta prática. As escolas têm feito muito, em várias áreas.

“No caso da ciência da natureza, vejo que esta traz uma responsabilidade maior, quando comparada as outras áreas, por ser uma área diretamente ligada a grande bandeira defendida atualmente pelo MST que é a agroecologia. Entendemos que a agroecologia não é de interesses do capital burguês e do estado. Por isto classifico esta área como uma das que tem maior dificuldade no campo da formação” (SE1).

De acordo com SE2, na maioria das escolas, essa proposta vem sendo exercitada, porém na escola em que a educadora/educador assume essa área do conhecimento sem conhecer essa ou sem formação específica por área, será um grande desafio desenvolver uma grande parte dessas práticas. Embora a formação por área do conhecimento continue

sendo uma demanda das escolas de assentamentos, um único curso virtual não pode dar conta de qualificar as pessoas para que possam trabalhar com segurança, criatividade, com base nos temas geradores, seja qual for a área de conhecimento.

SE3 destaca que o processo de formação está fragmentado, ter a liberdade de trabalhar o Plano de estudo e seus elementos como oficinas e visitas de campo, os pontos de aprofundamento. Está sendo implementado, mas temos alguns momentos em que se desenvolve mais, outros menos. SE4 aponta que algumas escolas têm apresentado muitas práticas exitosas, trabalhando temáticas relevantes para a realidade campesina. Participando de feiras de ciências, exposição de trabalhos.

“Em nossa instituição escolar os educadores de Ciências da Natureza se dividem em atender ao Currículo oficial, e em produzir conteúdos contextualizados. Percebo que há um esforço em responder aos pontos que vêm da realidade do estudante (Pontos de Aprofundamento)”. (SE5).

Segundo SE7, quando o educador se sente parte do projeto em construção (coletiva) ele busca aprender e ensinar (desenvolver sua prática pedagógica) a partir do que o Setor tem compreendido ao longo dos anos e ajudado a desenvolver juntos aos educandos práticas que corroboram a Educação do Movimento. SE6 acrescenta falando da realidade mais próxima que vivência:

“Na área de ciências da natureza, tenho observado que devido ser profissionais recentes na prática em sala de aula, tem encontrado algumas dificuldades de relacionar a teoria com a prática, o que de certa forma tem ficado muito no campo teórico do ensino e aprendizagem. Considerando que tudo é um processo, estamos confiantes nessa integração da práxis pedagógica” (SE6).

Considerando a trajetória do desenvolvimento teórico-prático na área de ciências da natureza, dialogamos com o Setor de Educação sobre o que mudou na organização curricular nas escolas de assentamentos e quais contribuições deram para o processo de aprendizagem e na formação humana. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no debate trouxeram informações importantes sobre os elementos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de assentamentos.

SE1 aponta que no processo de evolução desta área, o MST saiu na frente do próprio estado ao propor e reivindicar a organização do currículo por área do

conhecimento (como proposto nas Diretrizes das Escolas de assentamento). Uma grande contribuição ao organizar a formação por área é a junção do que antes estava separado (as disciplinas). Rompe com a ideia de disciplinaridade e até de interdisciplinaridade (no caso da interdisciplinaridade, ainda existe a barreira entre as disciplinas e entre os professores e no caso da formação por área ocorre “naturalmente” a junção que teoricamente se juntava). SE3 aponta que hoje as escolas têm menos autonomia:

“O estado está mais presente, temos sentido mais amarrados, mais preso para desenvolver nossa pedagogia. Estamos presos à burocracia. As equipes deveriam ter mais autonomia e ver conteúdo para incluir nos planos de aulas que interessem a comunidade” (SE3).

A Disciplina tem colaborado para o entendimento sobre a vida e de suas relações com a natureza, assim como a ecologia. Assim, SE4 revela sobre a inclusão da área de ciências da natureza nas avaliações externas (PAEBES) SEDU, que tem exigido do educador o repensar de sua prática em diálogo com o currículo que possui uma lógica mercadológica de formação e mão-de-obra para favorecer empresas.

“Acredito que as práticas significativas comprometidas com a formação emancipadora têm se fortalecido em algumas escolas e para fora delas, contribuindo com a formação de educandos autônomos e criativos, capazes de repensar seu espaço de vivência e de produção”. (SE4).

Segundo SE5, há uma práxis importante nas áreas de conhecimentos. É um campo do conhecimento que, ao dialogar com a realidade camponesa, e com a vida em geral, contribui significativamente para a humanização de nossos estudantes. Mas, certamente, uma formação acadêmica ou continuada nesta área e com o enfoque de nossa Pedagogia seria essencial.

SE6 traz a questão de que ainda não tem observado grande evolução no desenvolvimento pedagógico, a partir da área de conhecimento, pois os educadores que atuam na área têm pouca vivência na relação teórico-prático, ou seja, têm pouca experiência de sala de aula. No caso da organização curricular das escolas de assentamentos, em específico da área de ciências da natureza, não houve grandes alterações (carga horária), destacando que ainda não se conseguiu reformular o Plano de Formação das escolas de assentamentos, proporcionar uma integração do mesmo com o Currículo do estado e do Plano de Estudo, visando um melhor aprofundamento dos

conteúdos, a partir de uma integração das áreas.

Conversamos sobre o que o Setor de Educação tem dialogado sobre a proposta viável para as escolas de assentamento, considerando um currículo voltado para uma prática que vise a construção de um mundo mais justo, igualitário e socialista. SE1 aponta que o Setor de Educação MST-ES historicamente tem compreendido e lutado por uma sociedade mais justa, igualitária e socialista.

Desde a origem do coletivo de educação, nos primeiros assentamentos e acampamentos (lá na década de 1980), esse coletivo buscava discutir e viabilizar uma prática pedagógica que superasse a proposta de educação oferecida pelo estado, e foi assim que surgiu a ideia da escola diferente – uma escola dos, com e para os trabalhadores – e nesta trajetória histórica, vários foram os momentos de estudo e de reflexão junto aos parceiros, famílias e lideranças do movimento. Uma característica que estas escolas carregam até o presente (que é a formação por temas geradores, instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, a luta social e o socialismo horizonte).

“Vejo que o Setor de Educação tem claro o horizonte. Mesmo com inúmeros desafios e tropeços continua nesta busca, mas reconhecemos, que para conquistá-lo ou atingi-lo são vários os desafios neste caminhar. Desafios micros e desafios macros”. (SE1).

De acordo com SE2, ao longo da história do MST/ES, o Setor de Educação vem fazendo essa discussão, porém, o estado tenta de todas as formas dificultar o desenvolvimento de práxis nessa direção.

“A nossa Pedagogia tem como centralidade a formação e emancipação humana. Uma educação que valorize a ciência, que exercita a auto organizarem a mística da luta e da vida em comunidade, o trabalho como princípio educativo, numa relação com o outro e com a natureza. Protagonistas corajosos, que lute por seus direitos, que exerça ações de solidariedade, o companheirismo, o amor a terra e as pessoas e que seja sujeito de sua própria história”. (SE2)

SE3 aponta que o coletivo construiu uma proposta pedagógica através do plano de formação voltada as áreas de assentamentos.

“Estamos na luta para a deliberação política sobre as diretrizes político-pedagógicas das áreas de assentamento. Temos conquistado a organização curricular

por área de conhecimento. É através das reuniões do Setor de Educação que é realizado debates sobre a organização curricular, assim como os desafios do setor e a luta por políticas públicas”. (SE3).

Segundo SE4, o setor de educação tem proporcionado discussões no âmbito da formação dos educandos, estimulando reflexões sobre a realidade e possibilidades de superação. É fundamental repensar o plano de formação, as temáticas do Plano de Estudo e sua vinculação com a vida cotidiana.

SE5 ressalta que a construção de um mundo mais justo, igualitário e socialista é, sem dúvida, o ideal do qual comunga o Setor de Educação do MST/ES.

“Porém, acredito que ainda devemos nos debruçar de forma mais específica na discussão da contribuição do conhecimento de cada Área/Disciplina para o nosso Projeto de Educação, pois, acreditamos que cada Área do Conhecimento (Linguagens, Humanas, Natureza, Matemática, Agropecuária) é humanizador”. (SE5).

SE5 reforça que é preciso organizar a vida da escola (Planos de Estudo, Plano de Formação de Ensino e Planos de Aula), para que realmente sejam vivenciados na prática. Organizar reuniões por Área de conhecimento, com os educadores que as lecionam, seria uma alternativa para tal questão. E, em parceria com as instituições de ensino superior públicas, organizar processos formativos – Formação Continuada.

Segundo SE7, é sempre um desafio articular uma proposta que vise a construção de um mundo mais justo, igualitário e socialista na sociedade em que vivemos, a capitalista. São outros valores, outras concepções.

“Mas, o Setor de Educação compreende as contradições da sociedade em que vivemos, e busca, a partir do Projeto de Educação que defende articular um currículo que tenha as pessoas como centro do processo educativo. Devemos sempre nos perguntar a que, a quem e para que serve ou a serviço de quem está a educação que realizamos. Nesse sentido, o Setor, a partir dos diversos desafios que encontra no caminho, tem buscado dialogar com os educadores maneiras outras de tecer a educação junto aos educandos, suas famílias, a comunidade como um todo. Não é fácil, mas temos visto que ó possível, e mais ainda, necessário” (SE7).

SE6 complementa que o Setor de Educação propõe que se integre a realidade vivencial dos educandos com o currículo, numa perspectiva de interagir a teoria com a

prática, de aproximar o conteúdo teórico com experiências e/ou vivências que contribuam com o melhor aproveitamento do ensino e aprendizagem, sem desconsiderar um em detrimento o outro, mas sim numa proposição de uma construção coletiva da práxis pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária.”

Karl Marx

Considerando a complexidade da temática apresentada nesse estudo, sobre a abordagem da Educação do MST e sua proposta Curricular em Ciências da Natureza, a partir da experiência da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, abriu-se o debate a partir de contradições preexistentes em relação ao currículo oficial do estado do Espírito Santo. Nesse sentido, novas possibilidades e novas formas de compreensão se dão a partir do estudo realizado, trazendo uma gama de informações com o intuito de contribuir com as políticas curriculares estaduais voltadas para as escolas de assentamentos.

Foi analisado o processo histórico, cultural e político de consolidação da Escola em interface com o desenvolvimento do currículo e o processo formativo dos professores diante do currículo oficial do estado do Espírito Santo e da proposta curricular a partir do Projeto de Educação do MST. Constatou-se que o processo de formação dos educadores é essencial para ampliar as experiências dentro da práxis pedagógica e fortalecer a proposta de educação pensada para as escolas de assentamentos do MST. Nesse colóquio, abordou-se também as divergências e convergências das duas propostas curriculares para a área de Ciências da natureza buscando-se, através da investigação no território, compreender sobre como estas se aplicam às das diferentes realidades dos sujeitos, em particular das famílias camponesas.

Abordar a proposta curricular na Educação do Campo em área de assentamento, nos remete a compreender o histórico de luta por um projeto de educação que considere a realidade dos pequenos camponeses. Assim se constitui a luta por uma Educação do Campo de qualidade, e isso se caracteriza em sua construção tendo os trabalhadores do campo como protagonistas dessa luta.

Nessa abordagem, constata-se que uma proposta curricular oficial específica para as escolas do MST é um processo de luta junto à secretaria de Estado da Educação, para dar oportunidade aos filhos dos assentados a terem o ensino fundamental e médio voltados para a sua realidade. Neste sentido, a escola do MST já desempenha um papel muito importante na formação humana dos sujeitos envolvidos no processo, dando uma atenção

especial para as práticas desenvolvidas em conexão com a realidade dos assentados.

O currículo da escola de assentamento do MST, tem como carro chefe o Plano de Estudo, pois é através dele que a realidade será compreendida, trabalhada e valorizada, sendo o principal orientador de todas as ações. Assim, a escola, através deste plano, bem como de outras ações pedagógicas, passou gradativamente a desempenhar um papel fundamental na formação dos trabalhadores camponeses, contribuindo com a formulação de pensamentos críticos, que levam à defesa dos seus direitos e a ter amor pela terra. Por isso, a relevância de se analisar a proposta de educação do MST como uma das vertentes da educação do campo.

Podemos considerar que realizar esse estudo enquanto parte do processo da construção do fazer pedagógico, sendo a pesquisadora uma educadora e membra do Setor Estadual de Educação do MST/ES, ajudou-nos a compreender melhor o Projeto de educação em seus princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, contribuindo com a vivência e com a prática. Possibilitou também compreender que a luta pela aprovação das Diretrizes Curriculares Estaduais para as Escolas do MST está fundamentada em uma experiência curricular bem sucedida, aplicada às realidades das famílias camponesas, a exemplo do que também defendem alguns autores apresentados ao longo deste texto, a partir de estudos em outras realidades.

Enfim, nessa busca investigativa, interpretativa e propositiva, percebemos com nitidez a valorização dos coletivos em relação ao projeto de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e seus princípios fundamentais. Notamos como as práticas pedagógicas na área de Ciências da Natureza estão em consonância com esse projeto norteador. Constatamos o quão grandes são os desafios para a garantia do currículo que abranja as dimensões desse projeto. Concluímos que esse processo se dá efetivamente através da formação ampla, envolvendo todos os coletivos para o fortalecimento da Pedagogia do Movimento, em que se estabelece uma educação de qualidade construída por todos e todas, que a partir do processo de formação e de construção coletiva de novas realidades através da luta, da prática da solidariedade, possa transformar a realidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEM TERRA: UM ESTUDO DE CASO
SANTOS, Fátima Maria dos – UNISANTOS – fvida@universitas.br MAZZILLI, Sueli
– UNISANTOS – sueli.mazzilli@terra.com.br GT: Formação de Professores / n.08
Agência Financiadora: CAPES / PROCA

ARROYO, M. G. **Formação de Educadores do Campo** - Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, Miguel G. **Currículo, território em disputa** - 5ª edição - Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANDO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Educação do Campo** - Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

EEEF XIII DE SETEMBRO, **Plano de Ação da Escola Estadual de Ensino Fundamental “XIII de Setembro, São Mateus – ES, 2022.**

FRANÇA, D. M. de. **Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de Assentamentos - MST/ES**. Dissertação de Mestrado, UFES, 2013.

FRANÇA, D. M. de. **Formação de Educadoras e Educadores do MST-ES: Conexões, desafios e possibilidades ante a dimensão educacional da Reforma Agrária Popular**. Tese de Doutorado, UFES, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 46ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar nº 1405. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GIANI, K. **A experimentação no Ensino de Ciências: possibilidades e limites na busca de uma Aprendizagem Significativa**. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Brasília – DF, 2010.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia** / Myriam Krasilchik – 4ª Ed/ Ver. E ampl., 5ª reimpr. – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica I Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003

MACEDO, R. S. **Etnocurrículo: etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura**/Roberto Sidney Macedo, Silvia Michele Macedo de Sá. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MARANDINO, M. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos** / SELLES, Sandra Escovedo, FERREIRA, Marcia Serra – São Paulo: CORTEZ, 2009.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos do MST**, Setor Estadual de Educação, São Mateus, 2013.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno N° 05: Por Uma Educação do Campo – Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Org. Mônica Castagna Molina, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, Brasília, 2004.

M MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. Caderno de Formação nº 18. São Paulo: MST, 1991.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos**. Setor Estadual de Educação - MST/ES. São Mateus, Espírito Santo, 2015.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Diretrizes**

das Escolas de Assentamentos e Acampamentos. Setor Estadual de Educação - MSTES. São Mateus, Espírito Santo, 2022.

NOZELLA, C.; DUARTE, G. N. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade** – INTERFACE, São Paulo, Dossiê, 2017.

OLIVEIRA, R. M. de. **Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 8. Ano 02, Vol. 05. pp 52-73, Novembro de 2017. ISSN:2448-095

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Ambiente (meio ambiente)** - Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Ve-nâncio, Expressão Popular, 2012.

PPP. **Projeto Político Pedagógico** da Escola Estadual de Ensino Fundamental XIII de Setembro, São Mateus-ES, 2012.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. D.; SARTOR, C. D. **Guia de metodologia de pesquisa para programas sociais.** Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática.** Penso Editora, 2000

SANTOS, E. S. dos. **A trajetória político-pedagógica da Escola XIII de Setembro e a participação das famílias no processo educativo.** Monografia, UFES, 2002.

SANTOS, E. S. dos. **Conflitos de interesse e a escola camponesa: análise das práticas agroquímicas e agroecológicas na visão de jovens estudantes do Assentamento Córrego da Areia, São Mateus – ES.** Dissertação de Mestrado. Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe,UNESP, 2017.

SEDU - **DIRETRIZES PEDAGÓGICAS,** 2022.

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo/** Tomaz Tadeu da Silva, - 2 ed. 9ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVINOS, A. N. S. 1928 - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa**

qualitativa em educação / Augusto Nivaldo Silva Trivifios. - São Paulo: Atlas, 1987.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa** / Liane Carly Hermes Zanella. – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.