

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

OZANA LUZIA GALVÃO BALDOTTO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: DOS PLANOS À AÇÃO
PEDAGÓGICA EM ESCOLAS MULTISSERIADAS E ANOS INICIAIS
DE SÃO MATEUS E JAGUARÉ (ES)**

**SÃO MATEUS
2016**

OZANA LUZIA GALVÃO BALDOTTO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: DOS PLANOS À AÇÃO
PEDAGÓGICA EM ESCOLAS MULTISSERIADAS E ANOS INICIAIS
DE SÃO MATEUS E JAGUARÉ (ES)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, na Linha de Pesquisa, Ensino, Sociedade e Cultura, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Ailton Pereira Morila

**SÃO MATEUS
2016**

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

B178e Baldotto, Ozana Luzia Galvão, 1980-
Educação do campo em movimento : dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES) / Ozana Luzia Galvão Baldotto. – 2016. 167 f. : il.

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

1. Educação do campo. 2. Pedagogia da alternância. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Ensino fundamental. 5. Práticas pedagógicas. I. Morila, Ailton Pereira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

“Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES)”

Ozana Luzia Galvão Baldotto

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 23/03/2016.



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



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



Prof. Dr. Adelar João Pizetta
Faculdade Vale do Cricaré
Membro Externo

expert PDF
Trial

Dedico essa pesquisa:

*A todos os(as) educadores(as) do campo, militantes
na educação do Brasil.*

*Aos povos do campo que lutam pela educação
No/Do campo incansavelmente.*

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Agradeço a minha mãe, Angela, por sempre me apoiar e estar ao meu lado.

Aos meus queridos irmãos e sobrinhos, pelas palavras de força e incentivo.

Aos demais familiares, por sempre torcerem pelo meu sucesso.

Um agradecimento especial ao grande Mestre Prof. Dr. Ailton Pereira Morila, por seus ensinamentos, por sua confiança e apoio sempre constantes durante a orientação deste trabalho.

Ao Setor de Educação do MST – ES, pelo apoio, incentivo e a contribuição nesta pesquisa e em minha vida profissional.

A SEDU e às Superintendências Regionais de Educação de São Mateus e Nova Venécia, que “articularam e disponibilizaram” informações indispensáveis para a realização deste trabalho.

Às Secretarias Municipais de Educação de Jaguaré e São Mateus pela acolhida e apoio disponibilizado durante esta pesquisa, enriquecendo o realização deste trabalho.

Aos diretores, pedagogos, professores, estudantes, pais e lideranças das escolas que acolheram a pesquisa em cada unidade escolar.

Gratidão eterna a todos os professores do Programa de Pós – Graduação em Ensino de na Educação Básica pelos ensinamentos, dedicação e respeito durante nossos encontros. *Vocês fizeram uma grande diferença!*

Ao querido amigo e companheiro Antelmo Ralph Falqueto, pelo encorajamento nos momentos difíceis.

Aos amigos e companheiros de trabalho da Seção Formação da Secretaria de Educação, que me apoiaram incondicionalmente...formamos uma excelente equipe!!!

Aos amigos da pós-graduação, pela amizade, companhia, pelos risos, abraços e pelas palavras de apoio! Cada um seguirá o seu caminho, talvez em direções opostas... Mas com a certeza de muitos reencontros pela vida.

Aos grandes amigos de Nova Venécia e São Mateus, pelo companheirismo nos meus momentos de ausência, pelo apoio e incentivo!

À Universidade Federal do Espírito Santo, especialmente ao Departamento de Educação e Ciências Humanas - CEUNES, que por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica nos oportunizou a realização deste curso.

A CAPES, pelo apoio durante a realização deste trabalho.

Impossível deixar de agradecer o atendimento e apoio da equipe da Secretaria Única de Pós-Graduação – SUPGRAD, equipe da Biblioteca e do Transporte.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Obrigada por tudo!

CANÇÃO DA TERRA

*Tudo aconteceu num certo dia
Hora de ave maria o universo vi gerar
No princípio o verbo se fez fogo
Nem atlas tinha o globo
Mas tinha nome o lugar
Era terra, terra...*

*E fez, o criador, a natureza
Fez os campos e florestas
Fez os bichos, fez o mar
Fez por fim, então, a rebeldia
Que nos dá a garantia
Que nos leva a lutar
Pela terra, terra...*

*Madre terra nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Ser sem-terra, ser guerreiro
Com a missão de semear
À terra, terra...*

*Mas apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
À terra, terra...*

Pedro Munhoz

RESUMO

O termo educação do campo foi gestado a partir do primeiro Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. Mas, mesmo antes do termo ser cunhado no Brasil, as discussões sobre uma educação voltada para os trabalhadores do campo já se faziam presentes no mundo e também no Brasil. De lá para cá, várias experiências e várias propostas vêm sendo debatidas e implementadas, algumas ganhando o status de política pública. Essa pesquisa teve como objetivos: analisar os planos pedagógicos dos anos iniciais de escolas do campo; coletar propostas ou planos em escolas dos municípios de Jaguaré e São Mateus e, a partir da utilização de seus elementos pedagógicos, analisar o processo ensino e aprendizagem. A pesquisa aborda um campo de estudo que carece ainda de sistematização e ampliação: os anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas multisseriadas ou não, considerando o contexto histórico abordado pelo Movimento da Educação do Campo no que se refere às ações e práticas pedagógicas, interligadas aos princípios pedagógicos elencados nas *Conferências Por Uma Educação Básica do Campo*. A metodologia utilizada foi a História Oral Temática, que consiste em realizar entrevistas abertas e gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. A pesquisa apontou os elementos pedagógicos que fundamentam e norteiam o trabalho docente, explicitados nos planos e propostas pedagógicas que foram colocados em ação pelos sujeitos da comunidade escolar. Destacaram-se: o Plano de Estudo/Ficha de Pesquisa; a Auto-organização; a Mística; a Pasta da Realidade/Caderno da Realidade/Portfólio; o Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Acompanhamento; as Atividades/Conteúdos Vivenciais (visita/viagem de estudo, oficina/experiências, intervenções/palestras); a Visita às Famílias.

Palavras-chave: Educação do Campo; Anos Iniciais; Multisseriadas; Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

The term rural education was gestated from the first Agrarian Reform Educators National Meeting (ENERA), held in 1997. However, even before the term was coined in Brazil, the discussions about a kind of education directed at field workers already existed in the world and also in Brazil. From then on, many experiences and proposals have been debated and implemented, some of which achieving the status of public policy. The objectives of this research were: to analyse the pedagogical plans of rural schools early years; gather proposals or plans in schools located in the cities of Jaguaré and São Mateus and, based on the use of their elements, analyse the teaching and learning process. The research broaches a field of study still lacking sistematization and expansion: the early years of primary teaching, in multilevel schools or not, considering the historical context examined by the Rural Education Movement in relation to pedagogical actions and practices, interconnected to the pedagogical principles listed on the *Conferences for an Elementary Rural Education*. The methodology used was Thematic Oral History, which consists in conducting open recorded interviews with people who can report on events, conjunctures, institutions, ways of life or other aspects of contemporary history. The research pointed out the pedagogical elements that establish and guide the teaching activity, explained in the plans and projects put into action by the school community individuals. Noteworthy elements: Study Plan/Research File; Self-Organization; Mystique; Reality Folder/Reality Notebook/Portfolio; Planning and Reflection Notebook/Assistance Notebook; Experiential Activities/Contents (study visit/trip, workshop/experiences, interventions/lectures); Visit to Families.

Keywords: Rural Education; Early Years; Multilevel; Pedagogy of Alternation

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – MÍSTICA.....	108
FOTOGRAFIA 2 – MÍSTICA.....	109
FOTOGRAFIA 3 – PORTFÓLIO.....	135
FOTOGRAFIA 4 – CADERNO DA REALIDADE.....	138
FOTOGRAFIA 5 – PASTA DA REALIDADE.....	140
FOTOGRAFIA 6 – CADERNO DE ACOMPANHAMENTO.....	143
FOTOGRAFIA 7 – CADERNO DE ACOMPANHAMENTO (6º AO 9º ANO) - 2012.....	144
FOTOGRAFIA 8 – CADERNO DE ACOMPANHAMENTO(6º AO 9º ANO) - 2013.....	144
FOTOGRAFIA 9 – CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: 1º AO 5º ANO - 2012.....	144
FOTOGRAFIA 10 – CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: EDUCAÇÃO INFANTIL AO 5º ANO - 2013.....	145
FOTOGRAFIA 11 – CADERNO DE PLANEJAMENTO E REFLEXÃO.....	147
FOTOGRAFIA 12 – CADERNO DE PRODUÇÃO.....	149

LISTA DE SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
APTA - Associação de Programas em Tecnologias Alternativas
BU – Bloco único
CAPE - Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação
CAT - Projeto de Extensão denominação Conhecer, Analisar, Transformar,
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEFFA - Centro Familiar de Formação em Alternância
CEFORMA - Centro de Formação Maria Olinda
CERIS - Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CMENV - Conselho Municipal de Educação de Nova Venécia
CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CR - Caderno da Realidade
CRER – Construindo e Reconstruindo a Educação Rural
DEE - Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAFCOL - Escola Agrotécnica Federal de Colatina
ECORM - Escola Comunitária Rural Municipal
EEEF - Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEPEF - Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental
EEUEF - Escola Estadual Unidocente de Ensino Fundamental
EFA - Escola Família Agrícola
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil Ensino Fundamental
ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

EP - Escola Pluridocente
EPM - Escola Pluridocente Municipal
EU - Escola Unidocente
EUM - Escola Unidocente Municipal
FEAB - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FEPS /ES - Fórum de Economia Popular Solidária do Espírito Santo
FETAES - Federação dos Trabalhadores Rurais do Espírito Santo
FETRAF - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GECAM - Gerência de Educação do Campo
INCRA - Instituto de Colonização e Reforma Agrária
ISBN - *International Standard Book Number*
JAC - Juventude Agrária Católica
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAGEO - Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR - Maison Familiale Rurale
MinC - Ministério da Cultura
MMA - Ministério do Meio Ambiente
MMC - Movimento das Mulheres camponesas
MOC - Movimento de Organização Comunitária
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MPES - Ministério Público do Estado do Espírito Santo
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

PE - Planos de Estudo

PLAFEC - Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROVER - Programa de Valorização da Educação Rural do Município de Jaguaré

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

RECID - Rede de Educação Cidadã

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDU - Secretaria de Estado da Educação

SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa de Pernambuco

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores das Escolas Federais

SREs - Superintendências Regionais de Educação

STR - Sindicatos de Trabalhadores Rurais

SUDEC - Subgerência de Desenvolvimento da Educação do Campo, Indígena e Quilombola

TE - Tempo Escola

TEM - Ministério do Trabalho e Emprego

TG - Temas Geradores

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	19
1.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	20
1.2 O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
1.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO.....	38
1.4 OS MACROCENTROS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	43
CAPÍTULO 2 - PLANOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO	50
2.1 A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	51
2.2 O PROVER - PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL DO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ	65
2.3 O PLAFEC – PLANO DE FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS	72
2.4 OUTRAS EXPERIÊNCIAS EM MUNICÍPIOS LOCALIZADOS NO ESPÍRITO SANTO.....	81
CAPÍTULO 3 - AÇÃO PEDAGÓGICA EM MULTISSERIADAS E ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DO CAMPO	86
3.1 AUTO-ORGANIZAÇÃO	87
3.2 MÍSTICA	102
3.3 PLANO DE ESTUDO	115
3.4 CADERNO DA REALIDADE	135
3.5 CADERNO DE ACOMPANHAMENTO	142
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
5 REFERÊNCIAS	154
ANEXO	166

INTRODUÇÃO

O termo Educação do Campo foi gestado a partir do primeiro Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Universidade de Brasília - UNB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

A I Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia-GO, em 1998, representou o alinhamento das discussões iniciadas no I ENERA e a ratificação do movimento pela Educação do Campo.

Em 2004, com a II Conferência Nacional de Educação do Campo, definiu-se a ampliação de novos caminhos de luta, sinalizando a construção de um processo histórico da educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do território campestre.

Esse movimento realizou estudos e debates em torno da construção do projeto de educação para a escola do campo, mas não qualquer escola: buscava-se uma escola para as lutas e as necessidades dessa população. Já existiam, entretanto, as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's¹, que utilizavam a Pedagogia da Alternância, metodologia criada na França para o ambiente rural.

De acordo com Zamberlan (1995, p.3) a história das EFA's teve início no Espírito Santo, por meio de uma ação pastoral envolvendo várias lideranças comunitárias e diversas forças sociais. Esse trabalho de base iniciou por volta dos anos 65/66, pela ação do Pe. Jesuíta Humberto Pietrogrande. As primeiras Escolas foram inauguradas no norte do Estado do Espírito Santo a partir de 1972, tendo como público atendido pelas Escolas Famílias Agrícolas,

[...] em sua maioria, adolescentes, jovens e adultos filhos e filhas de agricultores e agricultoras familiares, pesqueiros, agro-extrativistas, trabalhadores rurais assalariados em geral, remanescentes de quilombos,

¹ As Escolas famílias Agrícolas ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, são instituições filantrópicas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e em algumas localidades, até o Ensino Médio. O trabalho realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFA's, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, utilizam os princípios educativos com a formação baseada em distintos tempo caracterizados como: período escolar (tempo) que se alterna com períodos no meio familiar (tempo).

indígenas, assentados de reforma agrária, meeiros e arrendatários (Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo, 2008, p. 37).

Essa experiência influenciou, posteriormente, as escolas de Assentamentos mantidas pelo Estado e, em alguns casos, por Municípios. Surgem também as Escolas Comunitárias Rurais ligadas à rede municipal de ensino nos municípios de Jaguaré, Barra de São Francisco, Mantenópolis, Ecoporanga, Nova Venécia, Rio Bananal, Colatina e São Mateus.

O trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância, gradativamente, foi inserido na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da década de 80 pelas escolas de assentamentos, pelas escolas do município de Jaguaré a partir de 2000, e, posteriormente em 2008, nas escolas municipais de Colatina e nas escolas municipais de São Mateus, a partir de 2012.

Essa pesquisa intitulada “Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)” teve como objetivos contextualizar as propostas pedagógicas² dos anos iniciais das escolas do campo e analisar o processo ensino e aprendizagem a partir da utilização dos elementos contidos nessas propostas em escolas dos municípios de Jaguaré e São Mateus.

A pesquisa foi realizada em 6 (seis) escolas, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando 3 (três) unidades no município de Jaguaré e 3 (três) no município de São Mateus. Em Jaguaré, duas escolas estão em território de agricultura familiar e uma em território de assentamento. Em São Mateus, uma unidade localizada em território de assentamento, uma em território quilombola e outra em região de pesca.

O critério de escolha considerou a especificidade territorial das escolas, com foco de pesquisa no “fazer” pedagógico por meio do Plano de Estudo, elemento pedagógico presente nas diversas propostas dos municípios e que tem como base uma educação específica de valorização aos sujeitos do campo.

² Serão analisadas principalmente as propostas o PROVER (Programa de Valorização da Educação Rural do Município de Jaguaré), O PLAFEC (Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus), As Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Esta pesquisa retrata a caminhada pedagógica dos elementos pedagógicos da Pedagogia da Alternância e sua gradativa implementação nos anos iniciais do Fundamental I.

A reflexão das propostas e sua implementação, é respaldada em minha própria história de vida. Atuando com a Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental desde o ano de 2009, no município de São Mateus – ES, contribui na elaboração da Proposta Pedagógica e Regimento Escolar das Escolas em Alternância da Rede Municipal de São Mateus, na construção do Plano de Fortalecimento da Educação do Campo – PLAFEC de São Mateus, estruturado para refletir e aprofundar o “fazer” pedagógico das escolas multisseriadas do campo, e também foi possível a contribuição na estruturação do Comitê de Educação do Campo do município de São Mateus e na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Educação do Campo – Campus CEUNES, que posteriormente formalizou o Fórum da Licenciatura em Educação do Campo – Campus CEUNES³.

Durante este período, atuei na coordenação pedagógica e direção escolar em uma Escola de Assentamento e, posteriormente, na Secretaria Municipal de Educação de São Mateus com contribuição no Projeto de Educação do Campo do Município, que contempla as Escolas de Assentamentos, Escolas Comunitárias Rurais Municipais e Escolas Multisseriadas, envolvendo ações como formação de professores, estruturação sistematizada das ações do pedagógico e construção de normativas legais.

E nessa caminhada, foi possível vivenciar a coordenação pedagógica numa Escola Comunitária Rural Municipal, que atende da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, localizada em território pesqueiro.

O objeto de estudo é, com todas as implicações que isso tem, o meu próprio universo de atuação. Esta atuação influenciou também na escolha da metodologia.

³ A construção do Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Educação do Campo – Campus CEUNES foi organizado com a participação direta dos movimentos sociais (MST, MPA, Movimento quilombola, representantes de Pescadores), Secretarias Municipais do Norte do Estado, Superintendência Regional de Educação de São Mateus, Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, Comitê Estadual de Educação do Campo, Comitês Municipais de Educação do Campo, RACEFFAES, Escolas Famílias Agrícolas e outras entidades ligadas às discussões sobre Educação do Campo, formalizado na aula inaugural das primeiras turmas da Licenciatura em Educação do Campo, da UFES - Campus CEUNES.

A metodologia utilizada foi a História Oral Temática que “é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 38). A História Oral consiste em realizar entrevistas abertas e gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. A presença do pesquisador é fundamental por incentivar o narrador durante a o diálogo, perguntando à medida que o assunto é explanado. Essa metodologia possibilita um diálogo aberto sobre o tema pesquisado, por deixar o colaborador livre para falar sobre o assunto.

Mesmo considerando que a história oral temática é narrativa de uma variante de fato, pretende-se que ela busque a versão de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variável que seja discutível ou contestatória. Como a verdade no caso é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discuti-las com o narrador, mas com a finalidade de elucidar uma versão que é contestada, nunca para se contrapor ao colaborador (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 89).

Conforme apontam Meihy e Holanda (2010, p. 38), “[...] os trabalhos de história oral temática se dispõem à discussão em torno de um assunto central definido, os aspectos subjetivos ficam limitados ainda que não anulados”.

A visão complementar da narrativa está presente em Benjamin (1994), quando este afirma que o narrador, nas histórias que conta, recorre ao acervo de experiências de vida, tanto as suas como as experiências relatadas por outros. Ao narrar, ele as transforma em produto sólido e único, tornando-as experiências daqueles que estão ouvindo. Assim, a narração “em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito (BENJAMIN, 1994, p. 220-221).

Nesse contexto, a pesquisa nas escolas aconteceu por meio de diálogos envolvendo educadores de escolas do campo, representantes de pais, lideranças das comunidades e estudantes.

Além das histórias orais gravadas e transcritas, foram pesquisados documentos referentes à Educação do Campo nos municípios de Jaguaré e São Mateus, documentos do MST, bem como a bibliografia específica.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo **EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**, aborda um breve contexto histórico da educação partindo de fatos nacionais, perpassando pelo Movimento da Educação do Campo e o Estado do Espírito Santo.

O segundo capítulo **PLANOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO**, contextualiza experiências pedagógicas institucionalizadas no anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de práticas iniciadas nas Escolas de Assentamentos, no município de Jaguaré, São Mateus e demais experiências realizadas em outros municípios do norte do Estado.

No terceiro capítulo, **AÇÃO PEDAGÓGICA EM MULTISSERIADAS E ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS DO CAMPO**, sintetiza a utilização dos elementos pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a reorganização desses elementos, considerando a realidade dos sujeitos inseridos no processo educacional.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Dialogar sobre a Educação do Campo requer uma breve contextualização histórica. A proposta deste item é organizar, a partir de autores consagrados, como a Educação do Campo foi tratada em diversos momentos pelo Estado e a resposta da sociedade organizada.

Muito embora a Educação do Campo vá além da proposta da Pedagogia da Alternância, como veremos, seu início se confunde com a mesma.

A Pedagogia da Alternância surge como uma estratégia pedagógica que possibilita a valorização do homem do campo por meio de um trabalho que insere a realidade local desses sujeitos no currículo. Essa experiência pedagógica inicia na França em 1935:

A agricultura francesa, assim como o país, passava por uma grande crise, pois havia sido abalado social e economicamente pela Primeira Guerra Mundial, estando em processo de construção. A agricultura foi um dos setores mais afetados, uma vez que o governo pouco se interessava nas atividades agrárias; suas atenções estavam centradas na industrialização e por uma educação urbana (PASSOS; MELO, 2012, p. 240).

Nesse contexto, reconhecendo que o problema agrícola estava diretamente ligado à educação, um sacerdote propõe uma ação que direcionou para a criação das primeiras “MRF (*Maisons Familiales Rurales - Casas Familiares rurais*)” (GIMONET, 2007), o qual Nosella (2013) destaca que

Desde 1911, o padre Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. [...] Em 1930, deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural do Sérignac-Péboudou. Exatamente aqui, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. O padre Granereau mostra-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína e acrescentava: ‘tudo isso é símbolo de mundo rural...se quiserem começaremos algo que mudará tudo’, (NOSELLA, 2013, p. 47, grifo do autor).

As MRF foram organizadas pelo sacerdote juntamente com os agricultores para atender os jovens localizados no meio rural. Nessa escola os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola.

[...] Foi uma fórmula que satisfez tanto os agricultores quanto aos anseios de formação do sacerdote. [...] A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a ‘fórmula de Lauzun’, por ter sido

em Lauzun a primeira Escola-Família [...] (NOSELLA, 2013, p. 48, grifo do autor).

Os fundadores das primeiras MRF não tinham um passado institucional e nem possuíam o conhecimento pedagógico para a estruturação de uma escola que atendesse à formação acadêmica dos jovens da região, guardavam o modelo da escola que vivenciaram na formação inicial, a formação sindical e cristã, como destaca Gimonet (2007, p. 22, grifo do autor)

Seu passado institucional encontrava-se no seio do sindicato no qual atuavam e do movimento cristão de ação social *Le Sillon*, de Marc Sangnier⁴, do qual tiravam ensinamentos condizentes ao seu lugar e seus papéis de atores responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e do meio em que viviam. [...] Sindicalistas eram atores engajados em seu meio. Estavam impregnados da preocupação pelo futuro de seus filhos, sua profissão, da agricultura, da vida rural.

Nesse sentido, o processo de constituição e sistematização da Pedagogia da Alternância apresenta sua origem a partir do movimento de Marc Sangnier, e tomando outros direcionamentos:

[...] e depois o pensamento de um grande filósofo personalista, Emmanuel Mounier, a metodologia do '**Ver – Julgar – Agir**' deste grande e bonito movimento de educação popular, a 'JAC'⁵, mas também o espírito e os procedimentos da educação nova e de outros pensadores e pedagogos servem como referências ou prestam sua contribuição (GIMONET, 2007, p. 23, grifo nosso).

Ainda sobre o início da Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007) destaca que esta caminhada tornou-se uma ação-pesquisa-formação permanente.

Uma caminhada feita de tentativas e de ensaios, de empirismos e reflexões, de desordem e de ordem [...]. Na verdade, esta criação foi um processo complexo. Foi na França. Mas no Brasil, na Argentina, no Uruguai e em outros países da América Latina, no Québec, na África, na Ásia, na Oceania... [sic] é bem capaz que uma caminhada similar aconteça para que possa afirmar-se um movimento educativo inovador e portador de esperança (GIMONET, 2007, p. 27).

⁴SANGNIER, M. (1873 – 1950). Seu movimento, criado no final do século XIX, milita e age através de círculos de estudo, de jornais, entre os quais *Le Sillon*, de conferências... [sic] para reconciliar sua fé na Igreja com suas ideias republicanas, e, de maneira mais abrangente, o povo e a igreja, opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. Ele traça um caminho da Educação popular (GIMONET, 2007, p. 22).

⁵JAC – Juventude agrária católica. Na Ação Católica Especializada e os seus grupos JAC (Juventude Agrária Católica), JUC (Juventude Universitária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica) e JOC (Juventude Operária Católica) percebemos o início de um novo modelo de pastoral com os jovens. A Pastoral de Juventude herdou muita coisa deste período, como o método **Ver-Julgar-Agir**; uma prática transformadora a partir da realidade; a descoberta da dimensão política da fé; o protagonismo dos jovens e a presença do Deus Libertador nas lutas do povo (SOUZA, N. de, 2006, p. 50).

No Brasil, as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)⁶ foram inauguradas em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)⁷.

Na fase inicial, foi determinada a criação de três Escolas da Família Agrícola (EFAs) visando a formação do jovem do meio rural. O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes.

No dia 09 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos (NOSELLA, 2013, p. 66).

As três Escolas Famílias Agrícolas inauguradas inicialmente foram: Escola Família Agrícola de Olivânia – município de Anchieta/ES, a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, no respectivo município e a Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul, no município de Rio Novo do Sul/ES. Essas escolas, inicialmente, atendiam somente o público masculino (NOSELLA, 2013).

De acordo com Zamberlan (1995, p. 3) a história das EFA's teve início no Espírito Santo, através de um trabalho comunitário fruto de uma ação pastoral e logo ampliado, envolvendo outras forças sociais. O trabalho de base iniciou por volta dos anos 65/66, através de uma ação dinâmica de um jesuíta, Pe. Humberto Pietrogrande.

No norte do Espírito Santo, as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's surgem a partir de 1972, sendo referência por contextualizar o meio familiar-comunitário e o meio

⁶As denominações dadas às experiências educativas que utilizam a pedagogia da alternância no Brasil são várias, entre elas: escola da família agrícola, escola família agrícola, escola família rural e ultimamente escola da comunidade rural. EFA é o termo utilizado pela maioria das experiências. Sua implantação teve ajuda direta e indireta (principalmente no Espírito Santo) do MEPES, que tem algumas raízes de origem italiana. A casa familiar rural é experiência existente em dois Estados e tiveram apoio (no início das atividades) de um pedagogo francês (ZAMBERLAN, 1995, p. 02). Atualmente a denominação mudou para **CEFFA**: Centro de Formação Familiar, abrangendo todas as instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância, inclusive as unidades pela via pública municipal e estadual.

⁷ O MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma Instituição Filantrópica, fundada em 1968, pelo Pe. Humberto Pietrogrande, cuja sede está localizada em Anchieta-ES, seu objetivo é a promoção integral da pessoa humana, promovendo e desenvolvendo a cultura através da Ação Comunitária em uma ampla atividade relacionada com os interesses da agricultura e principalmente no que concerne à elevação social do agricultor, desde o ponto de vista religioso, intelectual, sanitário, técnico, econômico e ambiental. O MEPES interage com diversas instituições públicas e privadas, englobando os Municípios e Estados do Brasil, também Internacionalmente, mantendo convênios de cooperação técnica e financeira. No caso específico das EFA's, o Governo do Estado do Espírito Santo financia a contratação de profissionais para atuar nessas escolas e em alguns casos os municípios atuam na manutenção do funcionamento do espaço e as famílias que recebem os serviços educacionais das EFA's contribuem com um valor financeiro para o estudo dos filhos. No Censo Escolar essas instituições entram como particulares, classificadas como filantrópicas.

escolar. Essas escolas atendem a jovens e adolescentes do meio rural, com oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando que:

[...] É a época em que a quase totalidade dos sujeitos do movimento pertencem a uma mesma cultura, a uma mesma família: a da *agricultura* e a da *ruralidade*. Todos tendem a objetivos próximos ou similares, dirigidos para o futuro. Logo, a pedagogia, as aulas, a formação encontram um direcionamento, adquirem sentido. A alternância se vive quase por si mesma. Porém, esta pedagogia nova não é evidente e precisa ser definida, iniciada, fundada (GIMONET, 2007, p. 25, grifo do autor).

Além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico.

A partir da experiência do MEPES no Espírito Santo, acontece a expansão de Escolas Famílias Agrícolas em outros Estados brasileiros, como: Bahia, Minas Gerais, Ceará, Piauí, Maranhão, Rondônia, Goiânia, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Amapá, Rio de Janeiro, Pará e Amazonas (RIBEIRO; BEGNAMI; BARBOSA, 2002).

A expansão das EFA's no Brasil contou com a forte presença de lideranças religiosas, com iniciativa da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja Católica (BEGNAMI, 2004).

A implantação das EFA's no Brasil, coincide com o período de modernização da agricultura, baseado na empresa agrícola intensiva.

Assim, as EFA's surgiram como uma possibilidade de formação técnica e social, voltada para a realidade dos agricultores, contribuindo para o aumento de condições de resistência ante o novo modelo de produção capitalista que avançava no campo.

Nesse contexto, a modernização contribuiu com a proletarianização dos trabalhadores rurais e para a saída do homem do campo para a cidade em busca de trabalho. Num sentido amplo, o verbete do dicionário da Educação do Campo destaca que

[...] é necessária uma rápida consideração política sobre o papel do direito numa sociedade dividida em classes como a nossa. Pois bem, o direito imposto no Brasil, disfarçado ou dissimulado em regras abstratas – quer dizer, normas que consideram todos iguais, sem distinguir diferenças sociais nem econômicas –, é o direito construído historicamente pela classe dominante, a classe burguesa, hoje representada de modo predominante pelo capital internacional. Essa preliminar é fundamental para bem entender-se que a desapropriação é instrumento de intervenção administrativa vinculada e submissa à propriedade e, conseqüentemente, um direito instituído como salvaguarda de quem seja proprietário. Ou seja,

embora tratada como efeito jurídico que extingue a propriedade individual, constitui, na verdade, o meio que assegura ao expropriado a substituição do bem por outro de igual valor, a indenização (que etimologicamente significa deixar sem danos o patrimônio do proprietário), cujo pagamento deve ser prévio, em dinheiro e conforme valor de mercado. E o trabalhador alguma hora é proprietário? Às vezes é, mas sendo, sempre, ou quase sempre, construir a casa própria exige dele grande sacrifício (BALDEZ, 2012, p. 199).

Buscam-se ações que mobilizem a realidade em contraposição à práticas individualistas tão constantes no modelo capitalista.

A educação representa uma dessas ações para os povos do campo que, mesmo desconhecendo o modelo educacional que queriam, tiveram nas EFA's uma referência de escola para garantir a continuação do Ensino Fundamental II de seus filhos no campo.

No entanto, muitas famílias deixavam de matricular os filhos nas EFA's, por terem que arcar com uma taxa mensal:

Os pais dos alunos contribuem com uma taxa de alimentação, calculada em algumas escolas dividindo, sessão por sessão, a despesa total pelo número dos alunos; em outras escolas prefere-se fixar uma taxa média para o ano reajustada periodicamente (NOSELLA, 2013, p. 133).

Como unidade filantrópica, as EFAS contam com contribuição dos municípios e Estado, porém, a contribuição das administrações municipais foi diminuindo no decorrer do tempo e os convênios celebrados com o Estado tiveram razoáveis reajustes (NOSELLA, 2013).

No Estado do Espírito Santo, percebe-se um constante movimento das EFA's na oferta do Ensino Médio, à medida que os municípios assumem a oferta do Ensino Fundamental II por meio do trabalho educacional com a Pedagogia da Alternância.

No contexto pedagógico, Jean-Claude Gimonet destaca como princípios norteadores da Pedagogia da Alternância:

1. A primazia da experiência sobre o programa:

A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs⁸ representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de

⁸ CEFFA é uma sigla genérica, que serve para reagrupar diversas experiências educativas em alternância existentes no Brasil, e surgiu dentro do Seminário Internacional Latino-Americano sobre CEFFA's. Congrega Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, Casas Familiares Rurais - CFR e Escolas Comunitárias Rurais - ECORs (ZAMBERLAN, 1995, p. 3). Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 59) “um Centro Educativo Familiar de Formação por Alternância, um CEFFA é uma

saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente.

2. A articulação dos tempos e dos espaços de formação:

Ela se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades. Atividades e instrumentos são indispensáveis para:

- fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos;
- ter continuidade na sucessão das microrrupturas que representa a passagem de um ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo;
- ter coerência, unidade e integração.

3. Um processo de alternância num ritmo em três tempos:

- O meio familiar, profissional, social (experiência / observações, investigações, análise / saberes experienciais);
- O CEFFA (formalização – estruturação / conceitualização / saberes teóricos e formais);
- O meio (aplicação – ação / experimentação / saberes - ações).

Estes três tempos constituem uma sequência de alternância ou unidade de formação.

4. O princípio da formação profissional e geral associadas:

Este princípio responde a uma dupla obrigação:

- de um lado, levar em conta a experiência onde prevalece o socioprofissional com uma visão e uma exigência de qualificação profissional nos ciclos deste tipo;
- de outro lado, atingir a finalidade primeira dos CEFFAs, que é a da formação integral da pessoa no máximo de suas possibilidades.

5. O princípio de cooperação, de ação e de autonomia:

Um alternante só pode se tornar ator de sua formação e ganhar progressivamente em autonomia. E esse ganho de autonomia lhe permite aprender mais e melhor. De fato, o que aprende fora do CEFFA lhe confere, quando volta nele, o poder de um saber que nem os monitores e nem os outros membros possuem. Por isso, os saberes dos alternantes do grupo, colocados em comum e partilhados, constituem um suporte essencial de aprendizagens.

6. A associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores:

A formação alternada não atinge sua plena eficiência se os pais e os mestres de estágio deixam de desempenhar seus papéis de formação e de educação. Os monitores não podem nada sem eles e o dispositivo pedagógico deve levar isto em consideração (GIMONET, 2007, p. 29 – 31).

Analisando os princípios formativos, percebe-se inicialmente a preocupação com a formação de um ensino que associe experiência à prática e que se baseie em uma ação cooperativa. Se a ideia é levar formação aos homens do campo, os CEFFAs propiciam um contato direto com a família.

O fato dos alunos terem que fazer estágios, no meio familiar, em propriedades das regiões em que estão inseridos, possibilita a articulação do saber escolar com os demais setores sociais. Os CEFFAs podem ser vistos como uma escola que permite a “capacitação”, quase que concomitante, de jovens e de adultos.

Além disso, os dois últimos princípios reforçam a necessidade das relações sociais, entendidas como a dinâmica no processo educativo. Afinal, como privilegia os diversos tempos e espaços de formação, a Pedagogia da Alternância favorece a criação de parcerias para que possa promover a formação integral (profissional e geral) e contextualizada do jovem do campo.

Outra situação foi a estruturação do plano pedagógico das Escolas Famílias Agrícolas. Com a colaboração de pedagogos e técnicos em Escola – Família que, por meio de vários encontros, seminários e pesquisando uma bibliografia educacional dos outros países (França, Itália, Espanha e Argentina) foram elaborados os Planos Pedagógicos das Escolas e do Centro de Formação e Reflexão do MEPES.

Dessas discussões, o primeiro ponto considerado para a estruturação do Plano de Formação foi o levantamento dos objetivos com uma opção filosófica e como destaca Nosella (2013, p. 203)

Para planejar uma ação educativa, não é suficiente o conhecimento da realidade onde se atua ou da população com quem se lida, é preciso uma opção filosófica, isto é, é preciso explicitarmos o termo social 'para que' nós queremos trabalhar. Trata-se de um ponto de extrema importância, sem o qual trabalharemos sem consciência como meros executores. Doutra lado é preciso concordarmos, pelo menos no mais importante, caso contrário cada qual levaria para um lado diferente e faltaria assim a união indispensável. Para que tipo de sociedade nós queremos marchar? Quais as características fundamentais da sociedade futura que nós queremos? De acordo com os relatórios concluímos que, o grupo como um todo, não definiu claramente o 'PARA QUE' do seu trabalho educativo.

Levando em consideração que o Plano de Formação é um planejamento definido para um determinado grupo, de acordo com as suas especificidades, entende-se que ele é mutável.

A alternância educativa caracteriza-se pela conjugação de períodos alternados de formação e pela utilização de elementos pedagógicos específicos. Para organizar o trabalho educativo realizado com o estudante no momento em que está no centro de formação, Tempo Escola (TE), e no momento em que se encontra em atividade na comunidade, Tempo Comunidade.

Os CEFFAs utilizam os seguintes elementos pedagógicos: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Visitas de Estudos, Intervenção Externa, Visita às Famílias, Projeto Profissional do Jovem e Estágios.⁹

Importante destacar que esses elementos pedagógicos serão analisados nos capítulos 2 e 3, considerando a prática pedagógica com os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo.

Os elementos pedagógicos da alternância são diversos e cada um, obedecendo a especificidade de suas funções, insere-se num processo pedagógico para, de um lado, articular os dois espaços-tempo da alternância e, de outro lado, permitir uma progressão nas aprendizagens dos estudantes, no caso dos CEFFAs, dos adolescentes e jovens.

1.2 O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O movimento inicial da Educação do Campo representa uma articulação política dos movimentos sociais em resposta à oferta precária da educação e/ou inexistência de escolas do campo. Estabelece-se então uma luta por políticas públicas de educação no e do campo, e mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e ao poucos o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004).

⁹ Estes elementos serão analisados nos capítulos 2 e 3. Convém, entretanto, defini-los sucintamente neste momento. Plano de Estudo: instrumento que permite ao estudante trazer para a escola os conhecimentos da cultura popular do jovem e levar para a sua comunidade as reflexões realizadas na escola acerca das questões da vida cotidiana de sua propriedade e/ou comunidade.

Caderno da Realidade: instrumento para sistematização das pesquisas, das descobertas, das ações e reflexões realizadas pelos jovens.

Colocação em Comum: momento em que os jovens expõem para o grupo os problemas observados em sua comunidade, relacionados à pesquisa orientada no Plano de Estudo.

Visitas de Estudo: por meio dessas visitas, há uma complementação do tema em estudo, estabelecendo uma interface entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático e profissional da região.

Intervenções externas: para esse momento, são organizadas palestras, cursos e seminários.

Visitas às famílias: é momento em que o monitor tem a oportunidade de conhecer a situação familiar e/ou profissional dos jovens

Projeto Profissional ou Projeto de Vida: por meio desse instrumento, o jovem inicia um processo de avaliação das potencialidades de empreendimento e de geração de renda de sua comunidade. A partir dessas análises, é possível ao jovem traçar metas e objetivos para a busca de implantação de empreendimentos que possam gerar emprego e renda para sua família e/ou comunidade.

Rejeitar o termo “educação rural” ou “para o meio rural” considerado como “objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares para atender a outros interesses”, o que possibilita referenciar Caldart (2004, p. 20-21) em três dimensões teóricas da Educação do Campo: o Pensamento Pedagógico Socialista, focando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva; a Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular, tendo em Paulo Freire seu grande expoente e, enfim, a Pedagogia chamada do Movimento, a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sociais visando a produzir “uma tradição pedagógica que tenha como referência o campo e as lutas sociais”.

A Educação do Campo, como modalidade construída a partir do movimento dos sujeitos do campo, se contrapõe a uma educação pensada e preparada para os povos do campo, que desconsidera suas realidades e necessidades como sujeitos que vivem no campo. Sujeitos que se formam a partir de sua diversidade, com identidades e culturas diversas. Nesse sentido, o movimento pela Educação do Campo provoca a reflexão sobre

[...] o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. A sociedade atual tende a esquecer o que é rejeitado, o que não é dominante. Na sua lógica, só sobrevive a versão dos vencedores (CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO¹⁰, 1998, p. 15).

A década de 1990 constitui o momento histórico de surgimento do Movimento da Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Iº ENERA, realizado no período de 28 a 31 de julho de 1997, na Universidade de Brasília, com a participação de 534 delegados de 22 estados e 46 convidados de universidades ou outras instituições educacionais parceiras, representa o fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do que veio a ser conceituado como Educação do Campo.

¹⁰ Conferência Nacional: Por uma Educação básica do Campo. Texto Base. Luziânia – GO, 27 a 31 de julho de 1998.

O manifesto¹¹ ressalta quatorze pontos reivindicados pelos educadores que iniciaram o documento destacando que “de um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social e de outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto”.

Segue alguns pontos que merecem destaque por evidenciarem uma luta iniciada com abrangência para além das escolas de assentamento e acampamentos:

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo.

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanos e socialistas.

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997).

Já nesse período, discutia-se uma pedagogia que contemplasse todas as dimensões da formação humana.

A construção da expressão Educação do Campo repercute da ação dos movimentos organizados, na construção de políticas públicas educacionais para o campo. O termo campo se caracteriza a partir do I ENERA - I Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária, que:

[...] teve o apoio principal do Unicef e da UnB (com presença e algum apoio da Unesco), mas com autonomia do MST no planejamento e na condução do encontro. Reforma agrária, projeto popular para o Brasil, papel da educação na construção do projeto, formação de educadores, nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (que tinha sido aprovada em 1996) foram os temas de estudo e debate do encontro. [...] Foi também durante o I Enera que aconteceu uma reunião com os convidados das universidades que acabou desencadeando a criação do Pronera, o que ocorreu em 16 de abril de 1998 (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA, 2014, p. 07).

¹¹ Encontra-se o texto do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro na íntegra no Boletim Educação - Número 12, textos para estudo e debate, II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA – II ENERA, Edição Especial – Dezembro 2014.

A partir da I Conferência *Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia-GO, em 1998, o conceito de *Educação do Campo* ganha espaço e se fortalece na contextualização do diferencial das escolas do campo. Esse encontro defendeu o direito dos povos do campo, as políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural.

A expressão Campo e não mais meio rural, foi ampliada e fortalecida nas discussões dessa conferência, como segue abaixo,

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, [1998?], p. 26).

Assim, o movimento pela Educação do Campo reflete a luta desses povos por políticas públicas que garantam o direito à educação, e uma educação que seja **no** campo e **do** campo, como destaca Caldart (2002, p. 18, grifo do autor):

[...] **No**: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Não se trata simplesmente de uma mudança de termos, mas da contextualização de um projeto de educação específico, que considere a realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, cuja elaboração considera o ponto de vista dos camponeses, bem como a trajetória de lutas dessas organizações.

O movimento “Por um Educação Básica do Campo” se constitui com o desafio de construir e contextualizar a Educação do Campo em relação às políticas públicas, aos seus princípios e seu fazer pedagógico, como destaca o texto base utilizado para os debates em torno da Educação do Campo:

A chamada *Por uma educação básica do campo* indica o desafio da construção do processo que se pretende desencadear com a conferência. Porque nem se tem satisfatoriamente atendido ao direito à educação básica do campo (muito longe disso) e nem se tem delineada, senão de modo parcial e fragmentado, mediante algumas experiências alternativas pontuais, o que seria uma proposta de educação básica que assumisse de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas

principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isso tanto em relação a políticas públicas, como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos (KOLLING; NERY; MOLINA, [1998?], p. 29).

A I conferência pautou que somente é possível trabalhar “Por Uma Educação Básica do Campo” se vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia que todo o povo tenha acesso à educação. Nesse contexto, os participantes dessa conferência destacaram os seguintes desafios e compromissos:

1. Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional.

A educação do campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um país onde possamos viver com dignidade.

A escola, ao assumir, a caminhada dos povos do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.

2. Propor e viver novos valores culturais.

A educação do campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores [sic] que degradam a sociedade em que vivemos.

A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentimento de justiça e o zelo pela natureza.

3. Valorizar as culturas do campo.

A educação do campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação.

A escola é um lugar privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a produção de suas expressões culturais.

4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo.

A educação do campo resgata o direito dos povos do campo à educação básica, pública, ampla e de qualidade.

A escola é um dos espaços onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.

5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.

A educação do campo de partir de linguagens que os povos dominam e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra.

A escola deve assumir o desafio de exigir e de implementar programas de educação de jovens e adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização.

6. Formar educadoras e educadores do campo.

A educação do campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político – pedagógico libertador para as suas escolas.

A escola que forma os educadores /educadoras deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.

7. Produzir uma proposta de educação básica do campo.

A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos

do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, etc.

A escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços, bem como as práticas de seus educadores/educadoras para dar conta desse novo desafio pedagógico.

8. Envolver as comunidades nesse processo.

A educação do campo acontece por meio de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

A escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.

9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.

A educação do campo exige fidelidade aos povos do campo. O educador e a educadora não podem se descolar da realidade nem perder a utopia.

A escola deve ser lugar de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo para a formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto.

10. Implementar as propostas de ação dessa conferência.

A educação do campo tem por base a necessidade do engajamento de seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação.

A escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, [1998?], p. 92 – 95).

Nesse contexto, a escola do campo representa um espaço que reconhece e ajuda a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização da sociedade “porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (CALDART, 2000, p. 66).

Importante destacar que a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos como enfatiza Caldart (2002, p. 19)

[...] é preciso compreender que por trás da indignação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

O campo possui diferentes sujeitos como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de

existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, Decreto n 7.352, de 04 de novembro de 2010).

Estes sujeitos possuem características específicas na forma de produzir sua existência: há aqueles que estão ligados a alguma forma de organização social e outros não, existe a diferença de gênero, etnia, religião, entre outras especificidades. Enfim, são diferentes formas de se organizar e lutar pela própria existência de vida no campo.

Assim, o texto base da I Conferência destaca que, diante do vazio deixado pelo Estado, surgiram algumas iniciativas educacionais que já evidenciam um esforço na construção de uma identidade própria em escolas do campo:

As Escolas – Família Agrícola (EFAs), que existem em vários estados há 30 anos, com mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil, e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar;

As várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos, como por exemplo o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB);

A luta do Movimento Sem – Terra (MST) pelas escolas de assentamento e de acampamento, e suas experiências na área de formação de professores e de técnicos na área da produção;

A preocupação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas dos reassentamentos;

A luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à cultura;

E também as diversas iniciativas tomadas pelas comunidades e pelos professores/professoras de inúmeras escolas *isoladas*, espalhadas nos vários cantos do país, que lutam pela sobrevivência e pela dignidade de seu trabalho (CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, p. 23-24).

O brasileiro no campo tem um jeito de viver e de trabalhar que inclui formas específicas de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a comunidade, o trabalho e a educação. E desse jeito produzem a sua existência, enquanto sujeitos do campo.

O movimento por uma Educação do Campo destaca pontos importantes evidenciados durante a trajetória da discussão em prol da construção da identidade dos povos do campo:

[...] estamos construindo alguns aprendizados básicos sobre essas diferenças, que talvez já possam mesmo ser considerados traços de nossa identidade. Um deles é que estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural.

Aprendemos que a nossa divisão em nome das diferenças somente interessa a quem nos oprime: “dividir para melhor dominar”, é uma máxima tão antiga quanto a própria dominação.

E aprendemos também quem em nome de nossa identidade comum e destas nossas lutas comuns, não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história, e através de tantas outras lutas; isto certamente significaria reproduzir entre nós o processo de *invasão cultural* (Paulo Freire) que em conjunto já sofremos há séculos (CALDART, 2002, p. 22).

O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o movimento iniciado. Durante seis anos (1997 à 2003), o trabalho prosseguiu em cada Estado, por meio das ações das diferentes organizações e através de encontros e de programas de escolarização e de formação de educadores e educadoras.

Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO, reunindo diversas entidades e movimentos sociais¹².

A II Conferência Nacional de Educação do Campo definiu a ampliação de novos campos de luta da Educação do Campo, sinalizando a construção de um processo histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. Redirecionou o campo e a educação na agenda política do País, pautando na luta pelo acesso à terra e a educação escolar, como direito de todos e dever do Estado, não mais pensando na busca apenas da garantia dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas em todas as etapas da educação básica e superior.

¹²Entidades e Movimentos Sociais: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Universidade de Brasília – UnB, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura- CONTAG, União Nacional das Escolas e Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC. A 2ª Conferência teve como apoio para a realização: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural - NEAD, Ministério da Educação - MEC, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Sindicato Nacional dos Servidores das Escolas Federais – SINASEFE, Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, Secretaria de Aquicultura e Pesca - AP/PR, Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério do Meio Ambiente – MMA, Ministério da Cultura – MinC, Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais - CERIS e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF.

O texto base “POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO” (2004, p 7 - 24) da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo destacou temas¹³ essenciais de discussão como:

1. Financiamento da Educação
2. Gestão da Política Pública
3. Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo
4. Reconhecimento e Formação dos Educadores do Campo
5. Assistência Técnica
6. Educação Profissional

Esses temas subsidiaram a elaboração de proposições durante o encontro, contemplando questões fundamentais para construção de Políticas Públicas de Educação do Campo.

Essa Conferência destacou discussões específicas sobre Projeto Pedagógico da Educação do Campo, que como um projeto político não pode ser reduzido apenas ao sistema de ensino.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de fortalecimento da participação social na reflexão, na elaboração de princípios e propostas educativas de formação humana, de organização social e de gestão.

A discussão de Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo está vinculada a determinadas concepções de direitos, que, por sua vez se relacionam com um projeto de sociedade, de país e de mundo.

No campo das políticas públicas esse projeto deve ser pautado pelos seguintes princípios:

A formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório.

A formação humana deve ser todo o fundamento da educação e deve estar vinculada à uma concepção de campo enquanto uma política pública, significa dizer que não podemos pensar uma política de educação desvinculada das demais políticas econômicas, agrícolas, do meio ambiente, da cultura, da saúde, da assistência técnica, da reforma agrária, da agricultura familiar e tantas outras.

Pensar a formação humana vinculada ao campo não exclui a cidade, por isso, devemos pensar o campo e a cidade por meio de relações horizontais

¹³Esses temas encontram-se na íntegra no Texto Base da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, p 7 – 24, 2004.

e solidárias. Ambos são territórios de lutas, de poder, de ideias e de sonhos. É dessa forma que a identidade dos povos do campo também vai se construindo pela diversidade cultural, em um pacto simbólico entre os diferentes sujeitos do campo e da cidade.

Educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos

A Educação do Campo não se resume à escola, ela ocorre em espaços oficiais de ensino e nas diferentes situações em que os sujeitos aprendem a interpretar e transformar o mundo em que vive. O projeto político pedagógico da Educação do Campo, é um projeto de política de ação cultural.

Essa educação envolve saberes, métodos, tempos de aprendizagem e espaços físicos diferenciados (a educação indígena, dos quilombolas, dos agricultores familiares, dos ribeirinhos, dos camponeses...), realizam-se nas comunidades e nos seus territórios trazendo narrativas e símbolos culturais que mantêm a unidade e a pertença de cada grupo.

Educação vinculada ao trabalho e a cultura

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. Nesta conferência reafirmamos a ideia de que é preciso recuperar o vínculo entre educação e processos produtivos nas diferentes dimensões e métodos de formação dos trabalhadores do campo.

O projeto Político Pedagógico da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver a dignidade para as famílias dos camponeses, dos extrativistas, dos pescadores e ribeirinhos, dos agricultores familiares, e todos os outros.

Educação como instrumento de participação coletiva

O projeto Político Pedagógico da Educação do Campo precisa resgatar a participação como elemento fundamental do direito. Os vínculos com a matriz formadora do trabalho e da cultura são fundamentais em um projeto de educação visto que tanto um quanto o outro são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais.

[...]

Exercitar a participação é um elemento fundamental para construir autonomia, responsabilidade, possibilidades de avaliação das práticas sociais, mas essencialmente, é o espaço do exercício democrático dos direitos, como também é o espaço onde temos a possibilidade de criticar o presente e de reinventar o futuro.

A concretização do Projeto Político Pedagógico no âmbito escolar

Um dos lugares em que se concretiza o projeto político pedagógico da Educação do Campo é a escola. No âmbito da construção de uma política pública o debate principal sobre o projeto pedagógico das escolas de educação básica diz respeito a duas questões centrais: - a especificidade da Educação do Campo; - a forma de construção do projeto pedagógico das escolas do campo.

Na *construção democrática* do projeto pedagógico das escolas do campo não se trata de ver as escolas como unidades autônomas (isoladas), mas sim como *redes coletivas*, de escolas, de educadores, de educandos, de comunidades (em alguns casos vinculadas entre si pela atuação de movimentos sociais), identificadas pela especificidade da Educação do Campo. Por isso podemos entender que nesta construção há tarefas específicas para os gestores públicos, para as comunidades, para os movimentos sociais, para as escolas, com seus educadores e educandos (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 13 – 15).

Esses princípios estão diretamente ligados a formação multilateral dos sujeitos do campo, possibilitando o vínculo da formação à realidade campesina a qual a escola encontra-se inserida.

No que diz respeito à legislação, torna-se necessário destacar que, a partir de diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), o Movimento da Educação do Campo acumulou um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e validam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação seja exercida, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, tais como: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB 1/2002, publicada no Diário Oficial da União em 9/04/2002, representa um ponto de partida na construção de um Brasil com identidade no e do campo, na defesa de um campo que possui sua realidade cultural e onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano, como destaca o Parágrafo Único do artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nesse contexto, a Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, destaca a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica:

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Essa resolução destaca como Parágrafo Único do Artigo 35 que as estratégias pedagógicas pertinentes à realidade dos sujeitos do Campo devem considerar:

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a Pedagogia da Terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a Pedagogia da Alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 04/2010).

No entanto, a concretização dessas normativas no ambiente escolar demanda outro processo de luta juntamente com os sistemas que jurisdicionam a educação, sejam em nível Federal, Estadual ou Municipal.

Outra conquista política importante está sendo os resultados dos debates com a sociedade em cada Estado que tem culminado na inserção da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais, de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando a inclusão dessa modalidade educacional na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal.

1.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO

Atualmente, o Estado do Espírito Santo possui 18 (dezoito) Escolas Famílias Agrícolas distribuídas nos diversos municípios, com oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e algumas também o Ensino Médio, atendendo atualmente 775 estudantes do Ensino Fundamental e 1.143 estudantes do Ensino Médio. Essas escolas são identificadas no Censo Escolar, como privadas, sendo classificadas como filantrópicas (MEPES. Setor Administração Escolar, 2015).

A criação das escolas de assentamentos no Estado a partir do surgimento dos primeiros assentamentos, no início da década de 80, foi o passo para uma nova etapa, quanto ao movimento de luta por abertura de escolas no campo e também no movimento de experiências educacionais específicas aos sujeitos do campo. Atualmente, registra-se a existência de 26 (vinte e seis) escolas de Ensino Fundamental jurisdicionadas pelo Estado e 17 (dezessete) escolas de Educação Infantil mantidas pelo município, localizadas no norte e noroeste do Espírito Santo.

A partir da década de 90, diversos amparos legais foram conquistados pelo movimento da Educação do Campo na esfera nacional, o que possibilitou o diálogo

juntamente com os Governos, sobre a necessidade de implementação de políticas públicas de apoio as escolas do campo e efetivação de propostas pedagógicas baseadas na realidade camponesa, o que originou outras experiências educativas pela rede pública, como as Escolas Comunitárias Rurais e Escolas Municipais de Alternância (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, 2008).

A resistência do poder público em implementar uma proposta educacional direcionada ao território camponês¹⁴, acontece pelo fato de considerar como ônus aos cofres públicos o investimento numa modalidade educacional estruturada pelos sujeitos do campo.

O investimento na Educação do Campo requer: contratação de profissionais habilitados para atuar dentro da realidade das escolas do campo; formação continuada e específica para educadores; acompanhamento pedagógica para essas escolas; estrutura física com condições para as atividades com práticas no campo; alimentação contemplando os diversos momentos dos estudantes nas escolas e também a realidade alimentícia do campo; e, por fim, o investimento para os educandos estudarem no campo, nas proximidades de suas residências.

Muito embora, essa educação específica ao campo seja um direito previsto na legislação, o seu cumprimento fica a cargo dos governantes, que podem cumpri-la ou não, visto que a legislação educacional não estabelece prazos e nem punição para os que não a efetivarem.

Em 2005, foi o ano em que o Governo do Estado¹⁵ negociou com os diversos municípios a municipalização de unidades com Ensino Fundamental, pode-se dizer que esse fato marcou na história dos municípios e posteriormente, a Educação do Campo.

¹⁴ O *território camponês* é o espaço de vida do *camponês*. É o *lugar* ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua *existência*. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de resistência da família, que muitas vezes pode ser construída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas (FERNANDES, 2012, p. 746).

¹⁵ Sendo Governador do Estado do Espírito Santo na época Paulo Cesar Hartung Gomes e o Secretário de Estado da Educação, Welington Coimbra.

O Município de Nova Venécia pode exemplificar um pouco desse contexto da municipalização da educação, pois em fevereiro de 2005, iniciou suas atividades letivas com 14 (quatorze) escolas e em agosto de 2005, passa a administrar 89 (oitenta e nove) escolas, devido a municipalização de 75 (setenta e cinco) escolas estaduais conforme a RESOLUÇÃO CEE Nº 1156/2005, que autoriza a mudança de mantenedor das Escolas Estaduais Municipalizadas, publicada no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, no dia 29 de agosto de 2005.

Essa mesma edição do Diário Oficial do Espírito Santo contempla a relação de diversos municípios que aderiram ao processo de municipalização de escolas que ofertavam o Ensino Fundamental sob a jurisdição do Estado.

Diversas unidades escolares municipalizadas estavam localizadas no campo e, considerando o número de alunos e a condição da estrutura física, muitas escolas foram fechadas.

Em 2008, para fortalecer a luta por uma Educação própria para o campo no Estado do Espírito Santo, algumas ações foram organizadas, uma delas foi a oficialização do Comitê Estadual de Educação do Campo no Espírito Santo¹⁶, por meio da realização do Seminário Estadual realizado em 2008, com tema “Educação Escolar do Campo”.

Nos dias 08, 09 e 10 de dezembro de 2008 realizou-se o Seminário com o tema 'EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO' com 103 participantes da Sociedade Civil e Poder público: MST, MPA, FETAES, RACEFFAES, MEPES, QUILOMBOLAS, Observatório de Conflitos no Campo, CAPE/MPES, Secretaria de Estado da Agricultura, Secretaria de Estado da Educação - SEDU, DFDA-ES/MDA, CONTAG, SDT/MDA, Deputada Federal Iriny Lopes, SECAD/MEC, Associações de Agricultores, Territórios: Caparaó - Polo Colatina - Montanhas e Águas, Vereadores, STRs, APTA, INCRA, Prefeitura Municipal Colatina, EAFCOL, FEPSES, RECID, Rede Alerta

¹⁶Composição do Comitê de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo: **I.** Da Secretaria de Estado da Educação - SEDU; **II.** Do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; **III.** Da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; **IV.** Do Observatório dos Conflitos no Campo – UFES; **V.** Da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES; **VI.** Da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; **VII.** Do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; **VIII.** Do Movimento dos Sem Terra - MST; **IX.** Do Movimento dos Quilombolas; **X.** Do Indígenas; **XI.** Do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; **XII.** Da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES; **XIII.** Do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES; **XIV.** Das Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas.

Contra o Deserto Verde, FASE (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 2).

O Comitê de Educação do Campo é uma organização composta por movimentos sociais que tratam da Educação do Campo junto com representantes do poder público. O regimento interno destaca como finalidade dessa organização ser “um espaço permanente de articulação, deliberação e construção coletiva da Educação do Campo entre os movimentos sociais, entidades civis e o poder público para o fortalecimento da Educação do Campo” (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 4).

Após a realização do Seminário foram apresentadas as seguintes reivindicações ao poder público Estadual:

- Criação de gerência ou sub-gerência de Educação do Campo na SEDU;
- Paralisação imediata da nucleação das escolas do campo, de acordo com a Resolução CNE nº 02/2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e com base em diagnóstico popular;
- Garantia da não-municipalização das escolas de assentamentos do MST;
- Suspensão da terceirização da merenda escolar, uma vez que obtivemos denúncias que os estudantes não estão tendo alimentação suficiente e adequada;
- Discussão com as comunidades do campo sobre a grade curricular de mil horas, levando em consideração as especificidades desses estudantes: transporte e estradas inadequados, longas distâncias até sua residência, etc.;
- Infra-estrutura (construção, reforma e ampliação) das escolas do campo nas comunidades quilombolas, nos assentamentos e nas demais comunidades tradicionais;
- Móveis e equipamentos para as escolas do campo;
- Criação de turmas de EJA Segundo Segmento e Médio Integrado à Educação Profissional nas comunidades do campo;
- Criação de escolas regionais de ensino médio, na metodologia da pedagogia da alternância, como projeto piloto em:
 - Pinheiros: Assentamento Olinda II;
 - Conceição da Barra: Assentamento Pontal do Jundiá e Comunidade Quilombola de São Domingos;
 - Pedro Canário: Assentamento Castro Alves (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, 2008, p.64).

No período de 2008 à 2014, alguns avanços aconteceram como a instituição da Gerência de Educação do Campo – GECAM e Subgerência de Desenvolvimento da Educação do Campo, Indígena e Quilombola – SUDEC, no âmbito da Subsecretaria de Estado da Educação Básica e Profissional (Decreto Nº 3616-R, de 14 de Julho de 2014).

A nucleação passa a ter uma atenção na legislação, no entanto não existe força legal que a impeça de acontecer.

Outro ponto importante foi a criação de Comitês de Educação do Campo em diversos municípios do norte do Estado: São Mateus, Nova Venécia, Pinheiros, Jaguaré, São Gabriel da Palha, Colatina, São Roque do Canãa (COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2016).

E a criação dos Macrocentros em todo o Estado do Espírito Santo, o que envolve uma ampla discussão da proposta político-pedagógica das escolas multisseriadas do campo.

Mais um marco importante foi a instituição do Comitê Estadual de Educação Quilombola no Espírito Santo, por meio da Portaria nº 130-R, de 21 de agosto de 2014, que subsidiará a elaboração de políticas públicas para que seja efetivada a Educação Quilombola no Estado. A coordenação e a secretaria executiva serão exercidas pela Gerência de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e a participação dos membros é considerada de relevante interesse público.

No entanto, muitas das demandas historicamente negadas se mantêm, como destaca o Manifesto “Por Uma Educação do Campo no Espírito Santo” socializado no Seminário com tema “Os movimentos sociais na defesa e fortalecimento da Educação do Campo em nosso Estado”, realizado no dia 14 de agosto de 2015, na cidade de Ibirapu/ES, que evidenciou os seguintes pontos:

- 01 – o não fechamento das escolas do campo;
- 02 – manutenção e expansão da Pedagogia da Alternância pela via pública;
- 03 – garantia das especificidades das modalidades da Educação Básica: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola;
- 04 – aprovação e implementação das diretrizes operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo
- 05 – fortalecimento e participação na gerência de Educação do Campo – GECAM/SEDU;
- 06 – garantia de editais específicos para a contratação de profissionais de educação para as escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas;
- 07 – uma política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo.

Percebe-se que a valorização das especificidades dos povos do campo por meio da educação básica permanece como um processo de constante reivindicação.

1.4 OS MACROCENTROS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

O Programa Escola Ativa representou uma ação que mobilizou os educadores das escolas do campo no Estado do Espírito Santo, que por meio das formações articularam ações e encontros em discussão do pedagógico das escolas multisseriadas, que culminou na criação dos Macrocentros.

Nesse contexto, a educadora Ana Paula Moschen¹⁷ (2015) destaca durante o diálogo¹⁸ que:

[...]2009 então vem a proposta da escola ativa, que era a formação a nível estadual que foi o programa do MEC para as escolas, as nossas escolas... Todas as professoras, nós fizemos a adesão e todas as professoras foram inclusas no programa, então foram 260 horas de formação na época, eu lembro que nós tínhamos o todo durante dois anos nós tivemos nove semanas ao longo de dois anos, a gente se reunia em Vitória, os técnicos das SREs [Superintendências Regionais de Educação], das secretarias municipais, eram os módulos, foram 9 módulos, aí a cada módulo de uma semana lá a gente trazia na íntegra para os professores, e a nossa formação foi assim, foi realmente ela foi muito intensa com os educadores, mas muito intensa mesmo. Nós tivemos, porque era uma formação que a gente já tinha o início do CRER [Construindo e Reconstruindo a Educação Rural], que já estava nesse movimento, quando a escola ativa chegou foi como se viesse reforçar o que a gente já fazia, então foi muito bom, com muita leitura, muitas teorias que nos faltava um pouco lá no CRER [...].

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE implementou o Programa Escola Ativa¹⁹ “[...] uma estratégia metodológica que combina uma série de elementos sócio pedagógicos e administrativos – para o atendimento de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que estudam em classes multisseriadas”

¹⁷ Ana Paula Moschen: educadora com atuação na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia – ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 18 set. 2015.

¹⁸ A transcrição dos diálogos realizados com os narradores durante a pesquisa primou pela realização deste trabalho utilizando a fala dos colaboradores na íntegra.

¹⁹ Programa Escola Ativa - Em agosto de 1996, em um seminário ministrado por um representante da *Fundacion volvamos a la gente*, responsável na Colômbia pela implantação e implementação da estratégia nesse país, a Direção geral do Projeto Nordeste reuniu em Brasília todos os Secretários de Educação e Diretores de ensino dos estados do Nordeste para que estes pudessem conhecer a estratégia e decidir sobre sua adoção.

Após o seminário, os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram pela adoção da estratégia e, em outubro de 1996, técnicos destes estados foram capacitados na Colômbia. A partir daí, a estratégia no Brasil passou a ser chamada Escola Ativa.

A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª séries. No final de 1998, os estados de Sergipe e Alagoas decidiram também implantar a estratégia.

Em Meados de 1999, o Projeto Nordeste chegou ao seu final, dando lugar a um novo momento, ou seja, o surgimento do programa FUNDESCOLA (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola, que atende às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste), o que não acarretou descontinuidade nas ações de implementação da estratégia que já se consolidava nos estados (MEC, 2005, p. 18).

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 11).

O Programa Escola Ativa foi implementado inicialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em 1997, e gradativamente disponibilizado aos demais Estados.

Em 2010, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ofereceu formação do Programa Escola Ativa para o Estado do Espírito Santo, investindo na formação de técnicos da SEDU e coordenadores municipais, responsáveis por implementar o Programa Escola Ativa em algumas unidades escolares.

No ano de 2011, como continuidade às atividades do Programa, o Estado foi organizado em grupos de trabalhos denominados Macrocentros e Microcentros.

A organização do Estado do Espírito Santo em Macrocentros, aconteceu com a distribuição dos 77 (setenta e sete) municípios em grupos, com critério de aproximação: Macrocentro extremo Norte, Macrocentro Norte, Macrocentro Centro Serrano, Macrocentro Sul e Macrocentro Extremo Sul. Cada Macrocentro²⁰ foi estruturado com 12 a 16 municípios e tinha como função desenvolver ações que contribuíssem com a melhoria e fortalecimento das escolas do campo. Já os Microcentros, formam uma organização local de cada município, envolvendo educadores, sobre a coordenação de um técnico da Secretaria de Educação.

No final de 2011, o Programa Escola Ativa foi extinto pelo Ministério da Educação, extinguindo o investimento para as formações do Programa no Estado, no entanto os grupos de estudos dos Macrocentros entendendo a relevância dos debates mantiveram os encontros de reflexão e produção.

²⁰ A distribuição dos municípios ficou da seguinte forma: **Macrocentro Extremo Norte** - Agua Doce do Norte, Águia Branca, Barra de São Francisco, Boa Esperança, Conceição da Barra, Ecoporanga, Mantenópolis, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Pedro Canário, Pinheiros, Ponto Belo, São Mateus e Vila Pavão; **Macrocentro Norte**: Alto Rio Novo, Colatina, Governador Lindenberg, Jaguaré, Linhares, Marilândia, Pancas, Rio Bananal, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, Sooretama e Vila Valério; **Macrocentro Centro Serrano**: Afonso Claudio, Aracruz, Baixo Guandu, Domingos Martins, Fundão, Ibiracu, Itaguacu, Itarana, João Neiva, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, São Roque do Canaã, Venda Nova do Imigrante, Serra e Viana; **Macrocentro Sul**: Alfredo Chaves, Anchieta, Brejetuba, Cariacica, Conceição do Castelo, Guarapari, Ibatiba, Ibitirama, Iconha, Irupi, Iúna, Muniz Freire, Piúma, Rio Novo do Sul e Vila Velha; **Macrocentro Extremo Sul**: Alegre, Apiacá, Atilio Vivacqua, Bom Jesus do Norte, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Divino São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Marataízes, Mimoso do Sul, Muqui, Presidente Kennedy, São José do Calçado e Vargem Alta.

Em nota Moschen (2015) pontua que:

Com o final, 2010, foram dois anos, 2009 e 2010, no final de 2010 acabou a escola ativa, acabou o programa, aí nós ficamos meio que órfãos né, e assim, e agora? Pra nós de Colatina, que já tínhamos uma proposta, Jaguaré também, já tinha uma proposta, a gente ia dar continuidade, mas os demais municípios? Então foi onde a SEDU propõe que esses municípios do estado se subdividissem em macrocentros, por proximidade geograficamente, em cinco macrocentros, aí começando o extremo norte, o norte, o centro serrano, sul, e o extremo sul, cinco macrocentros, eu me lembro que início de 2011, em fevereiro nós tivemos uma reunião na SEDU com todos os municípios, então a proposta desse encontro foi que a gente se reunisse nos macrocentros, um trabalho de grupo nos macrocentros, e nós delineássemos ali uma proposta de trabalho, porque daqui para a frente os macrocentros iriam caminhar sozinhos, nós técnicos das secretarias municipais e das SREs, não teria mais um programa, nós iríamos caminhar por nossa conta.

Esse caminhar por conta própria foi uma necessidade apontada pelos educadores dos municípios, por não possuírem uma proposta pedagógica para as escolas multisseriadas, como destaca Moschen (2015):

[...] foi até a Rita, de Marilândia, até hoje eu falo com ela, é Rita você que plantou a semente, ela gritou assim, gente nós não temos uma proposta pedagógica para as multisseriadas, a escola ativa não deu conta de trazer o currículo mesmo, que a escola ativa era mais metodológico, tinha os comitês, mais uma parte metodológica, mas o currículo, as orientações curriculares, um plano de ensino, nós não temos uma proposta pedagógica para as multisseriadas. Aí todo mundo, então vamos fazer, vamos iniciar a produção? Então iniciamos, o macrocentro norte, até então eu fazia parte do macrocentro norte que era de Colatina até Nova Venécia, esses municípios aqui, de Colatina até Nova Venécia, de Nova Venécia, de São Mateus para cima já era o extremo norte, aí nós iniciamos, nos encontrávamos, a gente se encontrava no início mensal, até de dois em dois meses, ficávamos dois dias, os locais onde nós íamos era a escola família, aí nós tínhamos muito apoio da RACEFFAES para ir nos ajudando.

Nessa expectativa de construção de uma orientação pedagógica para as escolas multisseriadas, os Macrocentros Norte e o Macrocentro Extremo Norte decidiram se juntar para a realização desse trabalho e assim:

[...] fizemos todo uma produção, então assim, nós queríamos iniciar os temas geradores né, então após toda aquela parte de motivação, nós tínhamos que então pensar que temas geradores, quem somos nós técnicos das secretarias para dizer quais são os temas geradores né, então foi feito um plano de estudo, uma ficha de pesquisa. [...] nós elaboramos essa ficha de pesquisa, então nessa ficha de pesquisa estava assim, as perguntas, os anseios. Todos os técnicos levaram para os seus municípios, e claro por amostragem, impossível a gente entrevistar todos os camponeses, mas o que nós combinamos, nós vamos chegar no município e vamos ver quais as comunidades onde vocês vão conseguir fazer essa pesquisa. Nós utilizamos então a própria escola, entregamos essas fichas para os educadores e os educadores na medida do possível fez a entrevista com as famílias. Quando nós estivemos, no próximo encontro foi em Rio Bananal, nós fizemos a síntese das respostas, todos os municípios então trouxeram

as respostas, e eu lembro que a Lene estava lá da RACEFFAES, e ela nos ajudou a sintetizar esses anseios em três temas geradores, que foi família, terra e saúde, então, hoje eu tenho a pré-síntese todinha de todas as minhas posses, e quando você ler essa pré-síntese você enxerga que é isso que as famílias queriam falar sobre família, sobre terra e sobre saúde, então saiu muito isso, os temas estavam muito forte, então nós detectamos esses três temas geradores (MOSCHEN, 2015).

A junção dos Macrocentros possibilitou a sistematização das propostas pedagógicas realizadas pelos municípios de Jaguaré, Colatina e São Mateus.

Durante 2012 e 2013 os grupos trabalharam na elaboração das orientações pedagógicas e tiveram como referência “a experiência do PROVER que foram os pioneiros, e logo em seguida o CRER de Colatina” (Moschen, 2015), e também São Mateus que estruturou e implementou o PLAFEC, já em 2012²¹.

[...] já estava dando final de 2011, já, e a gente percebe que o grupo estava muito grande, e estava difícil a produção assim mais, porque os anseios daquele grupo a gente já tinha detectado, só que agora precisava sistematizar, que era uma coisa mais minuciosa, mais escrita, mais teórica, então nós optamos por organizar uma comissão que seria a comissão de sistematização do documento, essa comissão ela trabalhou praticamente o ano de 2012 todinho, a comissão eu vou tentar lembrar os municípios, eu sei que ficou Colatina, Nova Venécia, São Mateus, Pinheiros, Jaguaré, esses cinco municípios, nós ficamos então para sistematizar, que já estava tudo pronto, e a SEDU central, a SRE de Nova Venécia, a SRE de São Mateus [...]. Nós trabalhamos praticamente 2012, todinho, em 2013, isso foi em Pinheiros que nós finalizamos, a gente nem pode falar essa palavra, mas nós demos por concluído parte, assim, o documento porque a gente não pode falar que está finalizado, porque ele está em constante movimento (MOSCHEN, 2015).

Importante destacar que Jaguaré foi o primeiro município a implementar e organizar o trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino, o qual construiu uma proposta pedagógica, o PROVER, que contempla esses elementos pedagógicos no cotidiano das escolas do campo, considerando a realidade e etapa educacional das crianças.

Ainda, no que tange à discussão sobre a implementação dos elementos da Pedagogia da Alternância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe destacar os documentos produzidos pelo MST e a experiência evidenciada nessas produções referente ao “fazer pedagógico” no Ensino Fundamental I das escolas de assentamento do Espírito Santo, desde a década de 80.

²¹ O PROVER (Programa de Valorização da Educação do Campo) e o PLAFEC (Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus), anteriores às Orientações Pedagógicas dos Macrocentros Norte e Extremo Norte serão analisados mais detalhadamente no próximo capítulo.

No final de 2013, os grupos do Macrocentro Norte e Macrocentro Extremo Norte realizaram o lançamento do documento “Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo” considerando como princípios

O Plano de Estudo estrutura-se a partir da seguinte dinâmica: mobilização/investigação, problematização, reflexão/generalização e conscientização/ação. Assim, é importante ressaltar a importância de organizar a pesquisa da realidade, seguindo os seguintes princípios filosóficos e pedagógicos: CONHECER, ANALISAR e TRANSFORMAR (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2013, p. 24).

Esse documento contempla a prática pedagógica com elementos da Pedagogia da Alternância como Plano de Estudo, que contempla as Atividades Vivenciais (visita de estudo, oficina/experiências, intervenções/palestras) e os Instrumentos Pedagógicos: Caderno ou Pasta da Realidade e o Caderno de Acompanhamento.

Nesse contexto, são inseridos os elementos pedagógicos discutidos no Movimento pela Educação do Campo e ressignificados pela Pedagogia do Movimento no processo de luta e no contexto educacional: mística e auto-organização dos/as estudantes.

O mesmo documento dispõe ainda sobre o processo avaliativo, o qual destaca sobre a auto avaliação e a avaliação coletiva.

O Plano de Formação das Famílias foi um elemento evidenciado na proposta e aponta como ação, encontros para formação e visitas às famílias, visto que “Dentre os princípios da Educação do Campo, conhecer a família é essencial para a práxis pedagógica, pois a parceria família/escola contribui na formação integral dos/as educandos/as (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2013, p. 45).

Em 2014, aconteceu o encontro centralizado dos Macrocentros do Estado organizado pela Secretaria de Estado da Educação - SEDU, com o Tema Central “Socialização das produções dos Macrocentros e Microcentros do ES”, com os objetivos de:

- -Socializar as produções do Macrocentros e Microcentros (apresentação do histórico dos grupos até o momento atual, além dos documentos elaborados e os avanços na prática pedagógica dos professores que atuam na Educação do Campo no Território Capixaba).

- Discutir as temáticas relacionadas à Educação do Campo (MACROCENTROS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: VOZES DO CAMPO, SUL, EXTREMO SUL, NORTE E EXTREMO NORTE.²², 2014).

Durante o encontro os representantes dos macrocentros relataram o desenvolvimento dos trabalhos no período de 2011 a 2014, momento que continuaram as formações envolvendo educadores e técnicos das Secretarias dos diversos municípios do Estado, independentes do financiamento do MEC e da formalização desse grupo pela Secretaria Estadual de Educação.

Seguem abaixo fragmentos do relato dos representantes dos Macrocentros:

Macrocentro Norte e Extremo Norte: os representantes do Macrocentro Norte e Extremo Norte se uniram e continuaram os encontros priorizando a produção e discussão de um documento para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Multisseriadas do Campo.

Esse documento foi construído no período de 2011 a 2013, contou com a participação dos diversos atores camponeses e foi baseado na Pedagogia da Alternância, contemplando diversos elementos dessa estratégia pedagógica no processo ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo e recebeu o nome de “Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo”.

Macrocentro Sul e Extremo Sul: os representantes continuaram os encontros de formação e destacaram como avanço “a união dos Macrocentros Extremo Sul e Sul e a formação continuada dos técnicos das Secretarias”, destacando como desafios a construção de um “currículo próprio e apropriado para as escolas do campo da região, a participação de todos os municípios nas reuniões e compreender que estão na Zona Urbana e que atendem alunos do campo, que também são consideradas escolas do campo”.

Macrocentro Centro Serrano – os representantes também continuaram os encontros e socializaram o documento “Sinfonia de desejos e de possibilidades: Documento base para elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas do

²² Relatório do Encontro Centralizado dos Macrocentros, realizado em Vitória – ES, em 10 de julho de 2014. O encontro envolveu todos os Macrocentros do Estado do Espírito Santo: Vozes do Campo, Sul, Extremo Sul, Norte e Extremo Norte.

Campo”, material produzido e publicado pelo LEAGEO²³/UFES, com registro de ISBN, tornando cada representante do Macrocentro autor dessa construção e destacaram ainda,

[...] sobre a constituição do grupo, que continuou se reunindo mensalmente, mesmo após o fim do Programa Escola Ativa, e sem auxílio de bolsa. Reuniam-se por conta própria de 1 a 2 dias em cada município para estudar, ler, reler, escrever, reescrever o documento. [...] O documento é constituído por 3 eixos, sendo: Marco Referencial, Marco Situacional e Marco Operacional. Apresentou alguns trechos/fragmentos do documento. Conceitos que foram trabalhados ao longo do documento e que são próprios do grupo, como escolas multisseriadas, currículo, Educação do Campo (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2014).

Os relatos demonstraram que os momentos de formação foram utilizados para a construção de materiais e propostas pedagógicas ligadas a realidade camponesa das regiões do estado, deixando de lado a proposta da Escola Ativa.

Somente em 2014²⁴, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo formalizou os Macrocentros por meio da Portaria nº 071 – R, como espaço de formação continuada no âmbito da Educação do Campo no Estado, envolvendo profissionais das Superintendências Regionais de Estado da Educação e profissionais das Secretarias Municipais de Educação.

²³ LEAGEO - Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia.

²⁴ Governo do Estado do Espírito Santo: José Renato Casagrande; Secretário de Estado da Educação: Klinger Marcos Barbosa Alves.

CAPÍTULO 2 - PLANOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO

2.1 A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem sua origem na década de 80, período em que ocorreram ocupações de terra no país e o surgimento das primeiras ações educacionais nos acampamentos e assentamentos.

A preocupação com o ensino nas escolas de assentamento surge da necessidade de ter escola na localidade, como destaca Valdinar dos Santos²⁵:

É por que aí, a educação na verdade surge junto com a luta pela terra, com o, o MST. Surge também essa preocupação com a educação, que fosse diferente daquilo que se tinha naquele período, que aí as pessoas que vivenciaram relatam sempre isso. [...] Bom se o assentamento estava distante de um local de escola, como? O que fazer? Como fazer para as crianças terem acesso à escola? E tendo acesso a escola, se o assentamento era algo diferente, a escola também, logo tinha que ser também com essas características, **não podia ser essa coisa que também reforçava o sistema** que sei lá, que tinha excluído o cara da casa dele, trabalho dele, da... (pausa), **então a escola tinha que ser algo diferente**, que a organização estava propondo e com isso então, a educação cresce, nasce junto com o Movimento Sem terra, com essa preocupação: **a escola tem que ser diferente para os educandos, na época chamados alunos, que fazem parte do assentamento, que então foi uma preocupação dos pais.** Que uma preocupação que talvez hoje a gente fala com naturalidade, mas se a gente pega as pessoas naquele período, com baixíssimo nível de escolaridade que tinha e levantasse essa preocupação (SANTOS, V. dos, 2010, grifo nosso).

A busca era por uma educação que fosse diferente daquela que existia. Como destaca a educadora Maria Zelinda Gusson²⁶ (2010), “[...] a pergunta todo dia no quadro era: Que tipo de educação eu quero para o meu filho? Então quer dizer que ela iniciou antes de iniciar o assentamento, antes de iniciar o acampamento”.

Morissawa (2001) destaca que o Setor Nacional de Educação do MST foi formalizado a partir do 1º Encontro Nacional de Educação realizado pelo MST, em 1987, no município de São Mateus – ES, com o tema central: “O que queremos com as Escolas dos Assentamentos/Acampamentos”, no qual foram propostas várias

²⁵ Entrevista com o Educador Valdinar dos Santos na íntegra em: **Trabalhadores em Movimento: Trajetória do MST e a Educação No/Do Campo no Norte do Estado do Espírito Santo**. 2011. 131 f. Monografia (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto [outubro. 2010].

²⁶ Entrevista com a Educadora Maria Zelinda Gusson na íntegra em: **Trabalhadores em Movimento: Trajetória do MST e a Educação No/Do Campo no Norte do Estado do Espírito Santo**. 2011. 131 f. Monografia (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto [outubro. 2010].

linhas políticas, contemplando também os objetivos e os princípios norteadores das Escolas dos Assentamentos/Acampamentos no Brasil.

Como o Espírito Santo também é um dos primeiros Estados a começar a luta pela terra, enquanto MST, é, também logo faz parte dessa comissão a nível nacional né, que é para fazer essa articulação para que cada Estado não passasse a trabalhar de forma diferente, e, [...] não lembro exatamente, 86, 86, não lembro exatamente. **Quando então acontece o 1º Encontro Nacional, onde se define um pouco o que queremos com as escolas de assentamento. E aí? Como conduzir? Que pedagogia a ser trabalhada? E aí se tira uma definição a nível nacional, tirando aí os princípios, os objetivos que prevalecem até hoje. Que hoje é aquele livrinho vermelho “O que queremos com as Escolas de Assentamento”, e que aí né, já no caso Zelinda participou, algumas pessoas que aqui no Estado tocou o Setor de Educação, ajudou a coordenar até os dias, até hoje, podemos dizer ainda né, por que quando temos alguma dúvida, recorremos a essas pessoas para pedir ajuda de como fazer, mas enfim um pouco da história é isso (SANTOS, V. dos, 2010, grifo nosso).**

Neste encontro, educadores de vários estados fizeram discussões referentes aos objetivos e identidade das escolas de assentamentos, além da socialização das experiências de educação realizadas nas escolas dos diversos estados onde o Movimento estava organizado. O objetivo central do seminário foi discutir os princípios norteadores da proposta de educação em âmbito nacional já que experiências isoladas vinham sendo desenvolvidas em alguns estados do Brasil. Morissawa salienta a importância deste encontro a partir de seus resultados:

Como resultado desse 1º Encontro, o Movimento criou em 1988 o Setor de Educação em vários estados, como resposta às necessidades educacionais em diversos assentamentos e acampamentos. Isto correspondia também à decisão do 4º Encontro Nacional dos Sem-Terra, realizado no início daquele ano, de intensificar o programa popular de educação primária e implementar a alfabetização de jovens e adultos (MORISSAWA, 2001, p. 240).

Uma das preocupações do MST foi a articulação de um trabalho educacional onde o currículo partisse do contexto local dos estudantes, que envolvesse a formação política de seus militantes, com interação com o trabalho.

No ano de 1989, após várias experiências de educação, o Setor de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra destaca pontos a serem considerados na vivência da educação nas Escolas de Acampamentos e Assentamentos:

- numa sociedade de classes, a escola serve para disseminar a ideologia da classe dominante;
- os conteúdos e métodos da escola oficial estão direcionados para a manutenção da ordem vigente;
- o trabalho de educação é uma atividade política importante para o processo de transformação da sociedade;
- a educação nos assentamentos é um

processo de produção e de reprodução de conhecimentos a partir de sua própria realidade; - a escola é parte integrante da vida e do conjunto e da organização dos assentados, sendo essencial a participação das famílias em seu planejamento e administração (MORISSAWA, 2001, p. 241).

Estes apontamentos educacionais do MST são direcionamentos essenciais à formação integral do ser humano. Dentro desta linha de pensamento destaca-se a construção de uma escola adequada aos assentamentos:

Acho que a escola, de uma pergunta que as famílias fizeram e a participação dela, acho que proporcionou ter essa escola, com essa pedagogia diferente, com esse olhar diferente para a educação, para as crianças, para o trabalho, para a terra, para os valores, é enfim, de um grupo de pessoas que, talvez possa-se usar o termo perdido, que não tinha para onde ir, abandonado pelo sistema, excluído de tudo, mas que provoca uma nova pedagogia aqui no Espírito Santo, sendo referência até a nível nacional (pausa) (SANTOS, V. dos, 2010, grifo nosso).

Afirmava-se a escola como política, sendo reconhecida como parte fundamental de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento na formação de seus sujeitos.

Nas discussões e estudos, diversos materiais foram produzidos sobre a educação das escolas de Acampamentos e Assentamentos conquistados pelo MST, o que possibilitou a organização da edição especial o “Dossiê MST Escola”. Esse documento traz a produção teórica específica sobre o Ensino Fundamental, norteando o trabalho do Setor de Educação do MST e conseqüentemente, das Escolas de Acampamento e Assentamento:

Antes de 1990, tivemos diversas práticas e alguns registros que permitiram iniciar esse processo de sistematização que continua até hoje; depois de 2001 nossas produções e publicações nacionais estiveram mais voltadas para outras frentes de atuação do Setor, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 5).

Assim, o objetivo das escolas de assentamento a partir das discussões com a temática “O que queremos com as Escolas de Assentamento”, posteriormente inserido no Dossiê, destaca que a escola deve:

- ensinar a ler a escrever e a calcular a realidade; - ensinar fazendo, isto é pela prática; - construir o novo; - preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; - ensinar a realidade local e geral; - gerar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 2005, p. 34).

A construção dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST foi sistematizada a partir das discussões que envolviam famílias, educandos e

educadores, tendo como base a organização do trabalho desenvolvido no âmbito do MST. A estrutura desse trabalho foi organizada da seguinte forma: cada escola indicava dois representantes para formar o Setor Regional, este designava dois membros para compor o Setor Estadual que, por sua vez, elegia dois representantes para o Setor Nacional (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 15). O Setor Estadual possui a tarefa de orientar, proporcionar a formação político pedagógica dos educadores, estudantes, famílias e comunidades em áreas de Reforma Agrária MST/ES, fazendo intercâmbio entre os órgãos governamentais e os assentamentos.

A luta do MST foi caminhando para além da luta pela terra, englobando mudanças gerais na sociedade, tendo a educação como uma porta para consolidação dessas mudanças.

Nesse contexto, Caldart (2012) destaca que nas lutas organizadas de forma coletiva no Movimento Sem Terra (MST), o sujeito sem-terra educa-se na relação com a terra e com outros sujeitos, onde:

[...] o Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem – terra, não criando uma nova pedagogia, **mas inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana**. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento **põe em movimento a própria pedagogia**, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST resolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento (CALDART, 2012, p. 334, grifo do autor).

A Pedagogia do Movimento é definida na trajetória do MST, como:

“[...] **processo** de sua constituição como ação, como coletividade, como identidade, no movimento ou na relação entre as diversas características que foi produzindo em sua história [...], é possível enxergar que o princípio educativo por excelência está no **movimento mesmo** [...]” (CALDART, 2012, p. 332, grifo do autor).

A educação no contexto pedagógico do Movimento está em contínua construção e como destaca Caldart (2000, p. 51, grifo do autor):

Pedagogia, quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. E quando falamos em **matrizes pedagógicas** estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de **educação**.

Nesse contexto, no terceiro volume da coleção “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, Caldart (2000) destaca que podemos extrair “*matrizes pedagógicas básicas*” para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola”.

As matrizes pedagógicas básicas destacadas por Caldart (2000), que se movimentam no processo de construção da escola são²⁷: Pedagogia do Trabalho e da Produção, Pedagogia da Escolha e a Pedagogia da Alternância.

Nesse movimento, associado a esse processo de construção, Caldart (2012, p 335, grifo do autor) destaca como “principais *matrizes pedagógicas*”²⁸, no sentido de

²⁷**Pedagogia do trabalho e da produção.** Ela brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora. As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. E talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. **Pedagogia da escolha.** Ela brota dos múltiplos gestos e múltiplas escolhas que as educadoras e os educandos, que o MST, que os seres humanos precisam fazer a cada dia. Somos um ser de escolhas permanentes e delas depende o rumo de nossa vida e do processo histórico em que estamos inseridos. E as escolhas nem são apenas individuais nem podem ser apenas de um coletivo. Cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores que são uma construção coletiva. Ser sem terra é uma escolha pessoal, pressionada por uma condição social objetiva e movida por valores que fazem esta pessoa não se conformar com a sua situação de miséria. [...] **Pedagogia da Alternância.** Ela brota do desejo de não cortar raízes. E uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra (CALDART, 2000, p. 32 - 34).

²⁸**Pedagogia da Luta Social.** [...] Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. Esse é um dos aprendizados ao mesmo tempo herdados e construídos pela trajetória histórica do MST. Por isso, manter os sem-terra em estado de luta permanente é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidas pelo MST. **Pedagogia da organização coletiva.** [...] Nesse sentido, dizer que os sem-terra se educam através da organização se refere aos dois significados combinados: os sem-terra se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte em uma organização que lhes é anterior, quando considerados como pessoa ou família específica. **Pedagogia da Terra.** Na verdade, essa é, talvez, a matriz historicamente mais antiga que o MST põe em movimento na formação dos sem-terra: a que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção. **Pedagogia da Cultura.** Esta é uma matriz pedagógica que se realiza necessariamente misturada às demais. [...] Porque a cultura, tal como está sendo entendida aqui, não é uma esfera específica da vida ou um tipo particular de ação, mas sim o processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas (por vezes contraditórias e com pesos pedagógicos diferentes entre si) aos poucos, lentamente, vai se constituindo em um modo de vida [...]. **Pedagogia da História.** A dimensão da história poderia ter sido colocada como um desdobramento da pedagogia da cultura, já que estão muito ligadas. Mas preferi destacá-la como uma matriz pedagógica específica por dois motivos. O primeiro é que se pode ver na Pedagogia do Movimento uma intencionalidade própria para a valorização da história, e o segundo se refere à importância de chamar a atenção para uma potencialidade pedagógica nem sempre trabalhada como tal. Estudar história não é necessariamente deixar-se educar por ela, embora esta também seja uma das condições para que isso aconteça (CALDART, 2012, p. 335 - 365).

processos educativos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano, que o MST põe em movimento no processo de formação dos sem-terra [...]", decorrentes do processo de articulação desse movimento: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e a Pedagogia da História.

Sem dúvida, ao estruturar uma educação relacionada ao contexto do movimento, o MST provocou um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas já construídas ao longo da história da humanidade, utilizando-as e reorganizando-as de acordo com as exigências das situações específicas.

A mesma autora destaca que o MST se constitui como "sujeito pedagógico através de muitas pedagogias" (CALDART, 2012) e nas vivências educativas concretas:

[...] essas pedagogias, ao mesmo tempo que se combinam, podem, em algum momento contradizer-se, sendo a busca da coerência aqui também um desafio pedagógico. Por sua vez, é somente como um permanente produzir-se e transformar-se em cada prática que essas matrizes pedagógicas podem ser compreendidas (CALDART, 2012, p. 334).

A Pedagogia do Movimento se concretiza como um amplo projeto, em que os sujeitos se reeducam com as experiências formativas vividas no interior do próprio movimento social.

Como uma pedagogia que está em movimento, o Setor Estadual de Educação do MST do Espírito Santo organizou o XXVII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do MST- ES, ocorrido nos dias 03 a 06 de junho de 2015, no Centro de Formação Maria Olinda - CEFORMA, no município de São Mateus-ES, com aproximadamente 200 educadores e educadoras das escolas dos assentamentos e convidados de outras organizações do estado, com debates sobre os rumos da educação dos assentamentos na atual conjuntura.

O encontro teve como **tema** "Luta, conquista e educação popular nos 30 anos do MST/ES na preparação para o II ENERA", com os objetivos: socializar experiências da Pedagogia do Movimento nas escolas de assentamentos do MST/ES; debater e refletir sobre a conjuntura estadual e nacional da educação e promover o intercâmbio entre as escolas e os educadores.

Esse encontro possibilitou a socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas de Assentamentos, fundamentadas na Pedagogia do Movimento. Para Maria Cristina Vargas, representante do Setor Nacional de Educação do MST, “**as experiências apresentadas possuem elementos que apontam para uma nova forma de educação da classe trabalhadora**” (XXVII Encontro Estadual de educadores e educadoras da Reforma Agrária – MST / ES, 2015, grifo nosso).

A socialização dos educadores sobre a prática pedagógica demonstrou a construção da proposta pedagógica como uma ação concreta de cada escola, que se efetiva e se transforma durante o processo educativo com os estudantes e a comunidade.

A construção das Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (em fase de elaboração)²⁹, representa a sistematização de toda a trajetória pedagógica dessas experiências realizadas pelos educadores nas escolas de assentamento. Esse documento encontra-se em processo de análise pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo e evidencia a Pedagogia do Movimento como

[...] a experiência educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, produzida por sua própria dinâmica histórica de lutas e contradições, considera que os movimentos sociais se constituem em sujeito pedagógico, pois, seus espaços de atuação são, extremamente, educativos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 34).

Esse documento destaca os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST que norteiam e fundamentam o trabalho pedagógico nas escolas: “Os princípios filosóficos estão relacionados à nossa visão de sociedade, de ser humano e os princípios pedagógicos estão relacionados ao nosso jeito de fazer-pensar a educação no cotidiano” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 16). Esses princípios se articulam e se mobilizam dentro da prática pedagógica, por meio da utilização dos diversos elementos pedagógicos, que são estratégias que possibilitam vivenciá-los na prática pedagógica:

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

- A educação como um processo de mediação para a transformação social.

²⁹MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES. **As Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.** [S.l.: s. n., 2015].

- A educação como um processo que auxilie na compreensão da importância do trabalho e da cooperação para a emancipação humana.
- A educação como um processo que busca a formação das várias dimensões do ser humano.
- A educação como um processo que motive, desenvolva e cultive os valores humanistas e socialistas.
- A educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

- Relação Teoria e Prática.
- A Realidade como Base da Produção do Conhecimento.
- Atitudes e Habilidades de Pesquisa.
- Educação para o Trabalho e pelo Trabalho - Iniciação às atividades produtivas.
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
- Vínculo Orgânico entre Educação e Cultura.
- Auto-organização e criação de coletivos pedagógicos baseados no princípio da democracia.
- Formação permanente dos educadores e educadoras: processo de formação continuada por meio da pesquisa da própria prática (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 17 - 25).

Assim como Caldart (2012) enfatiza, as Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo também destacam que uma marca da Pedagogia do Movimento é a “sua capacidade de dialogar com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade: a Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Alternância, dentre outras” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 34).

As Diretrizes destacam o diálogo com a Pedagogia da Alternância, que possui sua estratégia pedagógica baseada no método “Ver – Julgar – Agir”³⁰. Recorrendo a Caldart (2012, p. 291, grifo do autor) percebemos que

Na discussão pedagógica que acontecia no Brasil dessa época, no início dos anos 80, uma questão que gerava polêmica era sobre a possibilidade ou não de fazer **educação popular** na escola formal, com uma forte inclinação a considerar que havia uma incompatibilidade entre ambas. No Movimento, essa nunca foi uma questão considerada relevante. Por intuição ou por outra coisa, as primeiras professoras começaram a discutir sobre o ensino e aprendizagem na escola, exatamente a partir das experiências que várias delas tinham com os métodos de educação popular, especialmente os vivenciados nas comunidades eclesiais de base. Os motes: **ver, julgar e agir** e depois: **prática, teoria e prática** foram motivadores de reflexões e de práticas pedagógicas que influenciam as escolas do MST até hoje.

³⁰ GIMONET, 2007, p. 23.

Nesse processo o MST acaba evidenciando todas as estratégias pedagógicas em movimento, de forma que a própria situação educativa se encarregue de mostrar quais precisam ser enfatizadas em certos momentos do cotidiano educacional. Esse é o caso da Pedagogia da Alternância, como destaca Valdinar dos Santos (2010):

Uma referência que o MST teve na educação também no início é que tínhamos aqui a experiência das Escolas Famílias, ligadas ao MEPES e que o sistema de alternância, que já estava em funcionamento, que já tinha uma pedagogia diferenciada das escolas tradicionais, isso fez com que buscássemos então nessa pedagogia elementos que pudessem juntar aos anseios que as famílias queriam então nos assentamentos e que, ou seja, a Escola Família foi uma referência no início então para as escolas de assentamentos, tanto é que até hoje várias escolas ainda atuam no sistema de alternância, é... (pausa), baseado então nessa alternância que as escolas ligadas ao MEPES já existiam aqui no norte do Espírito Santo (SANTOS, V. dos, 2010).

Ao dialogar com a Pedagogia do Movimento, alguns elementos são inseridos nas escolas de acordo com os princípios do projeto de formação do MST.

O MST contempla a discussão do fazer pedagógico para todas as etapas do ensino, o qual Maia³¹ (2010, p. 131) enfatiza sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] de 1ª a 4ª, esse tipo de alternância de ficar uma semana em casa, outra na escola, não foi experimentada, até mesmo por que, por causa da aprendizagem, mas a alternância é outra né, o tipo de alternância é outra. Então assim óh, hoje se fala demais em educação do campo, mas tem que se levar em consideração essa discussão e precisa se tornar é [...] uma política pública a ser respeitada pelas instâncias, pelo Estado, [...] para respeitar as comunidades, a identidade do trabalhador do campo e também criar condições né.

Nesse período, os educadores dos assentamentos já buscavam uma prática pedagógica específica que contemplasse as séries iniciais.

Nas escolas de assentamento existem o Tempo Escola e Tempo Comunidade, que se integram como dois espaços e tempos dialógicos na prática pedagógica.

Tempo escola: é o tempo onde 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, vivenciam e aprofundam valores. Neste momento são planejadas as atividades e elaboradas as questões de pesquisa que serão desenvolvidas no Tempo Comunidade. **Tempo comunidade:** é o tempo em que o

³¹ Entrevista com a Educadora Magnólia de Souza Maia na íntegra em: **Trabalhadores em Movimento:** Trajetória do MST e a Educação No/Do Campo no Norte do Estado do Espírito Santo. 2011. 131 f. Monografia (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto [outubro. 2010].

educando realiza atividades relacionadas ao Plano de Estudo, às áreas do conhecimento, práticas vivenciais, pesquisa a sua realidade e desenvolve experiências, registrando-as, para que sejam retomadas e aprofundadas pela escola fazendo a inter-relação entre os conhecimentos populares e o científico, no sentido de dar retorno para a família e a comunidade (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 35).

No entanto, nas séries iniciais esse tempo comunidade é considerando todo o momento que o estudante retorna para o meio familiar, ou seja, o contra turno ou horário inverso dos estudantes.

Esses espaços e tempos interagem com todos os elementos da Pedagogia do Movimento, possibilitando a participação das famílias e estudantes, no processo vivenciado dentro da escola e considerando o contexto como ponto de partida para o trabalho educacional nas diversas etapas do ensino.

Na Pedagogia do Movimento, os Eixos Temáticos são estruturados a partir do diagnóstico do contexto local, regional, estadual e nacional, sendo definido, no coletivo da escola, um eixo temático por ciclo e/ou série, considerando o nível de compreensão e discussão dos estudantes. A partir da estruturação dos eixos temáticos são definidos os temas geradores, sendo um para cada trimestre/bimestre letivo.

Os temas geradores norteiam esse trabalho a partir de questões e problemas pesquisados na realidade:

Os Temas Geradores são questões ou problemas tirados da realidade dos educandos e da sua comunidade. Eles permitem orientar o processo educativo para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os educandos, quanto para a comunidade. São estes temas que vão orientar o Plano de Estudo, determinando a definição dos conteúdos, a metodologia de trabalho e o tipo de avaliação (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 34).

As escolas de assentamento utilizam os seguintes elementos pedagógicos organizados: Plano de Estudo, Pasta da Realidade, Caderno de Planejamento e Reflexão, Atividades Vivenciais, Visitas às Famílias, Atividade de Retorno, Auto-organização dos Educandos e Trabalho de Conclusão do Curso.

O Plano de Estudo consiste num instrumento construído pelos educandos, juntamente com os educadores, a partir do levantamento dos eixos temáticos ligados

aos temas geradores. Este elemento pedagógico direciona a pesquisa na família ou na comunidade, tendo como objetivos:

[...] oportunizar o diálogo e o envolvimento da família na formação do educando; pesquisar a sua realidade concreta; analisar, refletir e transformar esta realidade; desenvolver a expressão oral e escrita; trazer subsídios para o aprimoramento sobre a realidade do meio sócio profissional; rememorar costumes, aspectos históricos, culturais e valores da comunidade/família; despertar o espírito da autonomia e transformação da comunidade e da sociedade em sua totalidade (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 36).

A Pasta da Realidade é construída ao longo do período letivo, que contempla a pesquisa³² realizada por meio do Plano de Estudo e demais atividades desenvolvidas em sala de aula provenientes das informações pesquisadas no meio familiar ou comunitário como: pesquisa realizada na família ou comunidade, síntese do Plano de Estudo, desenhos referentes à pesquisa, relatórios de atividades realizadas a partir da pesquisa, novos questionamentos, entre outras atividades relacionadas ao tema gerador:

A Pasta da Realidade é o espaço em que o educando registra as reflexões, os estudos e as experiências que adquiriu no desenvolvimento do Plano de Estudo, possibilitando o acompanhamento de seu desenvolvimento intelectual. A Pasta da Realidade serve também como elemento para o educando fazer uma reflexão crítica da realidade em que vive como fonte de pesquisa e de orientação profissional (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 38).

O Caderno de Planejamento e Reflexão é um instrumento utilizado pelos estudantes, educadores e famílias para registrar as atividades no Tempo Comunidade e no Tempo Escola, o que propicia o estudante vivenciar o planejamento de atividades da escola e com a família. Esse elemento pedagógico possui como objetivos:

[...] planejar e sistematizar as atividades desenvolvidas pelos educandos; contribuir com elementos para subsidiar a avaliação da participação dos educandos; possibilitar o acompanhamento da família, da escola na formação dos sujeitos; fortalecer a troca de experiências entre educandos, família e a equipe de educadores. O caderno de reflexão é o meio da família e equipe de educadores acompanharem este processo de forma dialética (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 39).

As Atividades Vivenciais são organizadas a partir de pontos da pesquisa que precisam ser aprofundados por meio de ações que contemplem outros espaços e momentos formativos.

³² O plano de estudo é a pesquisa realizada na família ou comunidade, portanto me refiro ao movimento do plano de estudo como pesquisa.

São atividades que contribuem para a compreensão e o aprofundamento de problemáticas surgidas a partir da pesquisa do Plano de Estudo. Possibilita ao educando entrar em contato com outros espaços/tempos formativos. São exemplos dessas atividades: visitas e viagens de estudo, palestras, oficinas, atividades de intervenção na realidade (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 40).

A Visita às Famílias é um elemento pedagógico essencial que permite conhecer a realidade do estudante e articular a inserção das famílias como parceiras diretas da escola. Nesse sentido as Visitas às Famílias:

[...] ocorrem quando o educando se encontra no seu meio familiar. [...]Esta prática permite conhecer a realidade concreta individual da família, sua visão a respeito da educação e da escola. Possibilita discutir com as famílias as dificuldades individuais do educando e o seu desenvolvimento e como a família pode contribuir com o processo educativo, facilitando, dessa forma, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. As visitas às famílias acontecem obrigatoriamente, no mínimo, uma vez ao ano, previstas no planejamento anual da escola (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 40).

A Atividade de Retorno é uma ação realizada com a finalidade de intervir sobre uma situação problema diagnosticada a partir da pesquisa, essa atividade possibilita os estudantes refletirem sobre a situação problema e propor ações de intervenção nesta realidade:

A atividade de retorno pode ser orientada a partir dos desafios vivenciados pela comunidade, e podem ser tanto para aprofundamento de estudos realizados pelos educandos no Tema Gerador, quanto intervir nas situações problemas detectados pela comunidade a partir da pesquisa realizada. Podem ser desenvolvidas a curto, médio ou longo prazo, tendo como instrumentos seminários, oficinas, palestras, mobilizações (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 41).

A auto-organização insere-se na proposta da Pedagogia do Movimento como um elemento pedagógico essencial ao trabalho coletivo e ao protagonismo dos estudantes:

Concebendo que as Escolas de Assentamento/Acampamento são ambientes de formação de sujeitos autônomos que valorizam a vida no/do coletivo é necessário vivenciar o processo de auto-organização. Para tanto é preciso propiciar um tempo/espço para que os educandos e educadores se encontrem, discutam questões, tomem decisões necessárias para sua participação concreta no coletivo, como nos fala PISTRAK (2000, p. 182) '*é preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização*' (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 42).

O Trabalho de Conclusão de Curso é um elemento pedagógico que possibilita o estudante aprofundar determinado tema. Nesse sentido, o estudante pode recorrer

as pesquisas inseridas na pasta da realidade para outros aprofundamentos da sua pesquisa. Assim:

[...] na perspectiva de problematizar e intervir na realidade, os educandos da 8ª série/9º ano e na última série do Ensino Médio Integrado desenvolvem/desenvolverão o Trabalho de Conclusão de Curso. No início do ano letivo os educandos levantam as problemáticas de estudo de acordo com a realidade das comunidades camponesas, a partir das quais são definidas as temáticas a serem pesquisadas.

A realização deste trabalho objetiva-se proporcionar aos educandos espaço tempo para que os mesmos possam desenvolver e aprimorar a expressão oral e a escrita, exercitando, de forma efetiva a pesquisa científica a partir da problematização e intervenção na realidade social (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 41).

Esses elementos pedagógicos interagem entre si como mecanismos para garantir a efetivação dos princípios pedagógicos e filosóficos da educação do MST.

A proposta pedagógica do MST descreve os principais tempos educativos, destacando a organização do processo educativo desenvolvido pela escola, ligados à concretização do Projeto Político Pedagógico no cotidiano da escola: tempo formação e mística, tempo aula, tempo estudo individual, tempo trabalho, tempo oficinas e atividades culturais, tempo seminário, tempo organicidade, tempo planejamento coletivo, tempo de integração dos coletivos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES, 2015, p. 50).

No norte do Estado do Espírito Santo, no período de 1985 a 1990 havia um total de 13 (treze) escolas, atendendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Com o avanço gradativo na conquista de áreas de assentamentos, ampliou-se também o número de escolas.

Em 2015 registra-se a existência de 26 (vinte e seis) escolas de Ensino Fundamental, sendo que 10 (dez) unidades ofertam o Ensino Fundamental completo e as demais apenas os anos iniciais, e em 13 (treze) há a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Existem, também, 17 (dezesete) escolas de Educação Infantil mantidas pelos municípios (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – ES, 2015).

Todas as escolas de Ensino Fundamental localizadas no norte do Estado pertencem à rede estadual de ensino, com a jurisdição da Superintendência Regional de Educação de São Mateus, com exceção de duas unidades de Ensino Fundamental mantidas pelo poder público municipal, sendo uma localizada no município de Mucurici e outra no município de São Mateus.

A Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental “Verino Sossai” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MUCURICI – ES, 2011), localizada no assentamento Córrego da Laje, município de Mucurici – ES, atende a comunidade no matutino, com 68 alunos frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Assentamento Zumbi dos Palmares”, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, município de São Mateus – ES, é fruto da conquista das famílias do assentamento Zumbi dos Palmares, sendo municipalizada em 2002 a partir do Decreto Municipal Nº 816/2002, de 24/04/2002. Atende a aproximadamente 200 estudantes frequentando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II (EMEIEF ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES, São Mateus – ES, 2011).

[...] o vínculo que era com o governo do estado na época, inicialmente a escola do assentamento **Zumbi dos Palmares era uma escola que iniciou como Escola Pluridocente Estadual chamada Dandara**, o que acontece? Nesse momento aí o estado[...] na verdade ele estava querendo descartar, então não se fazia investimento nenhum, aí como o assentamento estava iniciando seu processo organizativo [...] a educação então entrou como uma pauta de prioridades dentro do assentamento, e aí **nos dois primeiros anos foi se fazendo uma avaliação de como estava funcionando a escola e no terceiro ano que foi em 2002, então, que a escola já era criada inicialmente, a comunidade e o assentamento então discute de procurar o poder público municipal então com a promessa do município de se construir uma escola que fosse mais adequada para a realidade dos trabalhadores aqui do assentamento [...]** (PANNI³³, 2015, grifo nosso).

Nessa perspectiva cabe destacar que as escolas pesquisadas no contexto da Pedagogia do Movimento foram a EEEF XIII de Setembro e a EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares.

A EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, município de Jaguaré³⁴ – ES, formalizada a partir do Ato de Criação: Res. CEE Nº 63/92 de 09/12/1992, com aproximadamente 95 (noventa e cinco) estudantes do fundamental I e II (SISTEMA DE GERENCIAMENTO ESCOLAR/SEDU, 2015).

³³ PANNI, Lindomar, Professor da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 6 maio. 2015.

³⁴ O Assentamento Córrego da Areia localiza-se na divisa dos municípios de Jaguaré e São Mateus. Assim, o INCRA apresenta a localização do assentamento no município de Jaguaré, porém o Sistema de Gerenciamento da SEDU, destaca a localização da EEEF XIII de Setembro no município de São Mateus. Nesse sentido, optou-se por manter a localização definida pelo INCRA.

2.2 O PROVER - PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL DO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ

A criação da Escola Família Agrícola³⁵ no município de Jaguaré em 1972, possibilitou a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental a jovens e adolescentes da região.

A primeira Escola Comunitária Rural Municipal - ECORM³⁶ foi implementada no município de Jaguaré em 1990. Atualmente a rede municipal de Jaguaré possui 3 Escolas Comunitárias Rurais com oferta do Ensino Fundamental II e 23 (vinte e três) unidades escolares localizadas no campo, com oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destas, 16 (dezesesseis) são escolas multisseriadas.

Nesse mesmo período a EFA, passou a ofertar o Ensino Médio, contemplando a Educação Profissional em Técnico Agropecuário, com 88 (oitenta e oito) estudantes matriculados (MEPES - SETOR ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 2015.) deixando à cargo das ECORM's o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental.

O PROVER – Programa de Valorização da Educação Rural é uma proposta pedagógica organizada para trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo do município de Jaguaré. Esse programa foi estruturado inicialmente para atender as escolas multisseriadas e atualmente está implementado em 19 (dezenove) escolas, sendo 17 (dezesete) unidades multisseriadas e 2 (duas) EMEIEF's³⁷.

A construção dessa proposta teve como base a experiência desenvolvida no município de Feira de Santana, na Bahia³⁸, com adaptações à realidade de Jaguaré.

A educadora Andressa relata que:

[...] naquela época, lá em 2000, então a gente foi convidado, essas seis escolas foram convidadas a participar dessa implementação aí do PROVER, então foi uma pesquisa que o Flávio Moreira trouxe lá de Feira de Santana e adaptou a realidade do nosso município, então assim, as famílias

³⁵As Escolas Famílias Agrícolas ligadas ao MEPES são instituições filantrópicas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e em algumas regiões, até Ensino Médio. O trabalho realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFA's, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, utilizam o princípios educativos em função do trabalho, permitindo períodos de formação na escola, que se alternam com períodos no meio familiar.

³⁶ECORM - Escola Comunitária Rural Municipal.

³⁷EMEIEF's - Escolas Municipais de Educação Infantil Ensino Fundamental.

³⁸ Souza (2011, p. 12) destaca que o projeto atinge 22 municípios, 60 coordenadores municipais, 2.000 professores e quase 30.000 alunos do ensino fundamental (1ª a 5ª série) - Dados do Relatório Anual de Atividades do Projeto CAT/2009.

participaram desse momento inicial, a gente fez reunião com as famílias nas escolas para apresentar o projeto né. Uma vez que essas escolas eram próximas, as escolas comunitárias, então a maioria das famílias já conheciam o processo, então a gente fez a reunião, apresentou, todo mundo assim, foi muito a favor, a gente começou, [...] a gente ia ajustando as coisas, mas era muito gostoso, porque assim, era um grupo pequeno de professores, nós éramos em oito, e todos os professores eles tinham o mesmo perfil, trabalhavam nas escolas de zona rural, conhecia o projeto lá das escolas comunitárias [...].

Souza (2011) destaca que a experiência realizada em Feira de Santana trata-se de um:

[...] Projeto de Extensão desenvolvido em uma parceria da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, com o MOC - Movimento de Organização Comunitária³⁹ e Prefeituras Municipais do semi-árido baiano, que vem atuando desde março de 1994. Está engajado na história da Educação do Campo e surgiu como uma experiência em apenas três municípios, com alguns professores, inspirados na metodologia do SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa de Pernambuco (SOUZA, 2011, p.11).

Esse projeto de extensão surgiu a partir de uma proposta criada inicialmente para o:

Agreste de Pernambuco, adaptou com sucesso na região do semi-árido [sic] da Bahia. Pensada para a zona rural, seus princípios podem ser aplicados, também, em escolas urbanas... [sic] Em Pernambuco, ela foi batizada de PER – Proposta de Educação Rural; na Bahia, de CAT – **Conhecer, Analisar, Transformar**, verbos que correspondem às suas três etapas metodológicas (BAPTISTA; BAPTISTA, 1999, p. 13).

O Projeto de Extensão recebe a denominação de CAT, que visa contribuir para a formulação, implementação e execução de políticas públicas educacionais para as escolas do campo, por meio de uma proposta pedagógica direcionada para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A estratégia desse projeto está centrada:

[...] na formação de professores e professoras municipais do campo a fim de que esses possam desenvolver seu trabalho, que envolve não só os alunos, mas, também suas famílias, utilizando uma nova metodologia que valoriza e respeita a natureza, o homem do campo, seu trabalho e sua cultura, criando condições de mudança nas atitudes dos alunos e na realidade do local, com o estudo e desenvolvimento de temas que versem sobre sua realidade (SOUZA, 2011, p.12, grifo do autor).

A estruturação do Projeto de Extensão teve como referência o método adotado na educação popular, visto que conhecer a realidade era um ponto que fazia parte da

³⁹ O MOC – Movimento de Organização Comunitária, é uma organização não governamental, fundada em 1967, sediada em Feira de Santana, Bahia que atua nos municípios do semi-árido, em quatro Territórios: Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Portal do Sertão e Sisal.

formação de agentes pastorais, lideranças sindicais e comunitárias (BAPTISTA; BAPTISTA, 1999). Nesse sentido possui como elementos pedagógicos:

O **CONHECER**: observar, ver, levantar dados da realidade. [...] O **ANALISAR**: desdobrar, confrontar, sistematizar, desenvolver o conhecimento produzido pelos alunos e alunas e elevá-los a um novo patamar. [...] O **TRANSFORMAR**: agir, vivenciar, intervir na realidade a partir de novos conhecimentos produzidos (BAPTISTA; BAPTISTA, 1999, p. 22-24).

O PROVER segue os princípios pedagógicos expressos na proposta de Feira de Santana, que se põe como palavras de ação: Conhecer, Analisar e Transformar. Esses verbos representam a estratégia metodológica da proposta estruturada no contexto do município de Jaguaré:

[...] Por **CONHECER** entendemos todos os aspectos pedagógicos relacionados ao processo avaliativo; nele inclui-se o período diagnóstico, o constante ir e vir à realidade (por meio das Fichas Pedagógicas) e, é claro, as constantes atividades dos professores em sala de aula e na comunidade. O **ANALISAR** é um importante momento de entendimento dos dados que a realidade expressa, ao mesmo tempo que supõe ações praxeológicas aos desafios reais; analisar significa ainda abrir a mente no sentido de captar verdadeiramente o significado da realidade. Por fim o **TRANSFORMAR**, que é o momento da objetivação, do confronto do ideal com o possível, também do que não é possível para hoje, mas do que será para o amanhã, enfim da esperança (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 5, grifo do autor).

O PROVER destaca como motivação para implementação de uma proposta específica para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

- A necessidade de valorizar a agricultura familiar, dotando-a de maiores conhecimentos científicos;
- Dotar a prática educativa de um conhecimento articulado ao todo, pois o meio rural não está isolado do resto do mundo;
- Refletir sobre a realidade, construindo uma concepção de homem mundo e sociedade e, a partir daí, construir a educação que desejamos;
- Entender que o conhecimento também se constrói e não apenas se repassa;
- Fomentar o processo de participação dos pais/comunidade na vida escolar (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 3).

A estruturação e efetivação dessa proposta no município de Jaguaré é resultado da experiência de trabalho desenvolvida durante um ano por 8 (oito) professoras, em 7 (sete) escolas com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa equipe foi organizada para a construção da proposta pedagógica considerando “[...] alguns critérios, a saber: a) de trabalharem em escolas do meio rural e com diferentes realidades entre si; b) de estarem próximas à área de atuação das Escolas

Comunitárias Rurais; e, c) de serem profissionais sensíveis à realidade rural” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 3).

O PROVER iniciou em 2000, envolvendo 7 (sete) escolas da rede municipal: E.P. Patrimônio Altoé, E.U. Boa Vista, E.U. Córrego do Jundiá, E.U. São Sebastião, E.U. Cabeceira do Córrego da Areia, E.P. Japira, E.U. St^a M^a Goreth (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 4).

Essas unidades escolares são localizadas próximas às Escolas Comunitárias Rurais, que realizam um trabalho baseado na Pedagogia da Alternância, o que possibilita aos estudantes dos anos iniciais realizarem um “ensaio da Pedagogia da Alternância participando do PROVER, que busca proporcionar aos alunos e professores um conhecimento da realidade vivida por suas famílias e comunidades” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 4). Nesse sentido, esse trabalho foi estruturado para atender, inicialmente:

[...] as escolas de zona rural de B.U. a 4^a séries, localizadas nas proximidades das Escolas Comunitárias Rurais, onde os alunos em sua maioria ao terminarem a 4^a série se matriculam em uma Escola Comunitária Rural que por sua vez adota a Pedagogia da Alternância. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 3)

O PROVER utiliza estratégias pedagógicas que dialogam com a Pedagogia da Alternância e todo processo pedagógico inicia a partir de temas geradores que são “[...] escolhidos pelo conjunto de professores considerando a realidade da comunidade, já conhecida por todos e a cada bimestre o tema é definido, de acordo com a necessidade e realidade vivida” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 06)

A Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré possui três coordenadores pedagógicos que realizam o acompanhamento das escolas ligadas ao PROVER, por meio de visitas a essas unidades, quinzenalmente.

O PROVER contempla os seguintes elementos pedagógicos: Ficha Pedagógica, Diário do Aluno⁴⁰, Pasta de Arquivo⁴¹, Visitas e Palestras.

Nesta proposta, o Plano de Estudo recebe o nome de Ficha Pedagógica, que é o elemento fundamental para pesquisar as famílias ou comunidade: “[...] elaborada em

⁴⁰ Nomenclatura atual: Caderno de Produção.

⁴¹ Nomenclatura atual: Portfólio.

conjunto com os professores e adaptada a cada comunidade, que serve para buscar os dados da realidade vivida pelo aluno (a), da sua família ou da sua comunidade” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 5).

O diário do aluno é um item novo que a proposta apresenta “[...] para registro individual da sua aprendizagem diária na escola e dos momentos vividos com a família e com sua comunidade” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 6).

A pasta de arquivo como um instrumento pedagógico do PROVER, assim como nas demais propostas pedagógicas verificadas nesta pesquisa, inclui o arquivo das atividades da Ficha Pedagógica em que “[...] cada aluno possui uma pasta para arquivo, nela arquiva-se a Ficha Pedagógica, a síntese da mesma, sua ilustração e atividades desenvolvidas a partir dela” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 6).

As visitas e palestras são momentos riquíssimos da proposta pedagógica por direcionarem ações a partir da Ficha Pedagógica realizada na família ou comunidade, planejadas de acordo com:

[...] o tema do bimestre [atualmente trimestre] são realizadas as visitas ou palestras para alunos e pais. São convidadas pessoas da comunidade, do município ou de outra localidade para ministrarem palestras, dependendo da disponibilidade que se tem e do assunto a ser tratado (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ, 2006, p. 6).

O PROVER foi uma referência para a construção do PLAFEC, no município de São Mateus e também para a construção das Orientações Curriculares do Macrocentro Norte e Extremo Norte.

Quanto às normatizações da modalidade Educação do Campo na rede municipal de ensino em Jaguaré, cabe destacar a aprovação da Lei Municipal nº 740, de 19 de dezembro de 2007, que institui o Sistema Municipal de Ensino e possibilita autonomia municipal na normatização da educação, por meio da estruturação do Conselho Municipal de Educação de Jaguaré, com as seguintes finalidades:

Art. 1º [...]

- I - Coordenar a política municipal de educação e a gestão da educação básica, integrando-as às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado;
- II - Exercer a função deliberativa e redistributiva em relação as suas instituições oficiais;

III - Criar, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos que integram o Sistema Municipal de Educação (JAGUARÉ, 2007, p.1).

Nesse sentido, faz-se importante destacar a normatização da Pedagogia da Alternância e elementos que compõem essa estratégia pedagógica, como aborda a Resolução Nº 001/2012, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Jaguaré-ES, que define normas para a implementação da Estadia Letiva nas Escolas Comunitárias Rurais do Município de Jaguaré-ES, que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental.

A Estadia Letiva⁴² é um elemento pedagógico essencial ao movimento do Plano de Estudo, desde a realização da pesquisa e o aprofundamento dessa pesquisa por meio de outras atividades desenvolvidas pelas disciplinas, está diretamente relacionada ao meio comunitário e familiar:

Art.1º Considera-se como Estadia Letiva os momentos de estudo no meio familiar, sistematizados, constituídos de atividades que se destinam ao desenvolvimento de competências e habilidades das seguintes disciplinas: Agricultura, Zootecnia, Geografia, História, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e atividades complementares: Ficha de Pesquisa e Caderno de Acompanhamento.

Art. 2º As atividades do currículo da Estadia Letiva serão consideradas na composição da carga horária letiva obrigatória a partir do ano de 2010, incorporando à Organização Curricular das Escolas Comunitárias Rural Municipal momentos de estudo / aulas para cada estadia (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ-ES, 2012).

As Escolas Comunitárias Rurais possuem calendário e organização curricular específicos à realidade da Pedagogia da Alternância, sendo incluídos o período da Sessão Escolar⁴³ e Estadia Letiva.

Nesse sentido o Conselho Municipal de Educação regulamentou a Estadia Letiva como segue:

Art. 6º As dez aulas destinadas às atividades da Estadia Letiva, não impedem que as tarefas de casa e outras atividades do currículo da estadia de cada disciplina sejam encaminhadas.

Art. 7º O mesmo tempo destinado à Estadia Letiva poderá ser utilizado para Planejamentos Pedagógicos, estudos e/ou Formações.

[...] **Art. 9º** Quanto às atividades pedagógicas da Estadia Letiva, orientar-se-ão pelos seguintes critérios:

⁴² A **Estadia Letiva**, também denominada como Tempo Comunidade ou Período Familiar, é desenvolvida no meio familiar e comunitário do estudante, abrangendo atividades de pesquisa e experimentação e demais, de natureza pedagógica, as quais devem ser acompanhadas e avaliadas pelo educador.

⁴³ A **Sessão Escolar**, também denominada como Tempo Escolar ou Período Escolar, é desenvolvida no âmbito do ambiente escolar e outros espaços educativos, durante o período escolar por meio de atividades de natureza pedagógica, com orientação direta do educador.

I – definir qual ou quais disciplinas registrarão no diário de classe as atividades da estadia letiva;

II - ser planejadas por áreas do conhecimento, por grupo de acompanhamento de turma e/ou individualmente, em consonância com o quadro de Atividades Vivenciais, Plano de Curso Orgânico, Currículo de cada disciplina destinado à sessão e estadia;

III - Quando a atividade da Estadia Letiva for planejada em algum dos coletivos acima mencionados, a colocação em comum, verificação, correção da referida atividade, pode ser feita por uma das pessoas envolvidas no planejamento, o mesmo se aplica na orientação e envio dessa atividade;

IV - analisar/selecionar as atividades que assegurarão a Estadia Letiva, considerando a intensidade, complexidade e abrangência das mesmas (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ-ES, 2012).

A Sessão Escolar e a Estadia Letiva são elementos pedagógicos que se estruturam em espaços e tempos formativos, respectivamente, em ambientes internos e externos à escola, configurando ações dialéticas e processuais no processo ensino e aprendizagem.

Outro espaço importante de discussão é o Comitê de Educação do Campo, organizado no município em 2013, com participação de representantes da sociedade civil, Secretaria de Educação, pais, estudantes, que mobiliza as discussões da Educação do Campo no município de Jaguaré.

Nesse contexto, percebe-se que a Educação do Campo se articula por meio da atuação direta com a base social, que sustenta e vincula essa modalidade considerando a cultura e identidade do povo que vive no campo. E quem compõe a base social do campo? Toda a população campesina destacada pelo Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

[...] populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Porém, uma pesquisa realizada no Macrocentro Norte e Extremo Norte, destacou a inexistência do Setor de Educação do Campo nas Secretarias Municipais, onde a equipe do município de Jaguaré destacou que:

Apesar de haver articulação entre os setores dessa secretaria, não há um setor específico de Educação do Campo, devido ao espaço físico. Todavia, está sendo reformado um ambiente que será disponibilizado para esse Setor em 2016 (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2015).

As políticas públicas são reorganizadas a cada início de mandato eletivo, o que consequentemente evidencia a fragilidade de certas políticas públicas, caso o município não possua as formalizações locais de funcionamento. Ou seja, um trabalho iniciado e organizado durante anos pode-se perder pelo fato de não possuir as regulamentações necessárias dentro do Sistema Municipal de Educação. Neste sentido Jaguaré é um marco importante. Ao conseguir regulamentar a Educação do Campo evita, ou pelo menos minimiza, os efeitos da alternância de poder.

Para esta pesquisa, foram escolhidas em duas escolas da rede municipal de Jaguaré: a EPM São Sebastião do Zanelato, escola multisseriada, localizada no Córrego do Mosquito e a EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada na Comunidade São João Bosco.

2.3 O PLAFEC – PLANO DE FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS

A partir da criação da Escola Família Agrícola⁴⁴ de Nestor Gomes - km 41, em 1972, no município de São Mateus, a região passou a vivenciar uma educação diferenciada no campo para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, como destaca Zamberlan (1995, p. 6) sobre a EFA:

Desde que nascemos, começamos a receber as primeiras orientações da família, são frutos da sabedoria educativa que diretamente passa para os filhos, afim de conduzi-los e inseri-los na sociedade onde vivem. Nesse sentido, a EFA valoriza o saber e a responsabilidade cultural da família no processo educativo formal do jovem, isso coerente com a pedagogia da alternância [...].

Em 1986, começa a funcionar as primeiras escolas de Assentamento no Município de São Mateus vinculadas ao Estado: a EEPEF Vale da Vitória e a EEEF 27 de Outubro, em seguida a EEUEF Padre Ezequiel⁴⁵, em 1987. Posteriormente, em

⁴⁴As Escolas Famílias Agrícolas ligadas ao MEPES são instituições filantrópicas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e em algumas regiões, até Ensino Médio. O trabalho realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFA's, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais, utilizam o princípios educativos em função do trabalho, permitindo períodos de formação na escola, que se alternam com períodos no meio familiar.

⁴⁵Escola Estadual Pluridocente Ensino Fundamental Vale da Vitória: atende a 64 estudantes da etapa inicial do Ensino Fundamental; Escola Estadual de Ensino Fundamental 27 de Outubro: atende a 36 estudantes da etapa inicial e 40 estudantes da etapa final do Ensino Fundamental; Escola Estadual Unidocente Ensino Fundamental Padre Ezequiel: atende a 15 estudantes da etapa inicial do Ensino Fundamental. Fonte: Sistema de Gerenciamento Escolar/SEDU – atualizado em 09-06-2015.

1999 a EEPEF Dandara, que atualmente funciona pela rede municipal com a denominação EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares.

A Educação nas escolas de assentamento iniciou pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e posteriormente, a oferta dos anos finais mediante comprovação de demanda de estudantes para abertura de turmas.

Em 2001, diversas lideranças das comunidades camponesas da região de Nestor Gomes se organizaram para discutir sobre a necessidade de uma proposta específica em Educação do Campo pela rede municipal de São Mateus, considerando a experiência dessas escolas pela rede municipal de Jaguaré.

Em 2010, por meio de uma discussão iniciada em 2001⁴⁶ pelas famílias e lideranças da região de Nestor Gomes – Km 41, aconteceu a criação da primeira escola⁴⁷ em alternância pela rede municipal de São Mateus, a ECORM Região de Córrego Seco e posteriormente, o fortalecimento da Pedagogia do Movimento na EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares⁴⁸, com implementação do tempo Sessão e Estadia por meio da contratação específica de educadores em tempo integral para atuar com essa proposta no Ensino Fundamental II⁴⁹.

⁴⁶ Nessa data aconteceu a estruturação da **Comissão Municipal de Educação do Campo da Região de Nestor Gomes**, envolvendo agricultores da região, os movimentos sociais, entre eles MST e MPA, os educadores das comunidades, com o objetivo de discutir com o poder público municipal a criação de escolas semelhantes as Escolas Famílias Agrícolas, pela rede municipal de ensino como já existia em outros municípios da região, entre eles Jaguaré.

⁴⁷ **A ECORM** Região de Córrego Seco foi criada em 2010 por meio da mobilização das famílias da região do Córrego Seco, juntamente com lideranças do Assentamento Zumbi dos Palmares e região de Nestor Gomes. Atualmente, atende aproximadamente 70 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, na região de Córrego Seco, envolvendo onze comunidades: Araribá, Córrego do Aterro, São Bento, Coroa Grande, São João Bosco, Córrego do Caboclo, Córrego da Areia, Córrego da Lagoa, Córrego do Timirim, Córrego Seco e Santa Rosa.

⁴⁸ **A EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares**, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, município de São Mateus–ES, faz parte da conquista pela terra. A ocupação da Fazenda Rio Preto, localizada no município de São Mateus, aconteceu a partir do trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Espírito Santo, que reuniu 317 famílias dos seguintes municípios: São Mateus, Nova Venécia, Jaguaré, Sooretama, Pedro Canário, Conceição da Barra e Pinheiros. [...] O acampamento da fazenda Rio Preto recebeu o nome de Zumbi dos Palmares. Em 08 de dezembro de 1999, saiu a emissão de posse e permaneceram acampadas 149 famílias. [...] Era o momento de iniciar um trabalho de estruturação do assentamento “Zumbi dos Palmares” (EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares. Caderno de Acompanhamento. 2012, p. 6). Junto com essa estruturação está a luta pela escola e pela educação específica às escolas de assentamentos.

Atualmente a escola atende aproximadamente a 200 estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), envolvendo, além do assentamento, mais sete comunidades: Nova Verona, Córrego Rio Preto, Tapuíá, São José, Córrego do Meio, Terra Fresca e Escadinha.

⁴⁹ **Ensino Fundamental II**: corresponde ao ensino do 6º ao 9º ano.

A partir da efetivação dessas ações em 2010, as políticas públicas nacionais direcionadas à Educação do Campo começaram a entrar no Sistema Municipal de Educação de São Mateus⁵⁰, desencadeando outras atividades na Educação do Campo de São Mateus.

Nesse sentido, em 2011, a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus implementou a disciplina de agricultura nas escolas multisseriadas⁵¹ da rede municipal localizadas no campo, por meio do seguinte parecer do Conselho Municipal de Educação de São Mateus:

[...] o Projeto de Educação do Campo: Integrando as Áreas do Conhecimento, apresentado pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, reconhece que o modo de vida social e de utilização do espaço campo, em sua diversidade, é fundamental para a constituição da identidade da população camponesa e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade. Assim, traz proposta que pretende contribuir com a longa caminhada posta à Educação do Campo nas escolas da rede municipal até que a comunidade escolar do campo seja satisfatoriamente atendida conforme orientam as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS/ES, Parecer nº 003/2011, de 04/11/2011).

A disciplina de agricultura foi implementada nas escolas multisseriadas, possibilitando a vivência pedagógica na área das ciências agrárias e também, como garantia dos planejamentos aos educadores regentes que atuam com o Ensino Fundamental I⁵² nessas escolas do campo, conforme previsto na LDB 9394/96.

Por outro lado, no final de 2010, algumas escolas multisseriadas⁵³ foram fechadas provocando a organização de um grupo formado por lideranças de comunidades, entidades civis, órgãos públicos, instituições ligadas ao campo e movimentos sociais, que questionavam “o que estava acontecendo no campo para as famílias permitirem os fechamentos de mais escolas?”

⁵⁰ Assim como o município de Jaguaré, o município de São Mateus tornou-se Sistema Municipal de Ensino por meio da Lei 369/95.

⁵¹ Escolas multisseriadas são escolas que funcionam com as diversas séries do Ensino fundamental I numa mesma turma.

⁵² **Ensino Fundamental I:** corresponde ao ensino do 1º ao 5º ano.

⁵³ Escolas fechadas em 2010, no município de São Mateus: EPM Agua Boa, os estudantes foram transferidos para a EPM Palmito; a EPM Laudêncio, os estudantes foram transferidos para a EPM Nossa Senhora de Lourdes e EUM Cº Santa Rita. Fonte: Direção Itinerante – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/2015.

Em 2011, esse grupo se organizou e estruturou o Comitê de Educação do Campo⁵⁴ de São Mateus, como uma forma de discutir o fechamento dessas escolas com o Sistema Público de Ensino e envolver as famílias nesse processo de discussão.

O Comitê de Educação do Campo no município de São Mateus foi organizado com o objetivo de “fortalecer a Educação do Campo por meio da articulação entre entidades civis, movimentos sociais e os poderes públicos, levando em conta a diversidade do campo no município” (Regimento Comum do Comitê de Educação do Campo de São Mateus, 2011, p. 1).

A bandeira levantada pelo Comitê foi o “não fechamento das Escolas do Campo”, socializando as consequências históricas do fechamento de escolas do campo em outros municípios com as diversas lideranças comunitárias e educadores do campo, como: as dificuldades de reabertura das escolas após o fechamento, distância percorrida pelos estudantes no transporte escolar ultrapassando alta quilometragem, processo de aprendizagem descontextualizado, entre outras situações denunciadas pelos movimentos sociais e Comitê Estadual de Educação do Campo.

Outra conquista para Educação do Campo no Município foi a garantia de uma seção sobre a Educação do Campo no Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino:

SEÇÃO V - DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Art. 20. A educação escolar do campo será desenvolvida de acordo com os princípios e normativas das diretrizes operacionais para a educação básica nas unidades escolares do campo.

I - as escolas do campo terão regimento, calendário e Proposta Pedagógica própria e apropriada, contemplando a participação comunitária das famílias, currículo contextualizado, organização do funcionamento do cotidiano tendo como base os princípios da solidariedade e da ajuda mútua;

II - o ambiente educativo das escolas do campo compreende todos os espaços internos e externos da área de abrangência da escola;

III - o espaço escolar interno e externo conterà a identidade da escola do campo e sua organização respeitará o estilo de vida, a cultura, as tradições e as atividades econômicas da população atendida; [...] (SÃO MATEUS - ES, 2011).

Importante destacar ainda, o atual Plano Municipal de Educação de São Mateus aprovado pela Lei Complementar nº 104/2015, que contempla metas e estratégias

⁵⁴O Comitê de Educação do Campo de São Mateus foi oficializado em 27 de agosto de 2011, no encerramento do Seminário Municipal de Educação do Campo, promovido pelo Grupo de Trabalho de Educação do Campo do Município de São Mateus - ES.

direcionadas para a Educação do Campo, considerando os encaminhamentos do Plano Nacional de Educação.

Nessa perspectiva, em 2012, a estrutura da Secretaria Municipal de Educação passou por mudanças para incluir profissionais da Educação do campo, foi estruturada a Gestão da Educação do Campo, com função de acompanhar as 61 escolas localizadas no campo (SMEDI/SM, 2015)⁵⁵, realizar formação específica a essa modalidade de ensino, além de articular ações que considerem a realidade de cada região de São Mateus, como destaca a legislação nacional referente à Educação do Campo. Segue abaixo a especificidade da Educação do Campo de São Mateus:

- Multisseriadas: 41 escolas, sendo 03 escolas localizadas em regiões com características urbanas, 03 escolas em região de pesca, 11 escolas localizadas em região quilombola, as demais escolas em regiões camponesas com características diversificadas: agricultura familiar, diarista, trabalhadores assalariados, entre outros.
- Escolas com a alternância pela via pública municipal: 03 escolas, sendo 01 escola de assentamento, 01 escola em região de pesca e 01 escola em região de agricultura familiar.
- Escolas de Ensino Fundamental I e II: 06 unidades localizadas em regiões camponesas com características diversificadas: agricultura familiar, diarista, trabalhadores assalariados, entre outros.
- Educação Infantil: 11 unidades, sendo 03 escolas de assentamento, 01 escola em região quilombola as demais escolas em regiões camponesas com características diversificadas: agricultura familiar, diarista, trabalhadores assalariados, entre outros.

No entanto, a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus não possui a formalização de um Setor de Educação do Campo em seu organograma estrutural.

⁵⁵ SMEDI/SM - Secretaria Municipal de Educação: Direção Itinerante – São Mateus, Espírito Santo, Brasil, 2015.

Outra questão a ser destacada, refere-se às experiências do trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental I, em escolas de assentamento a partir da década de 80, também nas escolas da rede municipal de Jaguaré a partir de 2000, e posteriormente, experiências educacionais iniciadas em outros municípios, representaram um grande passo na discussão de uma proposta pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial para as escolas multisseriadas de São Mateus.

Nesse sentido, em 2012, o “Plano de Fortalecimento da Educação do Campo do Município de São Mateus – PLAFEC/SM: **uma ação educativa contextualizada e integrada**” foi estruturado e implementado juntamente com educadores das escolas multisseriadas, tendo como objetivo geral a formação integral dos sujeitos do campo, com base formativa nos princípios nacionais da Educação do Campo.

O PLAFEC possui como princípios filosóficos que direcionam a efetivação da proposta junto às escolas:

- Desenvolver o protagonismo dos estudantes nos processos formativos;
 - Despertar o desenvolvimento de um campo solidário e sustentável;
 - Estimular a auto-organização dos estudantes e educadores (as) e demais profissionais inseridos no processo educativo;
 - Estruturar uma gestão participativa com os profissionais da educação com as lideranças comunitárias;
 - Utilizar a pesquisa como princípio educativo na formação dos estudantes;
- Adequar às estruturas administrativas e pedagógicas considerando a realidade das escolas do campo: calendário escolar, organização curricular, proposta pedagógica específica e formação dos educadores (as) e comunidade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 18).

Articulado aos princípios filosóficos, a proposta destaca também os princípios pedagógicos que mobilizam elementos pedagógicos para sua efetivação enquanto uma proposta da Educação do Campo. Os princípios pedagógicos são:

CONVIVER: CONHECIMENTO PAUTADO NA REALIDADE VIVENCIADA - O ser humano se constrói na relação com os outros seres humanos. Essa relação é de dependência com o outro, com o passado, presente e o compromisso com o futuro. E impossível pensar qualquer ser humano descomprometido com as ideias que tecem o seu universo.

CONHECER: SABER, SER E ANALISAR OS DADOS DA REALIDADE - Partindo da convicção de que quem faz é que sabe, e quem pensa sobre o que faz, faz melhor, esse método caracteriza a educação transformadora em vários sentidos:

- O modo de aprender é fazendo e debatendo;
- O fluxo de conhecimento é no sentido de desenvolver o espírito de liderança democrática.
- O local de ensino é a vida.

TRANSFORMAR: INTERVIR NA REALIDADE DE MANEIRA REFLEXIVA A PARTIR DOS NOVOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA - Na medida em que o ser humano age na realidade conscientemente modificando-a, se humaniza humanizando seu meio (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 19).

O PLAFEC envolve o trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância no Ensino Fundamental I, contendo calendário específico englobando Período Escolar e Estadia Letiva,

No **Período Escolar** o objetivo principal é o aprofundamento da pesquisa da realidade por meio do estudo dos conteúdos das disciplinas, observando os enfoques dos Temas Geradores, com complementação dos estudos através de visitas e viagens de estudo, palestras e oficinas.

Na **Estadia Letiva** o estudante, juntamente com sua família, assume responsabilidade para com os estudos. Nesse período os estudantes realizam o Plano de Estudo voltado à realidade das famílias camponesas: trabalho, economia, relações sociais, meio ambiente, hábitos, tradições, cultura e outros aspectos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 22).

O trabalho é realizado com Temas Geradores, estruturados por meio de diagnóstico realizado nas comunidades:

[...] os Temas Geradores são situações que emergem do diagnóstico, ou seja, situações de interesse e motivação das pessoas e da realidade de abrangência da Escola.

Essas situações entram no programa da Escola e são ordenadas de acordo com os anos e ciclos, em forma de temas de Planos de Estudo, que desencadeiam o processo de formação dos estudantes. [...]

Os temas dos Planos de Estudo garantem o enfoque dos Temas Geradores (TG's), assim, os Planos de Estudo (PE's) dão o direcionamento para o processo ensino-aprendizagem (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 25 - 26).

A proposta pedagógica destaca todas as etapas do trabalho tendo o Plano de Estudo como a base para o desenvolvimento do currículo em sala de aula, possibilitando ao educador dinamizá-lo a partir de sua prática.

O plano de estudo é o instrumento pedagógico fundamental da Escola-família, ele é a pedagogização da alternância; é a forma concreta de tornar em ato as potencialidades da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões.

[...] O Plano de estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe de professores [...] a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências (NOSELLA, 2013, p. 208).

O PLAFEC/SM possui em sua proposta de trabalho os seguintes elementos pedagógicos considerados pela proposta como conteúdos vivenciais⁵⁶: caderno de acompanhamento, caderno da realidade, visita de estudo, palestras, oficinas, atividade de retorno.

O caderno de acompanhamento é um elemento que possibilita o estudante registrar os momentos de estudo no Período escolar e planejar a Estadia Letiva, como mecanismo para a família participar e acompanhar. Esse elemento interage entre educador, estudante e “[...] favorece a família na sua função educativa do acompanhamento na vida escolar dos estudantes em suas potencialidades e necessidades” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 29).

O Caderno da Realidade – CR é uma pasta que funciona como o espaço de organização da pesquisa do Plano de Estudo e

[...] permite a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudo, ‘lugar’ onde ficam ordenadas as informações, experiências vivenciais realizadas no Período Escolar e Estadia Letiva. [...] Todos os Conteúdos Vivenciais são registrados no Caderno da Realidade. Nele pode-se acompanhar a evolução do estudante nos ciclos de formação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 29 - 31).

Já as visitas de estudo são planejadas, assim como os demais elementos da proposta, para aprofundarem situações apontadas pela pesquisa do Plano de Estudo, o que permite o estudante ter acesso a outros espaços externos à escola para complementação dos estudos.

As visitas de estudo têm como função observar, conhecer e comparar uma realidade diferente da escola e de seu meio sócio profissional e/ou dar ênfase a uma realidade vivenciada pelo estudante, que diz respeito ao tema em estudo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 29).

As palestras são momentos de interação entre a escola e pessoas externas à equipe de docentes que poderão contribuir com determinado tema estudado [...] é uma atividade muito valorizada pela escola, pois garante o contato do estudante com as

⁵⁶CONTEÚDOS VIVENCIAIS: São todas as expressões de conhecimentos extraídos da realidade vivencial dos estudantes. São elementos da realidade que o estudante percebeu com precisão, somados aos conhecimentos que ele já tem da realidade. No processo educativo, esses conhecimentos se relacionam com o científico transformando-se em conhecimento com sentido para a vida do estudante. (SÃO MATEUS, 2012, p. 29)

experiências de pessoas que vivenciam situações ligadas ao Tema Gerador. Ela é realizada em forma de conversa e depoimentos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 29).

As oficinas são momentos que o estudante coloca em prática os conceitos estudados [...] são realizadas na sede da escola onde os estudantes aplicam o conhecimento teórico assimilado nas áreas através da prática, completando assim, as atividades práticas para a vida do meio rural (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 29).

A partir da pesquisa realizada pelo Plano de Estudo a atividade de retorno é uma ação que finaliza o ciclo dessa pesquisa no trimestre e:

[...] após contato com os conteúdos desenvolvidos pelas áreas dos conhecimentos de forma integrada, [...] estudante é solicitado a mostrar o quanto se aproximou de soluções dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Agora ele traduz oralmente, escrito, ilustrado ou através de uma ação prática na sua família/comunidade a compreensão que teve de todo o processo de ensino aprendizagem durante o período de estudo do Plano de Estudo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 30).

Essa proposta representa o anseio de vivenciar um currículo que contextualize a realidade camponesa, valorizando a identidade e a cultura dos diversos povos localizados no campo, em que:

[...] o projeto estruturado para todas as escolas multisseriadas do campo, tem como principal objetivo a inserção das realidades campesinas na vivência escolar, através da realidade dos estudantes, integrando teoria e prática na estruturação do conhecimento do processo ensino-aprendizagem. [...] O ator principal do processo ensino e aprendizagem é o estudante, os agentes auxiliares são os pais e educadores (as), que colaboram nesse processo, tendo em vista que o objetivo maior é a formação integral do estudante (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 42).

As escolas multisseriadas são acompanhadas pelo Diretor Itinerante⁵⁷ e Pedagogo Itinerante⁵⁸. Os Diretores Itinerantes são localizados na Secretaria de Educação e os Pedagogos fazem o acompanhamento itinerante nas escolas, por meio de rodízio com a presença em cada unidade escolar semanalmente.

⁵⁷ As 42 escolas multisseriadas são distribuídas entre três Diretores Itinerantes; 06 escolas de Educação Infantil são acompanhadas por um Diretor Itinerante. Esses diretores permanecem no espaço da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus.

⁵⁸ As 42 escolas multisseriadas são acompanhadas por Pedagogos Itinerantes, que totalizam doze profissionais acompanhando as escolas; 06 escolas de Educação Infantil são acompanhadas por um Pedagogo Itinerante. Esses pedagogos atuam diretamente nas escolas com rodízio entre uma escola e outra, com permanência no espaço escolar.

O PLAFEC iniciou nas escolas multisseriadas e, gradativamente, outras escolas do campo aderiram ao trabalho com essa proposta, principalmente as escolas localizadas nas regiões que possuem unidades que trabalham com a Pedagogia da Alternância nos anos finais do Ensino Fundamental.

As escolas pesquisadas nessa proposta pedagógica correspondem a EPM Bernadete de Lourdes e EPM Enedino Monteiro.

A EPM Bernadete de Lourdes Bastos, foi criada pelo Decreto nº 746, publicado em 03 de março de 1998, escola multisseriada localizada em território quilombola.

Já a EPM Enedino Monteiro foi normatizada por meio do Decreto 3.436, publicado em 10 de abril de 2007, escola multisseriada localizada em território de pesca.

2.4 OUTRAS EXPERIÊNCIAS EM MUNICÍPIOS LOCALIZADOS NO ESPÍRITO SANTO

Outros municípios iniciaram o trabalho com elementos da Pedagogia da Alternância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para as escolas multisseriadas visto que as propostas pedagógicas específicas do Ensino Fundamental I do Campo, são estruturadas para implementação nas escolas multisseriadas do campo.

Nesse contexto, cabe destacar outros municípios que iniciaram um trabalho pedagógico nas séries iniciais das escolas do campo: Nova Venécia e Colatina. O município de Nova Venécia possui uma população de 46.061, considerando as informações estatísticas de 2010⁵⁹, participou de todas as formações e discussões do Macrocentro Norte e Extremo Norte.

Quanto ao trabalho realizado nas escolas multisseriadas, Moschen (2015) destaca que:

[...] final de 2005 e eu não consegui uma proposta diferente para as escolas multisseriadas, foi quando num desses encontros que eu fiquei conhecendo, ouvi falar do PROVER de Jaguaré, o projeto das escolas multisseriadas. Quando eu ouvi falar desse projeto, que existia um projeto diferenciado para as escolas multisseriadas, [...] entrei em contato com o Jaguaré [...]. E

⁵⁹ Consulta no link:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm . Acesso em 16/02/2015.

nesse meio, Nova Venécia já tinha implementado a escola ativa aqui em Nova Venécia que foi o município que trouxe, o pioneiro [...] eu lembro, nós paramos em Nova Venécia na secretaria, conversamos com os técnicos, eles apresentaram assim de um modo bem geral, porque foram horas, como que funcionava o programa, a escola ativa aqui, mas o meu foco nem era a escola ativa, era o PROVER, porque eu tinha mais... As pessoas tinham mais histórias sobre o PROVER, sobre a escola ativa eu conhecia pouco [...].

Em 2005, após a municipalização de 75 escolas, o qual 64 unidades escolares são multisseriadas localizadas no meio rural, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia realiza como ações⁶⁰:

- Implantação da Estratégia Metodológica Escola Ativa em todas as escolas multisseriadas localizadas no meio rural, com recursos próprios;
- Contratação de Equipes de Assessoramento Técnico-Pedagógico, Interdisciplinar e de Formação e Currículo;
- Aquisição de 06 vans e 91 (noventa e uma) bicicletas para atender aos alunos da zona rural oriundos da Nucleação de 19 (dezenove) escolas com menos de 10 alunos e em estado precário de funcionamento;
- Aquisição dos kits: Escola Ativa e Vida Ativa.

Naquela ocasião, o programa Escola Ativa passou a ser o direcionamento para as escolas multisseriadas no município de Nova Venécia, visto que “em outubro de 2007, foi aprovado no Conselho Municipal de Educação o Parecer nº 09/2007 que normatiza a Estratégia Metodológica Escola Ativa e, em novembro, aprovada a Resolução CMENV nº 07/2007, normatizando a metodologia” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE NOVA VENÉCIA. Memorial. Gestão 2005 – 2008, p. 18) na rede municipal.

O Memorial construído ao final da Gestão na Educação do Município de Nova Venécia, no período de 2005 a 2008, evidencia o trabalho realizado nas escolas multisseriadas e sugere “a continuidade da Metodologia, considerando os resultados alcançados e que o Governo Estadual a implantará em todas as escolas multisseriadas da Rede Estadual no ano 2009 [...]”.

⁶⁰Memorial construído ao final da Gestão na Educação do Município de Nova Venécia, no período de 2005 a 2008. Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE NOVA VENÉCIA. Memorial. Gestão 2005 – 2008.

No entanto, o programa não foi consolidado pela comunidade escolar o que provocou sua desativação após a troca de Prefeito e Secretário Municipal.

Atualmente o município segue as Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Espírito Santo, documento construído pelos grupos do Macrocentro Norte e Extremo Norte, o qual acompanhou os debates e construção do mesmo.

No entanto, a nucleação esteve presente como uma ação após a municipalização:

Um grande desafio enfrentado com coragem, ousadia, compromisso e seriedade, foi a Municipalização de 75 (setenta e cinco) escolas de ensino fundamental da Rede Estadual e a Nucleação de 19 (dezenove) escolas multisseriadas da zona rural, que foram realizadas com sucesso (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE NOVA VENÉCIA, 2008, p. 40).

Em suma, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007, dispõe sobre a “consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”, destaca que:

No Brasil, as primeiras experiências [nucleação] situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF⁶¹, de que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional.

Nesse contexto, faz-se importante destacar a situação funcional da escola, conforme as instruções do Censo Escolar da Educação Básica 2015, que destaca:

Em atividade: A escola está em funcionamento e realizando atividades escolares.

Paralisada: A escola está com as atividades escolares temporariamente suspensas.

Extinta: A escola está com as atividades escolares definitivamente encerradas. As escolas públicas são consideradas extintas por meio do ato de extinção emitido pela secretaria de educação (DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS – DEE, 2015, p. 15).

⁶¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

A extinção de escolas do campo no período de 2006 à 2013⁶², corresponde à 25 unidades escolares e todas são multisseriadas, computando 11 escolas multisseriadas paralisadas somente em 2013.

Uma situação impulsiona outra, ou seja, a realização da nucleação pode levar a uma paralisação que segue à extinção da unidade escolar. Assim, o fechamento de uma escola corresponde a todo um processo: nucleação – paralisação – extinção.

Já o município de Colatina, com uma população de 111.788 habitantes, possui 41 escolas multisseriadas e 03 Escolas Municipais Comunitárias Rurais – EMCOR, estruturou a proposta pedagógica denominada Construindo e Reconstruindo a Educação Rural – CRER a partir de 2006, como relata Moschen (2015):

Então, em 2006 nós iniciamos em algumas escolas, nós tínhamos 42 escolas multisseriadas no município, então nós optamos assim, as escolas cujo os alunos que iam para agroecológica no sexto ano, nós iríamos iniciar o projeto, aí nós começamos na região de São Pedro Frio, e na região de São João Pequeno com 20 escolas, 19 na verdade. [...] Os meninos no sexto ano eles iam para agroecológica, então nós iniciamos esse trabalho nessas escolas, como projeto piloto mesmo, nós definimos assim, o CRER, né, e aí os próprios professores batizaram o Projeto de CRER, que é Construindo e Reconstruindo a Educação Rural. Então assim, foi um período muito bom de muito estudo, de muita motivação, os professores estavam motivados a fazer diferente.

O CRER representava uma iniciativa dos educadores na construção de uma proposta pedagógica das escolas do campo de Colatina, envolvendo em sua prática a valorização dos sujeitos do campo, como destaca Moschen (2015):

Os meninos no sexto ano eles iam para agroecológica, então nós iniciamos esse trabalho nessas escolas, como projeto piloto mesmo, nós definimos assim, o CRER, né, e aí os próprios professores batizaram o Projeto de CRER, que é Construindo e Reconstruindo a Educação Rural. Então assim, foi um período muito bom de muito estudo, de muita motivação, os professores estavam motivados a fazer diferente [...].

No entanto, essa proposta se consolidou a partir da formação do Programa Escola Ativa:

[...] 2009 então vem a proposta da escola ativa, que era a formação a nível estadual que foi o programa do MEC para as escolas, as nossas escolas... Todas as professoras, nós fizemos a adesão e todas as professoras foram inclusas no programa, então foram 260 horas de formação na época, eu lembro que nós tínhamos ao todo durante dois anos, nós tivemos nove semanas ao logo de dois anos, a gente se reunia em Vitória, os técnicos das SREs, das secretarias municipais, eram os módulos, foram 9 módulos,

⁶² Índices considerando a rede municipal e estadual de educação. Fonte: Censo Escolar – 2006 a 2013 – SEDU/GEIA/SEE.

aí a cada módulo de uma semana lá a gente trazia na íntegra para os professores, e a nossa formação foi assim, foi realmente ela foi muito intensa com os educadores, mas muito intensa mesmo. Nós tivemos, porque era uma formação que a gente já tinha o início do CRER, que já estava nesse movimento, quando a escola ativa chegou foi como se viesse reforçar o que a gente já fazia, então foi muito bom, com muita leitura, muitas teorias que nos faltava um pouco lá no CRER (MOSCHEN, 2015).

A rede municipal de Colatina contempla um núcleo de atendimento à Educação do Campo na Secretaria, no entanto esse espaço ainda não foi formalizado no organograma municipal.

A extinção de escolas do campo, no período de 1998 à 2013⁶³, corresponde à 55 unidades escolares e todas multisseriadas, computando 06 escolas multisseriadas paralisadas em 2013.

⁶³ Índices considerando a rede municipal e estadual de educação. Fonte: Censo Escolar – 2006 a 2013 – SEDU/GEIA/SEE.

**CAPÍTULO 3 - AÇÃO PEDAGÓGICA EM MULTISSERIADAS E ANOS
INICIAIS DAS ESCOLAS DO CAMPO**

3.1 AUTO-ORGANIZAÇÃO

“A pedagogia socialista deve centrar sua atenção na educação do coletivo e aí, sim, estará educando o novo caráter coletivista de cada criança em particular.”

Anton Macarenko

A escola como instituição social foi estruturada para atender as demandas de uma classe, considerando que:

[...] o Estado é o Estado da classe dominante, as idéias [sic] da classe dominante são as idéias [sic] dominantes em cada época. A classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. Mas os enlaces das idéias [sic] dominantes com a classe dominante se obscurecem. As idéias [sic] dominantes parecem ter validade para toda a sociedade, isto é, também para as classes submetidas e dominadas. Forja-se a ilusão histórica de que cada época da vida social resulta não de determinados interesses materiais de uma classe, mas de idéias [sic] abstratas como as de honra e lealdade (na sociedade aristocrática) e as de liberdade e igualdade (na sociedade burguesa) (MARX; ENGELS, 2008, p. XXXII).

Assim, o ser humano que atua na reprodução material da vida a concretiza dentro da conjuntura da realidade que vivencia, ou seja, dentro de uma totalidade cultural, política, econômica e ideológica. Para homens e mulheres, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros num movimento permanente de busca rumo a uma consciência de mundo e a uma consciência de si (Freire, 1996).

Neste sentido, a educação é um espaço influenciado diretamente pela economia capitalista, que busca forjar a qualificação humana, onde o homem, enquanto sujeito dos processos educativos, possui:

[...] suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos *homens de negócio* (Veblen, 1918) e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

As reformas educacionais são elaboradas com base na crise de um modelo que se esvai e, ao mesmo tempo, na expectativa de que correspondam ao novo modelo emergente de organização do capitalismo.

Atualmente, presencia-se um novo conjunto de propostas políticas e ideológicas no sentido de reordenar as relações de trabalho e da sociedade como um todo. Referimo-nos ao chamado neoliberalismo que, sob hegemonia de setores altamente capitalizados, está definindo novas formas de convivência social, novos padrões na relação Estado e Sociedade Civil:

Esta ideologia dominante se compõe principalmente de proposições práticas e, no plano conceitual, reproduz o conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, 'reinventando' o liberalismo mas introduzindo fórmulas e propostas que são muito mais próximas do conservadorismo político e de um certo darwinismo social, distante pelo menos das vertentes liberais do século XX... muitas das proposições atribuídas ao neoliberalismo não são, efetivamente, monopólio daquela tendência nem tampouco das fontes originais de que parece nutrir-se (DRAIBE, 1994, p. 181).

Nesse aspecto, a ideologia neoliberal defende que a ordem social deve estar à disposição do mercado, valorizando a liberdade individual, bem como uma política econômica de competitividade e de adequação das estruturas sociais às novas tecnologias, cortando gastos sociais e buscando reduzir a inflação. A estabilidade monetária passa a ser a principal meta de qualquer governo.

A políticas neoliberais agregam um conjunto de ações direcionadoras à privatização das empresas estatais, com o argumento de que o Estado deve se isentar ao máximo de sua presença na sociedade e na sua gestão, restando a ele somente aquilo que não for de interesse da iniciativa privada. Questões como educação, segurança e saúde são consideradas, pelo neoliberalismo, como sendo de interesse privado e voltadas a uma parcela da sociedade, ou seja, àqueles que possuem condições financeiras de acesso a estes serviços prestados pela iniciativa privada.

Nesse aspecto, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação é a efetivação de uma formação que contraponha a qualificação humana voltada a adaptação ao mercado, visto que o atual sistema educacional regido pelas "ideias dominantes" fragmenta essa qualificação, ou seja, a formação integral:

[...] não é possível construir em um processo educativo uma base de conhecimento científico sem a inserção na realidade e sem a relação entre teoria e prática. Exatamente porque em nossa sociedade, fundada na fragmentação, na separação, na alienação, a totalidade não se recomporá na formação da jovem geração sem uma intencionalidade pedagógica específica. Da mesma forma que precisamos desta relação para historicizar a ciência, o que também é condição para fazer a crítica à ciência moderna, burguesa, sem precisar antes 'passar a limpo' a ciência ou a lista de conteúdos trabalhados na escola (CALDART et al., 2013, p. 106).

A fragmentação presente na educação é apenas uma das características da produção de conhecimento na atual formação capitalista. A socialização do saber deve ser acompanhada de uma crítica às próprias origens do conhecimento em um movimento simultâneo de ruptura e continuidade (FREITAS, 2012). Assim, “A educação como um processo que busca a formação das várias dimensões do ser humano” (MST/ES, 2015) – um dos princípios filosóficos da Pedagogia do Movimento – destaca a formação integral do ser humano como a “formação do indivíduo completo, ou seja, *“omilateral”* (NETO, 2014) ou *“omnilateral”* (FRIGOTTO, 2012). De acordo com o verbete do Dicionário da Educação do Campo escrito por Frigotto (2012, p. 265), *omnilateral* é um termo que vem do latim, cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Nas palavras de Frigotto (2012, p. 265):

Educação Omnilateral, significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Na perspectiva da educação *omnilateral*, a escola não pode se resumir a um lugar de estudos que a criança vai apenas para ter aulas. Por melhor que sejam essas aulas, a escola precisa assumir o lugar de

[...] formação humana e, por isso, as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente. Por isso, dentro do tempo-aula temos outros tempos, e quando necessário, podem ser criados subtemas dentro dos tempos maiores (ITERRA, 2004, p. 23).

Um dos pontos importantes da educação *omnilateral* é a participação. A atual organização da escola inibe a participação de estudantes e de professores. Não se trata de obter o consenso dos estudantes e professores, como querem os proponentes da Qualidade Total, em torno do projeto existente (FREITAS, 2012). Trata-se da participação crítica na construção do projeto político pedagógico da escola e, também, na sua gestão.

Pistrak⁶⁴ chama a atenção para a questão da auto-organização dos estudantes. Esse autor destaca sobre o envolvimento do coletivo de estudantes no cotidiano

⁶⁴ Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 – 1937) foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Republicas Socialistas Soviéticas. Era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do partido comunista desde 1924. Concluiu a faculdade de Físico-Matemática na Universidade de

escolar, o que remete para um trabalho além da sala de aula, em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, contextualizando a interação entre a sala de aula, a escola e a sociedade.

Assim, a escola deve assumir os demais “tempos” existentes dentro do ambiente escolar que podem ser dinamizados e explorados no processo ensino e aprendizagem. Camini (2009, p. 194) afirma que “os tempos contribuem no processo de organização dos educandos, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidade”.

A auto-organização é, neste sentido, um tempo essencial no processo de formação integral. Pistrak (2011, p. 33) a relaciona com a vida das crianças e adolescentes:

[...] a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, seus interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2011, p. 33).

Pistrak (2013) destaca a escola com a função de formação completa do sujeito, qualificando-o para a vida, e chama a atenção para examinar o trabalho enquanto uma fonte formativa, ou seja, como princípio educativo.

Em contrapartida, faz-se necessário destacar a auto-organização como uma ação vinculada ao trabalho como princípio educativo, o qual Pistrak (2011, p. 73, grifo nosso) destaca que

O objetivo da escola é formar as crianças para que possam, num prazo breve, com um gasto mínimo de energia e de força, pagando à vida um tributo mínimo pelo aprendizado, adquirir a experiência necessária para **se tornarem trabalhadores completos**. Resumiremos o problema da seguinte forma:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
2. Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de **facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente**.
3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, **ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica**, a demonstrar iniciativa na busca de soluções.

Diante disso, fica evidente a interação direta da auto-organização e o trabalho como princípio educativo, a autogestão e a formação integral do estudante, com interação entre teoria e prática.

Nesse contexto, a escola possui objetivos essenciais na vida dos estudantes, onde a autogestão faz parte dessa base de formação. No entanto, Freitas (2013, p. 29) recorrendo a Pistrak, alerta, ainda, para o tipo de autogestão:

Mas se para o povo a escola de massa faz uso do primeiro tipo de autogestão, *aquela das chamadas escolas “novas”*, isto é escolas onde se educam crianças de classe comandada, para [a classe que comanda] a direção das massas tem-se um segundo tipo de autogestão: às crianças concede-se o direito de parcialmente tomar parte na organização de sua vida e daquela direção na qual elas se formam [...].

O estudante realiza a autogestão por meio da auto-organização, que possibilita ao coletivo de estudantes a consciência de suas responsabilidades e cuidados com esse coletivo, inseridos em um grupo diversificado, incluindo estudantes de todas as idades e séries, como destaca Freitas (2013, p. 29):

Para o autor [Shulgin⁶⁵], a aprendizagem da autogestão é uma tarefa que envolve toda uma geração, desde a mais tenra idade. Pacientemente e passo a passo, a escola deve ajudar as crianças nesta tarefa. Pelo trabalho, pelos jogos coletivos as crianças vão se envolvendo cada vez mais nas várias esferas da vida social, pedagógica e econômica, as quais vão colocando ante elas novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-as na ampla vida social, ligando sua auto-organização com os outros, com os movimentos sociais, com as associações juvenis.

A auto-organização foi um elemento pedagógico que esteve presente durante a pesquisa realizada nas escolas do campo, onde os entrevistados a mencionaram e, em alguns casos, a descreveram no cotidiano escolar.

No município de Jaguaré, a auto-organização possui destaque nas Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do

⁶⁵ A leitura da obra de Shulgin (1924) chamada de Questões fundamentais da educação social mostra como Pistrak e Shugin compartilhavam várias categorias presentes nesta obra: atualidade, autogestão e trabalho. Em seu prefácio, Shulgin registra que o livro que escreve não lhe pertence, em termos das ideias fundamentais ali desenvolvidas, mas são possíveis pelo fato de ter observado e tomado parte na construção da Escola-Comuna do NarKomPros. Escreve: “uma série de anos, observando e tomando parte na construção da Escola-Comuna do NarKomPros, eu diariamente extrai essas ideias e elas, a cada dia, tornaram-se mais precisas e claras” (p.3). Acrescenta que tais ideias receberam forma acabada no trabalho do Instituto de Formação Comunista, onde foi possível realizar um balanço dos êxitos práticos da Revolução e pensar novas formas de ver as questões. “Este livrinho é o esboço de resultados de muitos trabalhos ele apenas foi escrito por mim.” E cita, entre aqueles que mais diretamente o ajudaram, M. M. Pistrak (Freitas, 2013, p. 21).

Espírito Santo, documento produzido pelo grupo de trabalho Macrocentro Norte e Extremo Norte, onde destaca que

[...] as escolas perceberam a necessidade de incorporar a **auto-organização** de forma sistematizada à práxis pedagógica dos/as estudantes. A auto-organização já é vivenciada em muitas escolas do campo, em nosso estado, principalmente: nas atividades desenvolvidas na horta escolar, na organização do ambiente, na coordenação da semana, junto a equipe de distribuição da alimentação escolar, na participação nos Comitês/Comissões/Coletivos, na assembleia de estudantes, dentre outros (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2013, p. 32, grifo do autor).

Importante lembrar que as diversas práticas pedagógicas nas escolas do campo com elementos da Pedagogia da Alternância concentraram-se, inicialmente, nos anos finais do Ensino Fundamental e estenderam-se, posteriormente, para os anos iniciais, como destaca a pedagoga⁶⁶ Esliane Cristina Gonçalves Ferreira (2015):

Então a gente esse ano, meio que orientamos para ter todo um trabalho voltado para isso, é claro que cem por cento dos professores a gente sabe que é impossível de, mesmo a gente estando na escola, a gente estar orientando sempre, tem aquele né, que deixa a desejar. Mas grande parte eles já adotam, já fazem todo um controle da auto-organização, quem ajuda a arrumar a sala, quem faz isso, quem faz aquilo, é um trabalho muito bonito que eles vem fazendo, e que as crianças elas não vão ter tanta dificuldade no próximo ano quando forem para uma ECORM (FERREIRA, 2015).

Na rede municipal de Jaguaré, essas práticas iniciaram-se nas Escolas Comunitárias Rurais – ECORM's, com oferta exclusiva para o Ensino Fundamental II e a partir da estruturação do PROVER em 2001, que aconteceu a inserção de elementos pedagógicos da Pedagogia da Alternância nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Percebe-se que foi um movimento pedagógico em preparação aos estudantes dos anos iniciais para frequentarem as Escolas Comunitárias Rurais ou as Escolas Famílias Agrícolas.

A auto-organização corresponde a uma motivação para o exercício da responsabilidade pelos estudantes, como destaca a educadora

Tem que se envolver. Brincou, você têm que guardar o brinquedo, tem o grupinho para arrumar os brinquedos da sala, os brinquedos de fora, para todo mundo trabalhar, [...] e desenvolve a responsabilidade, que eu falo

⁶⁶ FERREIRA, Esliane Cristina Gonçalves, atua como Pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 20 mar. 2015.

sempre com os pais, dever de casa para mim não é para testar aluno, na minha opinião, meu objetivo é testar responsabilidade [...] aí auto-organização e a tarefa de casa para mim tem esses objetivos, desenvolver responsabilidades (ARARIBA, 2015).

Assim, esse elemento pedagógico propõe a interação entre estudantes corresponsabilizando - os por meio de um processo coletivo no desenvolvimento de ações no cotidiano escolar.

Em contrapartida, Pistrak (2011, p. 146) enfatiza que “A necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente a sua atividade”, onde pode-se retomar à fala da educadora que evidencia a importância das crianças se envolverem nas atividades e desenvolverem suas responsabilidades no coletivo.

Nesse sentido, Pistrak (2011) destaca que o coletivo das crianças se estruturará pelo próprio fato de existir, a auto-organização.

O PLAFEC, a proposta pedagógica de São Mateus, evidencia o princípio filosófico “Estimular a auto-organização dos estudantes e educadores (as) e demais profissionais inseridos no processo educativo” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 18), destacando a auto-organização como um processo que envolve toda a equipe escolar.

Durante a pesquisa, percebe-se que a auto-organização está em processo inicial nas escolas multisseriadas de Jaguaré e São Mateus, e, muitas vezes, utilizada meramente como um elemento técnico para o cumprimento de atividades, apenas para a realização de tarefas.

Mas mesmo a simples ação de cumprir tarefas é um atrativo para as crianças, como pôde ser observado durante a realização da pesquisa nas escolas, momento em que as crianças conduziram diversas atividades sem interferência do educador e as realizavam com motivação. Na “auto-organização, os próprios estudantes começam a motivar os outros estudantes”, destaca o educador de uma escola multisseriada de São Mateus, Djoni do Nascimento⁶⁷ (2015).

⁶⁷ Djoni do Nascimento, educador da área de agricultura na EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

Pistrak (2011, p. 146) destaca que a estruturação do coletivo infantil nas escolas precisa ser motivado e:

Se quisermos criar na escola um coletivo infantil, seremos obrigados a desenvolver esses interesses entre as crianças, inspirando-lhes interesses novos. Isto exige antes de tudo uma organização do trabalho do ensino em relação à idade das crianças. O ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não as atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo se não compreendem os objetivos desse ensino. [...] A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação [...].

A auto-organização como princípio educativo possibilita o envolvimento das crianças em todas as decisões e atividades realizadas no processo ensino e aprendizagem dentro da escola, principalmente pelo fato de que a

[...] escola deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais. Poderíamos mesmo formular o raciocínio da seguinte forma: a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil (PISTRAK, 2011, p. 146).

Nesse sentido, a auto-organização se concretiza por meio do fazer das próprias crianças, com envolvimento de todo o coletivo escolar.

No contexto da auto-organização, Caldart (2013) referencia a experiência educacional do Instituto Josué de Castro⁶⁸:

A experiência que desenvolvemos mostra que, sem coletivos fortes de educadores (com unidade de ação) na escola, dificilmente se avança o processo de auto-organização dos estudantes, exatamente pela força da tradição institucional noutra direção. Quando educadores agem como indivíduos, ainda que suas “intenções” possam ser as “melhores”, eles não permitem a construção ou fazem ruir a própria ideia de coletividade (CALDART et. al., 2013, p.113).

Nas escolas de Assentamentos, a auto-organização faz-se presente como um dos princípios da Pedagogia do Movimento e a vivência desse elemento pedagógico no cotidiano escolar está em um momento interessante.

⁶⁸ O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) é uma escola de educação básica de nível médio e educação profissional que combina objetivos de escolarização, formação para o trabalho, capacitação organizativa e formação política e ideológica. Sua marca de constituição é o vínculo com o Projeto Político – Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tem sua sede e funcionamento atual no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul (CALDART, et al., 2013, p. 11).

Nesse contexto, a Pedagogia do Movimento aponta como um dos princípios filosóficos “A educação como um processo permanente de formação e transformação humana” e no pedagógico a “Auto-organização e criação de coletivos pedagógicos baseados no princípio da democracia”.

Durante a pesquisa realizada na EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, percebe-se o processo de auto-organização em gradativa implementação e em constante reflexão. A pedagoga⁶⁹ Maristelma Aparecida Lasaro Panni (2015, grifo nosso) destaca que:

Nós tivemos aquele planejamento inicial, foi ótimo, naquele planejamento inicial nós pensamos no coletivo todo, o que nós vamos fazer para auto-organização? Por que a gente observou que a gente estava assim, chegando num momento, como a escola já trabalha a auto-organização há vários anos, a questão do nome do núcleo⁷⁰, parece assim que nós já estávamos chegando no limite, já não tinha o que mais pensar, os educandos eles acabavam se repetindo, igual do ano passado, a gente leva eles para uma sala, cada educador acompanha, e aí lá fala assim, como é o nome do núcleo, eles ficavam repetindo vários nomes de núcleos anteriores, [...] **esse ano nós pensamos, nós temos que mudar a nossa metodologia, porque é uma escola que vem se trabalhando a auto-organização vários anos, e aí foi pensado, então vamos trabalhar com tema de estudos**, vamos pegar alguns temas para estudos, cada educador vai ficar com um tema, vai estudar um texto junto com os educandos, e através daquele texto a gente vai tirar uma palavra de ordem, um nome de um núcleo, e foi ótimo, aí nós levantamos lá, saúde, educação reforma agrária, meio ambiente, educação do campo, trabalho, juntamos vários tópicos [...] (PANNI, M. A. L., 2015).

O educador Lindomar Panni (2015), da mesma escola, também percebe este momento de reflexão e tece suas críticas:

[...] eu acho que é um dos pontos de formação que devem ser revistos pela gente, e até mesmo para a gente fazer as reflexões, porque a auto-organização ela não pode estar simplesmente só nas tarefas, [...] a auto-organização ela começa dentro do modelo da escola do trabalho, a gente acha que a gente está abrangendo, mas a gente muitas vezes está apenas organizando atividades, eu acho que tem que ir além disso [...] (PANNI, L., 2015).

A auto-organização ainda cumpre o papel de realizar tarefas, mas, conforme a crítica e reflexão do educador, fica evidente a necessidade de ir além.

⁶⁹ PANNI, Maristelma Aparecida Lasaro, Pedagoga da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 6 maio. 2015.

⁷⁰ **Núcleo:** nome referenciado aos grupos de estudantes na auto-organização, considerando a divisão dos espaços dos assentamentos que também recebem o nome de núcleos, que são batizados com nomes específicos às sua identificação.

A presença da auto-organização como um elemento meramente técnico no cotidiano escolar não efetiva o coletivo infantil na escola, inviabilizando a concretização de ações que disseminem o hábito de viver e de trabalhar em coletivo.

É importante destacar que nas escolas pesquisadas, a auto-organização aparece como um elemento pedagógico do cotidiano escolar com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como destaca Lindomar Panni (2015)

[...] a auto-organização, ela é um dos elementos do instrumento que é trabalhado na escola de assentamento, como um dos instrumentos mais importantes que tem, porque ele é o espaço onde estudante [...] desenvolve o protagonismo, o fato de uma criança de quatro anos ela coordenar um grupo, um turno todo da escola e ele ser concebido naquele espaço ali como uma autoridade diante dos outros sem precisar de usar do grito, da força como um coordenador de turno poderia estar fazendo, então isso é um avanço muito grande na educação, é algo que a gente tem que aprofundar e respeitar esse tipo de iniciativa dentro de uma escola [...] (PANNI, L., 2015).

No entanto, o educador aponta para algumas dificuldades que surgem no início de cada ano e destaca que “[...] nos anos anteriores, principalmente 2014, nós conseguimos um alinhamento muito grande e aí não só com os educandos, mas o grupo da equipe toda, então esse ano a gente está tendo um pouco de dificuldade nesse sentido [...]” (PANNI, L., 2015).

O alinhamento citado pelo educador refere-se principalmente à equipe, visto que o quadro funcional de educadores é renovado no início de cada ano letivo, o que requer uma contínua formação desse elemento pedagógico dentro da escola, principalmente no início de cada ano letivo.

Nesse contexto, Lindomar Panni (2015) destaca a importância do acompanhamento dos educadores como os atores que organizarão o espaço para a atuação do coletivo de estudantes.

O que nos chama muito a atenção em relação à isso é a primeira semana de aula, na primeira semana de aula os estudantes, eles ficam meio que perdidos procurando o núcleo deles, a referência, a simbologia e tal. Quando ele não encontra, ele começa a te perturbar, como nós vamos fazer e tal. Então ele não consegue perder essa referência, então isso está dado. Agora, eles por si só eles também não vão conseguir se auto-organizar individualmente, precisa de ter o apoio da equipe de educadores, os meninos eles são protagonistas dentro do processo, mas eles não são o autor do processo, então tem que ter esse acompanhamento (PANNI, L., 2015).

Além disso, outra dificuldade referente à implementação do coletivo de estudantes na escola foi apontada:

[...] uma das grandes dificuldades ainda é que alguns educadores não conceberam a ideia de que a auto-organização só funciona se ele estiver inserido nesse núcleo, então assim, essa questão de chegar mais cedo, está inserido no núcleo, acompanhar os educandos [...] (PANNI, M. A. L., 2015).

Nesse sentido, é importante ressaltar o papel do educador no processo da auto-organização. Os educadores como articuladores e diretamente ligados ao processo educacional, são os responsáveis em organizar o ambiente para a atuação dos estudantes, visto que “Os educandos devem aprender a resolverem [sic] sozinhos seus problemas, mesmo que os educadores entendam que suas propostas são melhores”, destaca Luedemann (2002, p. 327) no livro “Vida e Obra: a Pedagogia da Revolução, de Anton Makarenko”.

Em contrapartida, “exatamente pela força da tradição institucional noutra direção” (Caldart, 2013) os educadores podem não contribuir e até mesmo atrapalhar a efetivação de um novo processo pedagógico.

Para entendermos a atuação dos educadores no processo de auto-organização recorreremos a Pistrak, citado por Freitas (2013, p. 84), destaca que:

Como podemos ensinar a auto-organização sem permitir que os alunos corram os riscos de se auto-organizar? Sobre esta questão, Pistrak é bastante claro no texto da Escola Comuna:

Nem por um minuto nós pensamos que a criança tudo possa fazer por si mesma, que nas questões da auto direção o professor não deva jogar nenhum papel. Isto não é verdade: o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização, ele deve a seu tempo da ajuda e conselho, ele deve discretamente dirigir pelas crianças, mas não tuteá-las exageradamente. Isto apenas prejudicará o êxito dos objetivos propostos (Pistrak⁷¹, 1924).

A confusão prossegue:

Na assembleia geral de alunos, o educador não passa de “um dos membros, não goza de qualquer prerrogativa”. É, de certo modo, o “camarada mais velho” e Pistrak considera simultaneamente como possível e desejável que ele se mantenha nesta atitude, que insista nela (p. 265).

Nesse sentido, os educadores estão inseridos nos núcleos com os estudantes, o que os possibilita atuar na implementação desse elemento pedagógico e acompanhar os estudantes, orientando-os nas situações difíceis. Pistrak (2011, p. 149) aponta sobre a posição do educador e sublinha:

É preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando, sem dúvida, o esmagamento da iniciativa das crianças, a imposição de dificuldade à sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis, e, ao mesmo

⁷¹ Texto na íntegra encontra-se em: PISTRÁK, M. M. Escola – Comuna do NarKomPros. Pedagogika. Moscou, 1990. Original de 1924.

tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção. Para falar de forma mais concreta, isto quer dizer que é preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização.

O estudante Caio Nepomuceno Verdeiro⁷² exemplifica como acontece a auto-organização na escola EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares:

Aqui, é em núcleo! Cada núcleo tem uma simbologia que o coordenador que vai chamar o núcleo pra entrar pra a sala, recreio, e ida para o ônibus, chama, olha para a placa com o nome e identifica, aí chama o núcleo, aí entra pra sala, aí vai assim. O coordenador do núcleo? São as crianças, cada vez eles decidem um para ser [...] (VERDEIRO, 2015).

A auto-organização dos estudantes considera a realidade local da escola, como o assentamento é organizado em núcleos, as crianças também estão organizadas em núcleos. Os grupos de estudantes da escola passaram a ser identificados por núcleos com nomes e simbologias estruturadas pelo coletivo de estudantes de cada núcleo.

Verdeiro (2015) destaca o processo de rodízio entre coordenadores, que acontece também entre os estudantes das diversas equipes na auto-organização. O rodízio possibilita a participação de todos os estudantes nos diversos espaços de atuação dentro da auto-organização e a interação com os estudantes de séries diferentes. Nessa perspectiva, Pistrak (2011, p. 169) destaca:

De fato nosso objetivo é dirigir o coletivo de crianças de forma que cada membro possa administrar, quando seja necessário, e também obedecer [...]. A candidatura dos mesmos alunos aos postos administrativos é talvez muito cômoda, mas cria pequenos “comissários” que se separam frequentemente da massa dos alunos, e seriam, mais tarde, incapazes de ocupar postos sem importância. [...] Por essa razão, consideramos indispensável: em primeiro lugar, fixar a duração das funções elegíveis [...] em segundo lugar: orientar as crianças para a renovação constante dos organismos elegíveis, dando lugar aos novos e fazendo os administradores veteranos voltar às “fileiras”.

A estudante do 5º ano da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, Ariane Alexandre dos Santos⁷³ (2015), destaca que, após a discussão e encaminhamento

⁷² Caio Nepomuceno Verdeiro, residente no Assentamento Zumbi dos Palmares, estudante da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, da participou da implementação da auto-organização na escola em 2010, período em que cursava o Pré II. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 6 maio. 2015.

⁷³ Ariane Alexandre dos Santos, residente no Assentamento Zumbi dos Palmares, estudante da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, da participou da implementação da auto-organização na escola em 2010, período em que cursava o Pré II. Entrevistadora concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus – ES, 6 maio. 2015.

do coletivo de estudantes sobre a auto-organização, os educadores organizam e estruturam o que for necessário para direcionar os estudantes:

Alí tem um cartaz assim mais ou menos assim, tem o matutino e o vespertino, tem a manhã e à tarde, [...] a gente olha o da tarde, que a gente é da tarde, aí tem várias pessoas, tipo assim como a gente do quinto ano já são os mais grandes, só que tem primeiro ano, pré II e pré I, aí a gente coordena com o do primeiro ano ou Pré II ou Pré I, aí todas as vezes a gente vai ter que participar com eles, porque vai que vai um do prezinho e um do pré II? Os dois pode não saber ler e aí não vai dar para eles fazer auto-organização, e aí sempre tem um do quinto ano para estar lá ajudando eles e falando para eles como é (SANTOS, A. A. dos, 2015).

A auto-organização acontece com estudantes de diferentes idades na condução da gestão escolar juntamente com toda a equipe escolar. Luedemann (2002, p. 327) destaca a importância disso:

[...] a mistura das diferenças, melhor para as realizações e trocas [...]. A relação entre as crianças mais novas e mais velhas auxiliaria no desenvolvimento do sentimento de proteção, de humanismo nos futuros homens e mulheres [...].
[...] A educação da coletividade, de todas as crianças, em suas diferentes personalidades, deve tomar tanto os diferentes momentos de suas vidas, os espaços diferenciados, quanto o desenrolar do processo, não se deixando enganar pela análise de um ou de outro episódio isolado da ação dos educandos (LUEDEMANN, 2002, p. 327).

A estudante Ariane Alexandre dos Santos (2015) destaca, ainda, que gosta de participar da auto-organização:

[...] Eu gosto de participar da auto-organização, porque sem a auto-organização fazem muita bagunça, muitas coisas assim, embaralhadas, antes, antes, bem antes mesmo, só tocava um sinal que tinha, num tem? E ia todo mundo correndo e saía correndo e era uma barulheira, aí eles decidiram fazer os núcleos para ninguém se machucar e pra fazer melhores as coisas (SANTOS, A. A. dos, 2015).

Maristelma A. L. Panni (2015) enfatiza a importância da intervenção dos educadores para garantir o sucesso nos diversos momentos da auto-organização. A assembleia geral dos estudantes é um acontecimento essencial para o encaminhamento de ações no coletivo de estudantes e educadores e relata:

[...] a gente já trabalha auto-organização há anos, e a gente se esqueceu por uns minutos que nós temos educandos novatos, não passaram por formação, então é uma falha nossa, e na correria do dia a dia a gente não se atentou, e como é importante essas reuniões do coletivo, porque um traz observação, o outro trás, e a gente tenta melhorar [...] (PANNI, M. A. L., 2015).

Nessa perspectiva, a educação da coletividade infantil deve considerar as diferentes personalidades, os diferentes momentos da vida dos estudantes, os espaços

diferenciados de formação, numa perspectiva de formação que considere todas as dimensões possíveis do ser humano (Luedemann, 2002).

Um ponto que merece destaque em se tratando de auto-organização, é que esse elemento pedagógico possui um sentido amplo que vai além do simples gerenciamento de tarefas como a organização da fila, entrada e saída da escola, controle do recreio, entre outras situações. Alguns professores, mas nem todos, perceberam isso e tentam vivenciar essa ação numa significação maior dentro do contexto da auto-organização.

O estudante, por meio da auto-organização, passa a interagir e propor ações referentes ao cotidiano escolar, com objetivos específicos e comuns a um coletivo. Mas, como destaca Arroyo (2014, p. 256), essa ação deve servir para:

[...] entender-se a ler a sociedade, as relações sociais e políticas e os padrões de trabalho e de lugar que os segregam. Mas também que o tempo curto que conseguirão permanecer na escola, no percurso escolar sejam tempos, espaços, percursos onde experimentam seu direito a ser tratados como humanos. Seu direito a um digno e justo viver.

Quando cada estudante decide, ele está participando e tomando conhecimento de suas responsabilidades, como destaca Freitas (2013, p. 24, grifo do autor):

[...] não se fala de uma simples mudança de conteúdo, ou de introduzir um conteúdo crítico, mas sim de uma nova “organização” para a escola, onde a *atualidade* seja fortemente vivenciada. **Importante atentar para o fato de que não está simplesmente propondo uma mera “ativação” do aluno. Não se trata de torná-lo apenas ativo no processo.** Fala-se de vivenciar a atualidade entendida como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora no processo de transição [...].

A escola possui desafios concretos de estrutura pedagógica, administrativa e física que podem e devem envolver toda a comunidade escolar, incluindo as famílias. Mas, este deve ser apenas o ponto de partida para uma reflexão que extrapole o cotidiano.

A auto-organização possibilita refletir sobre todo o sistema educativo e não tão somente do cotidiano de uma única escola, posto que, historicamente, a escola solidificou-se num formato padrão: sala de aula com fileiras, filas na entrada e saída dos ambientes escolares, educadores numa posição sempre superior ao estudante, a estrutura física que impõe a fragmentação e o poder de cada sujeito que utiliza o ambiente escolar.

Além da estrutura física padrão, existe o tempo padrão e o formato organizacional padrão. Sobre o “tempo” na educação, Luedemann (2002, p. 324) destaca que:

O tempo social da educação excede o limitado tempo do estudo, nas salas de aula, ou do trabalho, nos campos e nas oficinas. Para Makarenko, o tempo de educar contempla todos os tempos sociais, inclusive da cultura, do lazer, do descanso, até mesmo quando as crianças estão se preparando para dormir. A educação da coletividade, de todas as crianças, em suas diferentes personalidades, deve tomar tanto os diferentes momentos de suas vidas, os espaços diferenciados, quanto o desenrolar do processo, não se deixando enganar pela análise de um ou de outro episódio isolado da ação dos educandos.

O caminhar da auto-organização deve ir além da contestação da fórmula padrão. Nesse sentido, Pistrak (2011, p. 159) destaca que a auto-organização, como princípio educativo, obriga antes de tudo:

[...] a reforçar o coletivo infantil, trabalhando para que o regime escolar se torne seu próprio regime, ocupando espaço nas preocupações coletivas infantis; e mais, esse regime deve ser criado em grande medida pelas próprias crianças que, assim, sentirão e compreenderão a responsabilidade que lhes incumbe em sua aplicação. Essa medida permitirá, de um lado, ampliar o objeto da atividade exercida pelo coletivo infantil e, de outro lado, obrigar a escola a se transformar e a ampliar o regime escolar em função das preocupações do coletivo infantil.

Diante de toda a iniciativa das escolas na reconstrução de ações pedagógicas no processo educativo, percebe-se a construção, ainda que incipiente, de uma educação que aceite o ser humano por completo, na perspectiva de uma educação *omnilateral*, contemplando todas as dimensões do ser humano, como enfatiza Caldart (2013, p. 100):

[...] não tem como educar numa perspectiva omnilateral sem uma matriz formativa multilateral (que considere o conjunto das dimensões do desenvolvimento humano) e sem incluir a luta contra as formas de trabalho explorado e alienado em cada período histórico.

A auto-organização caminharia, assim, para uma educação integral do ser humano.

As crianças desde cedo podem, com a auto-organização, aprender que elas não apenas subordinam-se a determinados pilares solidificados da escola, mas influenciam ativamente no seu crescimento, desenvolvimento e mudança, sendo importante que elas compreendam porque a escola se desenvolve numa dada direção.

Nesse aspecto, Pistrak (2013, p. 125) destaca:

Somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, somente na realidade, participando na criação de formas cada vez mais novas, mesmo num organismo social pequeno como a escola, aprendem a participar conscientemente [...].

Assim, a criança tornar-se-á protagonista de seu contexto escolar, como co-autora do processo formativo ao qual está inserida.

3.2 MÍSTICA

*“A mística tem um valor significativo, não é só uma apresentação,
Ela tem o seu sentido, é pura reflexão.
Me alerta, chama-me a atenção, mexe com minha consciência
E com todo meu coração. [...]
Mostra de forma rápida e decidida, uma coisa que já foi vivida,
Como forma de lembrar e reviver
Para nunca esquecer.
Sempre me ensina uma coisa legal, a lidar com coisas do bem e do mal.
Ensina-me não só a preservar o meio ambiente,
Mas a próxima geração, dos meus filhos e netos que virão.
Por fim, Dá-me uma lição,
De que a mística ajuda
Na minha formação”.*

Wesley Pereira

A mística é um fenômeno que se expressa numa liturgia, ou seja, numa linguagem de símbolos que une a palavra ao gesto, revigora a memória e fortalece a luta, uma causa, um projeto (SAMPAIO, 2002).

A mística ultrapassa a liturgia religiosa e contempla outras formas a partir do momento que a sociedade passa a utilizá-la no cotidiano. O MST a utiliza como instrumento que “alimenta o sonho” e representa a mola propulsora da luta social, considerada como “algo que move” a caminhada (BOGO, 2002).

Nesse contexto, a mística expressa-se através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória e se torna um momento de celebração que envolve os diversos sujeitos em um mesmo objetivo do coletivo (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999).

Nessa perspectiva, Frei Betto (2010, p. 106) destaca a importância da mística:

Será que é possível construir homens e mulheres novos sem falar de mística? A mística está para esta questão como a química do solo para produzir os bons frutos. Temos de quebrar o tabu e o preconceito de falar

sobre esse tema, que precisa ser discutido até numa mesa de bar, porque senão repetiremos o erro de nossos companheiros do socialismo, com toda uma ideologia objetivista das coisas, sem considerar a questão da subjetividade.

A mística faz parte da sociedade — embora com significados diferenciados — como a mística do futebol, a mística do carnaval. Está presente como um elemento da sociedade que passa por transformações considerando o momento cultural, social e econômico de cada sujeito social e de cada localidade.

O termo “mística” possui diversos significados e para o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Michaelis (2008, p. 577, grifo do autor), a mística significa “1. Tratado a respeito das coisas divinas e espirituais. 2. *Misticismo*”, e analisando o misticismo no mesmo Dicionário: “1. Crença religiosa ou filosófica dos místicos, que admitem comunicações ocultas entre os homens e a divindade. 2. Aptidão ou tendência para crer no sobrenatural. 3. Devoção religiosa; vida contemplativa.”

Outros sentidos para o termo “mística” encontram-se no Dicionário da Educação do Campo no verbete escrito por Bogo (2012), o qual destaca que há pelo menos três possibilidades de explicações das manifestações das experiências místicas: pela religiosidade, pelas ciências políticas e pelos movimentos sociais.

Pensando no aspecto religioso, Bogo (2012, p. 473), referenciando Boff, diz que:

[...] as experiências religiosas, desde a antiguidade, tratam a mística como ‘espiritualidade’. Nessas experiências, ela aparece como atitudes pelas quais o ser social se sente parte, ligado e re-ligado ao todo que é o cosmos. A persistência nas mesmas atitudes éticas, durante a toda vida na prática social de seres sociais ou de sujeitos coletivos, conforma a experiência do fazer como parte do movimento da continuidade da vida e da história.

A mística na experiência religiosa, naturalmente reflete a dimensão do sagrado, do espiritual e daquilo que transcende as explicações terrenas.

Nesse sentido, a mística foi um elemento fundamental utilizado na atuação da Comissão Pastoral da Terra – CPT⁷⁴ por meio do trabalho de base realizado junto às comunidades e lideranças na luta pela terra.

⁷⁴ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e realizado em Goiânia (GO). Inicialmente a CPT desenvolveu junto aos trabalhadores e trabalhadoras da terra um serviço pastoral. Na definição de Ivo Poletto, que foi o primeiro secretário da entidade, “os verdadeiros pais e mães da CPT são os peões, os posseiros, os índios, os migrantes, as mulheres e

A CPT utilizava a mística na propagação dos valores religiosos com uma leitura revolucionária, como destaca Stedile e Fernandes (2012, p. 22):

[...] com o surgimento da CPT, é a pastoral. Penso que é um elemento importante de aplicação prática do que foi o Concílio Vaticano II e das outras encíclicas progressistas que surgiram. E que, de certa forma, acabou sendo expresso pela Teologia da Libertação⁷⁵. A CPT foi a aplicação da Teologia da Libertação na prática, o que trouxe uma contribuição importante para as lutas camponesas pelo prisma ideológico. Os padres, agentes pastorais, religiosos e pastores discutiam com os camponeses a necessidade de eles se organizarem.

A Teologia da Libertação nasceu na Igreja Católica como resposta à contradição existente na América Latina entre a pobreza extrema e à fé cristã de sua população.

A partir da Teologia da Libertação, a mística passa a ser considerada experiência globalizante, integrando a vivência espiritual à vivência social em sua prática.

Na segunda possibilidade de explicação das manifestações das experiências místicas, Bogo (2012) destaca a mística pelas ciências políticas:

[...] as revelações subjetivas no entendimento das ciências políticas são compreendidas como expressões do 'carisma' que há em cada ser social. As qualidades particulares ou habilidades próprias de cada indivíduo são colocadas a serviço da coletividade e tornam-se contribuições identificadas com cada tipo de sujeito. As qualidades particulares, que diferem um indivíduo do outro no fazer concreto, revela que, na subjetividade, é impossível desvendar os 'mistérios' das habilidades carismáticas que fazem os indivíduos assumirem funções de liderança, ocuparem o seu tempo com questões superiores ao interesse comum da coletividade, correrem riscos por insistirem em destacar-se e colocar-se à frente dos processos de mudanças, quando milhares de sujeitos como ele não o fazem (BOGO, 2012, p. 473, grifo do autor).

homens que lutam pela sua liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista".

Fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade deste sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e também, porque a igreja possuía uma certa influência política e cultural. Na verdade, a instituição eclesiástica não havia sido molestada.

No período da ditadura, o reconhecimento do vínculo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ajudou a CPT a realizar o seu trabalho e se manter. Mas já nos primeiros anos, a entidade adquiriu um caráter ecumênico, tanto no sentido dos trabalhadores que eram apoiados, quanto na incorporação de agentes de outras igrejas cristãs, destacadamente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB. (Fonte: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico> ; acesso em 24/08/2015).

⁷⁵ Teologia da Libertação - Corrente pastoral das Igrejas Cristãs que aglutina agentes da pastoral, padres e bispos progressistas que desenvolveram uma prática voltada para a realidade social.

Logo, as qualidades e dons de cada indivíduo se configuram como fundamentos de carisma, que, por meio das habilidades essenciais de cada indivíduo, movimenta-se num coletivo com objetivos específicos de uma causa ou projeto.

De acordo com Bogo (2002), existem autores que, em vez da palavra “mística”, preferem usar a palavra “carisma”. A diferença entre elas está numa análise mais focada na “sociologia política e menos na visão antropológica e cultural” (BOGO, 2002, p. 19).

Assim, se as propostas dos Movimentos Sociais passam pela construção de um projeto social que supere o modelo liberal, então a motivação coletiva e individual passa pelo estímulo da prática Mística, no sentido antropológico mais amplo. Nesse aspecto, Bogo (2002, p. 177) afirma que “são muitas as tarefas da Mística”.

Além disso, esse elemento destaca a criação de uma nova consciência com valorização no ser humano que supere a quantificação mercadológica de consumidores descartáveis e que impulse a motivação na construção de valores. A Mística seria capaz de dar essa motivação para que o “desânimo e a falta de esperanças sejam dominados e vencidos” (BOGO, 2002, p.177).

Nessa perspectiva, Leonardo Boff (2010) destaca que a palavra mistério significa *mysterion*, que em grego provém de *múein*, que quer dizer “perceber o caráter escondido, não comunicado de uma realidade ou intenção”.

Bogo (2012) destaca, como terceira possibilidade de manifestações das místicas, a experiência dos movimentos sociais:

[...] pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao **topos**, a parte realizável da utopia. A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais. Fundamentalmente, os movimentos camponeses, a partir do final do século XX, compreenderam que a totalidade do projeto de mudanças sociais não se realiza apenas pela força e pela inteligência, os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto e não podem ser ignorados. A subjetividade de cada um torna-se objetividade no processo que efetiva a antecipação da utopia (BOGO, 2012, p. 474, grifo do autor).

Como um sentimento de utopia, a mística se coloca como a “paixão que anima a militância” e se concretiza como ação representativa da mudança que almeja e que

tem a ver com a finalidade do sonho e com o caminho percorrido para alcançá-lo (PELOSO, 1994).

Nas últimas décadas, “os movimentos populares tiveram a ousadia de assumir a mística, dando a ela um conteúdo próprio” (BOGO, 2012), utilizando-a como símbolo que impulsiona as experiências de lutas e também as utopias.

A corrente da Teologia da Libertação teve um importante papel para a estruturação do MST, o que possibilitou, por meio do trabalho de base dos agentes religiosos, a ascensão da luta pela reforma agrária.

Entretanto, a prática litúrgica da Igreja engessava formalmente a celebração da vida e a história do Movimento. Por isso, e aos poucos, a Mística passou a não se encaixar mais dentro dos rituais moldados pelas Igrejas. Era necessário constituir uma nova forma de expressar a própria caminhada. Nesse sentido é que o MST inova dentro deste contexto, passando a vivenciar sua visão própria de Mística.

Assim, oficializado em 1984, o MST assume as ações contemplando e ressignificando a prática vivenciada até o momento junto aos agentes religiosos.

A mística do MST recebe outro sentido para sua realização, como destaca Pizetta (2007, p. 96), sendo vivenciada como um:

[...] mecanismo de celebrar, de cultivar o projeto político, por intermédio dos símbolos, da cultura, da memória, dos sonhos. A mística ensina a cultivar o projeto; por isso, não existe projeto sem mística, como não existe mística sem projeto, sem causa. A massa deve ser contagiada pela mística para que possa carregar em seus braços a causa da revolução, da liberdade.

Nesse contexto, a mística expressa a cultura, a arte, a política, a economia, a memória de um povo e os diversos valores de justiça e indignação, edificando a luta pela transformação. Peloso (1994, p. 5) destaca que o jeito de expressar a mística é sempre diferente, porque as pessoas e a realidade são diferentes:

Não pode ser igual no sul e no norte, no campo e na cidade, no meio dos cristãos e dos não-cristãos, entre homens e mulheres, para os jovens e os adultos. A tentativa de ‘exportar’ os ‘modelos’ é sempre encarada como uma imposição arrogante, mesmo que não tenha sido de propósito. [...] A celebração da mística entre os negros não pode esquecer seus ritos, seus ritmos, seus valores culturais, seus protestos e sua religião. Assim como entre os gaúchos tem que incorporar seus costumes, sua dança, seus trajes típicos e suas sadias tradições. E assim, em todas as regiões junto com a cultura e a geografia, a mística leva em conta as histórias de luta do povo.

Considerando as ações do MST na realização da mística, Bogo (2002, p. 53 - 136) destaca cinco aspectos que sustentam e conduzem a mística numa perspectiva ética e revolucionária:

1. **A causa e os sonhos:** A causa é, por um lado, a razão pela qual vivemos e lutamos, mas é também a estruturação dos meios para realizá-la. Quem não tem causa, não tem sentido para se organizar, para se mover; aceita a dominação sem reclamar. [...]
2. **A consciência:** A consciência acima de tudo é o conhecimento. Não existe consciência sem conhecimento. [...] A consciência, porém, não é um bloco fechado constituído de um jeito apenas. Ela se movimenta, se desdobra e evolui de acordo com os conhecimentos e experiências adquiridas. [...]
3. **A ética e a moral:** A mística também é alimentada pela ética e a moral. Elas organizam a conduta dos lutadores. [...] O que unifica ética e moral? São os princípios. Os princípios⁷⁶, embora possam ser interpretados diferentemente e evoluam em seu conteúdo com o decorrer dos tempos, são referências básicas, tanto para o comportamento social, quanto para a organização política ou para um movimento social.
4. **A simbologia:** Quando tratamos de utopia, devemos dizer que ela se compõe de fantasias que formulamos e corremos atrás para alcançá-las. [...] Os símbolos fazem parte da mística porque eles materializam os sentimentos, as vontades, os sonhos e criam sua própria linguagem, ultrapassando a realidade do visível. [...]
5. **A arte:** Com a forma da consciência estética é que se relaciona a arte. Esta forma de consciência é constituída por sentimentos, gostos, impressões, imaginação etc., tanto assim que, a estética, palavra de origem grega 'aisthesis', é definida como a 'faculdade de sentir' ou a 'compreensão pelos sentidos'. [...] A arte acompanhou a produção da existência; foi e é parte da cultura. Ajuda a compor a consciência estética dos indivíduos e dos grupos sociais.

A mística está em movimento e está presente na luta por projetos e políticas públicas essenciais aos povos do campo, resguardando sua identidade e cultura.

Atualmente, a mística faz-se presente na Educação do Campo como um elemento pedagógico importante na produção e (re)significação do conhecimento, sobretudo no reconhecimento da identidade coletiva, da memória e também, como fortalecimento da luta do movimento pela Educação do Campo.

Pizetta (2002) destaca que a mística é uma prática que se manifesta com teoria, conteúdo e ideologia, a qual, utilizando as categorias da dialética, evidencia-se com conteúdo e forma. Esses dois aspectos se requerem e se impulsionam e, ao mesmo tempo, proporcionam o desenvolvimento político no cotidiano da militância e o enriquecimento do imaginário dos sonhos e esperanças para o cultivo de um projeto.

⁷⁶ Princípio é o que está na origem das coisas, ou o que fundamenta, sustenta e garante a preservação dos aspectos centrais da filosofia. Em tudo há princípios. Interessa aqui tratarmos dos princípios na política (BOGO, 2002, p. 77).

Na educação, pela experiência do Instituto de Educação Josué de Casto, pode-se perceber que:

A mística integra em nosso método pedagógico a intencionalidade do trabalho nessa dimensão da convivência. Aprendendo do MST, no IEJC se considera que a mística é uma forma de cultivar sobretudo sentimentos combinados com convicções e valores que nos ajudam a enfrentar os desafios de cada momento, de cada conjuntura. Ela trabalha no intercâmbio humano no patamar simbólico-artístico, ideológico e emocional e, na escola, precisa ser compreendida como mais do que um tempo educativo. A mística é 'uma energia que perpassa o cotidiano. Por isso precisamos dela no início das grandes atividades e resgatada em vários momentos do dia. Ela é a forma de já ir concretizando, no aqui e agora, a nossa utopia' (ITERRA., 2004) (CALDART et al., 2013, p. 345).

Na Educação do Campo, a mística esteve presente nos diversos momentos, alimentando o sentimento de pertença das comunidades camponesas na discussão e construção do projeto de educação.

Fotografia 1 - Mística



Fonte: EPM São Sebastião do Zanelato (2015).

Nesse contexto, existe um movimento dentro das escolas do campo pesquisadas, onde a mística é compreendida enquanto elemento pedagógico importantíssimo na produção e ressignificação do conhecimento.

Fotografia 2 - Mística



Fonte: EEEF XIII de Setembro (2015).

Durante a pesquisa nas escolas foi possível perceber a mística do ambiente escolar por meio da organização do espaço com simbologias do campo, na acolhida da pesquisa pelos estudantes da EPM São Sebastião do Zanelato e foi muito emocionante vivenciar esse momento com os estudantes. A mística esteve presente em mais duas escolas — a EEEF XIII de Setembro e a EPM Bernadete de Lourdes — que estavam desenvolvendo atividades relacionadas ao Plano de Estudo com os estudantes.

As propostas pedagógicas de Jaguaré, São Mateus e do MST destacam a mística nos diversos momentos pedagógicos da escola, utilizando-a como um elemento essencial nas principais ações desenvolvidas no cotidiano da escola.

A proposta utilizada no município de Jaguaré destaca que a mística deve se manifestar:

[...] na organização do espaço escolar, no **preparo da alimentação, no alimentar-se, no cuidado com a horta, na motivação do Tema de Plano de Estudo**, em suma, em diversos momentos educativos. Assim, um **ambiente escolar místico**, em uma escola do campo, é aquele organizado de forma dialógica, com ornamentos e objetos significativos para a cultura e os saberes camponeses; com cadeiras organizadas de forma circular, em que os sujeitos possam se olhar e se respeitar; com apresentações culturais que dialoguem com esta realidade. Enfim, o espaço escolar deve ser também, um instrumento de emancipação, de reflexão do pensamento crítico (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2013, p. 31, grifo nosso).

Sobre a mística apresentada pela EPM São Sebastião do Zanelato durante a realização da pesquisa na escola, a educadora⁷⁷ Ruth Vailati Fidêncio Arariba (2015) destaca que:

Na verdade a mística ela não é feita por mim, nós organizamos juntos, trabalhando, essa música, um tema bacana, o que a gente pode envolver dessa música para fazer uma apresentação? Ah tia se a gente fizesse isso? Vamos pegar o cachorro! Eu tenho! Eu trago o meu! Eles que... Junto comigo... eu não faço sozinha (ARARIBA, 2015).

No PLAFEC, proposta pedagógica do município de São Mateus, a mística também recebe um importante destaque nas etapas do Plano de Estudo e no momento da auto-organização, o que possibilita a sua realização nos diversos momentos do cotidiano escolar.

A educadora⁷⁸ Jane do Carmo de Jesus de Souza, da EPM Enedino Monteiro, relata a utilização da mística na introdução do Plano de Estudo com os estudantes

[...] nos anos anteriores eu fiz um vídeo com eles da primeira moradora da comunidade, eles tem um vídeo dela dando entrevista, para você ver, a mística, a motivação, essa questão de motivar eles para o plano de estudos, o ano passado no quinto ano eles prepararam a mística, eu já agrupei eles, o quinto ano eles fizeram um vídeo, a cultura camponesa, eles apresentaram em forma de vídeo, no terceiro e quarto ano eles apresentaram em forma de ilustrações a mística, do ano passado. Este ano como foi a mística? Trabalhei uma música, de Regis Danese, para o tema a Minha Família, nós fizemos uma coreografia, aí a mística para os alunos foi a motivação de uma música (SOUZA, J, do C.de J. de, 2015).

Importante destacar que esse trabalho iniciou-se em São Mateus no ano de 2012, envolvendo os educadores das escolas multisseriadas, como relata a educadora:

Aí sim, por fazer esse trabalho todo, conhecer um pouco da história, a metodologia, os instrumentos da Escola do Km 41, tive a oportunidade de visitar também escolas de Jaguaré na época com você, aí manuseamos, essa questão da mística. Então assim, essa dificuldade de estar manuseando o PLAFEC eu não tive muito, estou aprendendo cada dia coisas novas, e aí em 2012 aí foi onde nós tivemos a formação, o meu primeiro portfólio com o PLAFEC (SOUZA, J, do C.de J. de, 2015).

⁷⁷ Ruth Vailati Fidêncio Arariba, educadora da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 20 mar. 2015.

⁷⁸ Jane do Carmo de Jesus de Souza, educadora da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

Essencial destacar que a educadora se coloca na posição de estudante e aprendiz de sua prática, o que é fundamental para a efetivação da proposta pedagógica no contexto em que a escola está inserida, neste caso, em região de pescadores.

Djoni do Nascimento (2015) destaca que “a motivação ela garante, a meu ver, 50% da atividade do Plano de Estudo”. A mística faz parte dessa motivação e os estudantes são protagonistas desse momento:

Ai a gente vai tentando colocar o aluno para ele ser mais protagonista ainda do que o professor, no caso, a gente orienta, mas o aluno que vai fazer mais, produzir mais. No ano passado essa mística, quem fazia era nós. Nós que fazíamos a mística, hoje se eu pedir um estudante, “ah, faz uma mística montada para mim por favor, vocês vão fazer uma mística relacionada ao tema tal”, eu fico observando e eles fazem a mística, e tem tudo a ver com o contexto do tema. Então o aluno hoje, ele já é mais protagonista na questão do plano de estudo, na questão da motivação, [...], mas isso a gente vem trabalhando também no dia a dia (NASCIMENTO, D. do, 2015).

Nessa mesma unidade escolar, durante o diálogo com os estudantes sobre o trabalho realizado em sala de aula com o Plano de Estudo, a estudante⁷⁹ Tayná Tiburcio Carvalho (2015), destaca que:

Nós organizamos a mística, alguns estudantes entram apresentando as culturas, aí a gente canta a música com relação ao tema, depois faz a motivação, dividimos o grupo, saímos pra fora pra montar as perguntas, aí depois nós lemos a pergunta lá para os professores (CARVALHO, 2015).

As escolas utilizam a mística como um elemento pedagógico no cotidiano escolar e no processo formativo dos estudantes. No entanto, cabe destacar que não se trata de utilizá-la como uma tarefa ou dinâmica, minimizando o sentido desse elemento.

Nesse contexto, Caldart (2013) chama atenção para a padronização desse elemento pedagógico:

[...] a mística, do ponto de vista de sua natureza, em certo sentido estética, deve estar submetida a pressupostos pedagógicos, ideológicos, ou seja, a serviço de um objetivo. Nesse sentido, sua eficácia fica comprometida, tornando-se algo didático, palatável, formal. Quer dizer com palatável que, à medida que a mística se enquadra em padrões, em formalidade, perde o seu sentido originário de motivação, de animação, seja para a luta, seja para outras tarefas, como à do estudo (CALDART, 2013, p. 348).

⁷⁹ Tayná Tiburcio Carvalho, estudante da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

Em contrapartida, faz-se importante destacar que, à medida que as apresentações vão se desenvolvendo no cotidiano escolar:

[...] vão se criando padrões, intencionais ou não, pois o ato de fazer a mística também é um ato de cópia, mas não uma cópia fiel, pois se assim fosse, as místicas seriam todas iguais. Dizemos “cópia” porque sempre se mantém algo de uma apresentação para outra (CALDART, 2013, p. 348).

A mística possui aspectos essenciais que a posicionam como revolucionária (BOGO, 2002), como um momento que precisa contagiar, cultivar, celebrar e até denunciar as injustiças. Assim, a utilização da mística enquanto elemento pedagógico requer uma fundamentação, preparação e atenção especial pelo coletivo escolar, resguardando sempre o seu sentido.

O sentimento produzido pela mística mobiliza as pessoas em direção a um ideal e prepara as pessoas para buscar esse ideal. Na Educação do Campo, esse ideal se direciona para a “ocupação” das escolas do campo com o projeto específico discutido com o povo que vive no campo.

Nessa perspectiva, a respeito da legitimidade da estratégia de ocupação, José Gomes da Silva, ex-presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), enfatiza que:

As ocupações existem porque, no contexto social que vivenciamos, o ocupante procura por trabalhos em espaços vazios, abandonados, sem destinação, empurrado pela necessidade de fome, de trabalho, como imperativo de emergência. Assim, em razão de ser famélica esta ocupação, ela não pode ser punível. Ocupar terra para plantio [e para moradia] não é delito; delito é o estoque especulativo de terras. Merecem punição, de acordo com a lei, os proprietários que mantêm a terra ociosa, sem destinação social (SILVA, J. G. da, 1996, p. 2).

No contexto educacional, a ocupação das escolas representa a luta por direito a educação, contextualizada e condizente com os povos do campo, com valorização da cultura e identidade desses povos.

Nessa direção, existe, ainda, a luta por escola e sua manutenção, considerando as demandas administrativas e o contexto pedagógico ao qual a unidade escolar encontra-se inserida. Em muitas ocasiões, a ocupação de órgãos públicos acontece para que estes assumam sua responsabilidade em oferecer o ensino e, em outros momentos, pela contratação de profissionais e, assim, sucessivamente. Os povos do

campo lutam incansavelmente para movimentar as escolas do campo e “fazer valer o direito a uma educação digna”.

Nessa perspectiva, Lindomar Panni (2015) relembra o percurso para efetivar a especificidade da Educação do Campo no município de São Mateus:

[...] a ideia de fazer uma discussão com as famílias aqui da região [região do assentamento Zumbi dos Palmares – São Mateus] e criar então um grupo mais amplo de discussão em relação a educação no município de São Mateus, que a gente via que as escolas, que tinha no município, no campo elas estavam se perdendo, iam fechar. Em muitas regiões, as famílias optavam leigamente por deixar com que levasse para onde quisesse os filhos para estudar, então não se tinha resistência. Como nós resolvemos puxar a discussão naquele momento, então outras comunidades se inseriram, e teve um resultado significativo, que foi a partir dessa discussão, desse fato [...] que foi criada uma comissão de educação no município e daí pôde expandir a discussão para a região do Córrego Seco, onde foi criada a escola lá, a ECORM que já iniciou com a pedagogia da alternância e aí com o tempo podendo garantir os instrumentos, num segundo momento começou aqui no Zumbi [...]. E eu acho que o fruto dessa discussão que gerou a necessidade de criar um núcleo de educação do campo dentro da própria secretaria de educação [São Mateus] (PANNI, L., 2015).

Onde está a mística nessa situação?

Como não rememorar as palavras de Pizetta (2007, p. 96) mediante a lembrança de Panni durante a realização desse diálogo “A mística ensina a cultivar o projeto; por isso, não existe projeto sem mística, como não existe mística sem projeto, sem causa”.

Nesse contexto reside a essência da mística que alimentou a memória de uma causa coletiva e, como destaca Bogo (2002), a memória fica marcada pelos fenômenos que temos capacidade de produzir seja na “vida pessoal, no companheirismo, nas atitudes, no trabalho produtivo, na participação, na maneira de fazer as reuniões, nas mobilizações, no zelo ao cumprir cada tarefa (PELOSO, p. 09 1994).

A Pedagogia do Movimento destaca a mística como um “tempo” de formação no projeto educativo:

[...] os/as educando/as, participam dos diferentes *tempos* que compõem o projeto educativo do MST. Ao tempo aula se articula o aprendizado dos demais, tais como: tempo formação/auto-organização; tempo mística; tempo estudo individual; tempo trabalho; tempo oficinas e atividades culturais; tempo seminário; tempo organicidade; tempo esporte e lazer; tempo

organização dos Coletivos da escola; e outros que podem estar sendo incluídos no decorrer do processo (MST⁸⁰, 2015, p. 75).

As Diretrizes das Escolas de Assentamento destacam a mística em diversos momentos do processo educativo, onde a sua realização faz parte da rotina de formação escolar.

Nessa perspectiva, Edgar Soares dos Santos⁸¹ destaca a utilização da mística na realização da pesquisa com os estudantes

Na primeira semana já precisa aplicar a introdução [do Plano de Estudo], que é preciso fazer uma motivação para os educandos buscarem conhecimento com as famílias, e aí é feito toda a mística, toda a preparação, a gente prepara da melhor forma possível, com carinho, para que eles realmente sintam vontade mesmo de buscar, aprofundar naquela temática. E aí a gente vai atrás muito assim, cada vez a gente busca meios para que realmente traga sempre uma novidade para eles, e aí nesse sentido a gente faz esse debate com eles, leva música, leva pequenos vídeos, é leva poemas, depoimentos dos próprios pais, comunidade e tal, vem pra fazer depoimento e tal, então pra gente está fortalecendo o entendimento apriorístico sobre a importância de pesquisar, da importância da pesquisa, porque a pesquisa é à priori assim fundamental para que eles consigam aprofundar nas discussões do curso (SANTOS, E. S. dos, 2015).

Durante o diálogo com os estudantes da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares sobre o Plano de Estudo, eles trouxeram a mística como um momento marcante e que gostam muito no cotidiano da escola. Perguntado às crianças qual parte do Plano de Estudo que mais gostam, Gustavo Menon Silva (2015)⁸² foi taxativo: “Da mística”, quem completou o raciocínio foi Ariane A. dos Santos (2015):

Eu [gosto] da mística e também que eu não sabia antes como que era o tempo, que eu não tinha nascido ainda, aí fala muitas coisas sobre a ocupação, sobre os povos antigos, num tem? Assim, vai falando e a gente cada vez vai aprendendo mais (SANTOS, A. A. dos, 2015).

A Mística tornou-se um elemento pedagógico de fundamental importância no cultivo e construção da modalidade Educação do Campo, sendo utilizada como estratégia de consolidação da identidade dos sujeitos do campo, possuindo, assim, no processo de aprendizagem, um papel extremamente formativo.

⁸⁰ Documento em fase de elaboração: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES. **As Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.** [S.l.: s. n..2015].

⁸¹ Edgar Soares dos Santos, Educador da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

⁸² Gustavo Menon Silva: estudante do 5º ano do Ensino Fundamental na EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, morador do assentamento Zumbi dos Palmares, São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 6 maio. 2015.

Portanto, muito presente na religiosidade, a mística foi tomando contornos de um movimento de luta e denúncia, contemplando a utopia, sem perder a memória que fortalece a identidade e a cultura de um povo.

3.3 PLANO DE ESTUDO

“Em suma, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: o indivíduo; os outros homens; a natureza”.

Antonio Gramsci

Nesse item, buscou-se trazer a pesquisa realizada sobre o Plano de Estudo, considerando as etapas de desenvolvimento desse elemento pedagógico, à medida que os entrevistados (educadores, famílias, estudantes e técnicos das Secretarias Municipais de Educação) foram pontuando e destacando a prática realizada no cotidiano escolar.

Em todas as escolas pesquisadas no município de São Mateus e Jaguaré, o Plano de Estudo está presente como o elemento de interação entre teoria e prática e com a função de direcionar o trabalho curricular na escola.

Baseado nas orientações da Pedagogia de Paulo Freire, os Planos de Estudos são organizados a partir dos Temas Geradores, que têm a finalidade de integrar as diversas estratégias dos processos de ensino e aprendizagem em eixos temáticos que representam a realidade social, econômica e organizativa dos estudantes. Em nota Freire (1987, p. 56 - 57) destaca:

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os “temas geradores”. É através dos homens que se expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos.

Assim, o Plano de Estudo busca representar o contexto na forma de recortes temáticos extraídos do tema gerador, contemplando diferentes enfoques de acordo

com o local de cada unidade escolar, como destaca a orientação pedagógica do macrocentro e também do PLAFEC⁸³:

Os temas de Plano de Estudo estão apresentados em forma de títulos, uma vez que para serem considerados temas esses devem ser concretos. [...] Por isso cada escola deve, em seu planejamento anual, tematizar os assuntos dos Planos de Estudo de acordo com as especificidades da sua realidade (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2013, p. 21).

Nessa perspectiva, faz-se importante destacar o contexto como um elemento essencial desse trabalho:

Se partirmos do pressuposto de que a realidade é um instrumento fundamental para a formação dos sujeitos, ela precisa ser apreendida por todos para que possa fundamentar o processo pedagógico vinculado às questões da atualidade. Nesse sentido, há a necessidade de inventariar⁸⁴ a realidade e buscar nela os elementos que contribuirão para a construção do conhecimento (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015 p. 73)

As propostas Pedagógicas dos municípios de Jaguaré e São Mateus direcionam o trabalho pedagógico nos anos iniciais por meio do Plano de Estudo, respectivamente no PROVER e no PLAFEC. Essas propostas foram estruturadas para o trabalho pedagógico no Ensino fundamental I das escolas multisseriadas localizadas no campo, sendo gradativamente utilizada pelas escolas seriadas do campo por meio da adesão voluntária de cada unidade escolar.

No entanto, pode-se encontrar esse detalhamento sistematizado também nas Orientações Curriculares do Macrocentro Norte e extremo Norte, que organizou esse documento a partir das experiências realizadas e sistematizadas pelos municípios de Jaguaré e São Mateus, pelas Escolas famílias Agrícolas e também pela Pedagogia do Movimento.

A educadora da escola multisseriada, EPM São Sebastião do Zanelato, relata o trabalho com Plano de Estudo⁸⁵:

⁸³ Mesma definição encontrada no PLAFEC, 2012, p. 26.

⁸⁴ A pesquisa que resulta no inventário é fundamental para que essa realidade seja conhecida e sistematizada, por meio de recursos como estudos e análises. O inventário consiste em diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade na qual estão situadas as escolas e sua construção, por isso formulá-lo foi uma das tarefas necessárias à elaboração da proposta de complexos. Isso possibilitou conhecer o entorno da escola, e também os sujeitos que sempre foram parte dela, mas que historicamente a escola capitalista ignorou (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015 p. 74).

⁸⁵ O plano de estudo recebe a denominação de Ficha Pedagógica no município de Jaguaré, conforme destacado no capítulo 2 deste trabalho.

Aí eu vou trabalhando mais ou menos assim, eu não sei fazer direito não, mas eu estou acompanhando e fazendo assim, eu pego a partir da ficha uma questão que ficou meio duvidosa, que faltou esclarecimento e reenvio para casa, mas aí eu reenvio para todo mundo, para todo mundo ter aquilo, aquele conteúdo e participar escrevendo e falando, e aí a partir dali a gente encaixa os conteúdos programáticos. É mais ou menos assim. Tem vez que a gente dá uma viajada também tá, tem vez que a gente se perde no meio (ARARIBA, 2015).

Percebe-se que a educadora se sente um tanto insegura ao tratar da Ficha Pedagógica. No entanto, possui a preocupação em trazer a realidade para a sala de aula, assegurando, assim, a interação entre a escola e o meio familiar e/ou comunitário.

Lindomar Panni (2015) destaca que a organização dos temas do Plano de Estudo na escola que atua

[...] são feitos através de diagnóstico, e eles tem que estar relacionados a situações da comunidade e da família, por exemplo, sejam, eles, por exemplo, relacionados, por exemplo, à questão dos problemas, das situações reais, não situações abstratas, e aí esses temas eles são tirados, através desses temas eles são transformados em conteúdo, a relação desses temas ele vai ser transformado em conteúdos científicos que vão ser trabalhados nas disciplinas, nas várias disciplinas que tem dentro das áreas de conhecimento, das linguagens, das exatas, das científicas, humanas, então a gente [pausa] (PANNI, L., 2015).

Referente aos temas dos Planos de Estudos — que são temas extraídos do Tema Gerador — a educadora Jane do C. de J. de Souza (2015) faz a seguinte crítica:

[...] é uma problemática que eu sempre trago é essa questão dos subtemas, não ficar repetitivo por eles [estudantes] serem multisseriados, então todo mundo participa da aula, todo mundo escuta num momento só, então eu fiz essa pergunta numa reunião [...] por que não deixar o professor livre para escolher os subtemas em cima do tema para não ficar algo repetitivo? Então eu, professora Jane, eu sempre busco, assim, eu tenho essa preocupação, meu Deus! O que eu vou trazer para [pausa]. Assim, o segundo ano e o terceiro ano é a mesma coisa, origem, história da vida, moradia, comunidade. O que eu vou fazer diferente esse ano com o terceiro ano que ele viu ano passado? Então eu procuro sempre dar continuidade [...] porque até então eles eram alunos de outra professora, nós trocamos. Eu vim para o terceiro, quarto, quinto ano e ela pegou a educação infantil. Então o ano passado quando eu introduzi a aula “ah tia, isso aí eu já vi, de novo”? Então, a minha preocupação é essa, sempre estar trazendo o novo, estar adaptando, contextualizando para que não fique repetitivo para eles (SOUZA, J. do C.de J. de, 2015).

Contudo, a proposta pedagógica destaca que “cada escola deve, em seu planejamento anual, tematizar os assuntos dos Planos de Estudo de acordo com as especificidades da sua realidade”. Se essa situação não acontece na prática o educador vai trabalhar os mesmos temas durante quanto tempo? Se os temas são

os mesmos ano após ano, independente do contexto das crianças, como podem refletir a realidade?

Pistrak (2011, p. 26) destaca que “[...] o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela”, considerando o passado que faz parte da formação completa do sujeito, a realidade atual e suas contradições.

Nesse sentido, a educadora tenta romper com o modelo repetitivo, procurando desenvolver ações que aperfeiçoem o fazer pedagógico por meio da teoria e prática, garantindo a realidade da comunidade no cotidiano escolar. Como destaca Gramsci (2004), sobre o “trabalho vivo”

[...] na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos estudantes [...] (GRAMSCI, 2004, p. 44).

A pedagoga Maristelma A. L. Panni (2015) chama a atenção para a motivação do Plano de Estudo:

[...] a gente observa que se a gente prepara bem a motivação do tema, eles são participativos, mas se a gente tenta fazer aquilo só para cumprir uma tabela não flui, eles já ficam dispersos, em pouco tempo eles já vão se dispersando, [...] então a motivação tem que ser algo que de fato chame atenção deles, que seja puxado lá da realidade deles [...] (PANNI, M. A. L., 2015).

Nesse momento de motivação, o educador atuará no sentido de estimular o estudante a falar sobre o tema que será pesquisado, expor seus conhecimentos e questionamentos.

Importante lembrar a fala da estudante Tainá que, ao relatar como acontece o desenvolvimento do Plano de Estudo na escola, destaca como atividade inicial realizada pelos estudantes a organização da mística, envolvendo a cultura, músicas, tudo relacionado ao tema de estudo.

Outra etapa fundamental do Plano de Estudo acontece no momento da estruturação das perguntas do Plano de Estudo. Constatou-se que, nas escolas do município de São Mateus e nas escolas de assentamentos pesquisadas, as perguntas são elaboradas pelos estudantes após motivação realizada em sala juntamente com o

educador. Esse é o momento dos estudantes estruturarem o que querem pesquisar na família ou na comunidade, como relato dos educadores abaixo:

[...] além da gente fazer aquele momento de motivação, como as turmas terceiro, quarto e quinto, a gente já consegue após o momento ali da motivação eles vão para o núcleo eles já conseguem lá levantar as perguntas deles, aquelas dúvidas... (PANNI, M. A. L., 2015).

[...] e eles [estudantes] saem em grupo para fazer os questionários, as perguntas para o Plano de Estudo. Eles fazem as perguntas, retorna para a sala, eles apresentam as perguntas, a gente recolhe as perguntas, organiza o Plano de Estudo com enfoque. Depois do Plano de Estudo estar organizado nós retornamos para a sala de aula com o estudante e fazemos uma motivação lendo as perguntas (NASCIMENTO, D. do, 2015).

Já em conversa com os estudantes, quando questiono quem estrutura as perguntas do Plano de Estudo, Verdeiro (2015), pontualmente, responde “Nós” e Ariane A. dos Santos (2015) exemplifica como fazem:

A gente faz a pergunta, aí a gente, tipo assim, eu faço uma pergunta ele faz outra. Aí são iguais, aí junta essas duas perguntas para formar só uma. Aí um núcleo faz cinco perguntas ou até mais, aí eles vão juntando as perguntas até que vai dar o tanto, e a gente leva pra casa, responde com a família, depois a gente traz de volta para a escola.

No entanto, a construção das perguntas pelos estudantes considera o nível de conhecimento de cada criança e o professor se coloca na posição de escriba para construção das perguntas pelos estudantes que ainda não dominam a leitura e escrita, como Maristelma A. L. Panni (2015) evidencia:

Terceiro, quarto e quinto eles já fazem [perguntas]. Eles mesmo vão para os núcleos e elaboram, aí a gente orienta, cinco perguntas, cinco dúvidas lá em cada núcleo, como ele já sai da sala, monta os núcleos e elabora, aí eles trazem pra gente. [...]

Agora educação infantil, primeiro ano e segundo eles não elaboram questionário deles não, é no momento ali, a gente está fazendo a motivação do primeiro e segundo ano, aí no final a gente vai para o quadro, a gente tenta fazer lá no quadro, todo o mundo junto, o que gostaria de pesquisar com a família, que dúvidas ficou, eles falam [...] (PANNI, M. A. L., 2015).

No município de Jaguaré, as perguntas são elaboradas pela equipe da escola e apreciadas pela família em um momento específico como relatado por Ferreira (2015) e Ivanildo B. dos Santos⁸⁶:

[...] a Ficha Pedagógica é feita aqui, tem municípios em que a criança que faz, o aluno. A nossa realidade não tem como fazer isso, são os professores que fazem, aplicam, e a síntese que é feita juntamente com os alunos, que

⁸⁶ Ivanildo Batista dos Santos, diretor da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada na Comunidade São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 6 abr. 2015.

aí dependendo do nível eles mesmo se juntam, eles fazem, mas varia de cada escola porque não tem como a gente padronizar que às vezes a realidade de uma determinada escola não favorece esse tipo de trabalho (FERREIRA, 2015).

Na reunião de pais a gente entrega isso aqui pra a família, ela lê, ela vê qual a resposta que ela mandou, se a resposta que ela mandou em cima da ficha se está contemplado ou não, às vezes tem alguém que tem alguma dúvida, “ah, mas o que eu coloquei não está aqui”, mas está, porém de uma forma diferente, uma outra colocação (SANTOS, I. B. dos, 2015).

A coordenadora pedagógica destaca que o educador de cada escola organiza as perguntas durante o planejamento coletivo,

Monta, aqui no planejamento, trimestral, é um grupo, monta a ficha do primeiro ano, outro grupo monta do segundo, depois é socializado, aí durante a socialização a gente faz intervenção, outro sugere, aí vai e eles aplicam na escola para os alunos e eles levam para casa para eles estarem respondendo (FERREIRA, 2015).

Nessa perspectiva, Paolo Nosella (2013, p. 208) destaca que a experiência realizada com adolescentes, ou seja, diferente do que é feito no município de Jaguaré, nas EFA's as perguntas são elaboradas “pelos alunos juntamente com a equipe de professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências”.

No entanto, as escolas estão vivenciando a realização do Plano de Estudo no contexto do Ensino Fundamental I e, como a pesquisa evidenciou, é possível trabalhar a produção dos questionamentos realizados pelas crianças.

Nesse contexto, pode-se aproximar a prática do Plano de Estudo com o trabalho realizado por meio de complexos⁸⁷ referenciado por Pistrak (2011, p. 123):

Quando o trabalho do complexo estiver terminado, o aluno deve captar perfeitamente o encadeamento interno de toda a questão: para atingir o resultado, realiza-se um balanço retrospectivo desse trabalho; o balanço não tem somente o valor de uma revisão dos conhecimentos adquiridos pelo estudante, mas deve, sobretudo, leva-lo a perceber os resultados do trabalho e as relações existentes entre os conhecimentos adquiridos.

Nesse aspecto, torna-se importante destacar a materialidade do complexo de estudo na educação como pontua Freitas (2009, p. 36)

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-

⁸⁷ Complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil (Freitas, 2009).

dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo). Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak, e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade.

Outra dificuldade enfrentada pelos professores na realização do Plano de Estudo diz respeito ao tempo para o planejamento. O tempo de planejamento é um momento fundamental para o educador organizar todas as etapas desse elemento pedagógico e, principalmente, atuar nos anos iniciais contemplando todas as dimensões das áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o Plano de Estudo é um guia para o trabalho, porém, o tempo é um fator determinante para a proposta, como relata o educador:

Você se coloca na situação assim, você tem cinco aulas durante a semana para planejar, aí tem a opção, ou você planeja os conteúdos naquele tempo ali, ou você planeja as atividades, então assim, se quebra um pouco, então o que se tem feito para avançar nesse sentido é num tempo paralelo que se descola, a gente descola isso, no tempo da gente mesmo e tal, mas que pra **a gente conseguir ter um avanço maior do pedagógico da escola nesse sentido do método a gente precisava o professor no comum ele deveria ser integral**, assim como das séries finais, porque a gente conseguiu perceber o avanço que foi nas séries finais nesse período né? (PANNI, L., 2015, grifo nosso).

O educador referencia os anos finais do Ensino Fundamental, considerando o trabalho das escolas que possuem o Projeto Político Pedagógico por meio da Pedagogia da Alternância aprovado pelo Sistema Educacional, seja Municipal ou Estadual. Essas escolas, após reconhecimento formal, passam a possuir uma estrutura organizacional que possibilita a efetivação da proposta como: carga horária maior para atuação dos educadores com os estudantes, organização curricular contemplando disciplinas específicas do contexto campestre, calendário específico e formação continuada.

Porém, o avanço institucional aconteceu somente para os anos finais do Ensino Fundamental — etapa de ensino em que a experiência é gradativamente extensa —, envolvendo as Escolas Famílias Agrícolas ligadas ao MEPES, as escolas de assentamentos e diversos municípios que aderiram esse trabalho com o Ensino Fundamental II pela via pública.

Nesse contexto que o educador evidencia, cabe ressaltar o tempo do estudante e o tempo do educador. A LDB destaca no artigo 34, que a jornada escolar do estudante:

[...] no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A ampliação do tempo de permanência do estudante na escola ganha espaço no debate da Educação do Campo, considerando que é:

[...] preciso garantir que junto com a ampliação do tempo se discuta uma matriz formativa multilateral, incluindo o vínculo entre escola e trabalho. A educação integral que defendemos não significa deixar as crianças trancadas na escola por sete horas, mas coloca-las esse período em diferentes espaços que possam ser intencionalizados do ponto de vista pedagógico (CALDART; STEDILE; DAROS⁸⁸, 2015, p. 37).

O movimento pela Educação do Campo já discute o formato da educação integral, concebido por meio da educação *omnilateral*, que se efetiva pela concretização da formação multilateral englobando todas as dimensões formativas do ser humano, que não cabe mais somente em quatro horas.

E o tempo do educador? Esse é essencial para o planejamento de todo o processo educativo e faz parte da valorização deste profissional. No entanto, os sistemas de ensino trabalham com o mínimo, como bem destacou o educador que, para avançar na proposta é preciso “arrumar um tempo paralelo que se descola”.

Nessa perspectiva, ressaltar-se a necessidade de pautar discussões específicas de políticas públicas para o trabalho pedagógico com os anos iniciais do Ensino Fundamental que contemple a formação multilateral de cada estudante e garanta um tempo maior de planejamento e estudo para o educador.

⁸⁸ Fragmento do Relatório-síntese do Seminário: Educação Politécnica e Agricultura Camponesa, que aconteceu no período de 14 a 16 de março de 2012, no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis – RS.

Já no município de Jaguaré, os educadores são contratados cinco horas, além da carga horária prevista, para atuarem no administrativo, como destaca Monteiro⁸⁹ (2015)

Nossos professores eles são contratados em trinta horas, porque cinco horas são destinadas a fazer o administrativo da escola⁹⁰, uma vez que eles são sozinhos e não tem secretária, diretor, nem nada, então eles recebem cinco horas a mais para fazer toda parte de documentação da escola, eles são responsáveis por tudo na escola, parte de documentação, e aqui na secretaria a gente tem uma secretária que é disponível para atender as escolas do Prover [...] nós somos pedagógicos, mas em momento nenhum a gente deixa de atender também a parte administrativa, [...] hoje a gente com 630 alunos está, as escolas estão cada vez crescendo mais e se tem poucas escolas, assim, a maioria é de 15 alunos, 20, 22, tem turma de até 20, 22 alunos, já teve que dividir turma esse ano, em várias [pausa].

E o contexto pedagógico? Como fica? O educador precisa do tempo para planejar o processo ensino e aprendizagem que parte do princípio do trabalho realizado por meio da pesquisa.

Historicamente, as escolas multisseriadas foram organizadas com um único professor, assumindo, muitas vezes, múltiplas funções (de faxineiro a professor) para duas, três e até cinco anos/séries diferentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço. O descaso com as escolas unidocentes e pluridocentes reflete na desvalorização do trabalho do professor, que atende desde a docência às demandas administrativas e ainda desempenha outras funções no âmbito da escola, que, em muitos casos, passa pelo preparo da merenda até a limpeza da escola.

Nesse sentido, percebe-se que o foco não está prioritariamente no pedagógico da escola, o que evidencia uma sobrecarga para o educador de uma escola multisseriada.

Retornando à pesquisa do Plano de Estudo realizada pelos estudantes, é importante destacar que a realização desse elemento pedagógico não acontece somente no meio familiar, como destaca a estudante Camila Tomaz do Nascimento⁹¹:

⁸⁹ MONTEIRO, Carolina. **Educação do Campo em Movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Pedagoga das escolas do campo na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jaguaré-ES, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, nov. 2014.

⁹⁰ Caso específico das escolas multisseriadas, que não possuem uma estrutura administrativa com recursos humanos para o desenvolvimento das atividades administrativas no espaço escolar.

⁹¹ Camila Tomaz do Nascimento, estudante da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

Tem que marcar com ele, tem que marcar com o entrevistador, aí dependendo da hora que dá pra fazer, tem que ir lá. Mas nós mesmos, fazemos na comunidade porque quarto e quinto [ano] faz sempre na comunidade, de terceiro pra baixo é com a família (NASCIMENTO, C. T., 2015).

Após o desenvolvimento da pesquisa no meio familiar ou comunitário, questiono qual a etapa seguinte:

Grupo 1: EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares

Gustavo Menon Silva (2015): A gente traz de volta pra escola.

Ariane Alexandre dos Santos (2015): A gente traz de volta pra escola, todo mundo apresenta a sua resposta, depois a gente junta toda essa resposta que foi dada, eles copiam no papel e junta-se e faz uma síntese.

Grupo 2: EPM Bernadete de Lourdes

Evelyn Fernandes Custódio⁹² (2015): A gente retorna pra escola apresenta o trabalho fala a hora, dia, e quem fez, apresenta na escola e entrega os professores.

Camila Tomaz do Nascimento (2015): Aí depois sai outro grupo faz a síntese, depois que apresentou.

O diálogo continua no sentido dos estudantes ensinarem como realizam o Plano de Estudo, o qual questiono “O que é uma síntese?”

Verdeiro (2015): Síntese é um texto que fala, que junta todas as perguntas e forma um texto falando tudo que foi dito nas perguntas, todas as respostas.

Entrevistadora - Que legal. É difícil?

Grupo - Não.

Entrevistadora - E aí depois que faz a síntese?

Santos, A. A. dos (2015): A gente faz místicas, a gente lê para a sala toda e daquela sugestão a gente vai tirando mais ideia e vai fazendo cada vez místicas.

Entrevistadora - E aí fez a síntese, fez as místicas, aquelas respostas que vem de casa, o que é feito além da síntese? Como que vocês usam em sala de aula?

Santos, A. A. dos (2015): A gente teve uma pergunta que falou sobre a ocupação, a gente respondeu do dia que foi, aí depois a gente preparou uma mística, foi quinta feira, aí sobre a ocupação, a gente fez ocupação.

Entrevistadora - O professor me mostrou umas coisas que estavam no canto da parede, o que são aqueles cartazes?

Ariane - Vários traços?

Entrevistadora - Isso.

Santos, A. A. dos (2015): É que a gente sugere da síntese, aí faz várias perguntas, aí tem negócio do Plano de Estudo, aí tem visita, tem várias coisas lá, num tem?

Verdeiro (2015): A gente faz visitas, o tema é a identidade sociocultural da nossa comunidade, aí tem algumas coisas que a gente pode estar fazendo pra contribuir, tipo visita no mirante, é (pausa).

⁹² Evelyn Fernandes Custódio, estudante da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

Durante o diálogo, os estudantes da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares foram questionados “se encontram dificuldades na realização do Plano de Estudo” e destacaram que:

Santos, A. A. dos (2015): Encontra.

Entrevistadora - Qual dificuldade?

Santos, A. A. dos (2015): Que tem as perguntas difíceis que eles mandam, mesmo quando eu não tinha nascido e só antigamente tem, eu não sei direito, aí meus pais que responde.

Entrevistadora - É bom saber de antigamente?

Santos, A. A. dos (2015): É sim.

Entrevistadora - Vocês gostam de ouvir?

Silva, G. M. (2015):- Hum hum.

Nesse contexto, importante evidenciar o diálogo com os estudantes do município de Jaguaré, quando questiono o que mais gostam de fazer no Plano de Estudo:

Luigi Ribeiro Martins⁹³ (2015): As perguntas mais fáceis né. **[risos]**
[...]

Entrevistadora - É? Quais perguntas mais fáceis, porque tem difícil?

Luigi Ribeiro Martins (2015): Tem umas que são. Tem umas que é bem do passado, dos nossos pais e a gente tem que perguntar aos avós né.

Os estudantes destacaram que as perguntas direcionadas ao passado são difíceis, o que nos remete uma das dimensões ou matrizes pedagógicas destacadas por Caldart (2015a, p. 129):

Matriz pedagógica da história. O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história. A dimensão educativa está no próprio movimento: da realidade, da história. É a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite o ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade da sua formação. A história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente. E não há como ser e se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica.

Nesse contexto, a escola pode desenvolver atividades específicas de relação entre memória e história, que ajudem a compreender a história de cada estudante e da comunidade em um movimento do passado, presente e futuro, e suas relações com outras ações, situações, totalidades.

O educador Lindomar Pani (2015) relata sobre o trabalho desenvolvido e as dificuldades encontradas:

⁹³ Luigi Ribeiro Martins, Estudante da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 20 mar. 2015.

[...] por mais que a gente tenha dificuldades para executar, o trabalho está acontecendo né, talvez dentro de uma própria unidade, numa turma consegue ter mais clareza nos objetivos, em outras turmas tem um pouco mais de dificuldade né. Há os momentos de inércia, dependendo do tema do Plano de Estudo você também não consegue ter muitas atividades externas, atividades vivenciais, mas em outros, você já consegue, assim, ter um [pausa]. É marcante, é bem mais prazeroso em alguns temas você trabalhar que o resultado ali ele é mais visível, outros são mais abstratos, então às vezes o que angustia a gente também é isso (PANNI, L., 2015).

E estes momentos de inércia que o educador destaca?

Reporto-me a Caldart (2015a), que chama a atenção para a concepção de conhecimento entendido como a produção do pensamento a partir de uma atividade humana em vista da interpretação de determinada realidade e destaca que:

O conhecimento científico, que é uma das formas de conhecimento que deve ser priorizada na tarefa educativa da escola, é aquele capaz de compreender que deve ser priorizada a tarefa educativa da escola, é aquele capaz de compreender a realidade para além de sua aparência, aquele que percebe que nada existe de forma isolada, que apreende (abstrai) suas determinações gerais (o que, afinal, faz com que a realidade seja o que é ou se apresenta); isso implica compreender as conexões (internas e externas) e a historicidade capaz de explicar como se produzem e como se transformam os fenômenos naturais e sociais, e como distinguir o real do pensado. Na visão de Marx, o conhecimento efetivamente científico é afinal, o 'concreto pensado'; este conhecimento não se constitui sem a relação teoria e prática, sem o vínculo de uma atividade prática com o próprio fenômeno real que precisa ser compreendido, em uma construção metodológica que permita "conquistar o concreto pensado" (CALDART, 2015a, p. 104 - 105).

Será que esses momentos de inércia podem representar a busca por um conhecimento que vai além do domínio de um método?

Outro ponto importante enfatizado pelo educador Lindomar Panni (2015) são as atividades vivenciais. Elas representam o aprofundamento de problemáticas surgidas a partir da pesquisa do Plano de Estudo, que "possibilita ao educando entrar em contato com outros espaços/tempos formativos. São exemplos dessas atividades: visitas e viagens de estudo, palestras, oficinas, atividades de intervenção na realidade" (MST, 2015, p. 40).

Assim, podemos perceber que estas atividades vivenciais acabam por incorporar elementos importantes da cultura e do contexto como bem percebeu um representante da comunidade, Sebastião do Nascimento⁹⁴ (2015), que destaca:

[...] a escola vem se envolvendo com a comunidade, [...] está fazendo um trabalho bom aí com as crianças e tudo mais, envolvendo as crianças essas coisas, eu já vim umas duas vezes aqui representar a cultura que nós temos na comunidade. Nós temos aqui o jongo, nós temos o Reis, nós temos a capoeira, então são atividades raiz e a história do nosso povo, e a gente vem transmitindo justamente que esse conhecimento pouco que a gente tem a gente vem para ajudar.

Trata-se da escola multisseriada EPM Bernadete de Lourdes, localizada em região quilombola, que, por meio da pesquisa do Plano de Estudo, organiza as atividades vivenciais no contexto da comunidade.

A pesquisa como essência do trabalho na Educação do Campo requer deixar de lado a sequência de utilização do livro didático e as tradicionais cópias de atividades utilizadas nos anos iniciais, como destaca a pedagoga Maristelma A. L. Panni (2015):

[...] se a gente falar assim, é muito fácil trabalhar Plano de Estudos, não é fácil, não é fácil porque a gente tem que deixar de lado essas folhinhas, os cadernos, os famosos livrinhos, tirar cópia, porque o Plano de Estudos não é trabalhar essas cópias, se auto contextualizaram, e para isso que a gente precisa de um planejamento maior, o educador ele precisa pegar aquele tema de estudo, porque ele já sabe lá nos pontos de aprofundamento o que ele precisa trabalhar, só que ele precisa de um planejamento maior para ele digitar aquele conteúdo, para ele pesquisar o material que se aproxima ali daquele tema estudado, é esse tempo que é o nosso grande gargalo trabalhar Plano de Estudo, e às vezes a gente acaba ficando frustrada mesmo, frustrada mesmo, porque assim, fala assim “meu Deus, a gente não deu conta de fazer tudo isso”, mas é por causa do tempo, por causa do tempo [...] (PANNI, M. A. L., 2015).

Outra situação refere-se ao trabalho pedagógico em sala de aula com o estudante, como destaca a educadora Jane do C. de J. de Souza (2015):

[...] não tem como eu deixar de falar a palavra realidade, parece que a palavra realidade fica uma palavra repetitiva, mas é isso, essa contribuição de valorizar a comunidade deles, de valorizar, por exemplo, um dos temas que vai entrar agora é as fontes de água da comunidade, então como que essa proposta contribui para o meu aluno, se ela está inserida na sala de aula qual contribuição? Não poluir está contribuindo para o conhecimento deles? Está, ele vai aprender a valorizar isso em comunidade?

⁹⁴ Sebastião do Nascimento, representante da Comunidade São Cristóvão de localização da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

No entanto, foi possível identificar, no diálogo com os educadores, que em alguns momentos a prática descontextualizada do fazer pedagógico por meio da pesquisa tende a aparecer.

Nesse aspecto, um dos pontos é a resistência em trabalhar com a metodologia por parte de alguns educadores:

[...] eu já ouvi até professores dizer, ha, não vou trabalhar isso não, não sei para que isso, e eu entrar aconselhando, não, é a realidade deles, é legal, essa questão de adaptar as metodologias das matrizes e habilidades do circuito campeão⁹⁵ com o Plafec, é muito legal, o Plafec adere e o circuito campeão acompanha. Então, assim, mais assim, essa questão da realidade deles mesmo, que é gostoso trabalhar a realidade, é gostoso trabalhar o que você vivencia com eles [...] (SOUZA, J, do C.de J. de, 2015).

O Instituto Ayrton Senna mantém relações de influências com o poder público e empresários de todo o Brasil, em especial aqueles que atuam diretamente no mercado, com uma ampla rede de relacionamentos com a mídia, divulgando, assim, as ações do instituto. Também possui, marketing empresarial, tem espaço de atuação em diversas associações, fundações, governos e nos próprios organismos internacionais. Além disso, influencia o setor público por meio das tecnologias educacionais que desenvolveu ao longo dos dezenove anos de existência, impulsionando o mercado educacional e influenciando as secretarias municipais, estaduais, gestores e professores da rede pública a aderirem aos programas para melhorar os índices educacionais, como exemplo, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Como proposta pedagógica, o Instituto Ayrton Senna apresenta à sociedade diferentes programas — entre eles o Programa Circuito Campeão — que tem como objetivo o gerenciamento da aprendizagem, através de um minucioso programa de gestão do ensino e da aprendizagem, utilizando-se de ferramentas gerenciais, na lógica de programas da Qualidade Total, muito presentes nas empresas brasileiras a partir dos anos 90.

O caráter produtivista dessa concepção pedagógica (Saviani, 2010) destaca a importância da educação no processo de produção econômica e necessita dotar a

⁹⁵ Circuito campeão, implementado pelo Instituto Ayrton Senna em São Mateus em 2001. O Instituto Ayrton Senna é, segundo o próprio instituto, uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. Fonte: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/foco-na-formacao-continuada-e-investimento-em-educacao/> . Acesso em: 30 de janeiro de 2016.

escola do máximo de produtividade, maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

O currículo do Programa Circuito Campeão está pautado na noção de competências que se materializa nas matrizes de habilidades e competências as quais servem de parâmetro para o planejamento do professor e se torna a ferramenta principal a que o professor deve recorrer para verificar se seu trabalho está compatível com o que foi proposto pelo programa. Essas matrizes se desdobram em fluxos das aulas, em que o docente organiza as atividades e as insere a partir de um padrão de planejamento pronto, com toda a sequência de aulas para o ano, portanto, um planejamento predefinido a partir das matrizes de habilidades.

Esse programa se efetivou no município de São Mateus, onde muitos educadores do campo ainda o consideram como norte para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Outra possível causa da não utilização do Plano de Estudo pode estar relacionada com o desconhecimento do método, como aponta Lindomar Panni (2015):

Imagina uma pessoa que é moldada numa forma tradicional de ensino, digamos assim, ou em outra forma de ensino para você adquirir esse conceito de educação. Então isso é um complicador, então acho que a gente precisa disso. A escola por si só ela não consegue oferecer essa formação, a gente tem que ter um, acho que voltar, eu acho que esse avanço que nós tivemos nesse período enquanto um conjunto dentro do município de São Mateus que assumiu essa questão da educação do campo com o método do Plano de Estudo, como guia aí da formação dos estudantes, eu acho que a gente vai ter, um momento ou outro retomar isso e começar a ter novas ações nesse sentido, para de fato [pausa] (PANNI, L., 2015).

A formação inicial e continuada dos educadores do campo é apontada pelo educador como uma possível solução, já que em momentos passados isto aconteceu e se mostrou importante conforme sua fala. No entanto, somente a formação do educador para a realização do método pedagógico do Plano de Estudo não concretiza a Educação do Campo, faz-se necessário formações abrangentes das pedagogias que efetivamente mobilizam os princípios pedagógicos como vivências essenciais do cotidiano das escolas do campo.

Outra situação enfatizada foi a presença da coordenadora pedagógica no espaço escolar, como uma forma de atenuar este “retorno ao tradicional” como aponta Arariba (2015):

Tem vez que a gente dá uma viajada também tá, tem vez que a gente se perde no meio. Aí a coordenadora chega e chama gente no eixo, a gente volta de novo. Que às vezes, tem hora que você fica assim, no primeiro ano, meu Deus o que eu vou ensinar? O que é que eu vou fazer? Aí traz uma atividade meio tradicional, aí elas não são muito chegada, e elas cobram, e eu até gosto também, para não ficar muito no tradicional (ARARIBA, 2015).

Evidentemente, uma das funções do coordenador pedagógico é esta, mas isto não resolve totalmente a questão. A falta de familiaridade com a metodologia faz a educadora voltar-se ao ambiente seguro do tradicional. A coordenadora “cobra” o método. Mas, quando os educadores terão autonomia suficiente na metodologia sem precisar da cobrança da coordenadora? Além do mais, centralizar o método na cobrança da coordenadora pode implicar em uma centralização que, por si só, foge à metodologia.

Ainda dentro da questão que resvala o tradicional, é a avaliação como destaca o educador:

Tem escola que a gente percebe que o menino fez um Plano de Estudo e é zero. Mas não é zero o Plano de Estudo! Não pode ser zero. Então nós temos que tentar garantir a criança através da atividade do Plano de Estudo conversar com a criança, porque o Plano de Estudo vale nota? Vale, mas o mais importante é esse sentimento do Plano de Estudo, com quem eu vou pesquisar, o que eu vou fazer, o que eu vou aprender, e quando você vê a criança fazendo ali [...] (NASCIMENTO, D. do, 2015).

Ainda nesse sentido de avaliação quantitativa, a estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, destaca que

Também o Plano de Estudos ali as faltas, importante para nós porque, se a gente perder um, por exemplo, se a prova vale nove pontos, se a gente tirou zero, e a gente ficar de recuperação, se a gente tirou uma boa nota no P.E., a gente pode passar por causa dele (CARVALHO, 2015).

É verdade que a escola não cuida apenas de ensinar a ler e a escrever. Outros aspectos formativos fazem parte da educação a ser ministrada pela escola. A questão levantada aqui diz respeito ao conteúdo ideológico que a pesquisa leva para o currículo escolar que se depara com a função seletiva da escola. A prática do Plano de Estudo não pode estar ligada a um trabalho organizado e controlado preferencialmente pelo educador por meio de uma avaliação quantitativa, onde cabe ao estudante somente executar tarefas pelo retorno de notas. A avaliação deve acontecer cotidianamente e de diversas formas no ambiente escolar, considerando os momentos coletivos e de auto avaliação.

No entanto, foi possível constatar durante o diálogo em outras escolas que a avaliação recebe um caráter interdisciplinar do contexto trabalhado em sala de aula:

Aí temos também o instrumento avaliativo que do terceiro ao quinto ano a gente faz avaliação, primeiro e segundo, eu também faço, para ir acostumando ritmo de ser avaliado, mas não tem nota, não tem nada né, só pra eles irem pegando o gosto pela coisa, terceiro, quarto e quinto, a gente faz avaliação baseado em tudo que a gente trabalhou na sala, só que a gente monta ela interdisciplinar, ela é casada, um texto, daquele texto você puxa matemática, português, geografia, tudo que você trabalhou na sala [...] (ARARIBA, 2015).

Jane do C. de J. de Souza (2015) destaca a realização da avaliação no contexto do estudante:

[...] então se você dá uma avaliação para eles de acordo com a realidade, nossa, eles fecham a prova, em relação a realidade, é por isso o cuidado do professor em estar trabalhando essa questão na linguagem científica como é sempre colocado nas reuniões, as questões de ortografia, sinais de pontuação, porque eles vão sair daqui, [...] claro que eles vão produzir um texto sobre a realidade, mas eles precisam ter essa questão da pontuação, de como fazer uma redação, essas questões que lá na frente exigem deles, mas eles sim, trazem sim esse conhecimento [...] (SOUZA, J. do C. de J. de, 2015).

A educadora aponta uma questão importante. A avaliação, assim como todo o processo, não pode se restringir ao conhecimento da realidade, mas deve avançar para o conhecimento científico e formal, como Gramsci destaca:

Deve-se ver como, na realidade, também não coincidem religião e senso comum; entretanto, a religião é um elemento do senso comum desagregado. Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum (GRAMSCI, 1989, p. 14).

Assim, o documento “Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Espírito Santo” destaca que:

A diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação é fundamental, por possibilitar o autoconhecimento dos sujeitos envolvidos e o exercício dialógico no processo educativo. Nesse sentido, na perspectiva de assegurar a autonomia docente na prática avaliativa, as estratégias e instrumentos de avaliação propostos neste documento subsidiam os/as educadores/as que escolherão entre essas ou formularão novas proposições pertinentes (MACROCENTROS NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2013, p. 33).

Porém, cabe destacar que a avaliação utilizada como instrumento de forçar a realização do Plano de Estudo, evidencia a fragilidade da proposta estruturada como um mecanismo de desenvolvimento do protagonismo do estudante no processo, o

que desvincula todo um contexto de formação *omnilateral* como princípio discutido pelo movimento da Educação do Campo.

Quanto ao envolvimento da família na concretização do trabalho pedagógico com o Plano de Estudo, Lindomar Panni (2015) destaca que

[...] desde que ela [família] de fato seja envolvida. Assim, nessa longa trajetória que nós vivemos na educação, quando a gente programa uma atividade, uma ação da escola as famílias elas estão sempre presentes conosco né. Então [...] é como uma aula, se você não tiver uma motivação inicial ela não vai também ter motivação pra participar, mas se você tem uma motivação inicial ela vai se interessar por esse processo. Assim, talvez muitas vezes as pessoas pensam que as experiências são frustrantes porque as pessoas querem atingir cem por cento do público que está envolvido, e isso talvez não seja possível sempre [...] (PANNI, L., 2015).

O Plano de Estudo propõe a formação com a família e mais ainda como uma ação que a escola deve assumir junto à comunidade inserida em seu espaço. A atualidade trabalha com “escola ilha”, com indivíduos isolados tão comuns no dia a dia que qualquer mudança é muito difícil.

Maristelma A. L. Panni (2015) faz uma observação referente à formação da famílias no contexto da realização do Plano de Estudo na escola:

Mas aí a gente tem essa observação, Plano de Estudo excelente, nós temos que trabalhar sempre a formação das famílias, porque precisa estar junto, e esse ano a gente precisa novamente passar pelas outras turmas? A gente precisa, porque nós temos vários estudantes novatos nas turmas, e aí quando se depara no Plano de Estudo, o que já estavam aqui na escola os anos anteriores, eles fazem isso com a maior facilidade, mas esses outros educandos ainda não conseguem, às vezes porque a família observa aquilo como atividade de casa comum, do dia a dia, ah, não deu tempo, outro dia faz, e aí traz uma semana depois, depois que aconteceu a colocação em comum [do Plano de Estudo] (PANNI, M. A. L., 2015).

O representante de pais da EPM São Sebastião do Zanelato, José Maria Martins⁹⁶ (2015), evidencia a importância da família no processo de ensino e aprendizagem:

[...] sempre que a professora manda a Ficha Pedagógica⁹⁷ a gente em casa senta com o Luís, que é o aluno que estuda aqui, nosso filho, e a gente vai respondendo de acordo com a ficha, e a gente gosta de fazer isso né. As perguntas que vem, a gente procura responder todas sempre dizendo a realidade né, que a pergunta é feita, a gente responde de acordo com a pergunta feita dentro da nossa realidade. Eu acho uma interação é interessante entre a escola e nós, a família, porque a família, né. Eu creio assim, que a gente, a primeira educação que a gente recebe é dentro da

⁹⁶ José Maria Martins, representante de pais de estudantes da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 20 mar. 2015.

⁹⁷ Nome que o Plano de Estudo recebe no município de Jaguaré.

família, a gente deve dar educação aos nossos filhos, começar lá de casa para que eles venham para a escola e aqui eles vão continuar o aprendizado, não só na escola, eu acho que a gente não pode deixar que a criança tenha que aprender tudo na escola. Eu acho que não, a gente tem que começar em casa e essa interação da escola com a família eu acho que é muito interessante. E eu valorizo muito a escola aqui na nossa comunidade porque é algo que a gente já utilizou, já foi beneficiado aqui, a gente estudou aqui, aprendeu a ler e escrever, tudo aqui (MARTINS, J. M., 2015).

Durante a realização do diálogo com as famílias foi possível perceber a valorização da escola localizada na comunidade campesina. Ou seja, foi possível verificar que o trabalho realizado nas escolas do campo está revertendo, gradativamente, a visão negativa do ensino ofertado nessas escolas, por estarem localizadas no campo e não terem uma completa estrutura física (biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório, laboratórios, entre outros ambientes educativos). Isso também só é possível por que a comunidade não está acomodada, como destaca J. M. Martins (2015)

Em todas as reuniões que tem a gente sempre que possível está presente para que a gente possa ajudar para que a escola possa continuar aqui, por muitos e muitos anos, porque às vezes tem um número reduzido de alunos, e tem dificuldade. Tem reunião e a gente vem, às vezes vem representante da secretaria de educação e a gente vem, não, nós temos que continuar com nossa escola, a gente faz todo esforço possível para que a escola continue e continue sendo uma ferramenta de educação para as crianças aqui no campo. Eu acho que isso é muito importante, a questão de a escola estar inteirando com as famílias [...] (MARTINS, J. M., 2015).

Vale a pena ressaltar um problema comum às escolas do campo, ou seja, o fechamento. A Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014, foi publicada alterando o artigo 28 da LDB 9394/96, e garante:

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

Mesmo exigindo a “manifestação da comunidade escolar”, essa ação é facilitada quando a comunidade não possui a escola como uma referência em seu contexto.

As escolas que conseguiram, com o Plano de Estudo e outras ações, envolver a comunidade, podem resistir. Em outras, onde este trabalho inexistente ou é incipiente, são alvos fáceis do fechamento.

Durante a pesquisa nas escolas, foi possível observar que algumas se sobressaem na prática com os elementos pedagógicos pesquisados nas escolas do campo como

a auto-organização, enquanto outras destacam-se na forma de conduzir o Plano de Estudo, outras na formação com as famílias, no Caderno de Acompanhamento e Caderno da Realidade.

Mas um dos impasses atual — e que exige novas reflexões —, é o fato de que os elementos pedagógicos que não se encontram enraizados no plano formal de estudos da escola e não estão conectados às atividades de ensino, vão sendo eliminados pela forma escolar, principalmente em tempos de ingerência mais forte de políticas educacionais que caminham na direção oposta.

Após a análise de todos os elementos pedagógicos das propostas pedagógicas, as práticas pedagógicas e a busca dos educadores em realizar da melhor forma possível o movimento do Plano de Estudo, surgem várias questões: isso tudo é para possibilitar a relação teoria e prática no cotidiano escolar? Qual o objetivo da efetivação da teoria e prática para a formação completa do ser humano?

Nessa perspectiva, cabe destacar uma importante concepção que Caldart (2015b) evidencia no plano dos desafios relacionados ao conhecimento, em que há conteúdos de concepção e de método:

[...] há conteúdos relacionados a conhecimento científicos e tecnológicos mais de fundo, especialmente sobre a natureza e as relações sociais de produção que precisamos nos apropriar e dar mais atenção, inclusive em nossas escolas. No que se refere à concepção e ao método de trabalho com o conhecimento, possivelmente nunca como hoje foi tão importante apropriar-se de um modo de conhecimento que permita apreender relações, contradições, tendências de mudança. Em suma, nunca foi tão necessário o exercício prático da concepção histórica e histórico-dialética do conhecimento como desafio que precisa ser iniciado com as novas gerações e que precisa ser trabalhado com os sujeitos adultos formados com outra concepção (CALDART, 2015b, p. 55).

Nesse contexto, a consolidação de uma determinada forma de conhecer pode ajudar a evitar deslizes de posições voluntaristas de uma prática que possui todo um contexto ideológico de desenvolvimento pedagógico. Assim, Caldart (2015b, p. 44) destaca a síntese de Barata–Moura desde Marx (1997, p. 96):

[...] a atividade transformadora material, a prática, não pode confinar-se a tentar realizar ou materializar ideais ou projetos que, *apenas* no plano ideal da consciência, surjam como *devendo* existir. Também com vista à prática - que se pretenda fundada e, em consequência, armada de maiores possibilidades de sucesso efetivo - a penetração no curso objetivo dos acontecimentos é indispensável. E isto não quer dizer resignar-se ao que está estabelecido pela realidade. [...] Importa conhecer, não porque somente nos reste coincidir ou 'seguir' a positividade fática, 'inelutável', que

na evidência nos confronta, mas porque, precisamente, a efetiva transformação das realidades apenas pode ocorrer de dentro e no interior de um trabalho do leque de possibilidades que o jogo de contradições das 'existências' adiante de si, lança.

É nessa perspectiva que o Plano de Estudo pode ser um instrumento fundamental na compreensão crítica e transformação da realidade, contribuindo de forma imprescindível na formação integral do ser humano.

3.4 CADERNO DA REALIDADE

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

Paulo Freire

Fotografia 3 - Portfólio



Fonte: EPM São Sebastião do Zanelato (2015).

O Caderno da Realidade utilizado por todas as escolas pesquisadas recebe nomes distintos como: portfólio⁹⁸ e pasta da realidade.

Esse elemento pedagógico mostra o histórico da pesquisa realizada a partir do desenvolvimento do Plano de Estudo/Ficha Pedagógica pelo estudante, além de possibilitar a família participar da prática pedagógica da escola e acompanhar o processo educativo do estudante.

O Portfólio/Caderno da Realidade/Pasta da Realidade representa todo o andamento da pesquisa realizada pelo estudante, contemplando o movimento de estudos entre teoria-prática-teoria em cada trimestre letivo, o que possibilita reflexões e posteriores intervenções juntamente com a comunidade.

⁹⁸ Recebeu o nome de pasta de arquivo, pela proposta inicial do PROVER em 2000.

Esse elemento pedagógico é o espaço de registro dos fatos percebidos pelos estudantes e as experiências vivenciadas também no Tempo - Escolar e no Tempo - Comunidade.

A partir da realização do Plano de Estudo/Ficha Pedagógica, que é a pesquisa da realidade do estudante, acontece a organização, reflexão e produção do Portfólio/Caderno da Realidade/Pasta da Realidade.

Nas escolas de Jaguaré⁹⁹, esse elemento pedagógico recebe o nome de portfólio, o qual a educadora Arariba (2015) destaca o uso do mesmo em sua escola:

Eu não entendo muito de portfólio, mas eu acredito que portfólio é portfólio para qualquer EMEF, Prover, eu acho que é tudo igual. Aqui a gente vai selecionando... Colocando a Ficha Pedagógica e seleciona aquelas atividades mais [...] marcantes, bonitas que a gente viu que aluno fez a gente coloca aqui, o meu portfólio neste momento ele não está muito rico, que eu só tenho a ficha, a síntese da ficha, a ilustração, e eu fiz uma atividade de nacionalidade que eu coloquei aqui, só. [...] você registra alguns pontos marcantes da vida do aluno, fez tal coisa, ficou legal, ficou bacana, vamos para o portfólio. E no final do ano a gente manda para a família (ARARIBA, 2015).

A professora em questão confessa não conhecer muito de portfólio e inclui atividades da Ficha Pedagógica e outras marcantes da vida do estudante. No entanto, acaba utilizando-o como um instrumento tradicional de exposição dos “melhores” trabalhos dos estudantes. Também não explica qual a participação dos estudantes na escolha e montagem do mesmo.

Ao final do ano letivo, esse material é encaminhado para a família, como destaca a educadora.

Em diálogo sobre as etapas de realização da Ficha Pedagógica, quando questiono aos estudantes da EPM Patrimônio Altoé, o que eles fazem depois da colocação em comum da Ficha Pedagógica, eles destacam a ilustração e, em seguida, o arquivo da pesquisa:

Entrevistadora: E depois da ilustração?

¹⁰⁰Jeicieli Souza Santos (2015): Depois da ilustração?

¹⁰¹Pedro Henrique dos Santos Sousa (2015): Ela fura e coloca numa, na nossa pasta.

⁹⁹ Portfólio da EPM São Sebastião do Zanelato, município de Jaguaré.

¹⁰⁰Jeicieli Souza Santos, estudante da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada na Comunidade São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 mar. 2015.

Entrevistadora: Qual é a pasta?

¹⁰² Emili Madeiri Cantalêgo (2015): Portfólio.

Pedro Henrique dos Santos Sousa (2015): É o portfólio.

Entrevistadora: Aí depois vocês colocam mais o que nesse portfólio?

Emili Madeiri Cantalêgo (2015): Todos os deveres que a gente vai fazendo, assim, em folha, os textos que a gente lê, que a gente não tem no caderno, a ilustração, a capa, a gente faz um monte de coisa.

Pedro Henrique dos Santos Sousa (2015): A capa da ficha!

Entrevistadora: E o que mais da ficha que vocês colocam no portfólio?

Emili Madeiri Cantalêgo (2015): No portfólio, tem sobre a ficha, assim, tem vezes que faz como o tema que a gente está estudando, aí a gente faz a capa relacionada à ficha do tema.

Pedro Henrique dos Santos Sousa (2015): Tipo assim, o tema a família, saúde, a terra... Os três temas do ano, dos três trimestres.

Então o arquivo da pesquisa acontece no portfólio do estudante, que também é avaliado pelo educador:

[...] a gente fala a importância dela [Ficha Pedagógica], que ela vale nota, além do conteúdo que é trabalhado na sala de aula em cima das perguntas e respostas que vem da família, elas também valem nota no final do trimestre. Então a criança que não traz a pastinha dele de portfólio vai ficar sem a ficha, então quando o professor vai avaliar isso aqui pra ele dar a nota para o menino, ele vai ficar com menos, então a família já se liga nisso né, não é somente a aprendizagem, mas também tem que cobrar em cima da nota (SANTOS, I. B., 2015).

Já nas escolas do campo da rede municipal de São Mateus¹⁰³, esse elemento pedagógico recebe a denominação de Caderno da Realidade.

Em diálogo com os estudantes da EPM Enedino Monteiro, eles apresentaram o Caderno da Realidade como a pasta da realidade, pelo fato de arquivarem as atividades numa pasta como destaca os estudantes:

Entrevistadora: Me conta! Onde que vocês colocam as atividades de vocês?

¹⁰⁴ Josué Teixeira dos Santos (2015): Pasta da Realidade.

Entrevistadora: É? E aí, o que é a pasta?

¹⁰⁵ Jonathan Monteiro Gomes (2015): Nossa atividade nós colocamos lá, desenhos.

[...]

¹⁰¹ Pedro Henrique dos Santos Sousa, estudante da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada na Comunidade São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 mar. 2015.

¹⁰² Emili Madeiri Cantalêgo, estudante da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada na Comunidade São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 mar. 2015.

¹⁰³ Caderno da Realidade da EPM Enedino Monteiro, município de São Mateus.

¹⁰⁴ Josué Teixeira dos Santos, estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

¹⁰⁵ Jonathan Monteiro Gomes, estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

Entrevistadora: O que vocês colocam na pasta? Quais as atividades que vocês colocam na pasta?

¹⁰⁶ Rickelme Monteiro Rocha (2015): Sobre as plantas, do índio.

Josué Teixeira dos Santos (2015): Trabalhos de ver como a gente era antes e como ficou, coloca tudo na pasta.

Segue abaixo imagens do Caderno da Realidade dos estudantes da EPM Enedino Monteiro:

Fotografia 4 - Caderno da Realidade



Fonte: EPM Enedino Monteiro (2015).

Durante o diálogo, os estudantes relacionaram a pesquisa do plano de estudo realizada no meio familiar e ou comunitário como uma atividade inserida na pasta da realidade:

Entrevistadora: Aí vocês fazem o que, escrevem, desenham?

Josué Teixeira dos Santos (2015): escreve e desenha.

Rickelme Monteiro Rocha (2015): A gente pinta, responde.

Entrevistadora: Sobre o que geralmente, assim?

Rickelme Monteiro Rocha (2015): Sobre as plantas, sobre os índios, Tiradentes.

Jonathan Monteiro Gomes (2015): sobre o tema.

Entrevistadora: Que tema?

Riquelme: Negócio da família.

Nós fizemos um trabalho sobre Tiradentes.

Entrevistadora: Sobre o tema. Ah, e ali vocês colocam o que do tema?

Jonathan Monteiro Gomes (2015): Coloca texto.

Texto, mais o quê?

Rickelme Monteiro Rocha (2015): Desenho.

Jonathan Monteiro Gomes (2015): Pintura.

Entrevistadora: O que vocês mais gostam dessa pasta?

Rickelme Monteiro Rocha (2015): Eu gosto mais de pintar.

Josué Teixeira dos Santos (2015): Tia, o que a professora também mandou a gente fazer, sobre cada uma profissão dos nossos pais que é na época, aí a gente colocou na pasta...

Rickelme Monteiro Rocha (2015): Qual a profissão do seu pai?

¹⁰⁶ Rickelme Monteiro Rocha, estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

Josué Teixeira dos Santos (2015): Meu pai é advogado, fala agora.
 Jonathan Monteiro Gomes (2015): O meu é pescador.
¹⁰⁷Jullyh Maria Santana Nogueira (2015): O meu, ele tem dois barcos aí pega o peixe e leva pra vender.

Percebe-se que os estudantes relacionaram esse elemento pedagógico ao Plano de Estudo, principalmente quando destacam o tema estudado como uma das atividades da pasta da realidade. No entanto, não fica evidente a função da pasta para os estudantes, pois utilizam para o arquivo de atividades tradicionais.

No decorrer do diálogo, a conversa transcorreu no sentido de falarem sobre o que gostam e também sobre a pesquisa realizada nos anos anteriores:

Entrevistadora: E aqui, vamos voltar lá na pasta. O que mais vocês gostam de fazer na pasta?

Rickelme Monteiro Rocha (2015): Pintar.

Entrevistadora: É bom né, pintar. Mais o que? Vocês tiveram a pasta ano passado?

Jonathan Monteiro Gomes (2015): Todo ano nós temos.

Entrevistadora: Aí é a mesma?

Jonathan Monteiro Gomes (2015): É.

Entrevistadora: Então essa pasta deve estar grossa.

Rickelme Monteiro Rocha (2015): A minha deve ter umas trinta folhas.

Entrevistadora: Que legal, já pensou? Vocês vão terminar o ano...

Jonathan Monteiro Gomes (2015): Quer que nós pegue para você ver?

Entrevistadora: Depois eu vou querer ver, depois eu vou querer ver.

Jullyh Maria Santana Nogueira (2015): Só que eu estou continuando com ela no terceiro ano.

Entrevistadora: Que legal, mas é isso mesmo, vocês vão, como se diz...?

Josué Teixeira dos Santos (2015): É. Tira a folha...guarda.

A proposta pedagógica não direciona o que deve ser feito com esse elemento pedagógico ao final de cada ano letivo ou como a pesquisa do Plano de Estudo realizada em determinado ano pode ou não continuar no próximo ano letivo; cita apenas que se pode acompanhar a “evolução do estudante”. E como esse acompanhamento acontece, se a pasta da realidade reinicia em cada ano letivo?

O Caderno da Realidade não foi mencionado nas demais escolas pesquisadas em São Mateus durante o diálogo sobre a pesquisa do plano de estudo e observou-se que as pastas da realidade não possuem uma continuação dos anos anteriores.

No entanto, o Plafec destaca que esse elemento pedagógico representa:

¹⁰⁷ Jullyh Maria Santana Nogueira, estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

- O compromisso com a transformação da realidade vivida pelo estudante, através do processo de tomada de consciência e análise sistematizada dessa realidade.
- Um elemento de orientação profissional porque as reflexões que são registradas são frutos do trabalho discente, da vida profissional e social da família.

Todos os Conteúdos Vivenciais¹⁰⁸ são registrados no Caderno da Realidade. Nele pode-se acompanhar a evolução do estudante nos ciclos de formação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS, 2012, p. 22).

Nesse sentido, esse elemento pedagógico pode agregar muito ou pouco valor ao processo ensino e aprendizagem por meio da pesquisa. Esta variação de valor está intrinsecamente ligada à utilização deste elemento no contexto escolar pelo estudante e pelo educador. Isto somente poderá ser feito se forem incluídos nesta discussão todos os envolvidos na construção do Caderno da Realidade, principalmente o estudante, que é o autor e proprietário desse elemento pedagógico.

Na Pedagogia do Movimento, esse elemento pedagógico recebe o nome de Pasta da Realidade.

Fotografia 5 - Pasta da Realidade



Fonte: Setor de Educação do MST – ES (2015).

Durante o diálogo com os estudantes da EEEF XIII de Setembro sobre o Plano de Estudo, eles destacaram que, após a correção das perguntas da pesquisa, guardam na pasta da realidade:

¹⁰⁸ Atividades estruturadas a partir do movimento de pesquisa realizado pelo plano de estudo: palestras, oficinas, visitas/viagens de estudo.

Entrevistadora: E depois da correção vocês fazem o que com as perguntas?

¹⁰⁹**Sara Oliveira (2015):** A gente responde, corta e cola no caderno.

Entrevistadora: Tem, um caderno?

Sara Oliveira (2015): Não eu guardo dentro da pasta.

Entrevistadora: Tem a pasta também, que pasta?

¹¹⁰**Miguel Gaigher Fiorot (2015):** Pasta da realidade, tem folhas.

Entrevistadora: Que legal, depois eu quero ver a pasta de vocês, tá?

Miguel Gaigher Fiorot (2015): Da realidade?

Entrevistadora: É.

Sara Oliveira (2015): Tá com a professora.

Nesse contexto, “A união do Plano de Estudo e Pasta da Realidade permite ver, julgar e agir dentro da realidade atual, possibilita exercitar a expressão oral e escrita, analisar e sistematizar na práxis social e pedagógica” (MST/ES, 2015, p. 38).

A educadora do 5º ano, Layana Nascimento Gonçalves Santos¹¹¹ (2015) destaca que “[...] tudo fica no Caderno [pasta] da Realidade, e esse Caderno [pasta] da Realidade todo final do ano a gente passa pra família. Aí, pra família está tendo assim, vendo as atividades que foram propostas durante a semana [...]”.

As escolas pesquisadas utilizam esse elemento pedagógico nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com todos os estudantes.

Fica evidente que a pesquisa ganha uma ampla dimensão para a escola considerando, principalmente, aquele estudante que possui o Portfólio/Caderno da Realidade/Pasta da Realidade desde o primeiro ano que começou a estudar na escola, trazendo ali todas as pesquisas realizadas no decorrer de cada ano letivo o que possibilitaria a reorganização de outras pesquisas no processo ensino e aprendizagem, envolvendo a escola, família e comunidade.

Isso tudo gera algumas inquietações, considerando a permanência do estudante ao término de cada ano letivo na escola: será que esse elemento pedagógico poderia ser melhor potencializado pelo educador, pela equipe escolar como uma fonte de

¹⁰⁹ Sara Oliveira, estudante do 4º ano, na EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

¹¹⁰ Miguel Gaigher Fiorot, estudante do 4º ano, na EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

¹¹¹ Layana Nascimento Gonçalves Santos. Educadora da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 24 junh. 2015.

pesquisa na comunidade e como um acompanhamento da produção do estudante dentro da escola?

Essas inquietações surgem pelo fato do Caderno da Realidade reiniciar com o mesmo estudante em cada ano letivo, e, nesse caso, alguns educadores relataram durante a pesquisa e em momentos de observação na escola, que “a pasta vai para a família e algumas folhas desaparecem, a pasta retorna para a escola incompleta”.

Todos os elementos pedagógicos presentes neste capítulo necessitam da interação entre educador-estudante-família, para que o processo se desenvolva e para que esses elementos adquiram a essência pedagógica no movimento teoria-prática-teoria.

3.5 CADERNO DE ACOMPANHAMENTO

A estadia é a continuação da sessão
 Vamos cumprir com satisfação,
 Sabemos que é de suma importância
 Para nossa educação. [...]
 Sonhar com a vida melhor
 Não é esquecer a família,
 Daí vem a ideia
 Da criação da estadia. Compartilhando com a família,
 Aprendemos todos juntos,
 Somos capazes de viver
 E aprendermos em conjunto. Há momentos de estudar
 E também de trabalhar
 Envolvendo teoria e prática
 Construindo uma educação popular.
 Gleucimar Maria de Souza

O Caderno de Acompanhamento é também conhecido como Caderno de Planejamento e Reflexão e também Caderno de Produção.

Esse elemento pedagógico serve para registrar, prever e planejar as atividades que serão realizadas em determinado período, principalmente no tempo de estudo na comunidade. Nesse sentido Caldart (2013, p. 149, grifo nosso) enfatiza que:

Sabemos que a escola não dará conta sozinha da inserção, mas também é sua tarefa construir instrumentos e formas de diálogo tanto com os estudantes, durante o **Tempo Comunidade [ou estadia]**, como com os responsáveis pela organização de seu acompanhamento nesse período. Esta é uma questão que consideramos muito importante e ainda não adequadamente resolvida em nosso percurso.

Assim, o Caderno de Acompanhamento/Caderno de Planejamento e Reflexão/Caderno de Produção representa a interação da escola com a família no tempo comunidade por meio do diálogo que esse elemento possibilita realizar com os responsáveis dos estudantes.

Esse elemento pedagógico contempla espaços para planejamento dos estudantes no período familiar e escolar e ainda auto-avaliação dos estudantes de acordo com a faixa etária.

As escolas comunitárias rurais do município de São Mateus começaram a utilizar esse elemento pedagógico no ano de 2010. Nesse período inicial, o Caderno de Acompanhamento possuía uma formatação com a identidade da escola. Segue abaixo o modelo do caderno da ECORM Região de Córrego Seco:

Fotografia 6 – Caderno de Acompanhamento



Fonte: ECORM Região de Córrego Seco (2011).

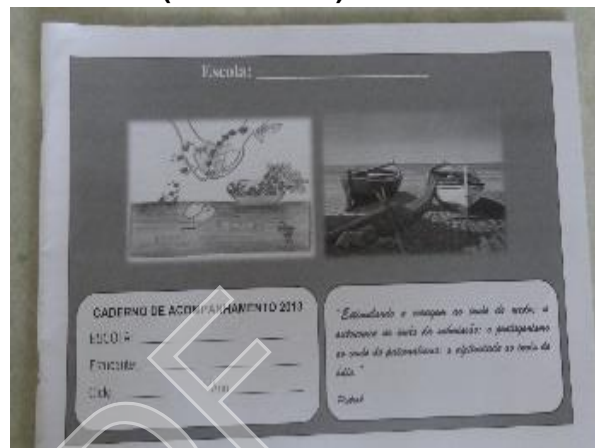
Já em 2012, os Cadernos de Acompanhamento foram reorganizados contemplando uma formatação mais padronizada para as séries finais, chegando à uma padronização única à partir de 2013, como segue abaixo:

Fotografia 8 – Caderno de Acompanhamento (6º ao 9º ano) - 2012



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – ES (2012).

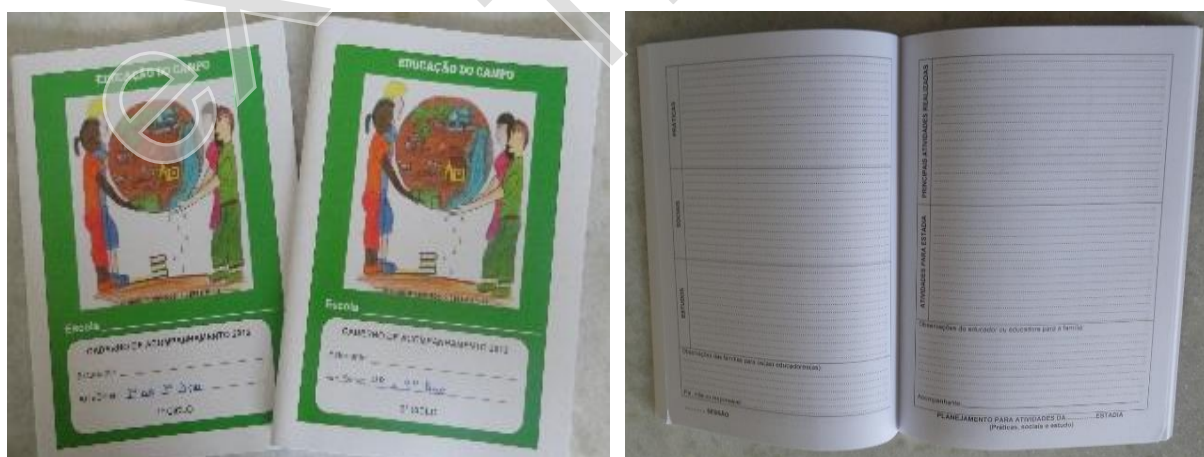
Fotografia 7 - Caderno de Acompanhamento (6º ao 9º ano) - 2013



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – ES (2013).

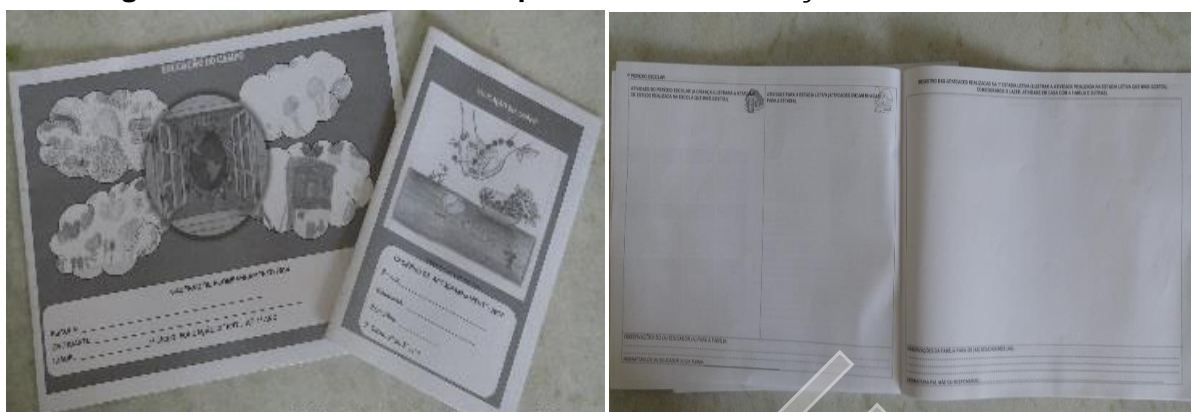
Esse elemento pedagógico possui uma característica específica para os estudantes do 2º ao 5º ano e outra para os anos finais do Ensino Fundamental, considerando a idade e conhecimento de cada turma. Na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, o Caderno de Acompanhamento foi inserido em 2013, num processo gradativo com a participação do educador na estruturação desse material a partir da prática com o estudante.

Fotografia 9 – Caderno de Acompanhamento: 1º ao 5º ano - 2012



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – ES (2012).

Fotografia 10 - Caderno de Acompanhamento: Educação Infantil ao 5º ano - 2013



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – ES (2013).

Esse elemento pedagógico é utilizado nos dias considerados Estádias Letivas no calendário letivo (ANEXO), que acontece em momentos pontuais durante o ano letivo.

O Caderno de Acompanhamento dos anos iniciais orienta as atividades realizadas pelo estudante na estadia letiva, possibilitando um planejamento dessas atividades a serem desenvolvidas no meio familiar. Esse elemento permite um diálogo da escola com a família, com espaços específicos para educadores e famílias escreverem entre si.

Esse elemento pedagógico cumpre um papel integrador entre a família e educadores:

[...] entre família e educadores/as, pois, por meio deste instrumento, pode-se dialogar com as aprendizagens produzidas nestes dois espaços/tempo – tempo escola/sessão e tempo comunidade/estadia, além de possibilitar aos parceiros, estudantes/as, famílias e educadores/as, compartilhar e cumprir as suas funções específicas de formação integral (MACROCENTRO NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2011-2013, p. 29).

Durante a realização da pesquisa nas escolas do município de São Mateus, esse elemento foi mencionado apenas pela educadora Jane do C. de J. de Souza (2015), que relatou o período em que o Caderno de Acompanhamento foi implantado na escola que atua:

[...] logo quando assim, foi implantado, as famílias ficaram assim um pouco, ficaram confusa, muitas mães ligavam em relação ao caderno de acompanhamento, o plano de estudos, “ai Jane, como é que faz isso aqui”, aí assim, aí a partir das reuniões dos pais, nós começamos a mostrar os instrumentos, a orientar como a família pode ajudar, como a família pode estar orientando o filho em casa (SOUZA, J. do C.de J. de, 2015).

O Caderno de Acompanhamento possibilita o estudante planejar seu tempo na escola e na família, e, também, permite o diálogo entre escola e família, corresponsabilizando todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Nele, o estudante planeja seu tempo de estudo, lazer e atividades na família, e também avalia o processo de aprendizagem, avalia a família e se auto avalia em grupo e individualmente.

Esse elemento pedagógico destaca “o compromisso de formação do estudante, da família e do educador”, que em exemplares anteriores o subtítulo era “contrato de formação”, que é:

[...] é um acordo assumido entre os(as) parceiros(as): estudante – família - professor(a). Esse acordo busca garantir a formação dos(as) parceiros(as) em vista do desenvolvimento rural sustentável. Contém partes comuns entre os(as) parceiros(as) e partes específicas que garante o compromisso de cada parte com o todo e do todo com cada parte.

ASSINATURA: O caderno de acompanhamento é o meio que orienta e concretiza este acordo.

A assinatura desse acordo será feita após as reuniões de estudo do contrato de formação pelas partes envolvidas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Caderno de Acompanhamento, p. 12, 2013).

Entretanto, ao vigorar um contrato, Rousseau (1997, p. 38) destaca que “O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e pode alcançar; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui” e no contexto educacional do Plano Dalton¹¹², Pistrak (2011) destaca que o estudante firmava um contrato com a instituição de ensino se comprometendo a executar determinados trabalhos das disciplinas, o que na prática eleva o trabalho individual, onde “cada aluno responde por si e pelo seu trabalho”, deixando de lado o

¹¹² Pistrak identificava aspectos positivos e negativos nesse plano. Um dos aspectos positivos estava no fato dele destruir a organização do tempo escolar, que, segundo as pedagogias modernas de então, representava uma verdadeira maldição para a criança. Outro, que ele eliminava o sistema dos deveres escolares. Outro, ainda, que ele abolia o uso de manuais, máxima de um ensino livresco que se queria superar. Em substituição a essas práticas, propunha um sistema de classes (grupos) e de trabalho coletivo, a ser desenvolvido em laboratórios. Mas é justamente sobre essa noção de trabalho coletivo que recaem as principais críticas à adoção do plano Dalton na Rússia soviética. Dentre os aspectos negativos que os pedagogos soviéticos identificavam no plano Dalton, Pistrak (2011, p. 127-137) destaca o seguinte: “(...) a noção de trabalho coletivo deveria ser ampliada; o trabalho de classe, em si mesmo, está longe de ser o ideal de trabalho coletivo, não passa de um elemento desse trabalho. Mas o plano Dalton destrói o trabalho de classe, destrói a classe como fenômeno de trabalho coletivo, e esta destruição é feita não com o objetivo de criar um tipo mais elevado de trabalho coletivo, mas com o objetivo de libertar o aluno de sua relação com a classe, ou porque esta exige muito dele ou porque está bastante atrasada em relação a ele. Cada aluno responde apenas por si e pelo seu trabalho”.

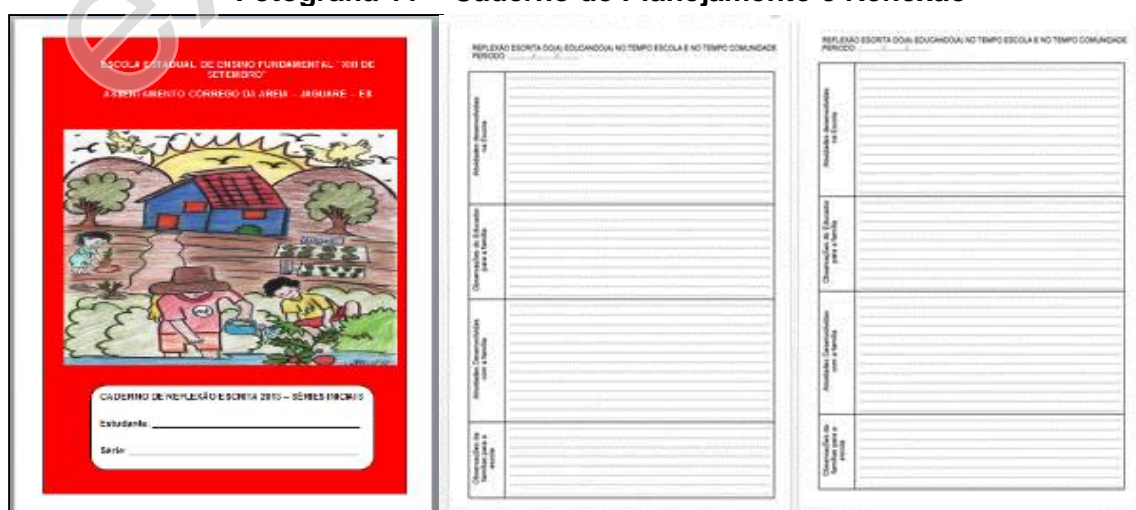
trabalho coletivo e, nesse caso, remete à uma fragilidade na existência de um coletivo de estudantes no cotidiano escolar.

Outra questão a destacar é a estadia letiva, presente em todas as propostas pedagógicas analisadas nesta pesquisa. A estadia representa o vínculo do estudante com o meio familiar e/ou comunitário, o que possibilita a realização da pesquisa da realidade e, posteriormente, o desenvolvimento de diversas atividades propulsoras do movimento teoria e prática a partir da pesquisa.

Nesse sentido, pode-se questionar a forma de trabalho com a estadia, considerando que esse “espaço e tempo” pedagógico acontece em todos os momentos que o estudante retorna para o meio familiar e/ou comunitário. Assim, como o Caderno de Acompanhamento pode ser utilizado em momentos pontuais direcionados pelo calendário, se o estudante vivencia a estadia em todos os dias de sua vida? Esse elemento pedagógico estimula o estudante a produzir sua vivência na Estadia ou está totalmente fechado num controle das atividades realizadas pelo estudante durante a estadia letiva?

Na Pedagogia do Movimento, esse elemento recebe o nome de “Caderno de Planejamento e Reflexão”¹¹³. Segue, abaixo, a imagem do caderno utilizado pela EEEEF XIII de Setembro, contemplando características da identidade da escola na capa:

Fotografia 11 – Caderno de Planejamento e Reflexão



Fonte: Setor de Educação do MST (2015).

¹¹³ Caderno de Planejamento e Reflexão – denominação desse elemento pedagógico nas diretrizes Estaduais das Escolas de assentamento do ES (2015).

Durante o diálogo com os estudantes da EEEF XIII de Setembro, esse elemento pedagógico foi destacado como um elemento de avaliação da família e da escola:

Sara Oliveira (2015): Também tem o caderno de reflexão.

Entrevistadora: O que é caderno de reflexão?

Miguel Gaigher Fiorot (2015): É onde coloca pauta, aí no final...

Sara Oliveira (2015): Assim, dever de fazer com as famílias.

Entrevistadora: Mais o que Miguel, que você ia falando? Vocês colocam mais o que no caderno de reflexão?

Miguel Gaigher Fiorot (2015): Aí quando, assim, ela coloca se nós estamos bons na escola, se nós estamos ruim, se está bagunçando, conversando muito.

Sara Oliveira (2015): Se estamos preguiçosos.

Entrevistadora: Vocês gostam do caderno?

Sara Oliveira (2015): Hum hum, todos nós fazemos.

A pauta que o estudante menciona é o espaço destinado ao planejamento do estudante durante a estadia letiva, contemplando, também, espaços para a avaliação do estudante, família e educador no período escolar e no período familiar.

O educador Edgar Soares dos Santos acrescenta que o Caderno de Reflexão representa um elemento de reflexão do estudante

[...] o Caderno de Reflexão escrita que é uma ferramenta essencial, foi até a nossa escola que debateu essa proposta que dá uma nomeação diferencial, a gente levou para o setor, foi bem aceito e tal, então foi implantado essa proposta porque antes existia um Caderno de Acompanhamento, a gente quer além disso, quer que o menino reflita, quando o menino está escrevendo sobre ou comentando sobre a semana dele de estudos, ele precisa refletir o que foi importante para ele, ele precisa refletir avaliando o que foi negativo, o que precisa ser melhorado tanto na escola, como na família, então essa reflexão é muito importante (SANTOS, E. S. dos, 2015).

Esse elemento pedagógico realiza “amarras” entre o estudante-educador-família com a finalidade de garantir a interação entre esses sujeitos e destes com o Tempo – Comunidade ou Estadia Letiva.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Tempo-Comunidade acontece todos os dias, visto que as crianças permanecem apenas quatro horas durante o dia no Tempo-Escolar, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, no Artigo 34 – “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho [...]”.

Nesse sentido, a utilização do Tempo-Comunidade e o Tempo-Escolar no desenvolvimento do currículo, possibilita o movimento intenso de interação entre teoria e prática.

O Caderno de Acompanhamento possui a finalidade de realizar a “ponte” entre os sujeitos que estão entre o Tempo-Comunidade e Tempo-Escolar, como também possibilitar a criança a se auto-organizar nesses dois tempos, considerando as atividades de estudo, lazer e momentos de atividades práticas.

O município de Jaguaré utiliza o Caderno de Produção — anteriormente conhecido como diário do aluno —, um elemento pedagógico utilizado no meio familiar. Segue, abaixo, imagem dos cadernos da EPM São Sebastião do Zanelato, referentes ao ano letivo 2015.

Fotografia 12 – Caderno de Produção



Fonte: EPM São Sebastião do Zanelato (2015).

A educadora relata que, durante um período, esse elemento foi utilizado como um material descritivo pelos estudantes, sem uma reflexão:

É... Tem o **Caderno de Produções**, antigamente chamado de diário, que a criança escrevia todo o dia o que fazia, mas isso era desgastante. Isso era uma queixa constante nas reuniões de pais, que os meninos cansavam, e de fato cansa, todo o dia fazia ali: “*e eu levantei, escovei o dente*”. No final das contas estava assim: “eu levantei, escovei o dente, fui na escola e fui dormir”. Que riqueza tinha isso? Nenhuma (ARARIBA, 2015).

A percepção de que este diário era além de cansativo pouco importante, fez com que se repensasse o seu uso:

Aí o ano passado, essa é uma das diferenças do Prover de cinco anos atrás para o Prover atual. É, que diferença? As meninas [pedagogas da SME] sentaram com nós [professoras], prepararam a pesquisa e mandaram para os pais e perguntaram assim, o que vocês estão achando, quantas vezes na semana vocês acham que deveria ter o famoso diário? Aí a maioria respondeu, uma média de três vezes na semana, e foi o que ficou (ARARIBA, 2015).

Educadores(as) e pedagogos(as) apoiadas por uma pesquisa feita com os pais, transformaram, então, esse elemento que mudou não só a periodicidade e o nome, mas a própria finalidade:

[...] Esse diário [Caderno de Produção] é muito aliado da Ficha Pedagógica, que a Ficha Pedagógica traz a realidade da família pra cá, pra gente trabalhar. Mas o diário ele trabalha com o aluno, o eu, o conhecimento que o aluno tem dentro dele pra gente explorar (ARARIBA, 2015).

Nesse sentido, o Caderno de Produção é utilizado para a produção direta do estudante e, como a Pedagoga destacou que “[...] ele faz na escola, no final de semana, na quarta-feira vai para casa e ele faz junto com a família, e na sexta-feira faz a reescrita, a reescrita também vai de acordo com o planejamento do professor” (FERREIRA, 2015).

Nesse contexto, a educadora destaca que esse elemento pedagógico é utilizado de diversas formas:

Ano passado a gente escrevia sobre a vida da criança, escrevia o que a criança fez no final de semana, na segunda, na quarta, ela levava para casa e fazia a tarde dela lá, e na sexta a gente escrevia da semana. Esse ano as meninas modificaram um pouco, porque o diário não pode ser uma coisa... [...] ser uma coisa cansativa, porque ela tem que transparecer pra gente a criança, o que a criança pensa, o que a criança sente. Aí a gente modificou, aí na segunda-feira a gente [...] traz uma poesia e partir daquela poesia eles criam uma poesia do tema que eles quiserem. Traz uma figura, faz uma ilustração, ou realmente conta o fim semana, enfim, varia, cada segunda a gente faz de um jeito (ARARIBA, 2015).

As diversas formas evidenciadas pela educadora destaca a produção num contexto abrangente pelo estudante, que pode ser realizada com atividades do cotidiano vivenciado ou direcionadas pelo educador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa focou primordialmente no trabalho pedagógico realizado no Ensino Fundamental I. As ações e as discussões desse trabalho pedagógico foram inauguradas juntamente com as primeiras ações pedagógicas das escolas com anos iniciais nos acampamentos e assentamentos do MST, na década de 80.

Sucessivamente, e ainda de forma tímida, os anos iniciais do Ensino Fundamental começam a ter o fazer pedagógico estruturado no contexto da Educação do Campo, atrelada às políticas públicas de cada Município e do Estado.

A motivação para o estudo dos anos iniciais das escolas do campo, é que elas representam o maior número de escolas e, timidamente, nessa etapa de ensino as propostas pedagógicas e o “fazer pedagógico” começam ter uma atenção. No entanto, como a pesquisa demonstrou há diversos desafios que impedem, em muitos casos, o avanço da proposta pedagógica com Tema Gerador e trabalho com Plano de Estudo.

Ao analisar as propostas pedagógicas das escolas do campo e deparar-se com as práticas pedagógicas dos planos de estudo nas escolas do campo, muitas inquietações ocorreram durante a pesquisa, principalmente pelo fato da pesquisadora ser educadora do campo e participar diretamente da construção da proposta pedagógica do município de São Mateus, o PLAFEC.

Além de analisar as propostas pedagógicas, o plano de estudo representou o foco inicial desse trabalho, ele foi utilizado como temática na metodologia História Oral durante a realização da pesquisa e possibilitou o elo com os diversos elementos pedagógicos que foram indicados pelos entrevistados durante a realização do diálogo.

No entanto, percebe-se, que em algumas situações, a escola procura cumprir a proposta pedagógica seguindo a ordenação dos elementos pedagógicos tal qual está formalizado, o que fragiliza a essência de uma proposta que deve ser vivenciada e reorganizada dentro do cotidiano e contexto ao qual a escola encontra-se inserida.

Em outras situações, observa-se que algumas narrativas evidenciaram a inexistência da prática pedagógica com o eixo temático, tema gerador e Plano de Estudo e seus elementos em algumas unidades escolares. O educador acaba seguindo o “rol” de conteúdos de ensino, que em alguns casos são padronizados pelas Secretarias de Educação e em outros casos, por empresas que acompanham o processo ensino e aprendizagem do Município ou Estado.

Embora as propostas pedagógicas evidenciem a possibilidade de alteração do Eixo Temático, Tema Gerador e Plano de Estudo, percebeu-se que nas escolas ligadas às Secretarias Municipais de Educação os temas trabalhados permanecem fixos, gerando algumas inquietações como destaca a educadora Jane do C. de J. de Souza (2015), “[...] é uma problemática que eu sempre trago é essa questão dos subtemas, não ficar repetitivo por eles [estudantes] serem multisseriados, então todo mundo participa da aula [...]”.

Entre o imobilismo e o seguir a “cartilha”, há um caminho que a fala desta e de outros educadores apresentam. Trata-se de questionar o fazer cotidiano, bem como o próprio plano. Nem o automatismo da subserviência, nem o automatismo da negação. A relação entre o plano e o fazer deve ser dialético, como apontou Caldart (2015b, p. 21):

O caminho para chegar a um método de trabalho fundamentado em uma concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento na formação de novas gerações na escola, nossa opção política e teórica, é uma construção específica, com práticas desenvolvidas dentro de condições objetivas de cada lugar, situação, momento histórico.

Mas este movimento não é possível sem o auxílio da teoria. Ao longo do trabalho percebemos que autores de tradição marxista como Pistrak e Gramsci nos auxiliam a pensar esta prática.

A pesquisa possibilitou problematizar a importância do trabalho educativo nas escolas do campo no sentido de ressignificar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, rever algumas orientações, superar alguns paradigmas e refletir a prática para além dos “modelos” formalizados nas propostas/planos pedagógicos.

Engels destaca que “não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos” (MARX-ENGELS, 1963, p. 195). O

desafio, portanto é incitar o movimento dialético. É (re)construir continuamente a prática dialogando sempre com a teoria. Práxis, portanto.

Nesse sentido, o que fazer para ressignificar a prática pedagógica com plano de estudos nos anos iniciais das escolas do campo?

É uma pergunta que incomoda, por demonstrar que a formação continuada é necessária e que também, faz-se necessário uma reestruturação do sistema educacional no sentido de atender os anos iniciais do Ensino Fundamental, na implementação da proposta educacional dentro dos princípios da Educação do Campo.

Em contrapartida, a gestão municipal e estadual reorganiza as políticas públicas educacionais considerando as necessidades políticas, o que influencia diretamente nas ações realizadas em prol da Educação NO e DO Campo.

Assim, evidencia-se a necessidade do Movimento por uma Educação do Campo pautar de forma direta ações de fortalecimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o projeto/plano pedagógico organizado juntamente com os sujeitos do campo e as necessidades para implementação e fortalecimento dessa ação.

A Educação do Campo passa por um constante processo de luta, que ora avança nas ações pedagógicas e ora é preciso lutar para manter o que conquistou e até pelo que é básico em uma escola, ou seja, lutar pela contratação de um educador porque os estudantes estão sozinhos em sala de aula.

A luta é contínua e precisa envolver todos que atuam diretamente nas escolas do campo: educadores, gestores, famílias, estudantes, lideranças. No entanto, a formação continuada de educadores e também, a formação das famílias, é uma necessidade por ser um espaço que deve pautar os contextos político, pedagógico, econômico e ideológico.

5 REFERÊNCIAS

ARARIBA, Ruth Vailati Fidêncio. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Educadora da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 20 mar. 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BALDEZ, Miguel Lanzellotti. Desapropriação. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 198 – 203.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). **Escola Rural**: uma experiência uma proposta. 2. ed. Feira de Santana (BA): MOC/UEFS/Prefeitura Municipais de Feira de Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1999.

BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjectividade**: estudos em torno de Marx. Lisboa: Editorial Avante, 1997.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Série Documentos Pedagógicos. Brasília: UNEFAB, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1 p. 197-221.

BERNARDO MANÇANO FERNANDES. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744 – 750.

BETTO, Frei. Mística e compromisso social. In: BETTO, Frei; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 103-106.

BOFF, Leonardo. Que é mística? In: BETTO, Frei; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 49-68.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473 – 477.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473 – 477.

BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. Caderno de cultura, nº 02. [S.l.]: MST, 2002.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia formador da Escola Ativa**. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Diário Oficial da União: 05/11/2010.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-49.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete et al. **Escola em Movimento**: Instituto de Educação Josué de Castro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3, p. 41-87.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In: _____; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Instituto de Educação Josué de Castro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; _____ (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaios sobre complexos de estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. d. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Relatório – Síntese. Instituto de Educação Josué de Castro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, Tayná Tiburcio. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Estudante da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS. **Regimento Comum do Comitê de Educação do Campo de São Mateus**. São Mateus/ES. Agosto/2011.

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO. **O campo da Educação do Campo: “Educação do Campo é um direito e não esmola.”** Espírito Santo. Documento do Seminário. Dezembro/2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. 27 a 31 de julho de 1998, CTE – Centro de Treinamento Educacional da CNTI, Luziânia – GO. **Texto Base**. Brasília: [s.n.], 1998.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEE nº 1.156/2005: Autoriza a mudança de mantenedor das Escolas Estaduais Municipalizadas, de 12 de Agosto de 2005. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 29 agost. 2005. Seção Secretaria de Estado da Educação – SEDU, p. 06-12.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÉ. **Resolução nº 001/2012**. Define Normas para a implementação da Estadia Letiva nas Escolas Comunitárias Rurais do Município de Jaguaré-ES. Conselho Municipal de Educação de Jaguaré-ES, 2012, p. 04.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS. Parecer nº. 003 de 04 de novembro de 2011. **Análise e parecer sobre implantação da disciplina de agricultura nas escolas do campo de São Mateus/ES**, São Mateus, 14 nov. 2011. p. 09.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº. 4/2010. Diário Oficial da União: 09/07/2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Diário Oficial da União: 09/04/2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. 12 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf . Acesso em: 12 out. 2015.

CUSTÓDIO, Evelyn Fernandes. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Estudante da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS (DEED). **Censo Escolar da Educação Básica 2015: Caderno de Instruções**. Brasília-DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, jun. 2015.

DRAIBE, Sonia Miriam. As políticas sociais do regime militar brasileiro: 1964-84. In: SOARES, Gláucio Ary Dillon; D'ARAÚJO, Maria Celina (orgs). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto Nº 3616-R**, de 14 de Julho de 2014. Diário oficial dos Poderes do Estado: 15/07/2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretário de Estado da Educação. **Portaria nº 071 – R**, de 28 de março de 2014. Diário Oficial dos Poderes do Estado: 15/04/2014.

FERREIRA, Esliane Cristina Gonçalves. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Pedagoga (Secretaria Municipal de Educação) da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 20 mar. 2015.

FIOROT, Miguel Gaigher. **Educação do Campo: Contextualizando a Dinâmica Pedagógica nas Séries Iniciais das Escolas do Campo**. Estudante da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 24 junh. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 19ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Introdução. In: PISTRÁK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão. Popular, 2009

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. (Org). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2013. p. 09 - 98.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Saete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265 -272.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Aídefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e alternância).

GOMES, Jonathan Monteiro. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Estudante da EPM Eneidino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI. **Cadernos do cárcere – Volume 2: Os intelectuais; O princípio Educativo; O jornalismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUSSON, Maria Zelinda. Entrevista [outubro. 2010]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Trabalhadores em Movimento: Trajetória do MST e a Educação No/Do**

Campo no Norte do Estado do Espírito Santo. 2011. 131 f. Monografia (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

HAMMEL, Ana Cristina; FARIAS, Maria Isabel; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: _____; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaios sobre complexos de estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2 a 6 de agosto de 2004, Luziânia - GO. **Texto Base**: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. 2004.

ITERRA. **Método Pedagógico**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, v. 4, n.9, dez. 2004.

JAGUARÉ. **Lei nº 740, de 19 de dezembro de 2007**. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Jaguaré, Estado do Espírito Santo, e disciplina o seu funcionamento. Prefeitura Municipal de Jaguaré, p. 13.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília: Universidade de Brasília, [1998?].

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACROCENTROS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: VOZES DO CAMPO, SUL, EXTREMO SUL, NORTE E EXTREMO NORTE. **Relatório do Encontro Centralizado dos Macrocentros**. Vitória: SEDU, 2014.

MACROCENTROS NORTE E EXTREMO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Orientações Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do Espírito Santo**. Produção 2011-2013. 127 p.

MAIA, Magnólia de Souza. Entrevista [agosto. 2010]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Trabalhadores em Movimento: Trajetória do MST e a Educação No/Do Campo no Norte do Estado do Espírito Santo**. 2011. 131 f. Monografia (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO. **II Encontro Nacional de Educadoras e**

Educadores da Reforma Agrária – II ENERA, São Paulo, 2014, Boletim Educação - Número 12, Edição Especial, dez. 2014.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

MARTINS, Luigi Ribeiro. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Estudante da EPM São Sebastião do Zanelato, localizada no Córrego do Mosquito, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 20 mar. 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963. V.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2 ed.. São Paulo: Contexto, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe B; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia Prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008. Edição revisada pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia formador da Escola Ativa**. Brasília, 2005.

MONTEIRO, Carolina. **Educação do Campo em Movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Pedagoga das escolas do campo na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jaguaré-ES, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, nov. 2014.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOSCHEN, Ana Paula. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Educadora da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, Município de Nova Venécia-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 18 set. 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Como fazemos a escola de Educação Fundamental**. Caderno de Educação nº 09. Nov./1999. 48 f.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST/ES. **As Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. [S.l.: s. n..2015]. (Documento em fase de aprovação).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA – II ENERA: **Textos para estudo e debate**, São Paulo, Ed. Especial, n. 12, Boletim da Educação, p. 141, dez. 2014.

NASCIMENTO, Camila Tomaz do. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

NASCIMENTO, Djoni do. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Professor da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 14 abr. 2015.

NASCIMENTO, Sebastião do. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Representante da Comunidade São Cristóvão de localização da EPM Bernadete de Lourdes Bastos, localizada na Rod. 381, Miguel Curry Carneiro, Km 29, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 14 abr. 2015.

NETO, Antonio Julio Menezes. Omnilateralidade e a Educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição. **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. I SIFEDOC. Pelotas: UFPel, 2014.

NOGUEIRA, Jullyh Maria Santana. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo. 1ª reimpressão. Vitória: Edufes, 2013.

OLIVEIRA, Sara. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da **EEEF XIII de Setembro**, localizada no **Assentamento Córrego da Areia**, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

PANNI, Lindomar. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Professor da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 6 mai. 2015.

PANNI, Maristelma Aparecida Lasaro. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Pedagoga da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 6 mai. 2015.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Família Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 237-250.

PELOSO, Ranulfo. **A Força que anima os militantes**. São Paulo: MST, 1994. p. 10.

PEREIRA, Wesley Pereira. Poema: O verdadeiro sentido da mística. In: SÃO MATEUS – ES. **Educação do Campo**: caminho novo com a Pedagogia da Alternância. 2011. p. 33. Estudante do 9º ano, EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares.

PISTRAK, M. M. (org.). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, M. M. **Escola – Comuna do NarKomPros**. Pedagogika. Moscou, 1990. Original de 1924.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIZETTA, Adelar João. A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. In: Escola Nacional Florestan Fernandes. **A política de formação de quadros**. Cadernos de estudos n. 1. 2007. p. 91-99.

PIZETTA, Adelar João. Apresentação. In: BOGO, Ademar. **O Vigor da Mística**. Caderno de cultura, nº 02. [S.I.]: MST, 2002. p. 07-12.

RIBEIRO, S. S.; BEGNAMI, J. B.; BARBOSA, W. (Orgs.). **Escola Família Agrícola: prazer em conhecer, alegria em conviver**. Belo Horizonte: AMEFA; CTA/ZM; Anchieta/ES, UNEFAB, 2002.

ROCHA, Rickeme Monteiro. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. **A mística**. Estudos, depoimentos e referências. Novem. 2002. Disponível em: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=MSTICAOF657&ng=p&sc=3&th=42&se=0>.

SANTOS, Ariane Alexandre dos. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 6 maio. 2015.

SANTOS, Edgar Soares dos. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Educador da **EEEF XIII de Setembro**, localizada no **Assentamento Córrego da Areia**, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 junh. 2015.

SANTOS, Jeicieli Souza. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada na Comunidade São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 mar. 2015.

SANTOS, Josué Teixeira dos. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

SANTOS, Layana Nascimento Gonçalves. **Educação do Campo em movimento**: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Educadora da EEEF XIII de Setembro, localizada no Assentamento Córrego da Areia, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 24 junh. 2015.

SANTOS, Valdinar dos. Entrevista [outubro. 2010]. In: BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. **Trabalhadores em Movimento: Trajetória do MST e a Educação No/Do Campo no Norte do Estado do Espírito Santo**. 2011. 131 f. Monografia (Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Campus São Mateus.

SÃO MATEUS. Lei Complementar nº 104, de 29 de junho de 2015. **Institui e aprova o Plano de Educação no Município de São Mateus e dá outras providências**, São Mateus, 29 junh. 2015. P. 125.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE COLATINA - ES. **Construindo e Reconstruindo a Educação Rural – CRER**. Colatina, ES: [s.n.], 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS - ES. **Caderno de Acompanhamento**. São Mateus, ES: [s.n.], 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS - ES. **PLAFEC Plano de Fortalecimento da Educação do Campo**. São Mateus, ES: [s.n.], 2012. 43 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS - ES. **Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino**. São Mateus, ES: [s.n.], Versão analisada em 2011. 54 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JAGUARÉ. **PROVER Programa de Valorização da Educação Rural**. Jaguaré, ES: [s.n.], 2006. 18 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE NOVA VENÉCIA. **Memorial**. Gestão 2005 – 2008. 2008, p. 75.

SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST (org.). **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001**. Caderno de Educação Nº 13. [S.l.]: MST, Agost. 2005.

SILVA, Gustavo Menon. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. Estudante da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 6 mai. 2015.

SILVA, José Gomes da. **A reforma agrária brasileira na virada do milênio**. São Paulo: Abra, 1996.

SOUSA, Pedro Henrique dos Santos. **Educação do Campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EMEIEF Patrimônio Altoé, localizada na Comunidade São João Bosco, Município de Jaguaré-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 24 mar. 2015.

SOUZA, Gleucimar Maria de Souza. Poema: A estadia promovendo uma Educação Popular. In: SÃO MATEUS – ES. **Educação do Campo:** caminho novo com a Pedagogia da Alternância. 2011. p. 65. Estudante do 8º ano, EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares

SOUZA, Jane do Carmo de Jesus de. **Educação do Campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Professora da EPM Enedino Monteiro, localizada na Barra Nova Sul, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus, 5 maio. 2015.

SOUZA, Maria de Lourdes Albuquerque de. Extensão Universitária como estratégia para o desenvolvimento local sustentável: Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), uma experiência na educação do campo. **Caderno de Física da UEFS**, v. 09, n. 01 e 02, p. 07-16, 2011.

SOUZA, Pe. Ney De. **Ação católica, militância leiga no Brasil: méritos e limites.** Revista de Cultura Teológica - v. 14 - n. 55 - abr/jun, p. 38 – 59, 2006.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** São Mateus, ES: [s.n.], 2012. 125 p.

VERDEIRO, Caio Nepomuceno. **Educação do Campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Estudante da EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus-ES. Entrevista concedida a Ozana Luzia Galvão Baldotto, São Mateus - ES, 6 mai. 2015.

XXVII ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA – MST / ES. São Mateus: Setor de Educação do MST/ES, 2015.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola.** Coleção Francisco Giust 1. Anchieta: MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1995.

expert PDF
Trial

ANEXO

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CALENDRÁRIO ESCOLAR PARA O ANO DE 2015
ENSINO FUNDAMENTAL I - 1º ao 5º ano

01.917.644/0001-01

E.M.E.I.E.F. "Maria Francisca Nunes Coutinho"

Nativo de Barra Nova - São Mateus - ES

Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal

EMEIEF "MARIA FRANCISCA NUNES COUTINHO"

Ato de Criação Decreto N°085/84

Lei N° 9.394/96 Amparado pelo Parecer 01/2006 CEB/CNE, Resolução n° 4/2010 CEB/CNE.

Ato de Aprovação

Lei N° 686/99 de 14/12/1999

MESES/DIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	DL	
Janeiro	FE	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	-	
Fevereiro	D	RE	RE	RE	RE	RE	S	D	PL	PL	PL	▲	*	S	D	RE	▲	RE	*	*	S	D	*	*	*	*	*	*	S			9	
Março	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	EL*	S	D	*	*	*	*	*	*	S	D	*	*	22
Abril	*	*	FE	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	FE	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*		20
Maio	FE	S	D	EL*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	▼	★	S	D	▲	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	19	
Junho	*	*	*	FE	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	EL*	S	D	*	*	*	*		21	
Julho	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	F	F	F	F	F	S	D	*	*	*	*	CE	CE	D	*	*	*	*	*		17	
Agosto	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	*	EL*	S	D	*	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	*	*	*	S	D	*	21	
Setembro	*	*	*	▼	S	D	FE	▲	*	*	S	D	*	*	★	*	*	S	D	FE	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*		19	
Outubro	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	FE	FC	FC	FE	*	S	D	*	*	*	*	EL*	S	D	*	*	*	*	*	S		20	
Novembro	D	FE	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	FE	*	*	*	*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	S	D	*		20	
Dezembro	*	*	*	EL*	S	D	*	*	*	*	S	D	*	*	▼	★	R	S	D	R	R	★	F	F	S	D	F	F	F	F		12	
Total																																200	

LEGENDAS	
*	Sessão Escolar
EL*	Estadia Letiva
▲	Início do Trimestre
▼	Término do Trimestre
PL	Planejamento
★	Conselho de Classe
S	Sábado
D	Domingo
FE	Feriado
R	Recuperação
RE	Recesso
F	Férias
FC	Feira de Ciências
CE	Congresso de Educação

Conselho de Classe	
15/05, 16/09, 17/12 e 23/12	
Planejamento	
09, 10 e 11/02	
Férias	
13/07 à 17/07/2015	
Congresso de Educação	
24 e 25/07/2015	

Trimestre	Períodos	Dias Letivos	Conselho de Classe
1º	12/02 a 14/05	60	15/05/2015
2º	19/05 a 04/09	73	16/09/2015
3º	08/09 a 16/12	67	17 e 23/12/2015
Total		200	

Horário de Funcionamento do 1º ao 5º	
Entrada/Saída	Vespertino
	12:50 às 17:20
Recreio	14:40 às 15:00
	15:30 às 15:50

Feridos 01/01 (Confraternização Universal) - 17/02 (Carnaval); 03/04 (Paixão de Cristo); 21/04 (Tiradentes); 01/05 (Dia do Trabalho); 04/06 (Corpus Christi); 07/09 (Independência do Brasil) - 21/09 (Feriado Municipal) - 12/10 (Nossa Senhora Aparecida) - 15/10 (Dia do Professor) - 02/11 (Finados) - 15/11 (Proclamação da República) - 25/12 (Natal)

Observações: A distribuição dos dias letivos no calendário letivo das escolas com Pedagogia da Alternância estão organizados com estadia letiva (meio familiar/comunidade). Amparo legal no Parecer 01/2006 CEB/CNE e Resolução n° 4/2010 CEB/CNE.

Jussara Rodrigues Ferraz dos Santos
Coordenadora da Seção de Inspeção Escolar
Matrícula: 58592
Secretaria Municipal de Educação

Carimbo e assinatura de Rosilza Alves dos Santos
Diretora Escolar
Portaria 012/2014
Autorização n° 009/2014

Visto da Inspeção Escolar

APROVADO
EM 16/04/2015

expert PDF
Trial