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

EDINÉIA ROSA DA SILVA PEREIRA

GESTÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NA REGIÃO NORTE CAPIXABA (2003-2018)

SÃO MATEUS
2020

EDINÉIA ROSA DA SILVA PEREIRA

GESTÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NA REGIÃO NORTE CAPIXABA (2003-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.
Área de Concentração: Ensino.
Orientador: Prof. Dr. Ueber José de Oliveira
Co-orientador: Prof. Dr. Adelar João Pizetta

SÃO MATEUS
2020

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

---

Pereira, Edinéia, 1979-
P436g Gestão das escolas de ensino básico em áreas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na região norte capixaba (2003- 2010/2015-2018). / Edinéia Pereira. - 2020.
145 f. : il.

Orientador: Ueber José de Oliveira.
Coorientador: Adelar João Pizetta.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Democracia. 2. Gestão Democrática. 3. Autonomia. 4. Pedagogia do MST.. I. de Oliveira, Ueber José. II. Pizetta, Adelar João. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. IV. Título.

CDU: 37

EDINÉIA ROSA DA SILVA PEREIRA

GESTÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NA REGIÃO NORTE CAPIXABA (2003-2010/2015-2018).

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

Aprovada em 04 de maio de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ueber José de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Profa. Dra Záira Bomfante dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

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

Este documento foi assinado digitalmente por [illegible]
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/[illegible]?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
UEBER JOSE DE OLIVEIRA - SIAPE 3700496
Departamento de História - DH/CCHN
Em 06/07/2020 às 18:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/36869?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por [illegible]OS
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/36869?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS - SIAPE 1216567
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 07/07/2020 às 08:40

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/36981?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/36981?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DAMIAN SANCHEZ SANCHEZ - SIAPE 3193528
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 08/07/2020 às 16:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/37834?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por DAMIAN SANCHEZ SANCHEZ
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/37834?tipoArquivo=O

Aos meus pais, camponeses aguerridos, que com a arte de lavrar a terra oportunizaram-me o sustento diário e a educação escolar. À minha amada filha Mainan, pelo prazer de conhecer o amor genuíno e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela maravilha da existência e por direcionar o meu caminhar.

Aos meus pais, seu José e Dona Elza, e aos meus irmãos José Carlos, Lucinéia e Maria Aparecida, pela dádiva da convivência familiar e pelo incentivo aos estudos.

À minha filha Mainan, que nos momentos de angústia e cansaço me acolhia em seus braços e com abraços e cafunés me aconchegava e me incentivava a continuar.

Aos familiares, de modo geral, por compreenderem a minha ausência nas confraternizações, mas que sempre diziam para eu continuar firme na caminhada.

Ao meu orientador, o professor Dr. Ueber José de Oliveira, pela parceria, contribuições e apoio incondicional em todo processo do Mestrado. Minha eterna gratidão!

Ao meu coorientador Adelar João Pizetta, a quem tanto estimo pela caminhada histórica no MST e por me incentivar em tentar o Mestrado, sempre acreditando na minha capacidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, em especial a coordenadora Maria Alayde Salim, aos professores e demais funcionários pelos ensinamentos e parceria.

À FAPES, pelo suporte financeiro na viabilização do estudo.

Aos Professores Doutores Damián Sánchez Sánchez e Záira Bomfante dos Santos, pelas riquíssimas contribuições na banca de Qualificação e Defesa;

Aos colegas do curso de Mestrado pela amizade que construímos ao longo desses dois anos e que ficará guardada em meu coração.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por contribuir com a minha formação política e pedagógica desde a minha infância até a atualidade e por fazer da luta constante a esperança de um novo amanhecer;

Às minhas amigas, Héryca da Silva Lisboa e Elisandra Brizolla de Oliveira pela amizade sincera e por todo apoio prestado na realização deste trabalho;

À minha amiga Camila Pinheiro Rizo, que durante a caminhada do Mestrado, vivenciou comigo muitas trocas de conhecimentos, sugestões e parceria;

À todos que compõem a Escola Margem do Itauninhas e Maria Olinda de Menezes pelo acolhimento, carinho e oportunidade de vivenciar práticas tão relevantes durante a realização da pesquisa de campo. Em especial ao coordenador e amigo Valdívio José de Freitas, pela disposição e companheirismo;

Aos colegas da Escola Nossa Senhora de Lourdes, em especial a diretora Janete Bindaco Akissaski, pelo incentivo e pela flexibilização de dias e horários para atender as demandas do Mestrado.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com a realização deste trabalho.

Construtores do Futuro

Gilvan Santos

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas, que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (bis).

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semeia
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros.

RESUMO

Este estudo tem como propósito analisar a gestão das escolas públicas de ensino básico em áreas de assentamentos coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O universo da pesquisa foi a vivência educativa das escolas Maria Olinda de Menezes e Margem do Itauninhas, localizadas no Município de Pinheiros, norte capixaba do estado do Espírito Santo. Como recorte temporal, analisamos o período Paulo Hartung, em sua gestão de governador entre os anos de 2003 a 2010, e de 2015 a 2018. A análise da temática teve como base a abordagem existente na legislação brasileira como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação /PNE (2014 – 2024). Se fundamenta na visão de autores que discutem a questão da Gestão educacional, como Gadotti (2002), Paro (1998), Caldart (2004), Saviani (2008), Oliveira (1997) e Freire (1996). De caráter qualitativo, o estudo teve a pesquisa participante como estratégia metodológica, a partir dos seguintes instrumentos e técnicas de coletas de dados: análise documental, roda de conversa e entrevista semiestruturada. As análises revelaram que as escolas de assentamentos desenvolvem muitas práticas pedagógicas exitosas calcadas no princípio da gestão democrática, tendo como ponto basilar a participação e autonomia na tomada de decisões, a formação integral do ser humano, o respeito e valorização da realidade como produção do conhecimento. Nesse sentido, compreende-se que a Constituição de 88 e a LDB foram importantes ao assegurar o princípio democrático, mas que, a partir da década de 90, com a consolidação da política neoliberal, muitos dos processos democráticos foram abolidos e/ou fragilizados. Essa conjuntura trouxe sérias consequências para a educação do Campo em nível nacional e estadual, o que impulsionou as mobilizações do MST, que, ao reivindicar a efetivação de políticas públicas contextualizadas com a realidade campesina, acentuou as tensões na relação com o Estado.

Palavras Chave: Democracia. Gestão Democrática. Autonomia. Pedagogia do MST.

ABSTRACT

This study aims to analyze the management of public schools of basic education in areas of settlements coordinated by Movement of Landless Rural Workers known as Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). The universe of the research was the educational experience of the schools Maria Olinda de Menezes and Margem do Itauninhas, located in the municipality of Pinheiros, north of Espírito Santo State. As a time frame, we analyzed the Paulo Hartung period, his administration as governor between the years 2003 to 2010, and from 2015 to 2018. The analysis of the theme was based on the existing approach in Brazilian legislation such as the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Bases from 1996 and the National Education Plan / PNE (2014 - 2024). It is based on the view of authors who discuss the issue of educational management, such as Gadotti (2002), Paro (1998), Caldart (2004), Saviani (2008), Oliveira (1997) and Freire (1996). Within qualitative paradigm, the study had participatory research as a methodological strategy, based on the following instruments and techniques of data collection: document analysis, conversation group and semi-structured interview. The analyzes revealed that the settlement schools develop many successful pedagogical practices based on the principle of democratic management, having as basis the participation and autonomy in taking decision, the integral formation of the human being, the respect and appreciation of reality as knowledge production. In this sense, it is understood that the Constitution of 1988 and the National Education Guidelines and Bases (LDB) were important in ensuring the democratic principle, but that, from the 1990s, with the consolidation of neoliberal politics, many of the democratic processes were abolished and / or weakened. This conjuncture brought serious consequences for the education of the Countryside at national and state level which boosted the mobilizations of the MST. This act of claiming the implementation of public policies contextualized with the peasant reality accentuated the tensions in the relationship with the State.

Keywords: Democracy. Democratic management. Autonomy. Pedagogy of the MST.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 – Aniversário do assentamento Nova Vitória.....56
Fotografia 02 – Evento - Dia da Família na Escola 57
Fotografia 03 – Momento de Visita às Famílias 57
Fotografia 04 – Eventos: Dia das Mães e Dia dos Pais.....58
Fotografia 05 – Evento – Assembleia Comunitária 59
Fotografia 06 – Momento de Formação e Mística.....61
Fotografia 07 – Aplicação do Plano de Estudo.....62
Fotografia 08 – Palestras - Preservação Ambiental e Alimentação Saudável.....63
Fotografia 09 – Dia do Estudante – Gincana integrativa e Viagem de Lazer 63
Fotografia 10 – Relação Teoria x Prática - Visita e Viagem de Estudo 65
Fotografia 11 – Atividades Políticas 64
Fotografia 12 _ Apresentações Culturais – Dança do café, Quadrilha junina 65
Fotografia 13 – Relação Teoria x Prática - Trabalho Prático.....66
Fotografia 14 – Realização de Oficinas Pedagógicas 68
Fotografia 15 – Planejamento Pedagógico e Reunião de Equipe.....70
Fotografia 16 – Confraternizações: Aniversariantes e Encerramento do ano Letivo.....71
Fotografia 17 – Encontro Regional e Estadual de Educadores 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de Análise.....26

Quadro 2 – Demonstrativo das Comunidades Atendidas Pela Escolar.....50

Quadro 3 – Demonstrativo da Organização das Disciplinas e suas Especificidades.....51

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Organograma da Metodologia da Pesquisa 29

Figura 02 – Estrutura Organizativa do MST 45

Figura 03 – Cartaz da Campanha: Fechar Escola é Crime! 89

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DT – Designação Temporária

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EFAS – Escolas Famílias Agrícolas

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FAPES _ Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PE – Plano de Estudo

PPGEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Projeto de Licenciatura Plena em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SRE – Superintendência Regional de Educação

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TG – Tema Gerador

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14

2 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA A LUZ DA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....30

2.1 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: LEGISLAÇÃO E TRAJETÓRIA….....30

2.2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS.....38

3 A EDUCAÇÃO NO MST NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....42

3.1 VIVÊNCIAS EM ESCOLAS DO MST NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....48

3.1.1 Abordagem histórica e pedagógica da escola Margem do Itauninhas 48

3.1.2 Abordagem histórica e pedagógica da Escola Maria Olinda.......53

3.1.3 A compreensão de gestão democrática para os sujeitos da pesquisa.....54

3.1.4 Práticas vivenciadas nas escolas pesquisadas.....56

4 A POLÍTICA NEOLIBERAL NO ESPÍRITO SANTO: O GOVERNO PAULO HARTUNG E O DECLÍNIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO......77

4.1 CONCEITUANDO NEOLIBERALISMO.....77

4.2 BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO.....78

4.3 A POLÍTICA NEOLIBERAL NO ESPÍRITO SANTO: UM OLHAR PARA O GOVERNO HARTUNG.....84

4.4 PRINCIPAIS IMPACTOS DA POLÍTICA NEOLIBERAL PARA AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DO MST.....89

4.4.1 Gestão democrática e práxis pedagógica.....90

4.4.2 Gestão democrática e autonomia escolar.....100

4.4.3 Gestão democrática e a relação com o estado – secretaria estadual de educação – SEDU..... 112

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....116

REFERÊNCIAS.....126

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE 133

APÊNDICE B: Roteiro para os coordenadores das escolas.....137

APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista para os Educadores.....138

APÊNDICE D: Roteiro para o Conselho Escolar.....139

APÊNDICE E: Roteiro para os estudantes..... 140

ANEXO

ANEXO A: Manifesto das educandas e educandos das escolas de assentamento de reforma agrária do Espírito Santo.....141

INTRODUÇÃO

A escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) está contextualizada dentro da Educação do Campo, vinculada a um movimento de luta social que visa três grandes objetivos: a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social. É uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento. Assim,

> A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é [...] uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado (CALDART, 2001, p. 50).

Em sua trajetória histórica de mais de três décadas, o MST[1] conseguiu se organizar em 24 estados, nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias em áreas de assentamentos. É uma organização reconhecida internacionalmente pela capacidade de articular os trabalhadores no processo de luta por uma sociedade justa, sempre dentro dos marcos do Estado democrático de direito, apesar da existência de determinadas narrativas, amplamente difundidas, propalarem o contrário.

No Espírito Santo, o surgimento do MST coaduna-se com a conjuntura nacional de luta pela terra, caracterizada pelo avanço do capitalismo no campo, que gerou a expulsão de trabalhadores rurais para as periferias das cidades, formando um grande contingente de assalariados rurais e subempregados vivendo em condições precárias e subumanas. A mobilização desses trabalhadores sem-terra, em São Mateus, teve início em 1983 e contou com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, bem como da Comissão Pastoral da Terra e da Igreja Católica. A partir dessas mobilizações inseridas num processo de lutas, em 1984, as primeiras famílias conquistaram dois assentamentos no Município de Jaguaré-ES e, posteriormente foram conquistados mais oito assentamentos no norte do estado,

---

[1] [...] O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Este encontro teve a participação de trabalhadores rurais de doze estados, onde já se desenvolviam ocupações ou outras formas de luta ou resistência na terra, bem como de diversas entidades que se colocavam como apoiadores ou, em alguns casos, articuladoras de lutas (CALDART, 2000, p.68).

por meio do processo de negociação entre os sindicatos e o governo do estado via secretaria de agricultura.

Em 1984, foi realizado o 1º Congresso Nacional do MST, em Cascavel no Paraná. Neste evento, participaram várias lideranças capixabas, que, ao retornarem, conscientes da importância da luta organizada para a garantia dos direitos sociais, implantaram o MST no estado do Espírito Santo. Sobre a gênese do MST no Espírito Santo, Pizetta (1999) afirma o seguinte:

> Tendo em vista a decisão política de se implantar o MST no Estado e o esgotamento da tática das negociações com o Governo, devido à demanda de Sem-Terra na região, no dia 27 de outubro de 1985 aproximadamente trezentas famílias de diversos municípios do norte do Estado, articuladas pelo Movimento, concretizaram a primeira grande ocupação e implantaram o MST no Espírito Santo. Essa ocupação ocorreu na fazenda Georgina, localizada no distrito de Nestor Gomes, interior do município de São Mateus (PIZETTA, 1999, p.54).

Ao conquistarem a terra, as famílias reivindicavam moradia, estradas, energia elétrica, acesso a crédito e, sobretudo, o direito à escolarização dos filhos. Com o passar do tempo, as experiências educacionais foram sendo sistematizadas, sendo que a pioneira foi desenvolvida no Assentamento Córrego da Areia, em 1984, com a constituição de um documento intitulado “Projeto de Escola Comunitária dos Assentamentos de Trabalhadores Rurais”. Gradativamente, essa experiência foi se disseminando nos novos assentamentos, uma vez que a realidade era semelhante e, dessa forma, foi se consolidando o projeto de educação que as famílias almejavam.

O MST/ES agrega um total de 26 escolas, sendo 16 escolas multisseriadas de 1º ao 5º ano e 10 escolas do Ensino Fundamental completo – 1º ao 9º ano. Das 10 escolas, 9 são vinculadas ao Estado e uma ao Município de São Mateus, todas localizadas em 11 municípios (Conceição da Barra, Pedro Canário, Pinheiros, Montanha, Ponto Belo, Nova Venécia, Pancas, Mantenópolis, Santa Tereza, Linhares e São Mateus), e fundamentadas na proposta pedagógica vinculada à Pedagogia da Alternância.

A Educação Básica *no* e *do* campo é um dos objetivos centrais para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tanto no sentido da garantia do direito à escolarização, quanto para a emancipação humana. A preocupação com a

educação escolar ocorreu logo após a conquista dos primeiros acampamentos e assentamentos[2]. As famílias estavam preocupadas em garantir o direito à escolarização dos filhos e tinham convicção que não queriam qualquer tipo de escola. Queriam uma escola que não fosse tradicional e descontextualizada. De acordo com Caldart (2005),

> Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra[3] do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra (CALDART, 2005, p. 1).

A visão sobre a importância da educação, enquanto instrumento de fortalecimento da luta dos trabalhadores pela qualidade de vida no campo e pela justiça social, foi se ampliando cada vez mais. Dessa forma, se discutia o acesso aos estudos e o modelo de educação a ser adotado pelo Movimento, como já sinalizava o questionamento de um dos Cadernos do MST - O que queremos com as escolas de assentamentos[4]. Nesta perspectiva, Neto (2005) afirma que

> Para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular. A conquista da educação é para o MST um primeiro passo para a construção da sociedade socialista almejada por toda a classe trabalhadora (NETO, 2005, p. 137).

---

[2] **Acampamentos**: espaço que serve de preparação, organização e formação para homens, mulheres e crianças que buscam a coletividade do Movimento. Neste espaço há a importante experiência da Escola Itinerante, que acompanha o acampamento em seus deslocamentos. **Ocupações**: áreas em que o Movimento concentra sua ação incisiva na busca da efetivação do direito à terra para trabalhar, processo de grande valor educativo para forjar os valores necessários na luta pela terra. **Assentamentos**: áreas conquistadas de forma definitiva através da luta organizada e sistemática do coletivo do Movimento. Hoje há assentamentos que já dispõem de turmas de formação de Professores nos níveis Médio Normal e Superior em Pedagogia. (Titton, Mauro-Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades /. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

[3] O termo “Sem Terra” com letra maiúscula, se refere aos sujeitos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais, e “sem terra” indica a situação dos sujeitos que não possuem terra, segundo indicação de CALDART (2000).

[4] “O que queremos com as escolas de assentamentos é fruto da pratica e reflexão de professores, pais, lideranças e alunos, ao longo dos últimos dez anos. É a atual proposta do MST para as escolas e assentamentos”. (MST - Caderno de Formação nº 18 – 3ª edição – março de 1999).

É no seio desse contexto de luta pela terra e pelo acesso à educação escolar que se insere a minha história de vida, minha formação pessoal e profissional. A partir dos 7 anos de idade passei a acompanhar meus pais no lote de terra que fica a 6 Km do Município de Pinheiros, onde eles preparavam a construção das moradias e as primeiras plantações de mandioca, milho, feijão, e infraestrutura em geral. O processo de luta e organização durou cerca de dois anos. As famílias realizaram várias mobilizações: abaixo-assinados, reuniões e ocupação da secretaria estadual de Agricultura, na gestão do governador Gerson Camata (1983-1985). Por meio do processo de militância das famílias e de negociação do INCRA com o governador do estado, foram conquistados, no dia três de março de 1986, 108 alqueires de terra. Por se tratar de uma nova conquista, uma vitória para as 32 famílias, o local foi batizado de Assentamento Nova Vitória.

Quando fui definitivamente para o assentamento tinha 9 anos e estava cursando a 3ª série do antigo ensino primário. A escola era bem precária e o professor era leigo, tinha pouca formação (Ensino Fundamental incompleto). Como na escola do assentamento só tinha aula até a 4ª série, me deslocava diariamente para a cidade para dar continuidade à minha formação básica. Assim, com muita determinação cursei a segunda fase do Ensino Fundamental enfrentando sol, chuva, perigos em uma caminhada de 12 km todos os dias.

Logo que conclui o Ensino Fundamental, comecei a fazer o curso de Magistério enfrentando também muitas dificuldades. Nesse período, já possuía uma bicicleta para fazer o trajeto. Após concluir o curso de Magistério em 1997, comecei a lecionar na Escola “Margem do Itauninhas”, localizada no assentamento Nova Vitória, onde resido até hoje. Desde então, participei de vários cursos informais promovidos pelo MST e fui adquirindo formação política e pedagógica para aperfeiçoar a prática educativa e para melhorar a minha contribuição nas instâncias do MST (Setor de Educação e Direção Regional).

De 1999 a 2002, fiz o curso de Pedagogia da Terra, fruto da parceria entre o MST, a UFES e o INCRA. Essa experiência foi indubitavelmente de grande importância, haja vista que me proporcionou não só a aquisição do conhecimento técnico e acadêmico, mas também a troca de saberes socioculturais por meio da convivência com pessoas oriundas de vários estados brasileiros e também o aprofundamento

sobre a natureza do MST. O curso em questão também me propiciou a oportunidade de refletir acerca do papel da educação nas áreas de assentamentos. Isso ocorreu porque além das disciplinas tradicionais, convencionais, tínhamos disciplinas específicas sobre a nossa Organização e professores que tinham afinidade e vivência com a realidade dos Sem Terra. Nesse caminhar, foi sendo forjada não só a minha formação pedagógica, mas também a político-ideológica.

Pelo fato de gostar e lecionar a disciplina de História e pela necessidade de formação na área, no período de 2007 a 2009 cursei Licenciatura Plena em História pela Universidade de Uberaba, modalidade semipresencial, no Polo de Nova Venécia. Também fiz especializações “Lato Sensu” - Supervisão Escolar (2004), Docência do Ensino Superior (2010) e em 2011 a especialização em “Formação Continuada de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”.

Na condição de militante do MST, já participei de vários espaços formativos: cursos formais e informais, encontros, seminários, marchas, ocupação de terra, congresso nacional, dentre outros, que contribuíram para elevar o meu nível de formação e conscientização.

Uma das atividades de formação informal mais significativa foi a participação na marcha estadual, promovida pelos movimentos sociais, (saída de Ponto Belo à Vitória). Tal mobilização aconteceu em 1997 e tinha como objetivo discutir com a sociedade a importância de se construir um Projeto Popular para o Brasil. Percorremos várias semanas a pé, debaixo de sol e/ou chuva. Em cada município que chegávamos havia uma recepção organizada por entidades que apoiavam o MST e, nessas ocasiões, desenvolvíamos várias atividades na localidade: palestras nas escolas, visitas em hospital, casa do idoso, mesa redonda na Câmara de Vereadores, dentre outras. Com essas atividades, pude conhecer um pouco da história e cultura de vários municípios do estado, dialogar com as pessoas sobre seus anseios para a melhoria do nosso estado e do nosso país e aprender a lidar com as adversidades. Foi, sem dúvida, uma das experiências mais significativas de minha vida.

Entendo que o MST é como um grande “educador” popular, que não se restringe ao processo de formação formal em um prédio escolar. Ele nos inspira a estudar cada vez mais, a ocupar o “latifúndio” do saber como forma de fortalecer a luta por uma sociedade justa, partindo do princípio que o conhecimento é uma ferramenta crucial para a classe trabalhadora, tanto no sentido social, como na consolidação de uma educação escolar que contribui de forma ampla para a emancipação dos sujeitos.

Tendo como referências essas motivações e o meu desejo pessoal de elevar a minha formação e escolarização, decidi perseguir o sonho de fazer o Mestrado. Assim, pelo processo seletivo do Edital/2017 consegui ser aprovada e em março de 2018, fui matriculada no CEUNES/UFES como aluna do Mestrado em Ensino na Educação Básica. Efetivamente foi uma alegria pessoal, familiar e também para o MST que preza pelas pesquisas acadêmicas como mecanismo para fortalecer os setores de educação, produção, formação, enfim, da Organização como um todo. Agora, mais uma filha de camponeses “ocupa o latifúndio do saber” em uma Universidade - espaço que, historicamente, alijou a classe trabalhadora e privilegiou a classe dominante.

Dessa forma, considerando a minha trajetória de vida, forjada no seio do MST, minha integração nesta realidade campesina e a minha caminhada trilhada no exercício das minhas atribuições de educadora há 22 anos, os frutos dessa conquista precisam de alguma forma contribuir com o fortalecimento da Organização. À vista disso, o lócus de estudo será a educação do MST, de forma mais específica, a gestão das escolas de assentamentos no município de Pinheiros/ES, tendo como problema discutir quais as tensões existentes entre o modelo de gestão escolar implantado no governo Paulo Hartung e a concepção de gestão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Nas últimas décadas, estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo e do MST no Espírito Santo contribuiram significativamente para nortear e fortalecer a práxis pedagógica em áreas de acampamentos e assentamentos. No entanto, urge a necessidade de pesquisas que privilegiem o tema da gestão democrática, discutindo os efeitos da macro política educacional nas escolas do MST, haja vista o número reduzido de estudos com essa abordagem. Assim, o propósito do presente trabalho é analisar a gestão das escolas públicas de ensino básico em

áreas de assentamentos do Movimento Sem Terra, no norte do estado do Espírito Santo, com o foco nos assentamentos localizados no Município de Pinheiros-ES, durante a gestão de 2003 a 2010 e de 2015 a 2018, Governador Paulo Hartung. Na busca pela compreensão do objeto, é interesse do trabalho também:

a) Discutir a concepção de gestão democrática na perspectiva do MST;
b) Identificar/analisar os pressupostos da política educacional do governo Paulo Hartung (2003-2010 e 2015-2018) e a sua materialização nas escolas de assentamentos;
c) Destacar as tensões/contradições entre a gestão educacional estabelecida por parte do estado e os princípios da gestão democrática na perspectiva do MST;
d) Sistematizar e socializar práticas relevantes, tensões e processos vivenciados em escolas de assentamentos que proporcionam características sui generis às mesmas.

Visando contemplar os objetivos previstos, escolhemos como estratégia metodológica a pesquisa participante, que conforme Brandão (2001) é

> [...] um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Estes participantes são os oprimidos, os marginalizados os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social (BRANDÃO, 2001, p. 58).

Esta escolha se estabelece pelo fato de que as escolas de assentamentos estão inseridas num contexto de um movimento social, o MST, marcado pelo protagonismo de trabalhadores rurais, com uma trajetória de lutas e conquistas. Assim, “[...] a pesquisa deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (BRANDÃO, 2001, p.59).

Ao definir a pesquisa participante como estratégia metodológica, logo se evidencia sua natureza qualitativa, por tratar de um contexto sociocultural de um movimento popular, cujos sujeitos estão em processo constante de lutas. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador mergulhar no âmbito da vivência social, cultural, política e pedagógica, neste caso, a realidade das escolas dos assentamentos do Movimento Sem Terra, no município de Pinheiros-ES. Para Flick (2004, p.21), na

pesquisa qualitativa “precisa-se planejar métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário”.

Corroborando a importância e os elementos do estudo de cunho qualitativo, analisaremos nesta pesquisa a realidade de duas escolas estaduais localizadas em áreas de assentamentos do MST, no município de Pinheiros/ES. O critério para a escolha dessas escolas foi considerar que no município existem 4 escolas, sendo duas com Ensino Fundamental fase inicial – 1º ao 5º e duas de 6º ao 9º. Dessa forma, procurei contemplar as duas fases de ensino, considerando as escolas com o maior número de estudantes, que são as seguintes:

a) **EEEF Margem do Itauninhas** – Localização: Assentamento Nova Vitória, a 6 km da sede do município de Pinheiros. Funciona com a modalidade de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), com 75 estudantes e 17 profissionais, entre educadores e funcionários. Nesta escola, tivemos como instrumentos de coleta de dados: Pesquisa Documental; observação participante; entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico, 05 educadores e 03 membros do conselho de escola, e roda de conversa com 02 alunos de cada turma do 6º ao 9º, totalizando 8 estudantes, respeitando as questões de gênero. Após a apresentação do projeto de pesquisa e a explanação da metodologia com os estudantes, foi perguntado quem gostaria de compor o grupo para a roda de conversa, salientando a importância de ter um estudante e uma estudante de cada turma. Dessa forma, o interesse em participar foi de forma espontânea.

b) **EEEF Maria Olinda** – Localizada no Assentamento Maria Olinda de Menezes, a 25 km da sede do município de Pinheiros. Funciona com Ensino Fundamental (1º ao 5º) e EJA primeiro segmento, com um total de 45 estudantes e 6 profissionais, considerando educadores e funcionários. Nesta escola adotamos como instrumentos de coleta de dados: Pesquisa Documental; observação participante; entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica, a secretária, 04 educadores e 04 membros do conselho de escola. Estava prevista a realização da Roda de Conversa com 06 estudantes da Educação de Jovens e

Adultos, mas não foi possível devido ao número de estudantes que evadiram no período da colheita e não retornaram, comprometendo assim o quantitativo mínimo de amostragem.

Na Pesquisa Documental, foram analisadas as seguintes fontes: a Proposta de funcionamento das escolas de Assentamentos (aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em dezembro de 1992), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino supramencionadas, objetivando conhecer aspectos da história, do funcionamento e os instrumentos pedagógicos inerentes às escolas. Para conhecer aspectos mais gerais da educação no MST, utilizamos os cadernos de educação do MST**,** sobretudo o Dossiê *MST ESCOLA documentos e estudos 1990-2001* - em que estão contidas várias edições dos cadernos de educação, desde o primeiro, feito em 1990, aos demais, produzidos até o ano de 2001, organizado por estudantes do movimento do curso de Pedagogia.

A pesquisa documental abarcou também documentos oficiais produzidos pelo governo do Estado do Espírito Santo, tais como: *Novo Espírito Santo 2003-2010, Plano de Desenvolvimento Espírito Santo* 2025; documento Conexões para o futuro – *Programa para o governo do Estado do ES 2015-2018* – Retomada do Desenvolvimento; *Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo*, bem como a legislação pertinente à gestão da escola básica, construída desde o advento da Nova República.

A coleta de dados, por meio da observação participativa, ocorreu no período de março a dezembro de 2019. Teve início com a apresentação dos objetivos da pesquisa para todos os segmentos em um momento organizado pelos coordenadores das referidas escolas. Contemplamos o funcionamento e as práticas educativas das unidades de ensino (tempo aula, recreio, aulas práticas, trabalho prático, momento da auto-organização, reuniões, planejamento coletivo), bem como aspectos da vida organizativa e cultural da comunidade.

Como instrumento de registro das observações, reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionados com a pesquisa, utilizei o Diário de Bordo

que contribuiu para a compreensão do percurso como subsídio na análise dos dados. Registrei neste diário todas as visitas realizadas e as impressões sobre as mesmas, a rotina, e as práticas pedagógicas das escolas.

Também realizamos as entrevistas a partir do questionário semiestruturado (cujo roteiro encontra-se nos apêndices) com educadores, coordenador pedagógico e membros do conselho de escola que permitiram, de forma objetiva, conhecer um pouco da trajetória pessoal, formação acadêmica, a concepção de gestão democrática e os aspectos que perpassam a mesma, bem como as práticas exitosas e os desafios encontrados na realidade das escolas.

Destacamos que tanto as entrevistas semiestruturadas, quanto as rodas de conversas foram gravadas com o uso do celular, transcritas e analisadas, com autorização prévia dos participantes. É válido destacar que no momento das entrevistas não nos preocupamos apenas em colher as falas, mas observamos também aspectos atitudinais e comportamentais. Ainda com a preocupação em garantir a lisura e a legalidade desta pesquisa, cumprimos com o preenchimento e assinatura dos Termos de Livre Consentimento, Livre Esclarecido, demarcados nos apêndices A, B e C. Com o intuito de resguardar a identidade de cada participante da pesquisa , optamos pela utilização de pseudônimos representados por nomes de plantas ornamentais e/ou frutíferas.

Outro instrumento realizado foi a roda de conversa com os estudantes da escola Margem do Itauninhas. Esta ocasião proporcionou um espaço de diálogo, troca de saberes e um maior envolvimento nas discussões acerca da educação no/do MST. Neste sentido, comungamos com Coelho (2007, p. 02) quando afirma que “[...] a roda de conversa é um método de ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, em que os [...] [sujeitos] podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos”. Foram momentos agradáveis de prosa, troca de conhecimentos e aprendizado. Realizamos uma roda de conversa com os estudantes do 6º e 7º ano, totalizando 4 estudantes e outra com os de 8º e 9º anos também com 4 pessoas. Havia sempre um acolhimento recíproco e um clima de muito respeito entre os colegas. Houve também alguns risos espontâneos pelos “erros” de palavras ou pelo excesso de timidez, mas isso não comprometeu a

qualidade da atividade. Os estudantes foram carinhosamente denominados em nosso trabalho como “Girassóis do Campo”.

Como recorte temporal, analisamos o período da gestão do governo de Paulo Hartung, de 2003 a 2010 e de 2015 a 2018, período caracterizado como uma ofensiva contra a educação do campo e de maneira peculiar para as escolas do MST, haja vista que foi marcado pela implementação de políticas neoliberais, que redundaram no fechamento de escolas, no processo de *enturmação*[5], no fechamento de turmas (principalmente no noturno), na terceirização de serviços e na desarticulação dos conselhos de escola. Essas e outras ações foram consideradas pela comunidade escolar como uma obstrução aos processos de participação coletiva e de autonomia conquistados a duras penas pela luta histórica do MST, legitimadas pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases. É válido destacar que o período mais crítico para as escolas de assentamento foi de 2015 a 2018.

A revisão de literatura se reportou ao banco de dissertações e teses do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e de outras universidades que disponibilizam trabalhos voltados para o tema Educação e Gestão Democrática e também as pesquisas voltadas para a experiência de Educação do Campo, como por exemplo Baldotto (2016); Lírio (2016); Pizetta (1999); Barboza (2013), França (2013), Soares (2013).

Baldotto (2016) discute a Educação do Campo em nível nacional e estadual, relatando experiências de escolas do campo, dentre elas as de assentamentos, oportunizando a reflexão das práticas realizadas com base nos elementos da Pedagogia da Alternância.

Os estudos de Barboza (2013) e Lírio (2016) contribuem significativamente com a nossa pesquisa por contemplarem a análise da gestão de Paulo Hartung no recorte temporal. Relata sobre a conjuntura da implementação das políticas neoliberais no ES, especialmente no âmbito do trabalho docente, no caso do primeiro, e da implantação do projeto Escola Viva, no caso do segundo autor.

---

[5] Termo usado pelas técnicas pedagógicas (supervisoras) da Superintendência Regional de Nova Venécia, para explicar o processo de multisseriação das turmas 6º/7º e 8º/9º, em setembro de 2016.

Os trabalhos de Pizetta (1999 e 2014) apresentam a história do MST no Brasil e no Espírito Santo. Salientam a questão da formação dos educadores através das práticas do MST e a relação que tem estabelecido com a Universidade.

Outra pesquisa muito relevante é a de França (2013), uma vez que analisa práticas educativas desenvolvidas em escolas de Assentamentos do Norte do estado MST/ES, visando compreender o papel do Movimento na construção do seu Projeto de Educação e a função da escola no seu fortalecimento. Além disso, contextualiza a história de luta do MST/ES pela garantia do direito à escolarização.

Além das pesquisas mencionadas, é importante destacar também o trabalho de Soares (2013), que se agrega com o nosso trabalho ao tomar como referência princípios de democracia e autonomia na escola, dentro dos moldes idealizados pelo movimento, bem como sua atual configuração numa escola de um assentamento do estado de Pernambuco.

Com o propósito de aprofundarmos a temática, utilizamos como referencial teórico autores como Gadotti (2002), Paro (1998), Caldart (2004), Freire (1996, 2005), Mészáros (2002, 2008) dentre outros. São autores que possibilitam contemplar o objeto da pesquisa, a visão de educação pautada pelo MST, bem como o aprofundando da temática através da reflexão e embasamento sobre a concepção de educação pelo viés democrático.

Ademais, nossa pesquisa recorreu também a Análise de Conteúdo para tratar os dados obtidos. Essa técnica foi difundida por Laurence Bardin e pode ser utilizada tanto em pesquisa de cunho quantitativo quanto qualitativo em análises variadas, como códigos e suportes linguísticos escritos ou orais (agendas, documentos, cartazes, questionários, conversas, histórias, entrevistas, discursos, etc.) iconográficos (rabiscos, desenhos, quadros, etc.) e até em comunicações não verbais como tiques, roupas, posturas, sinais, etc., que foram na medida do possível, observados e analisados no presente trabalho.

De acordo com Bardin (1979), esse tipo de análise se utiliza de um conjunto de técnicas que visa analisar as comunicações

> visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A análise de conteúdo é uma técnica que se utiliza de categorias para otimizar o aprofundamento de uma determinada pesquisa. Segundo Bardin (1979, p. 58), ao cumprir a etapa de exploração do material, o pesquisador deve fazer a definição das categorias, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizados por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia através de critérios definidos previamente, no sentido de propiciar a realização da inferência. Dessa forma, após a transcrição de todas as entrevistas, realizamos um quadro com um resumo geral, identificando as palavras chaves para a nossa pesquisa: *democracia*, *gestão democrática*, *Estado* e *autonomia.* E assim, elaboramos três categorias de análise que por sua vez tiveram subcategorias.

A terceira categoria abarcou uma discussão ampla sobre as políticas públicas discutidos nas categorias anteriores. Dessa forma, não foi necessária a delimitação de subcategorias.

Quadro 1 – Categorias de Análises

Categorias	**Subcategorias**
1- Gestão Democrática e Práxis Pedagógica	a) Fragmentação da Equipe de Educadores; b) Inter relação Escola x Família x Comunidade; c) Indisciplina dos Educandos.
2- Gestão Democrática e Autonomia escolar	a) Destituição do Conselho de Escola; b) Seleção e Formação dos Educadores
3- Gestão Democrática e a Relação com o Estado/SEDU	

Fonte: Pereira (2020)

Ao analisar a revisão de literatura percebemos que a temática da gestão democrática continua sendo atual e pertinente na perspectiva de se compreender os avanços e as fragilidades das instituições de ensino quanto a concretizar, de fato, um ambiente que propicie a participação e o engajamento efetivo da comunidade escolar no processo educativo.

A gestão democrática é compreendida, nesse sentido, como a participação efetiva de todos os segmentos que compõem o processo educativo, com funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras, tendo questões norteadoras de cunho pedagógico e administrativo. Partindo desse pressuposto, Paro (2003) salienta

> [...] a gestão democrática tem como princípios a participação de toda a comunidade escolar na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, da autonomia, inclusive financeira, da escola e da descentralização de poder e de tarefas relativas à organização e ao funcionamento da escola, cujo objetivo principal é a qualidade da educação, tendo em vista que para funcionar com qualidade, é preciso que haja a participação da comunidade (PARO, 2003, p. 15).

Enquanto marco legal de referência para o Estado brasileiro, destaca-se a Constituição de 1988, considerada uma carta magna cidadã por assegurar vários direitos sociais e apresentar a gestão democrática como princípio educativo. Essa relevância se consubstancia ao considerar o período de mais de duas décadas de regime autoritário (1964-1985), caracterizado pelo cerceamento de vários direitos individuais e sociais como a falta de liberdade de expressão e de participação política.

O princípio democrático do ensino foi efetivamente instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais , inclusive, de gestão democrática.

Todavia, é fundamental registrar que o empreendimento da gestão democrática com o engajamento de todos que compõem o processo educativo de forma

equitativa e permanente nas ações de planejamento, execução e avaliação, constitui um desafio contínuo, porque a democratização das relações escolares se insere no contexto amplo do fortalecimento da democracia na sociedade e na efetivação de políticas públicas assentadas no cumprimento da legislação.

Considerando os elementos apresentados, o nosso trabalho foi estruturado em três capítulos, além da Introdução. No capítulo I, discutimos o conceito de democracia, a concepção de gestão democrática, sua trajetória e características a partir da Constituição de 88 e a ótpica de autores que abordam a temática.

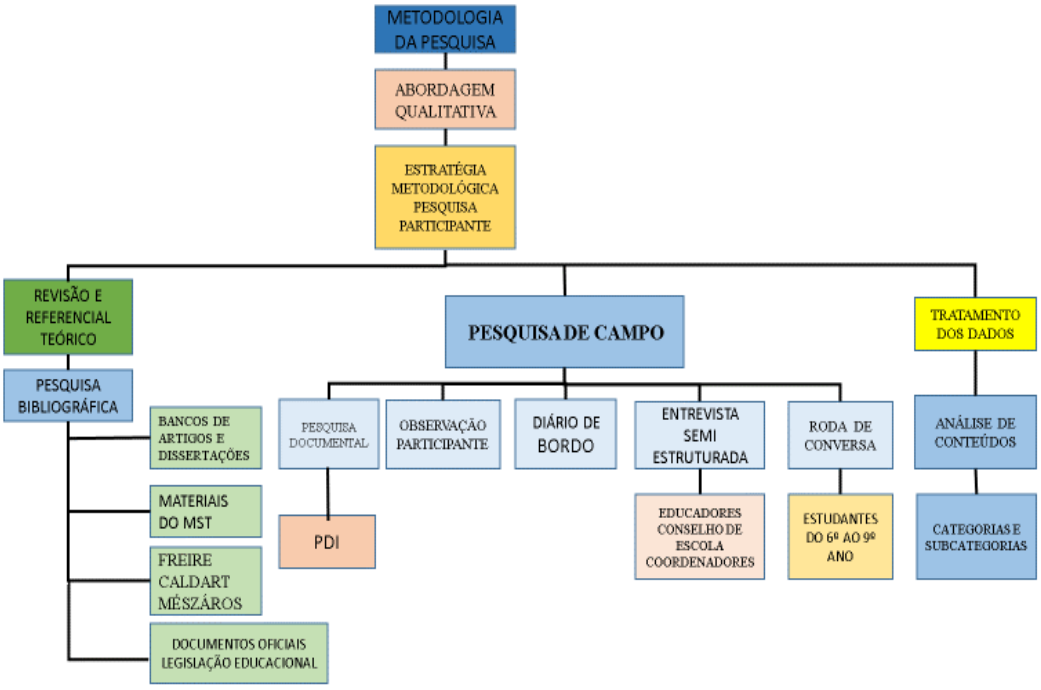
O capítulo II apresenta práticas relevantes desenvolvidas em escolas de assentamentos, considerando o envolvimento dos vários segmentos na gestão da escola.

No terceiro capítulo, analisamos os principais impactos da política neoliberal implementada pelo governo Paulo Hartung (2003-2010/2015-2018) para as escolas do campo, em especial às de assentamentos do MST, a partir dos dados colhidos pelas entrevistas. Além disso, discutimos os resultados e análises da pesquisa de campo, a partir dos desafios encontrados que fragilizam a efetivação da gestão democrática, bem como as perspectivas para potencializar a mesma nas escolas em áreas de assentamentos do MST.

Por fim, tecemos algumas considerações acerca das impressões e vivências desencadeadas com a nossa pesquisa tendo como referência os avanços e desafios para a materialização da gestão democrática em escolas de assentamentos do MST.

Visando apresentar didaticamente todo processo metodológico que envolve a nossa pesquisa elaboramos o organograma a seguir.

FIGURA 01 – Organograma da Metodologia da Pesquisa



É importante ressaltar que pelo fato de a presente pesquisa envolver diversos sujeitos das comunidades escolares em apreço, foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Tal Comitê deu parecer favorável à realização da Pesquisa, sob nº CAAE 99116618.5.0000.5063.

2 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA À LUZ DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

2.1 Gestão Escolar Democrática: Legislação e Trajetória

A Constituição Federal de 1988, denominada constituição cidadã, significou um marco importante para a consolidação do Estado democrático de direito no país por se caracterizar como plural, democrática e assegurar vários direitos sociais, contribuindo para as discussões e construção de um país mais democrático, ampliando a noção de cidadania. Interessante destacar o Art. 1º - A República Federativa do Brasil formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito. O Parágrafo único reforça – "Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição",

> I – a soberania;
> II – a cidadania;
> III – a dignidade da pessoa humana;
> IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
> V – o pluralismo político.
> (BRASIL, 1988, p.13)

A normatização do princípio democrático na legislação constitui-se como um passo importante na luta pela concretização de uma sociedade democrática, que não restrinja apenas o ato de votar como sua expressão máxima. Faz-se necessário fortalecer a participação efetiva do cidadão nas várias esferas sociais instituídas. De acordo com Penin e Vieira (2002), a democracia se expressa como valor e como processo. Ou seja, de um lado, afirma ideias, intenções e desejos – aquilo que se quer – de outro, requer formas de manifestação que a concretizem – aquilo que se pratica. Para as autoras, [...] uma sociedade não é democrática pela simples afirmação de valores, mas também e, sobretudo, pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja, pelos processos que os instauram e reafirmam (PENIN e VIEIRA, 2002, p. 31).

A preocupação nacional com a democratização escolar e a construção de uma escola pública estão presentes no ideário da Nova República, desde a década de

30, contextualizada pelo surgimento do movimento Escolanovista, que tem como marco a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Para Azanha (1995), o manifesto tinha uma grande importância e extravasava o ”entusiasmo pela educação” e o ”otimismo pedagógico” detectado na década de 1920

> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surgiu no contexto da Revolução de 1930, marcada pelo desfecho das crises políticas, econômicas e sociais que agitaram a década de 1920. Com a crescente crise internacional e a urbanização do Brasil, a educação passou a ser percebida como um importante meio de ascensão social. Nesse contexto, em 1932 um grupo de educadores lançou um manifesto ao povo e ao governo, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo, e contou com a assinatura de 25 membros da elite intelectual brasileira (AZANHA, 1995, p. 72-73).

O contexto educacional foi claramente marcado pela dualidade: intelectuais católicos e os intelectuais renovadores. A ala católica teceu sérias críticas ao *escolanovismo* com os argumentos de deseducar o ser humano ao fomentar o individualismo e pregar a laicização do ensino. Temiam o avanço das ideias liberais em detrimento dos princípios eclesiásticos arraigados na vida política, social e cultural, no período colonial e imperial, elementos presentes também, embora de forma mais tímida, na Primeira República (1889-1930) “[...] Era tão íntima a vinculação da Igreja ao Estado imperial, que ela se transformara em autêntica instituição estatal, mais ligada ao Estado do que a própria Santa Sé” (SEVERINO, 1986, p.65).

Convém assinalar que os grupos supracitados apresentavam algumas confluências, tais como,

> [...] o mundo e o Brasil estão em crise; a necessidade de reorganização do sistema sem destruí-lo; todos temem o perigo do comunismo; e todos vêm na educação o embasamento para a visão de mundo e de homem, de sociedade e de valores que se constituem como esperança de salvação do ser humano. Os dois grupos querem a manutenção do capitalismo, porém as divergências aparecem nos meios usados para obter a sua manutenção. Para os católicos não era só uma luta pela reintrodução do Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas, mas era uma luta cultural (SEVERINO, 1986, p.65).

Com a proclamação da República em 1989, a ideologia católica passou a ser contestada como política educacional do Estado, e os valores cristãos vão perdendo ênfase paulatinamente.

Um dos signatários do Manifesto dos pioneiros foi o educador Anísio Teixeira, que acreditava na prática da educação e da administração motivada por seu desejo de transformação social, sobretudo com a implantação de escolas públicas em todos os níveis. Seu pensamento foi influenciado pelas ideias do educador norte-americano John Dewey[6]. Sobre isso, Saviani (2008), afirma que

> Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como a questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou (SAVIANI, 2008, p. 221).

As críticas pertinentes à Escola Nova se inserem dentro de uma visão ampla de educação escolar que procurava atender a demanda da sociedade emergente, caracterizada pela industrialização. Não havia a preocupação de se edificar uma proposta de educação que pudesse contribuir, de fato, para a emancipação do ser humano. As propostas apresentadas convergiam com o contexto das mudanças sociais que ocorriam no Brasil com o desenvolvimento urbano-industrial e com o crescimento das camadas médias. Assim, "[...] a demanda pela educação se expande, cabendo-lhe não só atender à divisão do trabalho, mas ainda formar o cidadão para a nova sociedade que se esperava, que se queria próspera e desenvolvida (SEVERINO, p. 79).

> Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho à democracia (TEIXEIRA, 2007, p.102-103).

---

[6] Foi o filósofo norte-americano (1859- 1952) mais importante da primeira metade do século XX. Ao longo de sua carreira, desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político. Seu pensamento baseava-se na convicção moral de que "democracia é liberdade" [...]. (John Dewey/ Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Todavia, mesmo deixando um legado tão rico para a nossa educação, Anísio Teixeira não teve um reconhecimento digno. Sua luta profícua em prol da universalização da escola pública, gratuita, de boa qualidade e a articulação do binômio democracia e educação, despertou o descontentamento de setores conservadores.

A defesa e os avanços da educação pública protagonizados pelo *escolanovismo* foram sufocados pelo Estado Novo (1937-1945), implantado por Getúlio Vargas, especialmente por conta das medidas delineadas por Francisco Campos, que, diferentemente de Teixeira, concebia como primordial a liberdade da iniciativa privada na área da educação e reservava a escola secundária para as elites, considerando a educação profissionalizante suficiente para os grupos socioeconômicos mais baixos (TORRES, 1996, p. 46). Ainda, segundo Torres (1996):

> [...] apesar do fundamento legal para um sistema de educação pública, estabelecido pelas Constituições brasileiras de 1934 e 1937, criou-se uma divisão entre público e privado, relegando a maioria da população para um acesso limitado à educação no sistema público no nível elementar e reservando o direito a uma educação de qualidade e maior extensão a uma pequena elite que podia pagar escolas privadas e garantir, assim, acesso às prestigiadas instituições públicas de ensino superior. Portanto, para além do começo tardio, os defensores do ensino público brasileiro tiveram de enfrentar constantemente os poderosos interesses por trás do ensino privado, nomeadamente a Igreja e as classes média e alta, que beneficiam de constantes subsídios estatais para o ensino privado e superior (TORRES, 1996, p. 46).

A luta pela democratização da educação se intensifica na década de 70, movida, inicialmente, pela demanda da eleição de diretores escolares, quando os movimentos populares, particularmente, as comunidades eclesiais de base, passaram a pressionar prefeitos e governadores com o intuito de conquistarem o direito de escolher os gestores escolares. Segundo Bastos (2005, p. 20), três municípios foram pioneiros na construção do movimento de democratização da gestão local e, especialmente, na gestão das escolas públicas. São eles:

> Boa Esperança, no Estado do Espírito santo, cujo prefeito eleito pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA) em 1976, conseguiu implantar por influência das comunidades eclesiais de base o planejamento participativo; Lages, no Estado de Santa Catarina (prefeito do Movimento Democrático Brasileiro – MDB), em 1976, também implantou uma administração

> municipal participativa, a escola conseguiu grandes transformações no currículo, descobrindo a história local contada pelos moradores; Piracicaba (SP, prefeitura do MDB), em 1976, conseguiu inúmeras realizações comunitárias com a participação da população (BASTOS, 2005, p. 20).

Na década de 80, a articulação em prol da educação se integra ao movimento que reivindicava o restabelecimento da democracia, depois de 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985), marcada pelo caráter centralizador e autoritário, com restrições às liberdades individuais e políticas, censura à imprensa, às artes, criminalização e tortura aos opositores do regime. São referências, nesse contexto, a atuação de instituições como: sindicatos, igrejas, movimento grevista, a CPT (Comissão Pastoral da Terra), associações de moradores, universidades, grupos feministas, comitês de defesa de direitos humanos, sociedades ecológicas e culturais e vários artistas. Também se destaca o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) composto por personalidades como Ulisses Guimarães e Tancredo Neves, que influenciaram o declínio do regime militar. Tal mobilização social redundou em conquistas importantes, a exemplo da Lei de Anistia (1979), e desdobrou-se em outros movimentos, como o das “Diretas Já” (1984).

É válido ressaltar que boa parte das reivindicações da década de 80 é recorrente da década de 30, já que os pioneiros da Escola Nova defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita. A democratização da educação, enquanto bandeira de luta, significava garantir o acesso à escolarização básica para toda a população, como forma de minimizar os problemas sociais.

A importância desta conjuntura de mobilização em prol das mudanças no campo social e educacional no Brasil é exemplificada por Gadotti (2002, p.17), quando afirma que

> Nasceu, no Brasil, no final da década de 80 e início de 90, fortemente enraizados no movimento de educação popular e comunitária que na década de 80 se traduziu pela expressão “escola pública popular”. [...] Uma década de inovação e de experimentação com base numa concepção cidadã de educação foi suficiente para gerar um grande movimento, uma perspectiva concreta de futuro para a escola pública, demonstrando que a sociedade civil está reagindo à tendência oficial neoliberal.

A relevância desses movimentos também é enfatizada por Paro (2007),

> Os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas. (PARO, 2007, p. 73)

As mobilizações e reivindicações tiveram êxito. A nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1898, foi um marco para a educação ao apresentar, ainda que de forma genérica**,** a gestão democrática como princípio do ensino no Brasil (inciso VI do artigo 206), trazendo também novas relações entre os entes federados, por meio da descentralização política possibilitando uma maior autonomia política e financeira aos municípios.

A luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade e democrática ganha força com a promulgação da Constituição Federal/88, que no Art. 206 estabelece que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Esse artigo da Constituição Federal representou uma conquista para a educação e, de maneira específica, legitimou o princípio da gestão democrática ao se referir ao pluralismo de ideias, liberdade de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Outro marco importante para a democratização da escola, enquanto lei complementar da educação, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB nº 9.394/96), que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. No artigo 14, o caráter democrático é reforçado e deve ocorrer por meio da gestão democrática:

> [...] Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino púbico na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola: II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O artigo 15, da LDB, também trata da gestão democrática da escola ao falar dos graus de autonomia que devem ser garantidos pelos sistemas de ensino:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases, outro marco legal que trata da gestão democrática é o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 – que apresenta objetivos e metas para o ensino brasileiro, em todos os níveis a serem executados no período de dez anos, com o regime de colaboração entre os entes federados.

Sobre a questão da gestão do ensino, o Plano Nacional de Educação estabelece o seguinte: “Art. 2º parágrafo VI − promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Dentre as metas para esse cumprimento, pode-se destacar a meta 19”. E complementa com as recomendações de

> [...] assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (PNL, p. 83).

O princípio da gestão democrática deve estar presente na esfera federal, estadual e municipal. Todavia, sabe-se que na prática escolar a vivência dos princípios democráticos ainda é um grande desafio. Um dos motivos é apresentado por Mendonça (2001, p.84) ao afirmar que a “educação brasileira experimentou uma democratização tardia e que foi criada e cevada para servir à elite, administrada

por um Estado tutelador, superior ao povo". Essa característica apresentada pelo autor nos leva a compreender os desafios atuais em nossa educação como a necessidade de se elevar o acesso à escolarização, bem como pautar os princípios da gestão democrática: autonomia, participação, cooperação, respeito às diversidades e relação dialógica.

Essa estrutura excludente da sociedade brasileira nos faz perceber que a questão da gestão democrática se insere nas discussões amplas da sociedade e das políticas públicas do país, perpassando o papel da escola enquanto espaço de formação dos sujeitos. Historicamente, nota-se que a estrutura de produção e a lógica do capital tem influenciado o sistema educacional, para que este contribua com a perpetuação dos mecanismos da sociedade mercantil e para a manutenção do poder da elite. Partindo desse pressuposto, Mendonça (2000) salienta

> A reação dos sistemas de ensino brasileiros ao imperativo da Constituição Federal de 1988 de concretizar a gestão democrática como princípio do ensino público denuncia a permanente tensão em que vive o Estado brasileiro, entre a modernização e o arcaísmo de suas estruturas. Tensão que se revela na luta entre o direcionamento do Estado à burocratização, imposto pelas normas racionais-legais, e a teimosa permanência dos valores patrimonialistas, imposto pela tradição enraizada na política e nos costumes. Revela a separação entre a intenção e o gesto, expondo a distância existente entre as regras definidas pelos instrumentos burocráticos do Estado e a ação concreta que é praticada pelos seus diferentes agentes (MENDONÇA, 2000, p.101).

Sabe-se que Estado brasileiro nasceu atrelado aos interesses da elite brasileira e garantiu o fomento dos mecanismos indispensáveis para a manutenção dos privilégios de determinados segmentos sociais, em detrimento da classe trabalhadora menos abastada**.** Ao discorrer sobre a construção da cidadania no Brasil, Carvalho (2008) corrobora essa compreensão

> Algumas características da colonização portuguesa no Brasil deixaram marcas duradouras, relevantes para o problema que nos interessa. Ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira (CARVALHO, 2004, p. 17-18).

É necessário salientar que as desigualdades sociais e a marginalização perduraram no período pós independência. Mas que a inconformidade, as mobilizações e levantes foram cruciais para a conquista dos direitos civis, políticos e sociais. Ainda que há muito o que se fazer para que haja justiça social.

Nesse diapasão, entende-se que a efetivação, de fato, de uma sociedade democrática, que se estenda para o espaço escolar, implica romper com muitos ranços que alicerçaram a formação da história e sociedade brasileira marcada pelas relações de poder e de exclusão social.

2.2 Gestão Escolar Democrática: Conceito e Características

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários, na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos seus processos decisórios da escola.

O professor e pesquisador Vítor Henrique Paro é referência nesse assunto, com uma vasta bibliografia sobre o estudo da gestão democrática no Brasil. Para ele

> [...] a gestão democrática tem como princípios a participação de toda a comunidade escolar na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, da autonomia, inclusive financeira, da escola e da descentralização de poder e de tarefas relativas à organização e ao funcionamento da escola, cujo objetivo principal é a qualidade da educação, tendo em vista que para funcionar com qualidade, é preciso que haja a participação da comunidade (PARO, 2006, p. 25).

Essa visão de gestão democrática é compartilhada por Luckesi (2007, p.15), que afirma que “uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade”. Deste modo, afirma o autor que a “cara da escola” decorre da ação conjunta de todos esses segmentos.

Para que a gestão democrática se materialize no ambiente escolar, alguns aspectos são imprescindíveis como a participação e a autonomia. Atualmente

muito se discute sobre a participação dos vários segmentos na vida escolar. No entanto, essa discussão remete as primeiras décadas do século XX. “As teses reformistas educacionais no Brasil, a partir dos anos de 1920 e, sobretudo, nos anos iniciais da década de 1930, defenderam em grande parte a abertura da escola para seus usuários, entendidos como pais, famílias e a denominada comunidade” (SPÓSITO, 1990, p. 47). Assim, o autor ressalta que

> Essas propostas, no entanto, sempre estiveram voltadas apenas ao sistema de instrução elementar, a educação destinadas às “massas”. Para esses educadores reformistas, o ensino das elites, a antiga escola secundária, por sua natureza e função, não precisava estar criando canais de difusão da prática educativa, já que prevalecia a harmonia entre o conteúdo da ação pedagógica e os setores sociais que a ela tinham acesso. [...] Por essas razões, as principais orientações dessa denominada “integração” incidiram em torno de iniciativas sanitárias, melhoria do nível de higiene e saúde dessas populações, e de educação moral e cívica – despertar os pais para a necessidade de moralização dos costumes e hábitos de seus filhos (SPÓSITO, 1990, p. 47).

Percebe-se que o estímulo à participação dos “usuários” tinha cunho assistencialista, sanitarista ou caráter cívico, favorecendo a legitimação do sistema conservador, inclusive na década de 70, no contexto do regime civil-militar, com a criação de alguns mecanismos, como as Associações de Pais e Mestres, que se estabelecia como instrumento de fortalecimento do governo, sem nada contribuir com a integração das famílias no processo educativo.

Para potencializar a participação da comunidade na vida escolar, é imprescindível que a escola crie mecanismos eficazes e se integre também nessa realidade. “Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” (PARO, 2006, p. 27). Essa reciprocidade é edificada gradativamente, através de uma relação dialógica e de comprometimento. No entanto, é uma questão complexa e remete a vários elementos como calendário e horário de reuniões, eventos, metodologia de discussão e encaminhamento. “Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade” (PARO, 1992, p. 255). Essa reflexão é pertinente e ajuda a ressignificar a relação entre escola e comunidade.

Além da participação da comunidade, outra característica de uma escola democrática é ter autonomia para as questões pedagógicas e administrativas.

Para Oliveira (2011), na concepção neoliberal de autonomia atribui-se um relativo poder às escolas, para que com este “poder” possa resolver os problemas, não deixando alternativa, se não a busca de parceria com empresas e outros meios de manutenção. Desta maneira, o Estado diminui suas obrigações perante a escola e vai se eximindo em seu papel de oferecer serviços de direitos sociais de sua responsabilidade, entre os quais a educação. Já, a autonomia defendida pelos educadores se fundamenta na concepção de fortalecer a democracia no sentido legítimo, buscando a formação de seres humanos autônomos, emancipados e envolvidos com a causa pública.

Ao tratar do conceito de autonomia escolar, de autonomia no fazer pedagógico, é oportuno o pensamento de Freire (2005), quando diz que muitas práticas pedagógicas não contribuem para a autonomia dos sujeitos e sim favorecem o opressor, a manutenção da exculsão social, a alienação e a desumanização, o que ele denominou de educação bancária.

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam [...] (FREIRE, 2005, p.33).

Essa concepção de educação bancária impossibilita a consolidação de um ambiente escolar democrático caracterizado pela participação, reflexão, pela relação dialógica. Do contrário, o educando assume uma postura passiva e ingênua e o educador o de dono do saber, aquele que fomenta a “cultura do silêncio” e serve a dominação. O grande desafio é superar essa prática e a contradição educador - educando, desenvolvendo a educação libertadora que, para Freire (2005), consiste na problematização da realidade, na promoção de uma escola autônoma, emancipadora e calcada no princípio de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78).

A função precípua da escola, enquanto espaço de construção e socialização dos conhecimentos sistematizados, constitui-se, portanto, pela interlocução recíproca

entre alunos, professores e demais agentes da escola, sendo indissociável o ato de ensinar e de aprender, tendo a linguagem como principal mecanismo de interação. Assim, Freire (1987, p. 25) assevera que é na dialogicidade, na problematização que educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica que resulta na percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação.

Com essa compreensão, o MST afirma que a escola não pode ter uma finalidade em si mesma. Ela sempre reflete seu tempo e por isso deve se colocar a serviço das necessidades concretas do grupo social. Deve instrumentalizar para a ação imediata e preparar a construção do futuro, trazendo para o ambiente escolar a vivência dos elementos da Pedagogia do MST, da identidade Sem Terra, primando sempre para as relações democráticas. Neste sentido, as escolas tem desenvolvido muitas práticas relevantes que serão apresentadas no próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO NO MST NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A educação em áreas de assentamento não se estabelece como um espaço meramente de repasse do conhecimento teórico, mas, sobretudo, como espaço de formação de sujeitos históricos que consigam articular os conhecimentos em sua realidade, interferindo significativamente para a transformação do meio em que vivem. Neste sentido, o Movimento busca consolidar uma Proposta Pedagógica fundamentada em princípios filosóficos e pedagógicos que propicie o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma relação dialógica e de uma gestão democrática. Os princípios filosóficos e pedagógicos do MST (1996) são:

> a) Educação para a transformação social; b) Educação para a cooperação; c) Educação voltada às várias dimensões da pessoa humana; d) Educação com valores humanistas e socialistas; e) Educação, formação e transformação do ser humano.

Esses princípios filosóficos norteiam a educação do Movimento, acompanhada dos seguintes princípios pedagógicos:

> a) relação teoria/prática; b) A realidade como base de produção dos conhecimentos; c) Atitudes e habilidades de pesquisa; d) Conteúdos formativos socialmente úteis; e) Educação para e pelo trabalho; f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; g) Vínculo orgânico entre educação e cultura; h) Gestão democrática; i) Auto-organização dos educando/educandas e coletivo de educadores/educadoras; e j) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996).

Os principios educacionais do MST são referência nas discussões acerca da gestão das escolas de assentamentos, haja vista os aspectos da auto-organização dos estudantes, da gestão democrática e da realidade como produção do conhecimento, dentre outros elementos. São eles que fundamentam e delineiam a práxis pedagógica e a forma como a escola deve ser gerida. Dessa forma, esses princípios convergem com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que ao tratar da educação básica para a população rural, em seu Artigo 28, prevê adaptações de conteúdos e de metodologias de ensino.

> Art. 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente:
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 16).

Todavia, a concretização do artigo 28 ainda é motivo de luta das famílias campesinas, pois, na prática, o mesmo não se consolida no interior das escolas, devido as burocracias para aprovação de um calendário próprio que considere o período de colheita, uma organização curricular específica e a efetivação dos elementos da Pedagogia do MST.

A literatura sobre a história da educação no MST evidencia que o processo de mobilização das famílias se origina com a preocupação do acesso à escolarização, mas se amplia com a análise de que a educação escolar é um importante mecanismo de fortalecimento da luta dos trabalhadores pela qualidade de vida no campo e pela transformação social. Nessa relação de estreitamentamento e parceria, Caldart (2001, p. 64) ressalta que "[...] uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move [se] construído como um lugar de novas relações sociais, se suas partes ou dimensões se moverem junto[...]", e assinala:

> No processo de ocupação[7] da escola o MST foi produzindo algumas reflexões que dizem respeito a concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social. Fez isto em diálogo especialmente com o movimento pedagógico da Educação Popular, e aprendendo também com as diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade (CALDART, 2001, p. 48).

Ao abordarmos o termo "ocupação" da escola, assim como outros pesquisadores do MST, queremos reforçar não só a importância das escolas desenvolverem os elementos da Pedagogia do MST, mas, sobretudo, suscitar a discussão sobre a

[7] A ocupação da escola é discussão, uma prática que pode ser encontrada tanto nos documentos e cadernos de formação do MST, quanto nas teorizações acadêmicas de suas lideranças, como faz Roseli Caldart, membro do Coletivo Nacional de Educação do MST.

participação e envolvimento das famílias no cotidiano escolar, transformando a realidade campesina. Neste sentido, comungamos com a educadora do Setor de Educação do MST, Isabela Camini,

> Para nós, MST, Via Campesina, classe trabalhadora, “ocupar a escola” é colocá-la em movimento, em “estado de transformação”. Ou seja, a primeira grande tarefa social da escola, para que possa realizar as tarefas pedagógicas específicas que têm, mas na nossa perspectiva de classe, de projeto, é dar-se conta de que é preciso fazer mudanças e seus sujeitos assumirem o comando da sua transformação (MST, 2011).

Partindo desse pressuposto, compreendemos o papel da educação no processo de emancipação dos sujeitos, ainda que não seja o único instrumento da classe trabalhadora, na caminhada trilhada por meio da reflexão, resistência e luta contra a opressão e pela transformação social.

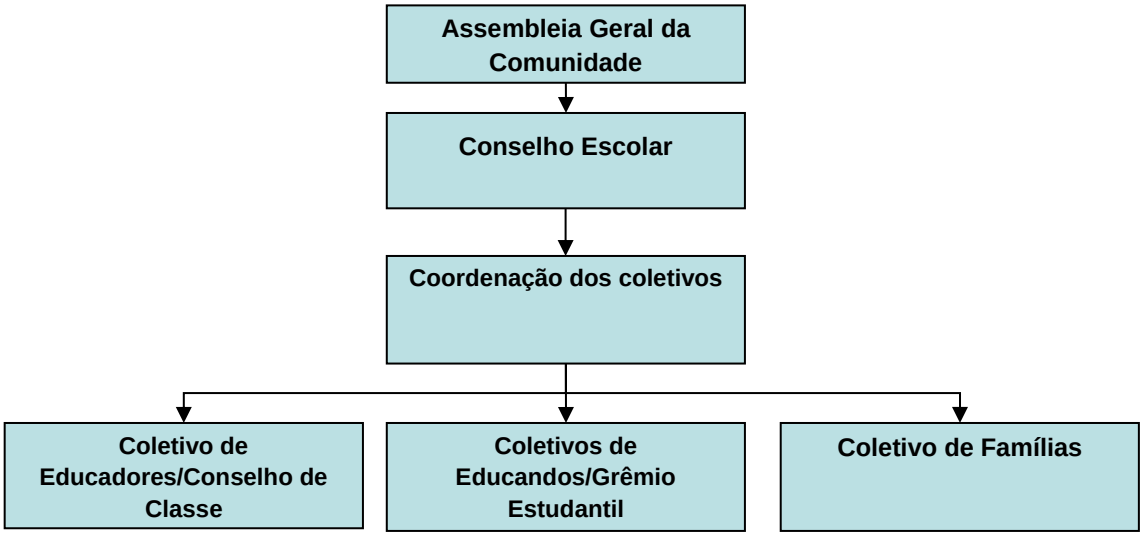
A prerrogativa de “ocupar” a escola é um fator básico para a nossa discussão sobre a gestão democrática, no sentido de compreendermos o grau de envolvimento que os vários segmentos tem tido no processo de gestão da escola. Para tanto, o caderno de Educação Dossiê MST Escola (1990-2001) propõe, dentre outros elementos, a direção coletiva da escola como base norteadora. Ou seja, as decisões sobre a estruturação e o funcionamento da escola não cabem a uma ou duas pessoas, mas devem ser tomadas por um coletivo que represente o assentamento como um todo.

A ideia de fazer a direção coletiva na escola é princípio que o Movimento traz desde sua gênese. Entende-se que a vivência de uma gestão escolar participativa permite o pertencimento coletivo e cria a responsabilidade de todos com a escola, além de respeitar as diferenças culturais existentes nela e perceber a importância das relações sociais no processo educativo. É impossível desenvolver uma educação voltada para a cooperação, para a autonomia numa escola dirigida de forma autoritária e sem a participação real dos assentados. Neste sentido, Paro (2016) orienta que

> Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. O que nós temos hoje é um sistema hierárquico (PARO, 2016, p.14-15).

Ao longo de sua história, as escolas de Assentamentos do MST vêm consolidando uma estrutura organizativa que procura levar em conta os processos que acontecem no âmbito da educação no Assentamento, tomando como referência a direção coletiva. Essa estrutura é composta das seguintes instâncias de decisão: a) Coletivo de Educandos/Educandas; b) Coletivo de Educadores/Educadoras; c) Coletivo de Famílias; d) Setor de Educação; e) Conselho Escolar e f) Assembleia Geral da comunidade. O funcionamento dessas instâncias é retratado nos cadernos de Educação do MST.

Figura 02 – Estrutura Organizativa do MST



Fonte: PDI/ESCOLA/2019

a) Coletivo de Famílias e Comunidade

Este Coletivo é constituído por famílias e/ou comunidade, representadas pelos dirigentes, coordenadores/coordenadoras dos núcleos de base do Assentamento e/ou associação cuja função é contribuir com o processo educativo desenvolvido pela escola: fazer a integração entre a comunidade/família e a escola e ajudar na execução das atividades (pedagógicas, administrativas, políticas e culturais) desenvolvidas pela/na escola.

b) Coletivo de Educandos e Educandas

Este Coletivo é formado por todos os educandos/educandas da escola que se auto organizam em núcleos de base. Cada núcleo possui um coordenador e um relator que compõem a coordenação dos núcleos.

1) A organização dos educandos em núcleo de base tem por função:
- Ser um espaço de convivência, auto-organização dos educandos;
- Ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos, no espaço da escola;
- Fortalecer a coletividade da escola;
- Planejar as ações voltadas para o campo experimental, da produção;
- Planejar e realizar as tarefas coletivas.
2) Para o funcionamento da organicidade dos núcleos de base são previstos os seguintes momentos:
- Reunião do núcleo: estudo, planejamento, execução e avaliação das atividades;
- Coordenação dos núcleos: composta por dois representantes de cada núcleo cuja função é discutir e encaminhar propostas;
- Realização de práticas agropecuárias e pesquisa na propriedade agrícola, bem como ações para organização do ambiente educativo no Tempo Trabalho e Mística;
- Atividades auxiliares: proporcionam um espaço para realização de atividades coletivas que acontecem no espaço escolar, tais como: limpeza e organização dos talheres, copos e pratos após o seu uso; limpeza das salas de aula e do pátio; distribuição do almoço.

c) Coletivo de Educadores e Educadoras

É formado por todos os sujeitos que atuam no processo educativo da escola (independentemente se atuam ou não como regente de classe), tendo como função:
- Discutir e deliberar encaminhamentos referentes à escola e sua relação orgânica com o assentamento/MST;
- Realizar o diagnóstico da realidade para elaborar Eixos Temáticos e Temas Geradores de estudos a serem trabalhados na escola;
- Fortalecer a coletividade dos educadores/educadoras;
-Realizar pesquisas e trabalhar a formação permanente dos educadores/educadoras;
- Zelar pelo cumprimento das diferentes atividades e funções desempenhadas por cada educador/educadora;

- Ser um espaço de planejamento das aulas e das ações em que a Escola está envolvida;
- Promover avaliações periódicas sobre o processo educativo desenvolvido na escola;
- Propor um coordenador e uma coordenadora para o Coletivo;
- Participar ativamente de atividades políticas envolvendo Movimentos Sociais;
- Contribuir com a formação das famílias.

c) Conselho Escolar

O Conselho de Escola possui uma natureza propositiva, consultiva, deliberativa, decisória, fiscalizadora e mobilizadora e se constitui como mecanismo para consolidar a gestão democrática das escolas com transparência e responsabilidade social, assim manifestada:

- Natureza propositiva: diz respeito ao direito de oferecer opções e indicações ao Poder Público e à escola, em particular, sobre questões relativas à educação local;
- Natureza consultiva e deliberativa: quando seus integrantes analisam questões relativas à gestão pedagógica, administrativa e/ou financeira da escola e emitem parecer;
- Natureza decisória: quando a situação exigir uma decisão coletiva que deverá ser tomada diante das demandas de todos os segmentos ali representados;
- Natureza fiscalizadora: quando se acompanham as ações didático-pedagógicas e administrativas escolares, verifica-se a aplicação de recursos financeiros recebidos e se avalia sua adequação ao Projeto Político-pedagógico da escola e às normas gerais de direito financeiro público;

- Natureza mobilizadora: quando se constitui como um eixo organizador de ações dirigidas ao desenvolvimento da escola em seu cotidiano e nos espaços com os quais interage.

e) Assembleia Geral da Comunidade

É a instância de debates e decisões das questões encaminhadas pelo Setor de Educação. Após o debate ocorrer nos coletivos, as propostas são aprovadas em Assembleia Geral com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e encaminhadas para a implementação pelas instâncias da escola. São

realizadas duas Assembleias Gerais por ano, ou extraordinariamente, quando necessário.

e) Setor de Educação

O Setor de Educação é a instância composta por coordenadores dos coletivos: das famílias, dos educadores/educadoras, dos educandos/educandas, dos Assentamentos/Acampamentos/comunidades que se reúnem para estudar, discutir e encaminhar questões relacionadas ao cotidiano escolar, bem como planejar e desenvolver as atividades definidas no Projeto Político Pedagógico da Escola. O representante de cada coletivo é definido pela instância onde está inserido.

O funcionamento desses coletivos é crucial para a consolidação de uma gestão democrática, com a atuação efetiva de cada segmento, com equidade de participação em todo processo educativo.

3.1 Vivências em Escolas Do MST na Perspectiva da Gestão Democrática

A nossa pesquisa se materializou em duas escolas estaduais localizadas no município de Pinheiros, norte do estado do Espírito Santo. Trata-se de uma realidade campesina vinculada ao Movimento Sem Terra. Para compreendermos a análise da pesquisa, é de suma importância observar os aspectos históricos e pedagógicos visando contextualizar a vivência estudada.

3.1.1 Abordagem Histórica e Pedagógica da Escola Margem do Itauninhas

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Margem do Itauninhas está localizada no Assentamento Nova Vitória, às margens da Rodovia Pinheiro/Cremasco - km 5, localizado a oeste do Município de Pinheiros-ES. Esse assentamento foi conquistado no ano 1986, a partir de um processo de luta e reivindicações intensas. Após dois (02) anos de reuniões, com o apoio da igreja católica, as famílias conquistaram 108 alqueires (540 hectares) de terra, no dia 03 de março. Efetivou-se, dessa forma, o primeiro assentamento no Município de Pinheiros-ES, onde foram assentadas 32 famílias.

Com o apoio do MST, preocupados com a educação, os assentados começaram a discutir a necessidade de reabrir a escola que se encontrava fechada devido ao baixo número de educandos na região (anteriormente) e às péssimas condições em que se encontrava. No ano de 1987, após algumas viagens de uma comissão interna do assentamento à Secretaria de Estado de Educação - SEDU, a escola que já existia, mas estava sem funcionamento (Ato de Criação: BU à 4ª série – Dec. Nº 3136/57 de 01/08/57; Ato de Aprovação: Resolução CEE nº 41/75 de 28/11/75), foi reaberta apta a ofertar escolarização às turmas de 1ª a 4ª séries, utilizando uma proposta pedagógica voltada à realidade do assentamento. Após muitas petições pelas famílias da comunidade, em 1992, a escola foi aprovada pelo Conselho Estadual, porém ainda necessitava da construção de um prédio que comportasse melhor os/os educandos/as.

Devido às inúmeras dificuldades para manter o funcionamento da escola, foi criado um Conselho Escolar, formado por representantes de pais, de educandos e da comunidade local. Esse conselho destinava-se a discutir e reivindicar, junto à Secretaria Estadual de Educação, uma escola que atendesse a clientela do ensino fundamental. Após muitas reivindicações e encaminhamentos de ofícios à SEDU, foi construído o prédio escolar, através de um convênio firmado com o Governo do Estado, via prefeitura e comunidade local.

A escola foi inaugurada em 25 de abril de 1992, com um Projeto Político Pedagógico específico, em unidade com as demais escolas dos assentamentos do Estado do Espírito Santo, porém, somente em 1997, a escola foi reconhecida pela SEDU, sob o Ato de Transformação (Ensino Fundamental), de acordo com a Portaria E Nº 3322 de 24/07/97, tendo como órgão mantenedor o Governo do Estado do Espírito Santo.

Atualmente, a escola Margem do Itauninhas atende estudantes da própria comunidade e de comunidades vizinhas, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 2 - Demonstrativo das Comunidades Atendidas Pela Escola

	Comunidades atendidas pela escola	
Pinheiros	Local	Assentamento Nova Vitória
		Assentamento 11 de Agosto
	Comunidades e fazendas circunvizinhas	Comunidade São Domingos
		Bairro Pinheirinho
		Córrego Suzinho

Fonte: PDI da escola/2019

Até o ano de 2015, o funcionamento da Escola Margem do Itauninhas, assim como as demais escolas de ensino fundamental completo (1º ano ao 9º ano), de áreas de assentamentos, funcionava da seguinte forma: do 1º ao 5º ano, com o ensino regular e de 6º ao 9º ano, com a Pedagogia da Alternância.

A partir de meados do ano de 2016, o governo do estado passou a impor uma série de mudanças na lógica organizacional das escolas de assentamento, principalmente, diante do pacote de ajustes financeiros e de reestruturação da educação capixaba, afetando especialmente à Educação do Campo. Com isso, a escola em questão sofreu o processo de enturmação, juntando-se as turmas de 6º e 7º ano e de 8º e 9º ano. Além da necessidade de reestruturação da Organização Curricular, também deixou de ofertar a alternância semanal, passando a ofertar a alternância em ciclos, ou seja, atendendo todas as turmas diariamente, sendo o 1º ao 5º ano no turno matutino e o 6ª ao 9º ano no turno matutino e vespertino. Com isso, ficou estabelecido que em dois dias na semana (segunda e sexta-feira), do 6º ao 9º ano, não há atendimento no turno vespertino, em atendimento à Organização Curricular que compreende uma carga horária semanal de trinta e sete (37) horas.

Para além das disciplinas da Base Comum, há outras disciplinas que integram à Organização Curricular, com base nos elementos da Pedagogia da Alternância: Ciências Agropecuárias, Auto-organização, Plano de Estudo e Atividades Integradoras.

Quadro 3 - Demonstrativo da Organização das Disciplinas e suas Especificidades

Área de Conhecimento		Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
BASE NACIONAL COMUM	Área de Linguagens	Língua Portuguesa	5	200
		Educação Física	2	80
		Arte	2	80
	Área de Ciências da Natureza	Ciências	5	200
	Área de Matemática	Matemática	5	200
	Área de Ciências Humana	Geografia	4	160
		Historia	4	160
	Ensino Religioso	Atividade de Pesquisa	1	40
	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	1	40
PARTE DIVERSIFICADA	Componentes Específicos	Plano de Estudo e Auto Organização	2	80
		Ciências Agropecuárias	4	160
		Educação Familiar e Práticas na Propriedade/Atividades Integradoras	2	20
Total			**37**	**1480**

Fonte: PDI/ECOLA/2019

Vale ressaltar que esses elementos da Pedagogia da Alternância (PA) não eram explícitos na organização Curricular, até no ano de 2017. Depois de muitas solicitações à Secretaria de Estado de Educação (SEDU), houve uma alteração na Organização Curricular, inserindo-os na parte diversificada, juntamente com as disciplinas de Ciências Agropecuárias e Atividades Integradoras. Quais solicitações

O trabalho pedagógico da escola é amparado pelo Parecer CNE/CEB Nº 01/2006, que possui como referência a Pedagogia da Alternância, desenvolvido na relação entre a escola e a vida social e cultural do educando, através da integração entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, em uma dinâmica de ação e reflexão, em movimento circular e constante. Esse seguimento tem o trabalho e a vivência como elementos orientadores do processo pedagógico, utilizando-se para isso situações distintas e significativas da realidade do educando, visando favorecer o fortalecimento da agricultura camponesa, tendo como base a agroecologia.

3.1.2 Abordagem Histórica e Pedagógica da Escola Maria Olinda

A Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental Maria Olinda de Menezes fica localizada no município de Pinheiros, à 22km da sede. O nome do assentamento e da escola é uma homenagem à professora e militante Maria Olinda de Menezes, que ministrava aulas no curso do Magistério do MST, no antigo CIDAP e hoje CEFORMA (Centro de Formação Maria Olinda). Maria faleceu vítima de acidente em janeiro de 1996. A EEPEF Maria Olinda de Menezes tem como ato de criação o Decreto nº 439-R, publicado no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo em 06/12/2000.

O perfil dos educandos é de filhos de trabalhadores, que constituem grupos culturais diferentes, que vivem e trabalham no campo. São filhos de pequenos agricultores e assentados da reforma agrária.

A renda das famílias dos educandos da Escola “Maria Olinda de Menezes” varia de acordo com a época do ano, pois nos períodos de colheita, as famílias têm acesso a uma renda derivada da comercialização dos produtos ou da mão-de-obra

empregada na colheita. No aspecto cultural, destacam-se as comemorações religiosas, festas juninas e momentos culturais.

3.1.3 A Gestão Democrática Segundo os Participantes da Pesquisa

Considerando o funcionamento dos coletivos já apresentados, ambas as escolas têm desenvolvido várias práticas exitosas dentro de tempos e espaços educativos diversos que configuram princípios da gestão democrática, “ecoadas nas vozes” dos vários participantes. Mas, antes de apresentar as vivências propriamente ditas, abordaremos a visão de Gestão Democrática para alguns dos segmentos das escolas pesquisadas, como suporte de análise da nossa pesquisa.

Parafraseando Araújo (2002, p.41), uma gestão democrática é aquela que objetiva a construção de personalidades mais autônomas, críticas, que almejam o exercício competente da cidadania. Para tanto, ela deve embasar-se nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política. Comungando com a visão da autora, a educadora Rosa Branca (2019) diz que a gestão democrática é aquela que todos participam, desde o diretor, passando pelos pais, professores, estudantes, com vistas a se alcançar um denominador. Também o educador Amor-perfeito (2019) entende que a gestão democrática é uma gestão compartilhada, em que todos têm autoridade e deveres com diferentes níveis de responsabilidade, porém há um comprometimento com a construção e a condução desse espaço de aprendizado e ensino. A compreensão da importância e necessidade da participação e envolvimento de todos os segmentos para o aprimoramento do processo escolar é partilhada por todos os sujeitos entrevistados, como manifesta o conselheiro:

> Na minha compreensão, a gestão democrática é a forma que a escola busca, junto com a comunidade, essa abertura de parceria, junto com alunos, pais de alunos buscando formas para que a escola funcione e que atenda essa função. Eu avalio que a gestão vem sendo bem trabalhada e bem pensada ultimamente com a geração desses grupos para reforçar a gestão da escola, porque nos dias de hoje surgem muitos desafios, muitos conflitos. Não é fácil uma escola, por si só, trabalhar com esses desafios mediante a tantas interferências do meio (COQUEIRO, 2019).

Para o fortalecimento de um espaço escolar democrático, alguns instrumentos são pré-requisitos, como a liberdade de expressão, em que se respeita as opiniões divergentes, independente da função que o segmento ocupa. Não há preocupação com a hierarquia, porque todas as visões são consideradas. As funcionárias da escola, que também são consideradas educadoras dentro de uma visão ampla, afirmam: “é uma gestão que seja pra todos, desde o menor, o mais humilde até o que tem uma boa condição. Todas as opiniões são respeitadas, mesmo que se tenha que chegar a um consenso” (ORQUÍDEA, 2019). “Gestão democrática para mim é o direito de ir e vir, de escolhermos o que é melhor, se falando de educação; são melhorias que o coletivo busca em prol da escola” (BROMÉLIA, 2019). Partindo do pressuposto, Freire (1995) reforça

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE ,1995, p. 91)

Percebemos muita convergência entre a fala dos entrevistados, independente da função que executam, o nosso referencial teórico e a visão de gestão democrática proposta pelo MST. Há, pelo menos expresso no plano discursivo dos nossos sujeitos, uma convicção de que a gestão democrática é a mais eficaz maneira de gerir a escola para alcançar o êxito no processo educativo, para a transformação social, bem como para o envolvimento de todos os segmentos no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas.

Todavia, notamos também muitas fragilidades nas duas realidades vivenciadas, sobretudo em garantir o envolvimento e respeitar as opiniões, de fato, dos vários sujeitos na dinâmica da escola. Há uma sobrecarga de trabalho para uns profissionais, um grau de responsabilidade e um sentimento de pertença maior por parte de alguns e há também problemas pessoais que têm interferido na qualidade do trabalho, como se constata no fragmento abaixo:

> Entendo que a gestão democrática é uma coisa que envolve todo mundo, né. Enquanto professora, quando dá eu participo opinando, mas acaba predominando a ideia de um ou dois. É tanto que eu até desanimei de participar, fui desestimulando, desestimulando até que parei. Essa

> democracia quase não existe. É difícil mesmo essa situação, mas a gente vai levando. Eu tinha outra ideia de escola do campo (VIOLETA, 2019).

O discurso da educadora Violeta (2019) demonstra a necessidade de se resolverem alguns problemas que se apresentam como tensões, para o avanço do processo democrático, pois tais tensões não podem se sobrepor aos interesses do coletivo e à proposta de Educação do MST.

Já a educadora Mangueira (2019) sinaliza que um dos grandes desafios da escola é promover a noção de pertencimento das famílias nos demais processos de gestão escolar, para além de determinados eventos.

> Atualmente, eu não vejo essa escola como democrática porque a gente não percebe a participação da família nas decisões a serem tomadas dos assuntos relevantes. Na verdade, na parte da gestão as famílias não participam. Elas participam dos eventos: dia dos pais, dia das mães, noites culturais (MANGUEIRA, 2019).

Discorreremos melhor sobre essas fragilidades no capítulo três quando trataremos das dificuldades encontradas pelas escolas no que tange a efetivação dos mecanismos da gestão democrática.

3.1.4 Práticas Vivenciadas nas Escolas Pesquisadas

Durante a realização da pesquisa de campo, presenciamos muitas práticas importantes e para efeito didático, dividimos em blocos contemplando o envolvimento dos vários segmentos:

a) **Do envolvimento das famílias e da comunidade**

Ao realizar a pesquisa de campo, apreciamos momentos de participação das famílias no cotidiano das escolas, como por exemplo: o Dia da Família na Escola, reunião de um grupo de mães para discutir o comportamento dos estudantes e assembleia comunitária. Identificamos que as escolas realizam vários eventos visando estreitar a relação com a comunidade, buscando a parceria das famílias. As falas e as fotografias abaixo ilustram como tem se oportunizado o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos e no processo de gestão da escola.

Fotografia 01 — Momento Cultural - Aniversário do Assentamento Nova Vitória

Arquivo da escola

A escola do campo, de maneira mais específica, a escola do MST exerce a função de dinamizar a comunidade. É o elo para se discutir a vida organizativa do assentamento, ao se constituir como um espaço privilegiado de sistematização dos conhecimentos, das vivências históricas e culturais e resgate das memórias coletivas, como salienta Arroyo (1999),

> Outra matriz cultural forte no campo é a celebração e transmissão da memória coletiva, as lembranças, as festas, celebram a história da comunidade, relembram as origens, os traços de sua identidade coletiva. Toda a comunidade participa nessa celebração-rememoração-comemoração de sua memória e história, de sua identidade coletiva (ARROYO,1999, p.32)

As duas escolas pesquisadas realizam noites culturais ou outras atividades para celebrar o aniversário do assentamento, que não é um evento qualquer, mas que visa rememorar o processo de luta e conquista da terra, de trazer presente o legado dos companheiros que partiram e de revitalizar os valores humanísticos, como o companheirismo, a coletividade, mantendo por meio da mística, o fervor da luta e a esperança de dias melhores. Todavia percebemos que na escola do Ensino Fundamental completo essas atividades são mais frequentes.

Fotografia 02 – Evento - Dia da Família na Escola

Fonte: Arquivo da escola

A escola do assentamento deve estar sempre aberta para a comunidade, ouvindo as sugestões, críticas. A educação é construída de acordo com o contexto sociocultural das famílias. A escola procura envolver as famílias nas atividades e eventos: dia dos pais, das mães, da família na escola. No entanto, quando o aluno está fraco na aprendizagem a escola chama os pais para conversar (AMOREIRA, 2019).

Fotografia 03 - Momento de Visita às Famílias

Fonte: Arquivo da escola

A prática dos educadores visitarem as famílias favorece o diálogo sobre o processo educativo, bem como a aproximação do contexto socioeconômico dos estudantes. Como reforça uma das entrevistadas, “[...] para mim, uma das atividades mais importantes é a visita às famílias que vai desde a Educação Infantil até os maiores. Quando a gente vai tomar alguma decisão sobre a reforma da escola ou outra decisão, a gente envolve pais, então a gente nunca toma decisão só [...]” (ROSA BRANCA, 2019).

As visitas permitem a reflexão com as famílias sobre o seu papel na educação dos filhos, bem como da importância da sua participação na gestão da escola. Isto permite uma avaliação de todo o processo educativo da escola nos seus aspectos pedagógicos, comunitário e ético.

Fotografia 04 – Eventos: Dia das Mães e Dia dos Pais

Fonte: Arquivo da escola

Os eventos promovidos pelas escolas visam a inserção das famílias na vida da escola e é um espaço de protagonismo estudantil, uma vez que os mesmos desempenham várias apresentações como mística[8], atividades artísticas e coordenação do evento em questão. Sobre a participação das famílias, os estudantes esclarecem: "[...] algumas famílias participam das reuniões, dos eventos, místicas, a formatura dos alunos, dia dos pais, dia das mães, quadrilhas, apresentações, festa do aniversário do assentamento [...]" (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019).

[8] Nos últimos tempos os movimentos sociais passaram a usar a palavra mística como sinônimo de animação. Muitos até vêem a mística como uma sessão dentro da atividade política, como se ela fosse um momento apenas de encenação e pronto, daí em diante o encontro estaria liberado para "falar sério".Mas a mística é muito mais. Ela é a motivação que nos faz viver a causa até o fim. É aquela energia que temos e que não nos deixa dizer não, quando nos solicitam ajuda. É a vontade de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, de querer ajudar e realizar coisas que façam a luta ser vitoriosa (BOGO, Ademar. O vigor da Mística MST. São Paulo. 2000 p. 39)

Fotografia 05 – Evento - Assembleia Comunitária

Fonte: Arquivo da escola

A assembleia é uma instância de suma importância para potencializar a gestão democrática, haja vista que proporciona momentos de debates, proposições e decisões inerentes ao cotidiano escolar e comunitário, perpassando a dimensão educativa, social e política. [...] “As reuniões que acontecem, as assembleias de pais, mesmo que não são periódicas, mas a gente procura ouvir dos pais qual seria a melhor forma de funcionamento da escola, quais as melhores propostas para o funcionamento da escola” (ALFAZEMA, 2019).

É importante destacar dentro dessa abordagem das práticas pedagógicas que mesmo tendo como referência a Proposta Pedagógica do MST a vivência dos elementos nas escolas não ocorrem da mesma forma. Por exemplo, a nossa pesquisa identificou que a prática da assembleia comunitária ocorre com mais frequência na escola de Ensino Fundamental completo.

b) Do envolvimento dos educandos – a auto-organização

Um dos princípios fundamentais da Pedagogia do MST é a gestão democrática, incluindo a auto-organização dos educandos para sua participação positiva no processo de gestão da escola. Dentro deste aspecto, partimos de dois conceitos básicos: auto-organização e autonomia,

> Entendemos por auto-organização o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprio, para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo, e da Escola como um todo (...). Entendemos por autonomia, o

> direito dos educandos assumir posturas próprias, sem a tutela das educadoras, assumindo a responsabilidade pelas decisões tomadas. Isto implica em tempos e espaços onde não sejam as educadoras a fazer a pauta, nem sejam elas a coordenar e nem mesmo participar da discussão. Seu papel é apenas o de alertar para equívocos de análise e riscos não são percebidos, em vista do aprendizado, sem impor nem propor soluções (MST, 2005 p. 207 e 208).

O MST, ao propor a auto-organização dos estudantes, se inspira no pensamento do educador russo Moisey Mikhaylovich Pistrak[9] (1888-1940), fundamentada em sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*[10].

As escolas de assentamento primam por desenvolver o protagonismo estudantil com práticas que têm início já na Educação Infantil, em tempos e espaços diversos, como no momento de formação, nas místicas, na realização do trabalho prático, na realização de tarefas organizativas, dentre outras. Na roda de conversa, foi possível os estudantes (aqui denominados de girassóis do campo) relatarem sua experiência: "[...] eu gosto muito de estudar aqui porque a gente faz mística, arrumação, vai lá pra fora cuidar da horta, plantar as coisas, é isso. Porque a metodologia é diferente". Outro estudante diz: [...] "Tem disciplinas aqui que não tem lá na rua. Porque a escola traz mais a vivência no coletivo. Os professores ajudam mais todo mundo. Se for pra perguntar a gente não tem aquela vergonha [...]" (Girassóis do Campo, 2019).

Durante a realização da roda de conversa, notamos muito entusiasmo e brilho no olhar dos estudantes ao mencionar as práticas desenvolvidas por eles. Era muita empolgação ao falar que eles participam da gestão e do amor que sentem pela escola. Alguns estudantes manifestaram interesse em estudar na escola da cidade, todavia, a maioria disse gostar da escola, a exemplo do depoimento que segue:

> [...] eu gosto da gestão da escola. A gente participa das reuniões de coordenadores de núcleos em que se discute o que foi trabalhado na semana, as falhas, o que pode melhorar, eu gosto de trabalhar junto com

---

[9] O pensamento de Pistrak se aplicou, "na condução da Escola Lepechinsky e no contato de outras escolas primárias de sua época, buscando traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética" (CARDART, 2005, p. 8), entre 1918 e 1929.

[10] Nesta obra, são apresentados três aspectos centrais que são objeto de discussão dos educadores: as reflexões sobre a relação entre escola e trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes; e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos, sendo este último o que mais costuma chamar a atenção, inclusive pela relação que tem com a reflexão sobre os temas geradores, proposto por Paulo Freire. (PISTRAK, 2000, p.9).

> os professores, pois eles ajudam a gente. A organização dos estudantes. A gente que escolhe o nome dos grupos, fazemos as palavras de ordem, escolhemos coordenadores e secretários [...] (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019)

A importância da auto-organização dos estudantes, que contempla a formação - momento que se realizam algumas ações: acolhimento, apresentação da mística semanal, entoação do hino do Brasil ou do MST, apresentação dos gritos de ordem A nucleação para a realização de tarefas variadas foi enfatizada por vários segmentos como uma das práticas mais exitosas da escola, por proporcionar a participação de todos os estudantes na vida da escola, permitindo aos mesmos o desenvolvimento de habilidades, valores humanísticos como o companheirismo, o respeito ao próximo, o sentido da democracia ao opinar e respeitar a visão do outro, como se observa:

Fotografia 06 –Momento de Formação e Mística

Fonte: Arquivo da escola

Para o MST, a gestão democrática será fortalecida quando se criar espaço específico de auto-organização dos educandos, para exercitarem a gestão do seu coletivo e participarem do coletivo maior de gestão da escola. É o que indicam os depoimentos que seguem:

> A auto-organização e a nucleação têm fortalecido os estudantes na sua formação, enquanto sujeitos e o ensino aprendizagem também. Eu fico muito feliz em trabalhar em escola de assentamento porque a gente procura trabalhar a formação humana, a formação do sujeito e eu acredito nessa educação, na educação do campo, por isso que estou aqui até hoje (JAQUEIRA, 2019)

> A forma como a gente lida para que os próprios educandos se tornem protagonistas da sua vida, né, porque lá não é só estudar, não é só ler, né, eles têm uma vivência que vão levar pra vida, o que querendo ou não, eles se tornam pessoas mais democráticas, pensantes, que conseguem se

> resolver sem ter outro auxílio, conseguem viver lá fora com mais autonomia, através dessa liberdade que a escola dá para eles. A auto-organização dos estudantes contribuiu totalmente. Já a participação das famílias eu não vejo tanto, mas os que participam colaboram bastante, são poucos, mas colaboram. Tem também o PPF, que é o trabalho prático para que eles tenham um pouco mais de autonomia (ROSA DO DESERTO, 2019).

Fotografia 07 – Aplicação do Plano de Estudos

Fonte: Arquivo da escola

As imagens mostram algumas etapas da Aplicação do Plano de estudo, que é um instrumento valioso para o fortalecimento da gestão democrática por nortear várias etapas do processo educativo. Uma etapa fundamental é o trabalho com os temas geradores. Os *Temas Geradores* orientam a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula e as atividades desenvolvidas pela escola. O *Planejamento Anual dos Temas de Estudo*

> São “assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem O trabalho pedagógico desenvolvido pela escola é baseado nos Temas para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para as crianças, quanto para toda a comunidade” (MST, 2005, p. 55).

Sobre o *Plano de Estudo*, assim se manifestou um estudante de uma das unidades de ensino estudadas: “[...] é muito importante que para a gente responder as questões, a gente se interage com as pessoas da comunidade, trazendo a convivência com a comunidade. Aqui é como se o assentamento todo fosse uma família [...]” (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019).

O *Plano de Estudo* potencializa a efetivação da gestão democrática, pois se constitui como um instrumento construído pelos educandos, juntamente com os educadores. Este plano é desenvolvido junto com a família e a comunidade. Desse

modo, sua construção deve estar relacionada com a realidade. Assim, o Plano de Estudo provoca e incentiva o diálogo do educando com sua família e diagnostica a sua realidade (PDI/ESCOLA/2019).

Fotografia 08 - Palestras - Preservação Ambiental e Alimentação Saudável

Fonte: Arquivo da escola

As palestras acontecem como aprofundamento dos temas do *Plano de Estudo,* após a Colocação em Comum. Conta-se, para isso, com pessoas de fora da escola, que colaboram voluntariamente. Esta atividade oportuniza o estreitamento da relação escola x comunidade e o aprofundamento de temáticas relevantes como meio ambiente, saúde, valores humanísticos, educação pública, agroecologia, dentre outros.

Fotografia 09– Dia do Estudante - Gincana Integrativa e Viagem de Lazer

Fonte: Arquivos da escola

Os momentos de lazer também são formativos nas escolas do MST, pois propiciam a vivência dos bons valores humanísticos, a prática da cooperação, da solidariedade e o protagonismo dos estudantes.

Fotografia 10– relação Teoria x Prática - Viagem e Visita de Estudo

Fonte: Arquivo da Escola

As escolas pesquisadas desenvolvem várias atividades calcadas nos princípios educativos do MST: relação teoria/prática e a realidade como base de produção dos conhecimentos.

O educando, em contato com o seu meio, reflete sobre o que foi estudado na escola, realiza experiências, faz a integração dos conhecimentos adquiridos no convívio social com a família e comunidade, tendo como referência as relações que estabelece através do trabalho. Neste período, compreende-se que a vivência do educando está centrada no trabalho desenvolvido na família, sendo necessário também acompanhamento nas atividades de estudo encaminhadas no tempo escola, bem como sua inserção na vida social da comunidade e/ou assentamento.

Fotografia 11 – Atividades Políticas

Encontro Regional e Estadual dos Sem Terrinha – respectivamente - e Audiência dos Sem Terrinha e Educadores com o prefeito e secretária municipal de Educação de Pinheiros - Arquivo da escola

As atividades de cunho político, como se observa pela figura 15, são cruciais para o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e do exercício da cidadania dos estudantes. Essas ações estão ancoradas em um dos princípios filosóficos do MST que é Educação, Formação e Transformação do ser humano. Neste intento, o PDI de uma das escolas pesquisadas reforça:

> [...] é fundamental garantir dentre outros objetivos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo; promover a organização coletiva, solidária e cooperativa; e compreender as lutas sociais e a organização coletiva como estratégias pedagógicas, desenvolvendo práticas que fortaleçam na juventude a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, e a esperança (PDI da Escola/2019).

Como exemplo dessas atividades políticas, o MST promove os Encontros dos Sem Terrinha Regional e Estadual. São momentos de estudo, lazer, mobilizações e audiências nas secretarias de Educação. São atividades que inclui também a participação da comunidade assentada. Geralmente as famílias contribui no processo organizativo, acompanham e orientam os estudantes para que as ações políticas seja exitosas.

Fotografia 12 - Apresentações Culturais – Dança do café, Quadrilha Junina e Teatro

Fonte: Arquivo da escola

A figura 16 ilustra a preocupação do Movimento com a matriz cultural. A escola se vincula ao mundo da produção, mas se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca (ARROYO, 1999, p.15).

Ao ressaltar a importância da escola como protagonista no fortalecimento da identidade camponesa, Arroyo (1999, p. 23) aguça uma reflexão pertinente sobre os cuidados que os educadores precisam ter para superar a visão homogeneizadora e a cultura hegemônica que trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos, como se o modo de vida do homem e mulher do campo fosse uma espécie em extinção. Neste sentido, o autor questiona

> Que papel a escola vai ter para animar, para trabalhar, para defender esses valores culturais que são a riqueza do campo? Como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? é esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 1999, p.23-24).

Fotografia 13 - Relação Teoria x Prática - Trabalho Prático

Fonte: Arquivo da Escola

Para o MST, o trabalho é um princípio educativo. Ele contribui para formar a consciência, para produzir conhecimentos e criar habilidades. Compreendido como uma das dimensões organizadoras da vida escolar, o trabalho como princípio educativo é orientador da escola, assim como uma formação específica para as exigências do mundo do trabalho concreto. Na escola, os estudantes trabalham na intencionalidade de recuperar o sentido do trabalho como elemento constituinte do ser humano, da classe trabalhadora como potencial transformador, assim como da superação do trabalho concebido como algo que desumaniza.

Quanto à realização do *Trabalho Prático*, afirma um estudante: “[...] Gosto das práticas que a escola oferece, *Trabalho Prático*, *Místicas*, *Plano de Estudo* e também do trabalho no coletivo. Mas o que eu mais gosto é o trabalho na área agrícola [...]”. E outro estudante completa: “[...] Eu gosto de estudar por causa das aulas práticas. Na rua não tem aulas práticas. Aqui a gente aprende mais. Mas tem gente que gosta de estudar na rua [...]” (Girassóis do Campo, 2019).

Esse estudante se identifica com a dimensão trabalho, porém, ao observar a realização do *Trabalho Prática*, depreendemos que há muita fragilidade na compreensão real do que essa prática significa. Os estudantes de menor faixa etária realizam a atividade com esmero, demostrando mais amor e cuidado com a terra. Quando observamos os estudantes do 6º ao 9º, averiguamos que muitos desenvolvem o trabalho com desânimo, ficam dispersos usando celular, com fone de ouvido ou conversando. E quando perguntei por que não estavam trabalhando, dois responderam: “[...] não somos escravos e não vamos ficar no sol quente”.

Avaliamos que os estudantes oriundos da cidade têm mais dificuldade em conceber a aula prática como uma ação significativa e formadora, já que a sua realidade não é lavrar a terra e nem de vivência no campo. E isso, de certa forma, é compreensível. No momento do trabalho, observamos também que a educadora realizava o trabalho com alguns estudantes, sem manifestar muita preocupação com os demais, faltou intervenção e um melhor direcionamento das tarefas a serem realizadas.

Essa realidade denota a necessidade do fortalecimento do trabalho como base educativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento do amor pelo trabalho e pela cooperação agrícola, perpassando o conjunto das atividades da escola. Essa afirmação encontra eco nos documentos do Movimento, a exemplo do fragmento abaixo:

> Que a relação escola e trabalho será tanto mais educativa se for misturada com cooperação e com democracia. Não se trata dos alunos serem meros cumpridores de tarefas, para diminuir trabalho dos professores. Trata-se de experimentar a divisão social do trabalho e participar da gestão da escola; de vivenciar a relação da escola com a comunidade; de enxergar o trabalho coletivo entre os professores com a equipe de educação (MST, 2005, p.94).

Fotografia 14 – Realização de Oficinas Pedagógicas

Fonte: Arquivo da escola

As oficinas pedagógicas podem ser inseridas dentro do princípio pedagógico voltado para as várias dimensões da pessoa humana. É uma prática de suma importância para trabalhar a memória e resistência cultural. É uma atividade que decorre da compreensão segundo a qual a escola precisa ajudar a enraizar as

pessoas em sua cultura, que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada, porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos (Arroyo, 1999, p.45).

A escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de 'ser da roça'; a aprender a 'ser camponês' e a 'ser de movimento social'; a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; a aprender do passado para saber projetar o futuro (CALDART, 2004, p.27).

O envolvimento dos estudantes na vida organizativa da escola é, indiscutivelmente, um dos mecanismos mais importantes para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo não só no ambiente escolar, como na sociedade de modo geral. Assim, essa concepção de escola transcende a visão de educação tradicional de mera transmissão de conteúdo. É certo que a escola deve assegurar o acesso ao conhecimento científico, “[...] mas deve garantir igualmente a vivência de novas relações no interior da escola e entre a escola e a vida (MST, 2013, p. 21-22)”. Ao discutir sobre a relevância da auto-organização dos estudantes Pistrak (2000, p. 182) destaca 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”.

Partindo desse pressuposto, Paro (1998, p. 35) salienta que a gestão escolar deve contribuir para emancipar os indivíduos como cidadãos participantes de uma sociedade democrática; oferecer aos alunos condições para viver bem usufruindo dos patrimônios culturais e para cooperar na construção da realidade social.

c) Do Coletivo de Educadores

Entende-se por coletivo de educadores não só os que lecionam as aulas, mas o coordenador pedagógico, o secretário, a merendeira e a auxiliar de serviços gerais. A Proposta de Educação das escolas de assentamentos prevê momentos pontuais como reuniões de planejamento, realização de crítica e autocrítica ao final de cada Trimestre ou no final do ano letivo, momento coletivo de planejamento por área do

conhecimento, dentre outros. Sobre essa dimensão da organização das escolas de assentamento, assim se manifestou um dos sujeitos da pesquisa:

> Eu observo que os professores e coordenador em si procuram exercer a democracia na metodologia de ensino, quando há algo a ser mudado eles se reúnem, discutem sobre a ideia, sobre o projeto. Depois eles passam para os alunos. Isso para mim é democracia. (BROMÉLIA, 2019)

Os momentos coletivos de estudo e planejamento dos educadores são cruciais para o bom funcionamento do processo educativo, haja vista que a prática desenvolvida no interior de cada sala de aula precisa estar em consonância com a Proposta de Educação, ou seja, é indispensável unidade entre os docentes para a consolidação dos princípios pedagógicos e filosóficos e para que ocorra a gestão democrática. Esse espaço contribui para fortalecer a coletividade da escola (estudo, discussão, convivência, planejamento e realização de tarefas, dentre outros).

Fotografia 15 – Planejamento Pedagógico e Reunião de Equipe

Fonte: Arquivo da escola

Para os educadores Alfazema e Amor perfeito (2019), uma das práticas mais importantes da escola que favorece à gestão democrática s “[...] as reuniões coletivas que acontecem nas segundas-feiras para planejamento semanal, pois todos têm direito de dar sua opinião [...]”. “É um espaço em que todos os profissionais se reúnem para discutir as ações pedagógicas, as ações políticas e a participação da comunidade”.

Durante a nossa pesquisa participamos de vários momentos de reunião e planejamento na escola Margem do Itauninhas. No momento na escola Maria

Olinda esta prática está inviabilizada devido a incompatilidade de horário de planejamento coletivo dos educadores.

Fotografia 16 - Confraternizações: Comemoração para os Aniversariantes e Encerramento do Ano Letivo

Fonte: Arquivo da Escola

Além dos momentos citados nas entrevistas, observamos que os educadores também se reúnem para confraternizar nas comemorações de aniversário ou encerramento do ano letivo. Contudo, observamos que há algumas fragilidades como: relação interpessoal e na formação de grupos por afinidade, o que tem comprometido a unidade entre os educadores.

Fotografia 17 - Encontro Regional e Estadual de Educadores

Fonte: Arquivo da escola

Além de se preocupar com a formação política dos estudantes, o MST visa também contribuir com a formação política e pedagógica dos educadores, como podemos verificar na figura 21. Dessa forma, o Setor de Educação realiza encontros que acontecem a nível regional e estadual, em que acontecem a análise de conjuntura, estudo de temas educacionais e muita troca de experiência das práticas realizadas nas escolas. Também oportunizam que os educadores vivenciem a auto-organização, a mística e o cultivo dos valores humanísticos que constituem princípios educativos do MST.

d) Da atuação do Conselho Escolar

Até o ano de 2016, o Conselho de Escola se reunia ordinariamente uma vez por mês para discutir sobre o funcionamento da escola e sobre a administração dos recursos. Havia uma representação dos vários segmentos e uma participação efetiva. Contudo, o governo Paulo Hartung, por meio da Portaria Nº 105-R, de 11 de agosto de 2016, Art. 1º, § 2º, destituiu as unidades executoras das escolas com menos de cem (100) alunos, sendo os conselhos e/ou consórcios de escolas. E a partir dessa medida, o grupo se dispersou e não continuou se reunindo para contribuir com o funcionamento da escola.

Em 2019, em virtude das dificuldades encontradas no funcionamento da escola, sobretudo com relação a indisciplina dos estudantes, um grupo de cinco famílias resolveu atender o pedido dos educadores e acompanhar mais de perto a vida escolar. Durante a vivência nas escolas, tivemos a oportunidade de participar de uma dessas reuniões, e registrar as proposições, que foram: realizar formação com as famílias sobre a importância da educação do campo; palestras e outras ações para motivar os estudantes a gostarem mais de estudar e a desenvolver os valores humanísticos; discutir o tema da sexualidade e buscar apoio de instituições externas como Conselho Tutelar e Promotor de Justiça.

Este momento gerou muitas reflexões na nossa pesquisa, haja vista que o ponto único da pauta consistia sobre a indisciplina dos estudantes. Um dos pontos mais discutidos foi o fato da escola receber muitos estudantes das comunidades circunvizinhas do meio rural e de um bairro periférico da cidade. Percebeu-se que esses alunos não se adequam à proposta pedagógica da escola e têm contribuído para gerar uma visão negativa da escola, tanto em seu interior, quanto perante a

comunidade. Esse grupo de estudantes não cumpre com o que é pactuado na auto-organização, não realizam o Trabalho Prático, ficam o tempo todo usando o celular e fones de ouvido. Percebemos que tal situação é muito complexa e remete a várias análises do nosso lócus de estudo, que é a gestão democrática. Nesse momento, surgem questões que levam à reflexão : Como está o envolvimento dos vários segmentos na vida da escola? A auto-organização não tem propiciado uma formação ampla dos estudantes? Mas, trataremos mais profundamente dessas questões quando abarcarmos os desafios que as escolas têm encontrado em seu cotidiano.

e) Da atuação do Setor de Educação

Os Setores fazem parte da estrutura orgânica do MST. De acordo com Pizetta (1999, p.180), além de dar organicidade ao MST, os setores visam a qualificar ou profissionalizar as lideranças e os militantes e propiciar melhor e maior divisão de tarefas, possibilitando o envolvimento e a participação de um número cada vez maior de pessoas no conjunto da organização.

Segundo Caldart (2006, p. 161), o setor de Educação do MST tem a função de articular e potencializar as lutas e experiências educacionais já existentes, e, ao mesmo tempo, desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea.

No caso das escolas pesquisadas, o setor vem buscando articular e potencializar as práticas à luz do pensamento de Caldart (2006). É o que expressa um dos sujeitos da pesquisa: “[...] o setor orienta que além de trabalhar o aspecto pedagógico, temos que trabalhar também o político. Ele tem contribuído muito para a permanência das escolas do campo (Rosa Branca, 2019).

Enquanto estrutura organizativa, os coordenadores pedagógicos já fazem parte, automaticamente, do Setor de Educação. Há uma organização em nível regional e em nível estadual. Em nosso diálogo nas escolas, indagamos o seguinte: Como o MST orienta e acompanha a gestão da escola? Com essa pergunta, dirigimos nosso olhar especificamente ao papel dos membros do setor de educação do MST.

Para os educadores Amor Perfeito e Begônia, a conjuntura política e a perda de algumas conquistas influenciam na forma como o Setor de Educação tem realizado o acompanhamento às escolas

> [...] Então, eu acredito que nós estamos fragilizados e essa fragilidade se dá também pela própria conjuntura a nível nacional e de Estado, a gente está num processo de descenso de massa, o movimento está um pouco esfacelado e assim não consegue acompanhar o setor e, assim, chega na base essa fragilização das organizações sociais. A conjuntura acaba demonstrando um pouco isso, essa estrutura que a gente tinha até a década de 90 foi diluindo e a gente está com dificuldade de retomar essa estrutura novamente (AMOR-PERFEITO, 2019).

> Eu vejo que o setor está muito defasado, recurso, falta pessoas, são sempre as mesmas pessoas. O setor são as mesmas pessoas que estão no dia a dia das escolas porque tem que trabalhar pra sobreviver, se ficar diretamente no setor não consegue, era o caso de um dirigente que teve que voltar pra sala de aula. Eles tentam fazer alguma coisa, o que pode, mas tem o vínculo, pra sobreviver. Então estão acompanhando pouco (BEGONIA, 2019).

Considerando as narrativas e a vivência nas escolas, notamos que as pessoas legitimam e reconhecem a importância do Setor de Educação. É o que revela o depoimento de um dos sujeitos da pesquisa: “[...] eu tenho o maior respeito pelo setor de educação desde o início que eu entrei aqui, enquanto organização e tomada de decisões [...]” (TULIPA, 2019). Mas deixaram evidente também a dificuldade do Setor em acompanhar as escolas nos últimos anos, sobretudo em decorrência do não reconhecimento da Pedagogia da Alternância. Tais dificuldades ficam evidenciadas em outro sujeito: “[...] o setor tinha mais autonomia, tinha uma pessoa liberada para rodar as escolas, a conjuntura era outra. Atualmente os desafios são enormes [...]” (Magnólia,2019). Na prática, os membros do setor estão todos na sala de aula, alguns lecionam em várias escolas e ainda sofrem a ofensiva de denúncias quando têm que se ausentar para as reuniões. Nessas reuniões, a situação da educação do MST é pautada, discutida e são elaborados os encaminhamentos para melhoria.

Indubitavelmente, faz-se necessário serem refeitas as trilhas e lutar para que o setor possa se recompor e continuar contribuindo na viabilização de espaços e mecanismos para a consolidação da gestão democrática, para o processo de formação dos educadores e para o crescimento da educação de forma ampla.

Entretanto, sabemos que é uma questão complexa que requer resistência, lutas e mobilizações pela efetivação de políticas públicas para a educação do campo.

4 A POLÍTICA NEOLIBERAL NO ESPÍRITO SANTO: O GOVERNO PAULO HARTUNG E O DECLÍNIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

4.1 Conceituando o Neoliberalismo

O neoliberalismo representa a atual fase do capitalismo. Essa nova ordem mundial emerge primeiro no continente europeu e depois abrange a América, especialmente
a partir da década de 80 e 90. De acordo com Gentili (2007) o neoliberalismo expressa

> [...] uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70.
> (GENTILLI, 2007, p.230).

No Brasil e em outros países da América Latina o credo neoliberal tem como ferramenta oportuna a educação escolar. Seus reflexos na educação têm se acentuado nas cada vez mais. De acordo com Marrach (1996) pode-se destacar três objetivos centrais que o neoliberalismo atribuiu ao papel estratégico da educação:

> 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. [...] (MARRACH, 1996, p. 46-48)

Assim como Marrach (1996), Silva (1994) também elucida que no léxico liberal as escolas tem como objetivo preparar melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. Para tanto, Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12).

4.1 – A política neoliberal no Brasil: Breve análise dos governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso

O Governo Collor foi o primeiro presidente do Brasil da chamada “Nova República”, após o período de redemocratização, iniciado em 1979 e concluído com a Constituição de 1988. Foi também o primeiro presidente a ter seus direitos políticos cassados por meio do julgamento de um processo de impeachment, ocorrido em dezembro de 1992.

Em seu breve período de governo, Collor de Melo (posse março de 1990 e afastamento da presidência da República, em setembro de 1992) tratou de impor inédita e bruscamente o receituário neoliberal, dando início ao desmonte do Estado, adaptando-o à nova orientação econômica O choque foi extremo, ocasionando, em meio ao avanço de uma recessão econômica, reações ideológicas tanto à direita quanto à esquerda política, que terminou levando à interrupção por meio de impeachment. O primeiro pacote econômico desse governo, o Plano Collor, elaborado pelo então presidente e pela ministra da Fazenda Zélia Cardoso de Mello, propôs:

- Congelamento de preços e aumento das taxas de juros;
- Cortes de despesas públicas, elevação de impostos e demissão de funcionários públicos;
- Privatizações de empresas estatais, como, por exemplo, as Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais;
- Facilitou a entrada de mercadorias estrangeiras, com a redução de impostos sobre mercadorias importadas;
- Dentre outras medidas mais polêmicas que afetaram, sobretudo, a classe média, como o bloqueio da retirada de depósitos bancários superiores ao valor de 50 mil cruzados novos.

Analisando as medidas supracitadas nota-se que, oficialmente, o governo Collor estabeleceu a vitória incontestável do neoliberalismo e nele, sem tardança, operou-se o desmantelamento do aparelho de Estado, especialmente na apelidada “reforma administrativa” que consistiu apenas na demissão ou aposentadoria compulsória de milhares de serviços públicos [...]. (GENTILLI, 2007, p.41).

As medidas implementadas por Collor não foram suficientes para resolver a crise econômica. O contexto turbulento se agravou, pois além do descontentamento da população com as medidas, sobretudo com o confisco da poupança, eclodiram várias denúncias de corrupção, sendo o delator foi seu próprio irmão, Pedro Collor de Melo, que revelou os esquemas fraudulentos envolvendo o ex-tesoureiro de sua campanha eleitoral, ministros, amigos íntimos e até mesmo a primeira dama Roseane Collor. Nesta conjuntura, destaca-se o movimento Cara Pintadas em que jovens pintaram seus rostos de verde e amarelo e foram às ruas pedir o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo.

Em outubro de 1992, a Câmara dos Deputados aprovou o pedido de afastamento do presidente enquanto o Senado julgava o pedido de impeachment. No entanto, Collor se antecipou e apresentou a sua renúncia ao cargo antes mesmo de ser condenado. A iniciativa foi uma tentativa em vão de evitar a cassação de seus direitos políticos. Após esse fato o ex-presidente teve os seus direitos políticos suspensos por oito anos após ser condenado pelo Senado por crime de responsabilidade. Em 2006, Fernando Collor retornou a vida pública quando disputou e conquistou a vaga ao Senado de Alagoas.

Com o afastamento de Fernando Collor, assume a presidência seu vice Itamar Franco que permaneceu no cargo até a realização das próximas eleições no ano de 1994. Seu governo manteve o alinhamento com as medidas neoliberais, cujo ministro da Fazenda, no último ano de mandato, foi exatamente Fernando Henrique Cardoso, que seria eleito presidente em 1994, iniciando seu primeiro mandato em 1995.

A eleição presidencial do Brasil de 1994, contou com 9 candidatos dentre os quais, nomes da política e sociologia nacional, como Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro (PDT-RJ), Leonel Brizola (PDT-RJ) e Luis Inácio Lula da Silva (PT). O sociólogo Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP) venceu no 1º turno o sindicalista Luís Inácio Lula da Silva (PT-SP)

Tendo como característica marcante a consolidação do neoliberalismo no Brasil, Fernando Henrique Cardoso governou por dois mandatos: o primeiro de 1995-1998

e 2º mandato de 1999-2002, sob o receituário do Consenso de Washington, sendo ilustrado por privatizações e pela entrada de capital estrangeiro no país. Dentre as empresas que foram vendidas nesse período estiveram a Vale do Rio Doce, a Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel), e a Companhia Siderúrgica Nacional, todas vendidas por valores muito abaixo do estimado.

Essa conjuntura neoliberal foi profícua para um novo setor da burguesia brasileira – o setor de serviços que estabelece nas áreas de educação, saúde e, mais recentemente na previdência privada. “Essa nova camada é diretamente beneficiária do desmanche da área social do Estado, isto é, da redução dos gastos e dos direitos sociais, e gerada no ventre do neoliberalismo, exercendo uma forte pressão sobre o Estado para que se reduzam os gastos sociais” (SILVEIRA, 2009, p. 57).

Ainda de acordo com Silveira (2009), no aspecto educacional, os arranjos neoliberais se concretizaram através das seguintes medidas:

> afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições pública de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação (SILVEIRA, 2009, p. 60).

A materialização dessas medidas demonstra uma política educacional atrelada aos interesses do mercado, sendo vista como um negócio muito rentável. Além disso, representa o grau de compromisso com os organismos internacionais de controle e supervisão econômica, o FMI e o BIRD, principais mantenedoras e articuladoras de empréstimos aos países periféricos, os governos neoliberais têm lançado mão de uma série de estratégias para cumprir com índices de “produtividade” exigidos por esses organismos, como pressuposto necessário a novos empréstimos.

Todavia, é importante destacar nesse período, a implementação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9394/96), sendo que a primeira foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61), configurando a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, na esfera pública e privada, da educação básica ao ensino superior. A LDB 9394/96 reafirmou o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabeleceu os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Entretanto, sobre as reformas na educação, desse período,

> [...] houve a predominância dos interesses do mercado em relação ao reivindicado pelos movimentos sociais. A correlação de força desfavorável para os setores populares foi expressa através do Plano Nacional de Educação, representado pelo grande embate entre o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira e a proposta governamental, elaborada pelo INEP. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 96, também foi expressão dessa conjuntura. Foram vistas a descentralização da educação básica, busca do voluntariado e formas de financiamentos privado, utilização do discurso da técnica para estabelecer uma autoridade política antipopular como forma de execução do projeto educacional da era FHC (OLIVEIRA JR, 2013, p. 47).

Considerando o governo de FHC, sua primeira gestão termina com a elevação da dívida externa e a estagnação da economia. Assim, as privatizações (rodovias federais, bancos estatais, empresas de telefonia e de energia) foram vistas como percalços da economia brasileira. Em segundo mandato teve a popularidade reduzida, haja vista a elevação do desemprego, os “apagões” deixando vastas regiões do país sem o fornecimento de energia elétrica, a má distribuição da renda, os índices de corrupção política, que desviou investimentos das áreas da saúde, educação, transportes etc. Neste cenário, destaca-se a atuação de movimentos sociais, dentre eles o MST, que protagonizava várias lutas contra a política neoliberal, que privilegiava o mercado e a elite e sujeitava o trabalhador à falta de emprego e à desigualdade social.

Fernando Henrique Cardoso foi sucedido pelo candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva, nas eleições de 2002, após vencer o candidato José Serra do PSDB.

4.2 Breve Trajetória da Educação do Campo no Brasil e no Espírito Santo, no Contexto Neoliberal

Na década de 1990, a globalização e o neoliberalismo vão demarcar a atuação dos grandes conglomerados de capitais internacionais no campo, centrados em torno do Agronegócio, a partir da integração vertical das indústrias, atuação do capital financeiro e especulativo e o avanço do latifúndio-monocultor. A transformação da produção agropecuária, em produtos e mercadorias globais (commodities), é a essência deste processo. Os novos sujeitos sociais no campo passam a guardar em torno do termo camponês o elo com suas heranças e tradições, com seus laços territoriais e comunitários. Com o avanço do capitalismo no campo, a luta e a atuação dos movimentos sociais demarcam a oposição entre dois campos políticos distintos, a do agronegócio e a do campesinato.[11]

Diante dessa conjuntura de fortalecimento da política neoliberal na década de 90, destaca-se a articulação nacional da Educação do Campo no Brasil. Um dos marcos dessa articulação foi à realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA, realizado no período de 28 a 31 de julho de 1997, na Universidade de Brasília). O evento contou com a participação de 534 delegados de 22 estados e 46 convidados de universidades ou outras instituições educacionais parceiras. Este Encontro, além de oportunizar o debate sobre a educação nos assentamentos e acampamentos do MST, foram alargadas as discussões contribuindo para a construção de um movimento nacional, denominado “Por uma Educação do Campo”. Na oportunidade, os participantes lançaram um manifesto que pode ser considerada a “certidão de nascimento” da Educação do Campo.

Como fruto da articulação do “Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo”, os movimentos sociais do campo realizam em Luziânia, GO, de 27 a 31/07 de 1998, a I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo. Foi uma atividade marcante, no que tange a luta pela efetivação de políticas públicas nessa área, que destacou o respeito às especificidades dos sujeitos campesinos, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural. O evento foi promovido por meio da parceria da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento dos

[11] (Comitê estadual de educação do campo do Espírito Santo, 2008, p. 19).

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB.)

Na conferência, a discussão sobre a expressão “campo” se amplia, em substituição a expressão meio rural, como se observa

> 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, 1998, p. 26)

É importante ressaltar que a visão não se restringia meramente à mudança de conceito, mas, sobretudo, na compreensão de que a educação do campo deveria abarcar e respeitar as diversidades e especificidades dos povos do campo. Dessa forma, se constituiu a expressão educação no e do campo: *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 (Caldart 2002, p.18).

De acordo com França (2013), a partir da Conferência aconteceram grandes conquistas: a criação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), em 1998; a consolidação da Coordenação Geral de Educação do Campo, no Ministério da Educação, em 2004; a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, no mesmo ano. Outro marco importante foi a constituição no campo legal para Educação do Campo expresso na Resolução do Conselho Nacional e do Conselho Estadual de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituem Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, tal como no Parecer CNE/CEB nº23/2007 e na Resolução CNE/CEB nº02, de 28 de abril de 2008, que instituem Diretrizes Complementares para a Educação do Campo. Nessa mesma perspectiva, no ano de 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) com intuito de retomar as articulações dos movimentos sociais e as organizações sindicais (e

outras instituições), com ênfase na ampla participação das universidades e institutos federais de educação. Sobre a criação deste último instituto,

> Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate a criminalização dos movimentos sociais (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p. 03).

No percurso da Educação do Campo, outros acontecimentos marcantes foram o Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília no ano de 2002, e a realização, em 2004, da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia, Goiás.

No Espírito Santo, a articulação da educação do campo se constituiu a partir das discussões e encaminhamentos da esfera nacional. Um marco importante foi à realização do Seminário Estadual de Educação do Campo, nos dias 08, 09 e 10 de dezembro de 2008, na escola Agrotécnica Federal de Colatina. No evento, foram discutidos os seguintes eixos temáticos: a) projeto político pedagógico, b) formação dos educadores; c) gestão e financiamento; d) níveis de ensino e e) rede física. Como fruto do seminário, foi oficializado o Comitê[12] Estadual de Educação do Campo no Espírito Santo, com o tema “Educação Escolar do Campo”. Após a realização do Seminário, foram apresentadas as 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;

[12] O Comitê Estadual de Educação do Campo é uma organização composta por entidades civis que tratam da Educação do Campo e representantes dos poderes públicos, em um espaço permanente de articulação, deliberação e construção coletiva, entre os movimentos sociais, entidades civis e os poderes públicos para o fortalecimento da Educação do Campo (COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 4).

> - 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.;
> - Infraestrutura (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).

As mobilizações em defesa da educação do campo, a partir da criação do comitê, foram substanciais. No período de 2008 a 2014, foram instituídos alguns instrumentos que fortaleceram a luta, como: a Gerência de Educação do Campo GECAM e Subgerência de Desenvolvimento da Educação do Campo, Indígena e Quilombola (SUDEC); os Comitês de Educação do Campo em diversos municípios do norte do Estado, como em São Mateus, Nova Venécia, Pinheiros, Jaguaré, São Gabriel da Palha, Colatina, São Roque do Canãa, e a criação dos Macrocentros em todo o Estado do Espírito Santo, que envolvem uma ampla discussão da proposta político-pedagógica das escolas multisseriadas do campo.

A criação desses órgãos foi importante para potencializar a luta em meio a uma conjuntura de acirramento das políticas neoliberais que fomentaram a expansão do agronegócio em detrimento da agricultura camponesa. Ainda que são “entidades” institucionais do governo, têm somado força nas articulações dos movimentos sociais, como nas ações promovidas pelo MST.

4.3 A Política Neoliberal no Espírito Santo: Um Olhar para o Governo Hartung

Paulo César Hartung Gomes, nasceu em Guaçuí/ES, no dia 21 de abril de 1957, filho de Paulo Pereira Gomes e de Lília Aparecida Hartung Gomes. É Graduado em Economia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Iniciou sua carreira política filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao regime militar, instalado no país em abril de 1964. Também militou no Partido

Comunista Brasileiro (PCB), ainda na clandestinidade. No fim da década de 1970, também participou do Comitê Brasileiro de Anistia (CBA), no Espírito Santo.

Ainda muito jovem, aos 25 anos de idade, elegeu-se deputado estadual pelo Partido Democrático Brasileiro (PMDB), em 1982. Sua vida política foi se enraizando e, em 1986, reelegeu-se a deputado estadual para o período de 1987 a 1990. Neste pleito, contribuiu com a elaboração da Constituição Estadual, promulgada em 1989, destacando-se na defesa do meio ambiente.

Em 1992, elegeu-se Prefeito de Vitória (1993 a 1997). Em 1998, candidatou-se ao Senado da República e foi eleito com 780 mil votos, a maior votação que um político já recebeu, até então, no Espírito Santo. Pelo Partido Socialista Brasileiro, foi eleito, em 2002, ainda no primeiro turno, governador do estado do ES. Em 2005, retornou ao PMDB, se reelegendo, em 2006, com a maior votação percentual do país. Após este mandato de governador, permaneceu por um tempo afastado de funções políticas, e voltou a atuar como economista, consultor e palestrante.

Em 2014, Paulo Hartung, ainda no PMDB, foi eleito governador pela terceira vez. Disputou o governo com o então governador Renato Casagrande (PSB). Hartung tomou posse como governador do estado do Espírito Santo, em 1º de janeiro de 2015. Em 9 de julho de 2018, o governador anunciou a secretários que não disputaria um novo mandato.

A trajetória política de Paulo Hartung demostra que ele exerce uma influência muito grande no Espírito Santo. Interessante perceber que o berço de sua vida política foi de atuação mais progressista e de inserção em partido e mobilização de esquerda. Entretanto, o que marca sua trajetória é a sua convergência com os interesses da elite capixaba, ao fomentar a política neoliberal, embasado no projeto da ONG empresarial "*ES em Ação"*, que provocou muitos refluxos para a educação do campo,

A política neoliberal adotada, em âmbito nacional, nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, também se consubstanciou na esfera

estadual, na Era Paulo Hartung que governou o ES por três mandatos de 2003 a 2010 e de 2015 a 2018, alinhado a setores econômicos, como ilustra Oliveira Jr

> O governo Hartung foi fruto da necessidade de setores econômicos capixabas e nacionais que visam a adequar as políticas do governo, através da estabilidade política e da formação de uma nova compreensão de gestão do Estado. A priorização técnica na gestão pública foi largamente utilizada nos governos FHC, sobretudo através do planejamento estratégico. A proximidade dos preceitos inicias da tecnocracia estabelecida no primeiro governo Paulo Hartung é tanto pelas políticas quanto pelos executores, o que pode ser observado pelo fato, por exemplo, do secretário de planejamento do período ter sido Guilherme Dias, ex-ministro do governo FHC. (OLIVEIRA JR, 2013, p.78).

Ao analisar a política educacional da chamada Era Paulo Hartung (2003-2016), Oliveira e Lírio (2017)[13] salientam que

> [...] além da lógica neoliberal, o Governo Hartung ocorre em um contexto de forte hegemonia da concepção urbano-industrial, que adquiriu forma no Espírito Santo de maneira tardia e retardatária, a qual busca atender a interesses ancorados na agenda da *ONG ES em ação*, organismo que congrega diversas empresas de grande porte e que controla a agenda política capixaba, impondo ao conjunto do Estado o seu projeto de desenvolvimento econômico e social.

No campo educacional, os pressupostos neoliberais também permearam toda a Era Paulo Hartung, como corrobora Lírio (2016)

> No Espírito Santo, tal política educacional baseada na lógica neoliberal se redimensionou em todas as esferas na gestão Paulo Hartung, quando o mesmo esteve à frente do poder executivo, entre os anos 2003-2010 e também no mandato que se iniciou em 2015. Nessa perspectiva, o Plano Estratégico Nova Escola, documento referenciado no Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2025 e nas Diretrizes Estratégicas 2007-2010, funciona como marco para a formulação do processo educacional público no Espírito Santo da Era Paulo Hartung (LÍRIO, 2016).

O estreitamento e parceria do governo Hartung com as corporações empresariais, se confirmam por meio do documento “Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2025”, conhecido como Agenda 2025, finalizado em Agosto de 2006, que apresenta diagnósticos, fixa objetivos e estabelece metas para a educação capixaba. É caracterizado como um planejamento demandado pelo processo de reestruturação produtiva, política e econômica do Estado, elaborado pelo governo

---

[13]O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016) - Ueber José de Oliveira e Marcos Marcelo Lirio - CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife), ISSN: 2525-5649, n. 35, p. 273-295, Jan-Jun, 2017 http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2017.35.1.al.14

Estadual e pelos grupos econômicos dominantes. Um dos eixos estratégicos foi descrito como “Estabelecer bases sólidas para a construção do futuro do Espírito Santo, após a superação da crise” (Espírito Santo, Síntese, 2006, p.21).

A partir de 2015, em seu terceiro mandato, Hartung reitera o discurso da superação do atraso, fazendo menção à Gestão de Casagrande (de 01/01/2011 a 31/12/2014), classificando-a de “amadora, irresponsável e inconsequente”, ressaltando a importância de seu retorno para retirar o ES do “buraco” (HARTUNG, 2015 – discurso de posse).

Esse discurso de superação do atraso atrai as parcerias com o setor privado que se ampliaram por meio do programa Jovem de Futuro, Bolsa SEDU e do projeto Escola Viva. Em contrapartida, a oferta pública do Ensino Médio, do ensino noturno e da Educação no Campo sofreram com o fechamento de turmas, turnos e escolas. (PETERLE & LIMA 2017, p. 5). Dentre os programas do governo, é possível afirmar que o mais emblemático é o projeto Escola Viva, haja vista, que o mesmo não condiz com os anseios da população, sendo implementado de forma antidemocrática – sem discussão com o conjunto da sociedade. É válido ressaltar, que essa postura antidialógica, provocou várias manifestações de estudantes e movimentos sociais.

De acordo Oliveira e Lírio (2017), o projeto Escola Viva, de PH, tem como um de seus gestores a ONG empresarial Espírito Santo em Ação, que é parceira do governo na elaboração do Programa de Governo ES - 2030 e dirigida pela entidade de caráter privado Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que, entre outras funções, é responsável por coordenar a seleção de gestores e professores, retirando, desse modo, a autonomia do poder público nas decisões que envolvem a educação.

Tendo como prioridade o projeto Escola Viva, em detrimento da educação como um todo, as escolas do campo, em 2016, foram impactadas intensamente por meio de medidas que culminaram no fechamento de escolas e de conselhos escolares e na desconsideração da proposta pedagógica - Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas escolas do campo, dentre elas, as de assentamentos.

Os dados sobre o fechamento das escolas do campo são gritantes e foram denunciados[14] por membros do Comitê Estadual de Educação do Campo.

> O fechamento autoritário das escolas do campo marcou o início do governo Paulo Hartung, em 2015, e conseguiu tirar de funcionamento mais de 50 unidades de ensino. Houve movimentos de resistência por parte da população em praticamente todas as regiões do estado e muitas delas conseguiram manter o funcionamento.
>
> Crianças estão sendo expostas a uma situação desumana. É sacrificante para elas e para as famílias", afirma o promotor do Ministério Público Estadual (MPES) de Mucurici e Ponto Belo, Edilson Tigre, em referência ao fechamento, este ano, de várias escolas do campo nos dois municípios, de forma autoritária e ilegal, por parte da Secretaria Estadual de Educação (Sedu). O promotor de Justiça estima que, desde que as escolas foram fechadas – incluindo uma com 73 alunos –, quase metade dos ex-alunos já abandonaram os estudos. Os que ainda persistem são expostos a uma "situação desumana", tendo de sair de casa às 4h da manhã e retornando para casa às 14h00, 15h00, sem almoço.

A conjuntura nacional também é lastimável. Estima-se que mais de 500 unidades escolares tenham sido fechadas autoritariamente, por meio de processos irregulares e violentos, nos últimos anos.

Objetivando denunciar o descaso com a realidade campesina, bem como sensibilizar a população a lutar pela efetivação de políticas públicas para o campo, no ano de 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou uma campanha de denúncia contra o fechamento de escolas no campo brasileiro, denominada "Fechar escola é crime", apontando o fechamento de 24 mil escolas no campo, entre 2002 e 2010. Isso correspondia ao fechamento de 3 mil escolas por ano, o que já era uma barbaridade[15].

---

[14] (Jornal Século Diário – quinta, 13/04/17 – acesso em 22/02/20)

[15] (Por Paulo Alentejano e Tássia Cordeiro - Da Página do MST, 28 de novembro de 2019 - acesso em 25/02/20).

Figura 03 – Cartaz da Campanha: Fechar Escola é crime!

Fonte: MST, 2011.

Todavia, de acordo com o MST, infelizmente a campanha não surtiu o efeito esperado, apesar da lei aprovada em 2013 que obrigou a realização de consulta às comunidades antes do fechamento de escolas. Um levantamento atualizado, com base nos dados do INEP sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica, revela que, entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro. Isso indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade.

4.4 Principais Impactos da Política Neoliberal para as Escolas de Assentamentos do MST

Irrefutavelmente, foram várias as consequências da política neoliberal de PH para as escolas do campo, e, de maneira mais específica, para as do MST. Os impactos perpassam aspectos de cunho político, administrativo, pedagógico, de infraestrutura, enfim, das políticas públicas como um todo, como podemos constatar por meio dos relatos dos entrevistados. Procuramos apresentar os discursos proferidos nas entrevistas de forma didática para uma melhor compreensão, razão pela qual foram organizadas em três categorias de análise:

Gestão Democrática e o fazer pedagógico, Gestão Democrática e autonomia administrativa das escolas e Gestão Democrática e a Relação com o Estado - Secretaria de Educação (SEDU). Conforme desdobrávamos as ideias, elencamos algumas subcategorias. No entanto, percebemos que elas se fundem e as questões pedagógicas também estão relacionadas com a questão da infraestrutura, da autonomia escolar e das políticas públicas como um todo, por exemplo.

4.4.1 Gestão Democrática e Práxis Pedagógica

Dentro desta categoria, abordaremos o fazer pedagógico das escolas pesquisadas, discutindo os limites, contradições e desafios tendo em vista a implementação da gestão democrática e a formação integral dos sujeitos, para que estes possam contribuir para a melhoria do seu meio social. Neste caso, partimos de uma análise crítica, reflexiva e ampla dos elementos inerentes à práxis pedagógica. Para Freire (1996, p. 21), “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela.

Já discorremos em nosso trabalho que as famílias, ao conquistarem a terra, logo pensaram na escolarização dos filhos. Não bastava, no entanto, ter uma escola qualquer, era necessário que fosse uma voltada para os anseios dos trabalhadores e que fizesse a diferença em sua realidade

> Ao dizer *escola de assentamento* (ou de acampamento), estamos afirmando a necessária vinculação da escola com a realidade local e o desafio de participar efetivamente da solução de seus problemas. Ao dizer *escola do MST*, afirmamos a relação que a escola deve ter com a luta pela Reforma Agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer *escola do campo*, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, de futuro. Em qualquer das expressões, o *de* ou o *do* pretendem-se afirmativos de uma identidade construída. Não basta ter escola *no* assentamento; ela tem que ser uma escola *de* assentamento. Não basta ter escola *no* campo; tem que ser uma escola *do* campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha. (MST, 2005, p. 233-234).

Partindo da visão pedagógica, pontuamos algumas reflexões com base no título de uma cartilha do MST – O que queremos com as escolas de assentamento? Como deve ser a prática de um educador do MST? Diante destes questionamentos nos demos conta de como foi impactante a política do governo Hartung ao desconsiderar a Pedagogia da Alternância que proporcionava um trabalho de equipe com mais unidade, um estreitamento maior entre escola e comunidade, a relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora.

Até meados do ano de 2015, a educação nas escolas do campo do Estado do Espírito Santo, principalmente as escolas de assentamento do MST, desenvolvia a prática pedagógica associada à Pedagogia da Alternância[16], que vinculava o tempo de estadia na família com o tempo vivencial na escola. Essa proposta entrelaçava a vida familiar do educando com a vida escolar, ou seja, proporcionava um melhor acompanhamento da vida escolar com a vida familiar, integrando teoria e prática e estreitando a relação escola x família x comunidade. O não reconhecimento dos elementos da pedagogia da alternância no tempo comunidade/estadia gerou a diminuição da carga horária dos professores, que, com essa situação, passaram a trabalhar em várias instituições, causando a fragmentação da equipe e a não consolidação da proposta pedagógica do MST.

a) Fragmentação da equipe de educadores

Nosso estudo identificou muitos desafios entre o que o MST propõe como coletivo de educadores e o que de fato tem se concretizado nas escolas. Tomando como referência as atribuições do coletivo de educadores, percebemos que são vários os desafios a serem superados. É válido ressaltar que existem iniciativas e esforços por parte de educadores em garantir o funcionamento da pedagogia do MST, apesar de tantas adversidades.

---

[16] 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. No Brasil, as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) foram inauguradas em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES - é uma Instituição Filantrópica, fundada em 1968, pelo Pe. Humberto Pietrogrande, cuja sede está localizada em Anchieta-ES) (BALDOTTO, 2016, p. 22 – 23).

A fragmentação da equipe é resultado da diminuição da carga horária, pois vários educadores lecionam em várias escolas e não têm criado raízes com a comunidade local. Muitos não conseguem participar da dinâmica da escola, comprometendo a consolidação da gestão democrática, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao campo e ao MST. Esses professores são aqui denominados por alguns colegas de “professores aulistas”. Isso tem comprometido a concepção de educação e de escola discutido no Movimento, como se observa

> Uma grande dificuldade é a fragmentação da equipe. Alguns são só aulista, vem aqui dá sua aula e vai embora. Não tem tempo para dialogar comigo, por exemplo, que sou regente de classe porque são professores que só vêm dar sua aula e vão embora. Essa é uma dificuldade que estamos enfrentando depois que o governo acabou com a Pedagogia da Alternância e colocou o professor aulista. Nós estamos tentando fazer o diferente dentro desse modelo. Desde quando PH acabou com a pedagogia da alternância foi matando alguns dos nossos elementos. Claro que alguns acham que nós cedemos, fomos deixando a desejar, mas outros não. Tem essa questão do tempo: veja o caso das visitas às famílias que ficou diretamente atingida porque não temos mais esse tempo de planejamento. O professor só vem dar sua aula e fazer planejamento. Talvez tenhamos que nos organizar melhor. Mas o fato de ter tirado o tempo complica para os professores, boa parte mora fora, não tem vínculo nenhum com a comunidade. Acha que a escola é só um espaço pra vir dar aula e ir embora. Não se reconhecem nesse processo de luta, não querem desenvolver um sentimento de pertença às famílias, à escola (MAGNÓLIA, 2019).
>
> Mas temos o desafio de reunir um grupo maior, já que cada pai tem sua demanda e alegações do trabalho fixo e nunca podem comparecer nas reuniões. Outros pais que se negam a reconhecer o comportamento e dificuldades do filho e dizem que o filho está sendo pressionado, sofre perseguição e não reconhecem que eles, enquanto pais, precisam acompanhar os filhos e de fato assumir que o filho está gerando problemas na escola. A participação da maioria tem falhado nas reuniões e no dia a dia da escola (COQUEIRO, 2019).

Diante dessa situação, o papel dos coordenadores pedagógicos é de suma importância para que se estabeleça um diálogo e um planejamento mínimo das ações pedagógicas coletivamente. Para tanto, é preciso organizar o cronograma das aulas considerando um momento para o espaço coletivo, buscando mais unidade, apesar dos limites supracitados

> É preciso melhorar a unidade porque independente do que for, pode ser uma comemoração, um estudo, eu penso que quando o grupo é unido se torna mais coeso naquilo que ele faz e essa unidade, infelizmente, nos últimos anos só tem piorado. As pessoas que estão vindo trabalhar aqui têm uma visão diferente, não vê que aqui a realidade é diferente, que o mundo aqui é diferente, porque pra atender esse público nosso a pessoa tem que ter no mínimo um toque a mais, um sentimento de estar num

> ambiente em que as pessoas fazem parte porque a história conta muito (TULIPA, 2019).

Diante dessa realidade, a luta mais ampla e massiva do Comitê Estadual de Educação do Campo deve ser pelo reconhecimento e retorno da Pedagogia da Alternância, que foi uma conquista inenarrável para os povos do campo, uma vez que oportunizava como elementos: Plano de Estudo, Pasta da Realidade, Visita e Viagem de Estudo, Visita às famílias e Eventos culturais. Tais práticas contribuem para o fortalecimento da gestão democrática.

Outra discussão importante é a proposta de funcionamento da escola por área do Conhecimento. Esta proposta está sendo construída pelo setor de educação do MST e por técnicos da SER, desde o início de 2019, como informa Magnólia (2019):

> Precisamos continuar lutando pela nossa proposta de educação. Estamos elaborando uma proposta de funcionamento para 2020 com base em uma experiência do CEIER em que o professor tem 40h para se dedicar exclusivamente à escola, lecionando por Área do Conhecimento. Vamos torcer que seja aprovada a proposta e que a gente consiga retornar às visitas às famílias e os demais elementos da Pedagogia da Alternância que contribuíam para uma gestão mais democrática, né? (MAGNÓLIA, 2019).

Ao dialogar com os educadores, verificamos que a prática pedagógica ancorada por área do conhecimento é um vislumbre para intensificar a construção da gestão democrática, uma vez que muitos abordaram que a fragmentação da equipe era um dos principais empecilhos, já que não proporcionava “vez e voz” para todos. No relato abaixo, pode-se perceber a expectativa do educador

> [...] “Então, eu penso que se a gente conseguisse se reunir por área do conhecimento e se tivesse um tempo maior na escola, a gente conseguiria ampliar essa gestão democrática, porque os educadores trabalham em várias escolas e a gente nem sempre consegue dialogar” (AMOR PERFEITO, 2019).

Ao retornar à escola de 6º ao 9º, após essa conquista alcançada e conversar com o corpo docente, no ano letivo de 2020, os relatos são de que os avanços são perceptíveis: nas reuniões de planejamento semanal praticamente todos os educadores têm participado: opinando, propondo, assumindo tarefas; organizando

um cronograma de visita às famílias por trimestre. Observou-se que a permanência dos educadores tem favorecido um envolvimento maior na dinâmica da escola. Houve melhorias, há entusiasmo. Porém, essa é uma avaliação limitada haja vista que o ano letivo começou há pouco tempo.

b) Inter-relação Escola x Família x Comunidade

Analisando as vozes dos participantes da pesquisa, nos remetemos a um trecho da nossa epígrafe: “Eu quero uma escola do campo que não tenha cerca, que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro [...]”, que faz refletir sobre como a relação família x escola tem se enfraquecido nos últimos anos. O fato de muitos educadores não se relacionarem com o território campesino e não desenvolverem o sentimento de pertença pela proposta pedagógica, tem afastado as famílias da vida escolar. É o que nos revela o depoimento: “Tem pais que reclamam que dá um bom dia e o professor não responde. Como vamos construir uma educação diferenciada com pessoas assim. A gente tem feito diálogos para que se possa mudar isso. Mas uns têm resistência” (MAGNÓLIA, 2019). Outra educadora diz: “[...] acredito que muitas coisas são democráticas no papel, porém na prática, no dia a dia da escola, a gente não consegue ver tanto essa democracia, né? Mas que pode melhorar” (ROSA DO DESERTO, 2019).

Outro relato pertinente foi sobre a participação das famílias na elaboração do Projeto Político Pedagógico: “O PPP foi construído já há algum tempo e a participação das famílias se deu de forma muito fragmentada. Depois que eu cheguei foram feitos só ajustes e socializado nas reuniões de pais ou de equipe”. (LIMOEIRO, 2019).

A conjuntura relatada é preocupante, uma vez que uma escola democrática com uma prática realmente transformadora precisa contemplar o envolvimento de todos os segmentos no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, nas discussões sobre o currículo, no gerenciamento dos recursos financeiros, dentre outros. As práticas educativas, em uma escola do campo, não podem alhear-se do contexto sócio-histórico dos campesinos. Neste sentido, Freire (2005, p.101)

destaca que é na realidade mediatizadora, na consciência que dela temos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. Ainda de acordo com Freire (1997),

> A práxis pedagógica deve transcender a concepção de educação bancária, pautando-se na produção de um saber contextualizado, que parte da realidade, ressaltando-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção (FREIRE, 1997, p.22).

Coadunando com as reflexões já tecidas e com a visão de Paulo Freire, o Caderno de Educação reforça,

> Numa Escola do MST, além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo, precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes e jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança...(MST, 2005, p. 202).

Em consonância com esta visão, Paro (2001, p. 17) reitera que por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não incluir a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, dificilmente, coincidirão com os da população usuária.

As narrativas colhidas demostram que as escolas precisam avançar no comprometimento das famílias no processo de gestão da escola, superando a simples participação nos eventos, como se constata na fala de um dos sujeitos da pesquisa:

> Está faltando mais participação das famílias, elas ficarem por dentro do que acontece na escola. Hoje você viu? Não veio muitos pais no dia da família na escola, não sei se é preciso mudar o horário porque um dia de serviço é 50 reais, né, para as famílias perderem é complicado (ROSA BRANCA, 2019).

Na roda de conversa os estudantes também relataram: “[...] Algumas famílias participam das reuniões, dos eventos, místicas, a formatura dos alunos, dia dos pais, dia das mães, quadrilhas, apresentações e festa do aniversário do assentamento “[...] (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019).

Tecendo uma reflexão dialética acerca do envolvimento das famílias e da comunidade, notamos que tem se configurado por meio de uma participação razoável nos eventos pontuais como dia das mães, dia dos pais, dia da família na escola e noites culturais. Essa prática não deixa de ser importante, sinaliza quais iniciativas da escola podem estreitar a relação escola x família x comunidade. Todavia, isso não corrobora para participação ativa e de gestão democrática de fato. Neste sentido, o caderno de Educação Dossiê MST Escola (2005) chama a atenção que uma participação real dos assentados na vida da escola não significa ser chamado para alguma reunião do dito Círculo de Pais e Mestres, tratando de questões secundárias ou de comportamento dos alunos. Ainda, salienta que a

> Participação real dos assentados na escola significa a criação de conselhos escolares: espaços coletivos de decisão sobre quem serão os professores, quem vai coordenar o dia-a-dia da Escola, qual será a relação da Escola com a organização do assentamento, quais são as melhorias necessárias na infraestrutura e como conquistá-las, como complementar os princípios pedagógicos de que estamos falando aqui e o que priorizar nos estudos de cada ano ou semestre, letivo, etc (MST,2005, p. 41).

Outra abordagem pertinente que o Caderno apresenta sobre a direção coletiva perpassa a metodologia e estratégias para contemplar as famílias, no processo de decisões. Neste sentido, adverte,

> E não devemos confundir direção coletiva com democratismo ou anarquia: chamar todo o assentamento para decidir cada coisa que vai acontecer na Escola. Isto seria um péssimo exemplo de organização coletiva. A democracia somente se constrói na organização racional dos espaços de gestão[...] (MST, 2005, p. 41-42).

Essa assertiva reitera a importância do funcionamento dos coletivos como espaços próprios para planejar e encaminhar a vida escolar. O desafio é realmente potencializar a participação e o engajamento de cada um e de todos nas discussões e tomadas de decisões. Neste caso, é oportuno evidenciar as ideias de Paro (2006), quando se refere aos órgãos colegiados:

> Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos (PARO, 2006, p. 12).

A grande questão é como as escolas vão favorecer a gestão democrática, construindo uma parceria sólida e efetiva, de fato, não contando somente com a participação das famílias nos eventos pontuais que a escola promove. Também é oportuna e pertinente a reflexão: As famílias não deveriam ter consciência sobre a importância de participar da vida escolar do seu filho? Não deveriam "ocupar a escola? ". A compreensão necessária, nesse caso, é que a luta deve ser contínua e ampla e que muitas vezes urgem mudar as estratégias, considerando a conjuntura histórica.

c) Indisciplina dos Educandos

A questão da indisciplina dos estudantes foi abordada por cerca de 90/% dos entrevistados da escola do 1º ao 9º e em menor percentual na escola de 1º ao 5º. Durante a nossa estadia nas escolas, acompanhamos algumas situações preocupantes como estudantes desrespeitando o educador, casos de desentendimentos e agressões entre os educandos. Essa situação desafiadora é realçada pela educadora Rosa Branca (2019): "[...] na sala, eu estou com 15 educandos de 1º, 2º e 3º ano e têm casos que precisam de acompanhamento. É muita indisciplina na sala porque os problemas da família se refletem aqui na escola". Também outros sujeitos da pesquisa relatam algo semelhante:

> O maior desafio que eu acho que todas as escolas estão enfrentando é o problema dos alunos, a perda dos valores, do respeito aos educadores que são as autoridades dentro da escola. Então, nosso maior desafio tem sido o comportamento dos alunos começando por certa idade da infância e quando chega na adolescência fica pior ainda. A indisciplina tem piorado muito. (BROMÉLIA, 2019).

> A falta de respeito dos educandos quando eu estou limpando porque eu peço para que tenham cuidado com o piso molhado, para não ficarem passando durante a limpeza, aí eles falam que é obrigação minha, que eu ganho para isso. Mas eles têm que entender que é preciso haver o respeito, né. Eu sei que eu estou ganhando para isso, mas não preciso ser humilhada (ALFAZEMA, 2019)

> Eu acho que para melhorar a gestão da escola tinha que haver punição para os alunos que não querem nada com nada e dar mais autonomia para o professor e coordenador, pra escola poder tomar certas atitudes na hora certa pra não ficar arrastando por causa de um, que prejudica todo o funcionamento da escola (BEGÔNIA, 2019)

Os relatos propiciam uma análise profunda de vários aspectos que estão imbricados nos discursos: desestrutura familiar, práxis pedagógica, relação

educador x educando, valores humanísticos, a conjuntura atual da sociedade, autonomia escolar, dentre outros. Quanto à questão da relação da autonomia com a indisciplina na escola, o educador Amor Perfeito pontua

> A escola tem perdido autonomia ao longo dos tempos. E os educandos não têm compreendido essa pedagogia humanística. Ele tem visto essa pedagogia humanística como uma pedagogia fraca, que por a gente valorizar o ser humano, usar o diálogo, discutir bastante, tentar conscientizar, ele vê a gente como fraco e a gente acaba perdendo a autonomia também (AMOR PERFEITO, 2019)

A sociedade moderna passou por profundas transformações no campo da tecnologia, da ciência, da mídia, que tem interferido nas relações interpessoais nos vários agrupamentos sociais e, é claro, a escola não está isenta dessa influência, mesmo as escolas do campo. Ainda que tente se blindar, não conseguirá, pois vivemos em uma sociedade globalizada. De acordo com Arroyo (1999, p.58), o estabelecimento da sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês foi estereotipado como fraco e atrasado.

E essas questões nos fazem pensar sobre o perfil da escola na contemporaneidade. A escola não está tão atraente e tem que disputar a atenção com as redes sociais (facebook, instagram, twitter, whatsapp), com a internet, google. Enfim, a mídia é um fator preponderante. Ao dialogar com os estudantes, durante a roda de conversa, foi apresentada como sugestão, para a melhoria da escola, a liberação do wifi,

> Para melhorar a escola, acho que deveria liberar o wifi para todo mundo, porque, tipo assim, o wifi que tem aqui é cadastrado, só tem para os professores. Aí tem gente que não gosta de jogar bola na hora do recreio, tem o telefone, mas não tem internet e essa situação é muito ruim". (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019).

Além dessa dimensão retratada, os estudantes partícipes da pesquisa também relataram o seguinte:

> A indisciplina aqui é muito grande, ninguém respeita ninguém. São poucos que respeitam os professores. Quando é um professor mais nervoso, todo mundo fica quieto, mas quando é um sonsinho todo mundo faz uma baderna na sala. Tipo o professor.... quando ele dava aula aqui, os alunos fingiam que ele não estava na sala, ignoravam ele. Agora, tipo, quando a

> professora.... entra na sala todo mundo senta e fica quieto porque ela é mais brava (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019).

> Acho que a indisciplina se dá porque tem vez que a gente quer alguma coisa e os professores proíbem, tipo, jogar bola na hora do recreio, brincar. A gente não pode fazer isso e isso gera uma indisciplina dos alunos porque a gente quer uma coisa e os professores não deixam. Aí eles falam também que não pode vir sem o uniforme porque sei lá o que, coloca pra secar atrás da geladeira, mas tem algumas geladeiras que não tem grade atrás pra ficar secando roupa. A gente sai 5h (17h) da escola, e tem gente que faz curso, tipo, eu faço um curso, não dá tempo de eu chegar e ir logo lavando o uniforme. Quando eu chego e lavo, não seca (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019)

De acordo com a análise dos estudantes, o aumento da indisciplina ocorreu depois do processo de enturmação dos estudantes. Essa medida foi adotada a partir de meados do ano de 2016, com os ajustes propostos pelo governador Paulo Hartung, em relação a política de ajustes financeiros e de reestruturação da educação capixaba. Na prática, estudam o 6º e o 7º ano e o 8º e 9º ano. Para os Girassóis do Campo,

> A Enturmação dos estudantes nos prejudicou porque no momento que o professor está explicando para uma turma a outra acaba não fazendo nada. Nesse tempo ocorrem bagunças, discussões e até brigas. Se não tivesse que dividir a atenção com a outra turma, nós aprenderíamos mais. Por exemplo, quando tem duas aulas de Matemática, o professor divide um pouco do tempo para uma turma e o outro para a outra turma, ou, às vezes, ele trabalha o mesmo conteúdo com as duas turmas (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019)

Além do fator supracitado, há também a situação do transporte escolar que deixa os estudantes das comunidades vizinhas muito cedo na escola, por volta das 6:20. Até o início das aulas, às 7h, os estudantes ficam dispersos pela escola e pela comunidade. Nesse espaço de tempo acontecem desentendimentos e brigas. Assim, faz-se necessário que educadores e estudantes planejem atividades, ocupações para evitarem a ociosidade dos educandos.

A situação e as narrativas expressas nos remetem ao pensamento de Paulo Freire que sempre primou pela relação dialógica, horizontalizada e pela educação emancipadora. Também, para Freire, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Neste eixo, Freire (1996) esclarece

> O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se (FREIRE, 1996, p.92).

Na construção da disciplina dentro de um ambiente escolar democrático, Freire (1996) reforça também

> A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados,* mas no alvoroço dos *inquietos,* na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 1996, p.93).

As vozes ecoadas permitem reflexões profundas acerca do papel da escola enquanto mecanismo de dominação de um Estado opressor capitalista que se consubstancia por meio do currículo, de padrões comportamentais e culturais, das relações autoritárias arraigadas historicamente entre professor x aluno. Dessa forma, as escolas de assentamentos estão dentro do sistema e por mais que se tenha claro o projeto de educação e de sociedade que se quer implementar, são acometidas por tal estrutura. [...] Assim, a gestão participativa da educação do campo e da escola popular e libertadora num sentido amplo, caracteriza-se como prática de contra-hegemonia, que pelo movimento se opõe radicalmente a todo tipo de imposição e invasão cultural (FOERSTE, 2005, p.109). Neste sentido, Paro (2016) salienta:

> Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. O que nós temos hoje é um sistema hierárquico (PARO, 2016, p.14-15).

A concepção presente em muitos discursos é que para se acabar com a indisciplina é preciso que os educadores sejam autoritários, “mãos de ferro”, que a punição tem que ser severa. O relato de um dos sujeitos da pesquisa indica algo interessante nesse sentido: “Eu acho que antigamente a escola era mais rígida. Vejo que o coordenador é muito devagar, as crianças fazem o que querem. Antigamente pegava mais no pé dos alunos” (AMOREIRA, 2019). E outro completa: “Eu acho que para melhorar a gestão da escola, tinha que haver punição para os alunos que não querem nada com nada e dar mais autonomia para o professor e o coordenador, pra escola pra poder tomar certas atitudes” (BEGÔNIA, 2019). Os discursos apresentados retratam a escola e o papel do professor de acordo com a educação bancária tão criticada por Paulo Freire. Tal compreensão não fortalece os processos democráticos e o exercício da cidadania. Como diz Freire (1996, p.93), o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Freire (1996, p. 94) acrescenta ainda que no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridades e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Uma experiência significativa relatada pelos participantes da pesquisa é a que ocorre no início do ano letivo que consiste na construção coletiva de um conjunto de combinações, orientações educativas que contribuem para o bom comportamento dos estudantes, visando a liberdade com responsabilidade. Uma das formas de acompanhar o cumprimento desses combinados, é a realização de momentos de crítica e autocrítica, no final de cada Trimestre, objetivando avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas, a prática educativa dos educadores, bem como elencar proposições para o Trimestre seguinte. Os estudantes também têm a oportunidade de se auto avaliar por meio de questões dirigidas sobre o comportamento, a convivência e o desempenho escolar. Sobre esta atividade, houve o relato:

> [...] no final do Trimestre os coordenadores dos grupos vão lá pra sala dos professores conversar, dar sugestões. Aí, depois, o secretário anota tudo. Há pergunta como: O que você acha da prática dos educadores? É uma folha para avaliar os professores e funcionários com o nome deles e o

> coordenador, aí, depois, tem uma folha de nós, como é que nós somos na escola e em que podemos mudar [...]. (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019).

Além de fortalecer as ações reflexivas de cunho pessoal e coletivo por meio do processo avaliativo, as escolas precisam analisar como tem sido realizado o princípio da auto-organização, para que este não seja meramente uma prática automática sem propiciar mudanças atitudinais. Mas que se constitua como uma ferramenta que potencialize a formação integral, a disciplina consciente, a relação democrática e os valores humanísticos como a solidariedade, o respeito ao próximo, a cooperação. Diante dessa proposição, é considerável a análise de Pistrak (2005) acerca da utilização da auto-organização a serviço do Estado burguês,

> O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade; o martelo e a punição saem das mãos do professor, graças "ao progresso da civilização" e são substituídos por uma determinada ordem escolar (PISTRAK, 2005, p. 170).

O autor questiona: De onde provém os princípios da auto-organização? Não é difícil ver que são dados pelo próprio caráter do regime capitalista. De fato, como o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? E neste sentido afirma,

> [...] a tendência à manutenção do regime exige que se cultive nos cidadãos (ou nos vassalos) os sentimentos conservadores [...] e para alcançar este resultado, trabalham não apenas a auto-organização da escola, mas também o regime escolar como um conjunto, e toda a política governamental [...] (PISTRAK , 2005, p. 171).

Dentro dessa ótica da indisciplina no cotidiano escolar, outro estudioso importante para o nosso estudo é o Anton Semionovich Makarenko, o mais conhecido dos pedagogos soviéticos. Para Makarenko (1986, p. 38), era necessário insistir na imagem da disciplina como conquista da responsabilidade, em que a criança assimila regras, normas, mas pode correr determinados riscos para desenvolver sua liberdade.

Sua influência foi de suma importância no contexto da Revolução Russa, bem como a marcante experiência na direção da Colónia Gorki, de 1920 a 1928. Ao

dirigir a colônia - instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade, considerados adolescentes vagabundos ou delinquentes - propôs um ensino que privilegiava a vida em comunidade, a participação da criança na organização coletiva e democrática da escola, o trabalho e a “disciplina consciente”, fruto de uma alta consciência política. Os pais que não conseguiam educar seus filhos deveriam ser reeducados por essa escola. E, nessa perspectiva, Makarenko (1986, p.31) condenava o modo como a escola se relacionava com as famílias, já que, geralmente, os pais eram chamados quando os alunos apresentavam problemas de aprendizagem ou de disciplina e nesses encontros eram acusados de educarem mal os seus filhos. O pedagogo demonstra:

> [...] a necessidade de criar na escola um ambiente social propício para a experimentação de novas relações sociais, mas mais que isso: era preciso reinventar a escola como espaço central de participação social das crianças e dos jovens, criando novas tradições, numa rede de subordinação entre os iguais. Os próprios educandos se educariam junto com os educadores, numa verdadeira democracia operária. (MAKARENKO 1986, p.33).

A proposta educacional do MST coaduna com as reflexões tecidas por Freire (1996), Pistrak (2010) e Makarenko (1986) que é realmente desenvolver a autonomia dos sujeitos no processo educativo e de gestão da escola. A construção dessa autonomia não quer dizer ausência de regras, de responsabilidades, compromissos, reflexões e disciplina. A escola do MST deve ser conduzida coletivamente por todos que compõe “o fazer pedagógico”. Ou seja,

> A educação do campo é uma construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento, como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado (FOERSTE, 2008, p.112).

Partindo desse pressuposto, é fundamental potencializar os instrumentos que estão sendo desenvolvidos para superar a questão da indisciplina, melhorar a aprendizagem e avançar nos processos democráticos. Dentre esses elementos, cabe citar a parceria com as famílias, a auto-organização dos estudantes, compreender as demandas da educação escolar na atualidade, rever os princípios

pedagógicos e filosóficos e a equipe escolar precisa ter mais unidade nas decisões e encaminhamentos das atividades cotidianas.

4.4.2 Gestão Democrática e Autonomia Escolar

No Brasil, a temática da autonomia da escola encontra respaldo na Constituição de 1988 ao instituir a "democracia participativa" e discutir instrumentos que proporcionem ao povo exercer o poder "diretamente", como ilustra o Art. 1º "A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]" e o Parágrafo único **–** "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p.13)".

Gadotti (2004) contribui com o nosso estudo ao discutir os mecanismos necessários para se constituir uma escola cidadã, calcada na autonomia, na participação e na gestão democrática. Sobre tais temáticas, assim indica o autor:

> A autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a **diferença** e, por isso supõe a **parceria.** Só a igualdade na diferença e a pareceria são capazes de criar o novo. Por isso, a escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. (GADOTTI, 2004, p. 47, grifos do autor).

a) Destituição do Conselho Escolar

Tomando como referência o viés da autonomia e da participação, como requisitos básicos para uma escola cidadã e para a consolidação da gestão democrática, a nossa pesquisa identificou muitos desafios na realidade das escolas, tendo em vista as medidas implacáveis adotadas no governo Hartung, sobretudo quanto à destituição do Conselho de Escola, como podemos observar no relato do educador Limoeiro,

> Em 2016, o governo de PH compreendeu que não deveria mais deixar como unidade executora dos recursos as escolas que tivessem menos do que 100 estudantes e que não tivessem um profissional efetivo na função

> de presidente do Conselho, considerando que o DT é muito vulnerável na escola. Então, em 2016, com a portaria 105, ele o fez: intitulou nessa portaria a destituição dos conselhos das escolas com menos de 100 estudantes. Quando existia o conselho, tinha representante de todos os segmentos: pais, estudantes, educadores e aí como existia essa representatividade a gente conseguia se reunir com mais eficácia, né? A cada dois meses, ou até menos, a gente discutia para além do gerenciamento dos recursos que vinham. Mas também, em alguns momentos, a gente tinha dificuldade para se reunir porque a gente marcava reunião e nem sempre conseguia reunir todos os segmentos, até por uma questão de sobrevivência, pois as famílias tinham que trabalhar, assim as discussões eram um pouco fragmentadas (LIMOEIRO, 2019).

Ao publicar a portaria 105, em 2016, o governo PH atingiu profundamente um dos mecanismos mais importante para a consolidação da gestão democrática, haja vista que o Conselho de Escola contempla os vários sujeitos do processo educativo. Na visão de Gadotti (2004), o Conselho de Escola é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base da democratização da gestão escolar. Mas para que este seja implantado de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, constitua-se numa estratégia explícita da administração.

É válido ressaltar que a legislação educacional brasileira assegura o princípio participativo de toda comunidade escolar, como por exemplo a LDB em seu Art. 14, que garante que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, conforme o seguinte princípio:” II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25/06/2014 em sua Estratégia 7.16, prima em apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.

Percebemos, assim, o descumprimento desta legislação quando a secretaria de educação simplesmente informou sobre a destituição das unidades executivas das escolas com menos de cem (100) alunos, sejam conselhos e/ou consórcios de escolas, sob a Portaria Nº 105-R, de 11 de agosto de 2016, Art. 1º, § 2º, disponibilizando o recebimento do recurso estadual por uma escola referência e

proporcionando a perda do recebimento dos recursos provenientes do governo federal – Programa Dinheiro Direto a Escola (PDDE). Durante a nossa pesquisa, presenciamos momentos de queixas e inconformismos de educadores, coordenadores e membros da comunidade que diziam que a diretora da cidade, da chamada “escola mãe” ou “escola referência”, não conhece a realidade campesina e que as compras realizadas com os recursos recebidos, nem sempre correspondem às necessidades da escola,

.

> Era muito melhor do que funciona hoje com as escolas referências porque a escola não conhece a nossa realidade, as nossas demandas, por mais que a gente envia a lista do que precisamos, muitas vezes precisamos adaptar as compras da escola referência para facilitar a prestação de contas. Isso pra gente é muito ruim, e o que nós temos de informação é que está sendo pensado para as escolas de assentamento é que tenha um diretor itinerante que irá formar consórcio e nesses consórcios é que virá os recursos para as escolas e a gente credita que facilitará as nossas demandas, mas é uma expectativa e a gente não sabe direito (LIMOEIRO, 2019).

Ao voltarmos nossa análise para as narrativas do Limoeiro, percebemos o descaso com o contexto sociocultural das escolas e o descumprimento da legislação. Interessante observar que o Plano nacional de educação, em sua Estratégia 19.5 diz que é preciso estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.

No entanto, o que acompanhamos foi o contrário desse fortalecimento, houve um desrespeito com a comunidade escolar, que em nenhum momento foi chamada para dialogar, tomar ciência da situação. Ocorreu por meio da publicação da portaria 105 que contraria o Art. 5,° da portaria nº 111, de 18 de setembro de 2017, que dispõe que o Conselho de Escola será criado por tempo indeterminado e a sua dissolução ocorrerá quando extinta a unidade escolar à qual estiver vinculado, por interesse do próprio conselho, aprovada em assembleia geral ou por ato da autoridade competente da Secretaria de Estado da Educação. Todavia, não houve fechamento de escola e nem foi por interesse da comunidade. Sobre essa dimensão da realidade escolar em apreço, assim se manifesta um dos sujeitos: “Fizemos alguns enfrentamentos juntamente com o Comitê Estadual de Educação

do Campo de que para se fechar um Conselho é preciso ter permissão da comunidade escolar e não foi feito uma reunião para tratar dessa destituição" (LIMOEIRO, 2019)

Neste sentido, um membro[17] do Comitê Estadual de Educação confirma,

> [...] a Sedu enviou para nós até um modelo de ata de extinção do conselho, pra gente só assinar! Pressionados, os conselheiros realizaram uma assembleia e assinaram as atas pré-fabricadas pela Sedu, porém registrando seu protesto e a negativa de extinguir os conselhos escolares. Como resposta, foram convocados na Superintendência Regional de Educação (SRE) e os presidentes dos conselhos foram ameaçados de terem seus CPFs negativados caso não obedecessem às ordens da superintendência [...].

Com a destituição do Conselho de Escola, formalmente falando, o grupo não conseguiu dar continuidade nas discussões inerentes ao funcionamento da escola, ou seja, da gestão escolar. Essa situação demostra uma fragilidade da comunidade escolar e a necessidade de transcender sua atuação burocrática para uma participação ampla e política, uma vez que a proposta do MST é que a comunidade "ocupe" a escola para contribuir com seu funcionamento de forma integral e não apenas para o gerenciamento dos recursos financeiros.

No final do ano letivo de 2019, durante a nossa estadia nas escolas, presenciamos sinais, uma "pequena chama se acendendo", quando um grupo de mães (nos dois momentos que acompanhamos só havia mães mesmo) resolveu ouvir os clamores dos educadores e se propôs a ajudar a pensar em medidas para melhorar o funcionamento da escola. O principal assunto da pauta era como resolver a questão da indisciplina dos estudantes.

Neste sentido, Gadotti (2004) exorta que a criação dos Conselhos de Escola representa uma parte do processo de tomada de decisões, mas que eles fracassam quando instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes num conjunto de medidas políticas, num plano estratégico de participação que vise à democratização.

---

[17] Cassiano Fávero, coordenador do Comitê Municipal de Educação do Campo de São Gabriel da Palha – Jornal Século Diário – Acesso em 26/02/20.

Além da deposição do Conselho de Escola, que impacta diretamente na gestão democrática e na autonomia escolar, outro desafio enfrentado nas realidades pesquisadas é a terceirização da merenda - as escolas recebem um cardápio que não condiz com a preferência dos estudantes. O fato da merendeira ser contratada pela empresa e receber ordens expressas para não deixar ninguém se adentrar no espaço da cozinha também é outro agravante. Os assentados entendem que a escola é da comunidade e que, portanto, isso é uma afronta às famílias. Mas, segundo os relatos, depois de muitos enfrentamentos, a relação entre a empresa e a comunidade está um pouco melhor e quando há eventos comunitários são utilizados o espaço da cozinha e da escola.

b) Seleção e Formação dos Educadores

Outra problemática gritante é o processo seletivo dos educadores. Antes havia um edital próprio para as escolas de assentamentos, mas agora está aberto, permitindo que pessoas desvinculadas do campo e do MST lecionem nas escolas. A educadora Magnólia (2019) lembra: “[...] nós tínhamos um edital específico de seleção para as escolas do campo, tínhamos mais autonomia e hoje não temos mais [...]”. A educadora Tulipa também reitera:

> O Edital era a gente que fazia, tinha a abertura para escolher pessoas que estavam ligadas ao Movimento, pessoas que de fato conhecem ou que já passaram por alguma formação. Hoje em dia não. A seleção dos educadores está muito aberta. Tem colegas que só vêm na escola dar suas aulas e voltam. A gente quase nem conhece o professor (TULIPA, 2019).

A conselheira escolar pontua algumas consequências, a partir do momento que a seleção dos educadores deixou de ser específica para os educadores de escolas do campo:

> Uma dificuldade é sobre os professores, quem colocava antigamente eram as famílias daqui do assentamento, elas escolhiam. Agora não, eles mandam de lá para cá. Ontem mesmo eu vi que o coordenador do dia soltou os alunos e não foi olhar. Se fosse professor daqui ia olhar os alunos, como é da rua, só quer ganhar o dinheiro. Tem uma professora que só entrava na escola depois da formação, que cantava o hino nacional ou do MST. Aí nós conversamos com as coordenadoras da superintendência, agora ela começou a entrar. Mas não dá um bom dia para os pais dos alunos. Uma avó me relatou: ” Se ela não responde um bom dia, como é que vou chegar e perguntar como está o aluno, como

> está o nosso filho? Fico sem jeito". E antigamente como era só os professores daqui eles acolhiam com mais carinho as famílias. Quando vem de fora, é "derrota". Teve uma que, na época das eleições, gritava "é Bolsonaro"... Eles não querem acompanhar o ritmo do assentamento, só querem o dinheiro (MARGARIDA, 2019).

Os discursos proferidos por Magnólia, Tulipa e Margarida retratam uma questão pertinente que interfere significativamente na dinâmica da escola: o perfil do educador das escolas do campo. O trabalho pedagógico precisa valorizar os sujeitos do campo, sua identidade, seu contexto sociocultural. E, nesse intento, para o MST, o processo de escolha dos educadores deve levar em consideração o interesse em aspectos voltados para o campo e para as questões sociais, para que esses profissionais não desfaçam o trabalho do movimento propugnando o ideário neoliberal nas escolas do MST.

Ao tratar da escolha dos educadores, me remeti ao processo que passei para me inserir na escola do assentamento, em 15 de março de 1997. Na época, fui participar do Encontro Estadual de Educadores e lá fui "sabatinada" pelo Setor de Educação Estadual, com indagações: Você mora em assentamento? É filha de assentado? Tem afinidade com a realidade do campo? Eu tremia de medo, mas fui "aprovada". Além das perguntas, me informaram os compromissos que tinha que assumir enquanto educadora do MST. Chegando na comunidade, foi realizada uma assembleia comunitária para pautar a minha entrada. Geralmente era isso que acontecia quando alguém começava a lecionar nas escolas de assentamento. O contexto político era outro, o Setor de Educação tinha muito respaldo e autonomia, que foi se perdendo ao longo do tempo. A inserção do educador se baseava em alguns critérios estabelecidos pelo Movimento.

A exemplo do mencionado o documento "Assentamentos" datado de 24 de novembro de 1986, foi elaborado pela Coordenação dos Assentados e pela Equipe de Apoio e estabeleceu para escolha dos monitores os seguintes critérios: que eles fossem assentados, que trabalhassem com objetivo de prestar um serviço e não de visar um emprego, que tivessem uma consciência afinada com a luta dos trabalhadores.

Os objetivos da Escola/Educação nos Assentamentos do Espírito Santo e toda a práxis pedagógica dos professores e professoras das escolas dos Assentamentos deveriam orientar-se para alcançar os seguintes objetivos:

> 1. Desenvolver uma função profissional de caráter rural, dando ênfase às formas coletivas de trabalho com a terra. 2. Que a criança valorize a terra no sentido de cultivar e proteger a mesma. 3. Que os estudos sejam desenvolvidos a partir da realidade de trabalho e vivência da família e comunidade. 4. Que a escola desenvolva com os alunos práticas dentro da agricultura ajudando também a família e a comunidade. 6. Que a escola seja um centro de formação geral, onde os alunos (crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos) adquiram conhecimentos em nível científico, religioso, político, etc. 7. Que os alunos se desenvolvam no espírito comunitário, buscando corrigir a participação passiva (PIZETTA E SOUZA,2005, p. 91, apud LÍRIO, 2016p.99)

O aspecto da formação dos sujeitos no MST é discutido em várias áreas de atuação e instâncias organizativas: Frente de Massa, Setor de Produção, de Formação... Contudo há uma preocupação especial com os educadores, uma vez que estes contribuirão no processo de formação de outros sujeitos: educandos e famílias, por exemplo. Partindo desse pressuposto, vários estudiosos do MST discorrem acerca da temática. Segundo Neto (2004),

> [...] neste aspecto, o MST defende que os professores tenham uma formação especial, direcionada à realidade do campo, pois entende que o professor sem vínculos sociais e culturais com o campo, desvinculado das lutas pela reforma agrária, tenderia a reproduzir a "ideologia da desvalorização da cultura do campo". Neste sentido, propõe como medida emergencial a qualificação de educadores vinculados às lutas e à cultura do campo (NETO, 2004, p. 2).

> [...] a questão principal é que o tipo de escola que o MST defende e busca pôr em prática requer docentes com uma nova formação e com atitudes igualmente inovadoras face à educação e à sociedade. Não basta os professores terem vontade política, espírito de sacrifício, dedicação, para a implementação da proposta; é necessário, fundamentalmente, que sejam pessoas preparadas para essa tarefa, para essa função. (VENDRAMINI, 1992, p. 161).

Na educação do campo, se edificou um conceito amplo de educador, como explica Caldart (2004),

> [...] Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações (CALDART, 2004, p.22).

Evidenciou-se que a formação dos educadores é uma das preocupações do Movimento, uma vez que entendem que para atuar nas escolas de assentamento e acampamento, estes devem estar comprometidos com a causa e vinculados às lutas dos sujeitos que compõem esse cenário. Mas é imprescindível uma formação diferenciada, de modo a atender os princípios pedagógicos e filosóficos. Além dos cursos informais promovidos pelo MST, também há a parceria com Universidades para a oferta de Graduações. No ES, por exemplo, foram duas turmas de Pedagogia da Terra, fruto da parceria MST/UFES/INCRA, com disciplinas específicas do MST . Também, desde o segundo semestre de 2014, há uma parceria da UFES com os movimentos sociais para a realização da Licenciatura em Educação do Campo, que embora não seja específica para educadores de assentamentos, tem contribuido significativamente para fortalecer a identidade e o projeto de educação dos sujeitos do campo como um todo.

Neste aspecto, cabe destacar que não se trata de impedir a inserção de novos profissionais e que estes não possam desenvolver o sentimento de pertença ao campo e ao MST. A discussão que se tem feito é que a mudança no edital de seleção de professores para atuarem nos assentamentos faz parte de um conjunto de medidas de desvalorização da Educação do Campo e se configura como um retrocesso, já que as conquistas foram advindas de um processo árduo e histórico de luta dos camponeses. As consequências dessas medidas são notórias para as famílias.

Como fruto da nossa observação e análise, constatamos também que alguns educadores, mesmo tendo passado por formações promovidas pelo MST e morarem no assentamento, não têm correspondido à proposta de educação do Movimento. Esses educadores não manifestam sentimento de pertença, não se envolvem no trabalho de equipe no interior da escola e nem na vida organizativa da comunidade. Identificamos que uma das causas disso é a questão da diminuição da carga horária, resultado da desconsideração da Pedagogia da Alternância, já discutida no aspecto pedagógico. Por outro lado, cabe a reflexão sobre a necessidade de o MST elaborar um plano de formação contínuo, bem como melhorar o acompanhamento político pedagógico nas escolas. Como reforça o educador Begônia (2019),

> [...] o MST juntamente com o setor de educação tem que fazer um trabalho de base sobre a educação do campo, haja visto os meninos que estão indo pra cidade. Antigamente se fazia visita às famílias, se falava da importância da educação do campo e o setor deveria fazer a discussão nas escolas [...].

4.4.3 Gestão Democrática e a Relação com o Estado – Secretaria Estadual De Educação – SEDU

Neste tópico, analisamos como os vários segmentos envolvidos no processo educativo avaliaram o governo Paulo Hartung, já que o nosso *lócus* foi a gestão das escolas de assentamento e o recorte temporal de 2003-2018, período em que o mesmo esteve à frente do poder executivo no ES. Na verdade, todos os aspectos supracitados, questões pedagógicas, autonomia, seleção e formação dos educadores estão diretamente imbricados no tipo de relação estabelecida entre o MST e a administração de PH. Mas, antes de adentrar nos atributos do seu governo, trataremos brevemente das características do Estado Moderno, tomando como referência os estudos de Mészáros (2002 e 2008).

A Revolução Francesa, que significou um divisor das épocas feudal e moderna é o marco inaugurador do Estado Moderno. A formação desse Estado é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material, paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno (MÉSZÁROS, 2002, p.106).

Para o autor, é o Estado Moderno capitalista que garante o predomínio das relações de produção capitalistas. Portanto, este Estado é a expressão da dominação de uma classe sobre a outra. E assim, há a necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes. Segundo Mészáros (2002),

> [...] o Estado moderno altamente burocratizado, com toda a complexidade do seu maquinário legal e político, surge da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de uma reciprocidade dialética – torna-se uma precondição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto. Isso significa que o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente (MÉSZÁROS, 2002, p. 109).

Ainda considerando o papel da escola no cenário de luta de classe, convém apresentar as ideias de Mészáros (2008),

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (Mészáros, 2008.p.35).

Segundo Mészáros (2008), a educação, sob a lógica do capital, apresenta como funções: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; 2) a formação de quadros e 3) a elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade capitalista). Tomando como referência essas três funções históricas, a escola enquanto instituição, sob a égide da política de um Estado pertencente à ordem dominante, é parte integrante de uma educação subordinada ao capital. A essência da formação do trabalhador é usurpada, em função da perpetuação da sociedade capitalista. Assim, cabe a reflexão sobre o tipo de educação que vem sendo desenvolvida nas escolas do MST: É uma educação que liberta ou aliena? É democrática ou autoritária? Tem contribuído para a coletividade ou para o individualismo? É uma educação que extrapola os muros da escola e visa a mudança da estrutura social? Estamos rompendo com a lógica capitalista nos assentamentos? Partindo dessas indagações, Mészáros (2008) destaca que uma educação para além do capital,

> [...] é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser 'vocacional' (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitarista estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco 'geral' (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as 'habilidades do pensamento'). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões práticas e estratégicas. Portanto, a 'educação continuada' como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão (MÉSZÁROS, 2008, p. 75).

Ainda de acordo com Mészáros (2008), uma educação para além do capital, na contramão dessa lógica mercantil, aquela capaz de construir, libertar o ser humano

do determinismo neoliberal deverá garantir a realização de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos

> [...] trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (Mészáros, 2008.p.12).

No Brasil, o Estado nasce atrelado aos interesses da elite colonial, culminando em mais de 300 anos de colonização e escravidão, deixando marcas profundas que perduram até a atualidade, sofrendo apenas algumas transmutações ao longo do tempo. E, dessa forma, historicamente, a relação dos trabalhadores e movimentos sociais com o Estado foi marcada por muitos embates para a garantia da escolarização e da efetivação de políticas públicas para o campo, já que este ficou margeado do acesso aos direitos sociais. Democratizar a gestão da escola, em áreas de assentamento, é um princípio básico do MST e temos a clareza que não se trata de substituir o Estado no desempenho de suas funções, mas de lutar para que o mesmo respeite a realidade e os anseios dos campesinos (MST, 2011, p. 34). Assim, a compreensão do MST não é negar a existência e o papel do Estado enquanto agência regulamentadora das diretrizes e da legislação, pelo contrário, a luta é para que o mesmo cumpra com o seu dever de ofertar a educação pública, bem como os demais direitos sociais.

O MST é uma organização social que acredita no poder transformador da educação, que é um direito básico da classe trabalhadora e é um dever do Estado ofertá-la com qualidade e equidade. Partindo desse pressuposto, Pizetta (1999) reforça que

> O MST não se preocupa em criar uma escola modelo, uma escola comunitária própria, como forma de assegurar sua autonomia. O MST tenta desenvolver uma nova concepção de escola pública, como sendo aquela mantida pelo Estado, mas orientada de acordo com os interesses da comunidade, de acordo com os objetivos gerais da organização à qual os assentados pertencem. Isso requer a participação organizada na gestão e na administração da escola, bem como na definição de

> atividades/conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos-comunidade no decorrer do ano letivo. (Pizetta,1999, p.62 e 63).

Contudo, o MST tem clareza que somente a luta e a consciência da classe trabalhadora são capazes de forjar uma educação emancipadora e a transformação social.

A consolidação do Estado neoliberal, no Brasil a partir da década de 90 e no ES sobretudo com a gestão de PH, acirra as tensões entre os movimentos e o Estado, uma vez que os investimentos são mínimos para os serviços sociais e a educação é voltada para atender o mercado de trabalho. De acordo com Silveira (2009), no aspecto educacional, os arranjos neoliberais se concretizaram através das seguintes medidas:

> Afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições públicas de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação (SILVEIRA, 2009, p. 60).

Assim, foi nessa conjuntura de divergência entre os anseios educacionais dos movimentos e a educação calcada no credo neoliberal, que emerge a articulação nacional pela educação do Campo em nível nacional e estadual. Na visão de Arroyo (2011),

> [...] a educação do campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO, 2011, p. 12).

Em nossos diálogos com os sujeitos da pesquisa, notamos muita indignação com o governo Hartung, sobretudo no período de 2015 a 2018, por ter sido marcado pelo fechamento de escolas, destituição dos Conselhos Escolares, desaprovação da

Pedagogia da Alternância, dentre outros malefícios. Inquirimos como está a relação da escola com o Estado e de maneira mais próxima com a superintendência de educação que é responsável pelo acompanhamento das escolas, e registramos que

> Durante as gestões de PH as escolas do campo sofreram muito. As escolas de assentamento perderam o reconhecimento da pedagogia da alternância. Foi uma época muito ruim. E agora também não está muito bom porque eu acho que era para eles darem mais assistência para as escolas de assentamento. Ajudando os professores, motivando os alunos. A merenda também é escassa e isso é culpa do governo (MARGARIDA, 2019)

> Eu percebo que a relação do MST com o Estado é uma relação estremecida e com muita fragilidade, principalmente nas escolas do campo. Eles têm deixado muito a cargo de nós, internamente, e não têm dado o suporte, principalmente o suporte pedagógico. Então, surgem muitas dúvidas nas questões pedagógicas e a gente não tem esse apoio do estado e a gente tem se apoiado uns aos outros e muitas vezes a gente no coletivo titubeia na busca desse caminho, de a gente garantir esse ensino e essa aprendizagem. A gente não sabe que rumo tomar. A gente sabe da pedagogia, sabe da técnica, sabemos do conteúdo, mas, às vezes, quando relaciona conteúdo, aprendizado e essas questões sociais que estão imbricadas, nós não conseguimos lidar com toda essa dinâmica e aí precisaria do apoio do estado, esse apoio mais técnico pra ajudar a nortear. Porque o tempo inteiro a gente depara com um monte de leis que é trazida para gente, mas nesse conflito de viver a pedagogia e não a legislação educacional que, às vezes, eu não sei se é por falha nossa ou do próprio sistema educacional, a gente acaba gerando essas inseguranças no método, na condução de algumas coisas. (AMOR PERFEITO, 2019)

O relato dos participantes da pesquisa Margarida e Amor Perfeito retratam o papel do Estado e a visão de gestão democrática pelo viés neoliberal. Segundo o ideário neoliberal, colocar a escola no centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado dentro da lógica do mercado, deixando para as comunidades e escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais (LIBÂNEO, 2001, p,20). Parece ser paradoxal um educador do Movimento reivindicar apoio técnico do Estado, acompanhamento pedagógico das técnicas da superintendência de educação, não é mesmo? Mas ao dialogar com os educadores, os relatos foram na direção de que as escolas de assentamento estão dentro da estrutura do Estado, sujeitas a burocracias: passa pelos processos de avaliações externas, o trabalho pedagógico é monitorado, os estudantes, principalmente, do 1º ao 5º, passam por avaliação diagnóstica durante o ano letivo,

ou seja, são muitas as cobranças e exigências e pouco o acompanhamento e suporte pedagógico.

No tocante ao acompanhamento às escolas pesquisadas, observamos que há divergências quanto à atuação das técnicas pedagógicas da SRE,

> O pessoal da superintendência tem acompanhado aqui. Vejo que eles querem tipo comparar a escola do assentamento com a escola urbana mesmo. Acaba que não é a mesma coisa, aqui pra se locomover até a escola é mais difícil. Mas quanto a isso eu acho que eles tinham que rever, tinham que vivenciar mais antes de cobrar. A cobrança que eles fazem é a mesma. Por um lado, está certo, mas por outro... Eles não compreendem a realidade (ORQUÍDIA, 2019).

> Às vezes, a superintendência, a SEDU, vem visitar, avaliar a aprendizagem dos alunos. Mas uma relação com a comunidade eles não têm e como nem tudo que se passa na escola a comunidade sabe, né? Fica aquela coisa que é oculta, né? E, assim, a escola acaba sendo uma escola convencional como qualquer uma outra que tem por aí (MANGUEIRA, 2019).

> O acompanhamento melhorou bastante, mas precisa melhorar mais porque fazendo uma comparação com alguns anos atrás, as escolas do campo ficaram a desejar, tem melhorado a cada dia e a superintendência tem dado mais assistência a nossa escola, tem dado um olhar diferente para as nossas escolas, tem melhorado (JAQUEIRA, 2019).

> A SRE realiza visita nas escolas, mas penso que deveria melhorar, estar mais perto da gente, porque já não temos um diretor, só temos secretário e o coordenador é quem faz tudo. Quando a escola tem todas as funções com divisões de tarefas consegue ir bem. Acaba que a gente tem que fazer tudo em conjunto, né (ROSA DO DESERTO, 2019).

Não obstante, convém pontuar que algumas técnicas da SRE têm afinidade com a realidade campesina, têm acompanhado com mais frequência, em 2019, e inclusive têm ajudado a elaborar uma nova proposta de funcionamento para 2020. É como salientam as educadoras Violeta e Alfazema (2019): “[...] acho que são parceiros, eu particularmente sempre entro em contato, é onde eu tenho mais respaldo, tiro dúvidas, peço ajuda e sempre sou ouvida”. Para outra [...] “a superintendência tem vindo mais na escola esse ano, tem ido na sala, olham como está a evolução dos alunos. Estão mais presentes”. Dentro dessa discussão, cabe ressaltar que, embora algumas profissionais se afinam com a realidade campesina, são funcionárias do Estado e precisam cumprir com as exigências e burocracias do mesmo. Sobre isso, Paro (2001) adverte que

> A gestão autoritária não ocorre apenas quando o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder ou quando há abuso de autoridade administrativa de modo direto. O autoritarismo se dá também, e em especial quando o Estado deixa de prover a escolha de recursos necessários à realização de seus objetivos (PARO, 2001, p. 13).

Ao discutir a relação do MST com o governo PH, as reflexões se assentam na luta pela efetivação das políticas públicas que permeiam todos os elementos já discutidos em nossas categorias, cabendo ainda citar a infraestrutura das escolas e a falta de recursos pedagógicos.

A falta de infraestrutura nas escolas do campo, sobretudo de uma quadra poliesportiva, é retratada pelos estudantes: "[...] Aqui podia ter um campo, ou uma quadra, né? Tipo, a gente está estudando futsal na Educação Física, mas não tem onde praticar. Mas, falaram que iam fazer uma quadra e até hoje" (GIRASSÓIS DO CAMPO, 2019). A educadora de Educação Física também reforça,

> Às vezes encontro dificuldade na minha disciplina porque a falta de infraestrutura é muito grande, preciso improvisar com o que tem na escola. Mas a gente faz, busca outra alternativa pelo menos pra tentar mostrar como que se praticam as modalidades, seja através de vídeos ou a gente faz algumas atividades adaptadas a aquele esporte e assim vai. A gente tenta trabalhar da melhor forma para que eles também não fiquem alheios: " ah! nunca ouvi falar desse esporte" (ROSA DO DESERTO, 2019).

A falta de espaço físico e de recursos pedagógicos é de fato preocupante, como se constata,

> A minha maior dificuldade aqui é a questão dos recursos, por exemplo eu trabalho com o meu computador, a escola não tem. A escola tem um computador que se você colocar um pendrive lá você perde tudo. No meu ponto de vista o que falta aqui é recurso. Tudo aqui é muito pouco. Nem secretaria a escola tem. Quando foi projetada, não pensaram na secretaria. Outra dificuldade é a falta de autonomia para resolver as coisas. Tudo que eu preciso aqui eu tenho que enviar para Nova Venécia pra eles analisarem, acaba demorando. Eu estou com documento lá que já vai fazer três semanas e o pessoal está no meu pé, mas eu não posso fazer nada porque são eles que assinam. As escolas de assentamentos não têm muita autonomia (BEGÔNIA, 2019).
>
> Aqui a gente quase não tem espaço físico. Não temos secretaria, sala para a pedagoga, nem sala dos professores. Organizamos nosso material em uma pequena sala que funcionava como depósito. Mas não cabe mais que duas pessoas. A escola não tem um notebook para o professor pesquisar ou para a secretária trabalhar (ORQUÍDEA, 2019).

A partir dos relatos, notamos o descaso com a realidade campesina disponíveis poucos investimentos na infraestrutura e na parte pedagógica. Em contrapartida, sabemos dos altos investimentos do governo Hartung com alguns projetos educacionais como o da Escola Viva, que tem como um de seus gestores a ONG empresarial Espírito Santo em Ação, que é parceira do governo na elaboração do Programa de Governo ES - 2030 e dirigida por entidade de cunho privado.

Diante dessa conjuntura desfavorável ao projeto dos trabalhadores, destacam-se as mobilizações do MST e do Comitê Estadual de Educação do Campo, em 2015 e 2016, que culminaram em audiências e na ocupação da Secretaria Estadual de Educação. De acordo com Lírio (2016), a ocupação no prédio da SEDU em 2015, feita pelo MST em parceria com outros movimentos sociais e sindicatos pretendia pressionar o governo a atender as demandas acerca da educação do campo e tinha uma pauta unificada. Na Pauta Unificada dos Movimentos Sociais Camponeses (COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO, 2015b) se encontram em destaque:

> 1- Não fechamento das escolas do campo: cumprindo a legislação vigente. 2- Aprovação das Diretrizes Operacionais da educação do campo do Estado do Espírito Santo. 3- Manutenção e expansão da Pedagogia da Alternância nas escolas do sistema estadual de ensino. 4- Garantia das especificidades das modalidades da Educação Básica: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola (LÍRIO, 2016, p.150).

A atuação da articulação pela educação do campo, a luta dos trabalhadores e oprimidos é essencial para fortalecer a educação do campo e engendrar a transformação social. Na visão de Freire (2005),

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida” (FREIRE, 2005, p.33).

Concatenando com a visão do MST e de Mészáros (2008), Freire (2005) corrobora que é a práxis, a reflexão e ação dos homens sobre o mundo é que irão

transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 2005, p.42).

Diante de todas as análises já tecidas, compreendemos que o MST, historicamente, exerceu/exerce um papel fundamental na luta pela conquista dos direitos sociais, independente se o governante é ou não mais progressista ou de esquerda. Fica claro que somente a luta dos trabalhadores é capaz de realmente contribuir para a transformação social e que não basta apenas reivindicar a efetivação de políticas públicas considerando a gestão em vigor, faz-se necessário a garantia de políticas de Estado, como esclarece Oliveira (2011)

> Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p.15)

As demandas do MST são amplas, transcende a luta por escola e a visão de gestão democrática, apenas no interior do espaço escolar. É preciso mobilizar pela instituição da democracia e da justiça social, para que a fome, o analfabetismo e os vários tipos de intolerâncias deixem de ser realidade em nosso país. Todavia, não é um processo fácil, deve ser uma luta constante dos movimentos sociais do campo e da cidade. Freire (1996) nos ensina que a libertação é um parto doloroso e que o homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. Ainda segundo ele, a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (p.19).

Neste sentido, é possível afirmar que a construção da gestão democrática em áreas de assentamentos do MST está em processo de cultivo. O terreno está preparado, muitas sementes são lançadas e alguns frutos colhidos. No entanto, faz-se necessário podar os ranços, os resquícios arraigados historicamente, como a necessidade de um líder para comandar e de uma hierarquia a ser seguida. É indispensável o amadurecendo das relações de poder, bem como, buscar meios de

potencializar o envolvimento dos vários segmentos por meio do diálogo, do compromisso e da atuação ativa na gestão escolar. E a adubação? Ocorre diariamente em cada prática escolar emancipadora e em cada luta, mobilização e ousadia dos trabalhadores em prol não só da educação, mas da transformação social.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo abarcou a temática da gestão democrática em áreas de assentamentos, considerando o governo Hartung (2003-2018) e para tanto, analisamos os pressupostos da política educacional neste período e a sua materialização nas escolas pesquisadas. Assim, trilhamos um caminho de estudo, observação, reflexão, vivência e sistematização de práticas relevantes, tensões e processos inerentes à prática educativa. Também destacamos as principais contradições entre a gestão educacional estabelecida por parte do Estado e os princípios de gestão democrática na perspectiva do MST.

Neste sentido, à luz do nosso referencial teórico e da nossa pesquisa empírica, podemos empreender que a educação do campo, e de maneira específica as escolas de assentamentos, foram impactadas negativamente pela política de PH caracterizada pelas medidas neoliberais, já apresentadas e discutidas anteriormente.

Considerando a trajetória histórica da educação no MST, podemos afirmar que nasceu de forma democrática pelo empenho das famílias em garantir a escolarização dos filhos, quando entenderam que somente a conquista da terra não era suficiente para se ter qualidade de vida no campo. A criação das escolas suscita, de antemão, uma gestão democrática, haja vista que as famílias, os educadores e o setor de educação do MST discutiam uma instituição com identidade própria, vinculada à realidade dos trabalhadores rurais, com um projeto político pedagógico que fortalecesse o desenvolvimento do campo, a luta pela Reforma Agrária e a justiça social.

Neste sentido, a partir de nossas vivências, percebemos que as escolas se esforçam para desenvolver os princípios educativos do MST, inclusive o da gestão democrática, na dinâmica da escola, nos espaços e tempos formativos, como a auto-organização dos estudantes, o trabalho prático, a realização dos eventos, as visitas às famílias, as reuniões de equipe para planejamento semanal, dentre outros. De maneira mais específica, no processo de gestão os estudantes e educadores participam do momento de crítica, autocrítica e levantamento de sugestões para a melhoria da escola. O protagonismo estudantil é percebido também na preparação das místicas, na coordenação do dia e na realização de tarefas no trabalho prático. Essas ações formativas são profícuas, pois contemplam

desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Interessante também destacar que nas escolas de assentamentos todos os profissionais são considerados educadores. Dessa forma, a cozinheira, a servente, o secretário, por exemplo, contribuem para a formação dos sujeitos e participam ativamente na dinâmica da escola, como na reunião de planejamento semanal. Neste caso, todos têm a oportunidade de externar suas opiniões e sugestões para a melhoria da escola.

Todavia, a nossa pesquisa evidencia que ainda há muitos limites e contradições entre o que o MST prevê como gestão democrática e a prática pedagógica que tem se concretizado nas escolas: a) há educadores com práticas tradicionais, descontextualizadas da realidade campesina; b) educadores que lecionam de forma autoritária, com pouco diálogo, sem o exercício da direção coletiva. Exemplificamos isso observando o cartaz afixado em uma das salas de aula em que o primeiro combinado é “ficar em silêncio na sala”. Isso não se configura um paradoxo em uma escola que tem uma proposta pedagógica fundamentada nas ideias de Paulo Freire, que prima pelo diálogo? c) a avaliação é outro desafio: muitas vezes, seguem o modelo das escolas tradicionais da cidade, utilizada como um instrumento de controle e punição; d) chamou a atenção a disposição das carteiras em fileiras: essa formação não é uma orientação do Movimento. Entende-se que a melhor organização é em forma de semicírculo ou em formato de “U” para facilitar a relação dialógica, o “olho no olho” e a movimentação do educador em acompanhar os estudantes. Essa organização geralmente é uma prática das reuniões, dos encontros das instâncias do MST. Mas é válido destacar que em muitas salas as carteiras são dispostas em forma de “U”; e) Outra contradição é a forma de lidar com a indisciplina dos educandos: pela proposta do MST, a problemática deveria ser uma questão a ser discutida e resolvida pelo coletivo (os vários segmentos) da escola e do assentamento. A escola deveria ter autonomia e um método propício para lidar com a situação. Porém, outras instituições têm sido acionadas como Conselho Tutelar, Promotor de Justiça e Superintendência de Educação. Certo dia, por exemplo, um membro do Conselho Tutelar foi advertir um grupo de estudantes e disse que se eles não melhorassem o comportamento e estudassem com dedicação iam morrer “puxando enxada no sol quente”. Foi uma expressão infeliz, pois desqualificou o trabalho dos camponeses. As práticas

elencadas devem ser evitadas e ou suprimidas de uma realidade escolar que vislumbra a consolidação da gestão democrática e uma educação emancipadora.

Nosso estudo também discutiu as tensões entre a perspectiva de gestão democrática do MST e a visão do Estado. Aqui cabe pontuar as questões relacionadas a autonomia: a) para o MST, o educador de escola de assentamento tem que ter identidade com o campo. Assim, nos últimos anos o fato do processo seletivo ser amplo, aberto para todos, tem provocado muitos problemas no interior da escola, pela falta de pertença e formação do educador; b) para as famílias, a escola é da comunidade e não de uma empresa privada que diz que as pessoas não podem entrar no recinto da cozinha, nem utilizar os utensílios quando têm os eventos comunitários; c) as escolas querem ter um cardápio que contemple a preferência dos estudantes do campo; d) autonomia para ter seus próprios conselhos para gerir os recursos e contribuir com a gestão da escola como um todo; e) há também os limites ancorados na falta de infraestrutura das escolas. Considerando esses elementos, reconhecemos notadamente o papel histórico do MST, o compromisso dos educadores militantes e a persistência de lideranças comunitárias para evitar que os danos da política neoliberal de PH fossem ainda mais impactantes nas áreas de assentamento. São plausíveis todas as formas de resistência, de mobilização tanto na própria comunidade quanto em âmbito regional e estadual.

A nossa pesquisa revela que o fato da legislação brasileira assegurar a gestão democrática como princípio educativo é de suma importância como respaldo legal, mas não garante por si só sua concretude no cotidiano escolar. Faz-se necessário romper com muitos paradigmas, desmistificar muitos conceitos e práticas sedimentadas ao longo da história. Ressaltamos que há um longo caminho a trilhar e muitas lutas a realizar. As escolas de assentamentos são exemplos de resistência, nesse modelo capitalista, que valoriza o capital em detrimento da valorização do ser humano. Urge fortalecer a educação do campo como prática educativa que liberta os oprimidos, que desenvolve a criticidade, a autonomia e o protagonismo dos vários segmentos por meio de uma gestão que se caracterize como de fato democrática.

Longe de chegar ao fim, ressaltamos que a nossa pesquisa teve uma ampla abrangência, uma riqueza de dados que merecem ser aprofundados em outras oportunidades de estudo, haja vista a relevância e complexidade dos mesmos. Como continuidade deste estudo, faremos a socialização em alguns espaços: nas comunidades da vivência empírica, em reunião do Setor de Educação e no Encontro Estadual de Educadores visando apresentar as reflexões e apontamentos possíveis para o avanço da educação do Movimento Sem Terra.

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que "fecham" ou "abrem" os circuitos da história.

(Florestan Fernandes, 1977, p. 5)

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.** Programa de Pós Graduação da UFBA, 2007.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

ARROYO, Miguel González. Escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, 2006. P. 103-132.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BALDOTTO, O.L.G., **Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Ed. 70, 1979.

BASTOS, J.B. **Gestão democrática da educação, as práticas administrativas compartilhadas**. In Bastos, J.B. (Org.). Gestão democrática R.J. DP. Aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1999.

BAYER, Israel. **A política de gestão democrática no sistema municipal de ensino de Cariacica (2005 – 2012)**: alguns elementos constituintes. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica, 2017.

BOGO, Ademar. **O vigor da Mística MST**. São Paulo. 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

_____ Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso dia 10 de setembro. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

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.

_____. Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, S.M.S.A (Orgs).Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 13-52.

_____. 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.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

_____**. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo:** Uma Discussão Conceitual. Dados, vol. 40, n. 2: Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152581997000200003>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

COELHO, D. M. **Intervenção em grupo: construindo rodas de conversa**. 2007. Anais do XIV Encontro Nacional da Abrapso. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em www.abrapo.org.brAcesso em: 21de julho de 2019.

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.

COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Orientações curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo**, 2012, p. 4. Proposta das orientações curriculares do estado do Espírito Santo, São Gabriel da Palha, 2012.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPÍRITO SANTO. (2015). **Manifesto por uma educação do campo no Espírito Santo.** Ibiraçu, 14 ago. 2015. (Documentos Básicos).

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.

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.

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 NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002:** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br.

COSTA, **Lúcia Cortes da.** "A Reforma do Estado no Brasil: Uma Crítica ao Ajuste Neoliberal". *Pesquisa & debate*, volume 11, número1 (17), 49-79, 2000.

CURY, C.R.J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. São Bernardo do Campo. V. 18, n.2, 2002.

ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ESPÍRITO SANTO 2025: **plano de desenvolvimento**. Vitória (ES): Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, 2006.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERNADES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil.** Ensaio de interpretação sociológica. 5º ed. - 2ª reimpressão. São Paulo: Globo, 2008**.**

Flick, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. (2004).

França, Dalva Mendes de,Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos MST/ES, 2013, F814 v, 270 f. :il

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46ª. edição , Rio de Janeiro: Paz e Terra.2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2003.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia do Oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILLI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10ª ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 2007.

GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937 - **Cadernos do cárcere**, volume 3; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.- 3• ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. A. Cadernos do cárcere - **O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

_____. Cadernos do cárcere- Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARTUNG, Paulo. **Plano de Governo 2015 – 2018**. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2015/09/16/Plano-de-Governo-Hartung.pdf>. Acesso em: 15 de junho. de 2019, às 22h.

HORA, D. L. Gestão democrática na escola. Campinas: Papirus, 1994.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília: Universidade de Brasília, [1998].

LEAL**,** Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e o regime representativo no Brasil. 7ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIMA ADELSO ROCHA. **Territorialização da monocultura de eucalipto e os impactos sobre a estrutura agrária no norte do Espírito Santo**.Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), São Paulo, 2016

LIRIO, Marcos Marcelo. **O MST como locus de pressão e proposição de políticas públicas voltadas para educação do campo no Norte do Espírito Santo (2003-2016).** Dissertação de Mestrado. São Mateus, ES; 2016.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula.** ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **O Socialismo e a educação dos filhos.** Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956.

_____ . **Problemas da educação escolar**. Moscovo: Progresso, 1986.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: FE/ UNICAMP; R. Vieira, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Governo do Estado do Espírito Santo. ES, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: **Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo**, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

_____, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: _____. ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,Expressão Popular, 2012. p. 324 - 331.

Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra. **Dossiê MST Escola:** Documentos e estudos 1990 – 2001**.** Caderno de Educação nº 13. Veranópolis: Iterra**,** 2005.

_____. **Princípios da Educação do MST**. Caderno de Educação nº 08. São Paulo, 1996.

_____. Caderno do ITERRA, nº 14. **II Seminário Nacional – O MST e a Pesquisa.** Rio Grande do Sul, 2007a.

_____. **Documento final do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos.** MST, ES, 1987.

_____. **Diretrizes das Escolas de Assentamentos e Acampamentos MST/ES**, Setor de Educação do MST, 2013a.

NETO, Dr. Luiz Bezerra. **A educação rural no contexto das lutas do MST. Artigo.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 20, p. 133 - 147, dez. 2005.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira. Coleção Educadores. MEC-Fundação Joaquim Nabuco**, Recife: Massangana, 2010.

Oliveira Júnior, Ruy Barboza de, 1980- O48p **As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente** / Ruy Barboza de Oliveira Júnior. – 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade**. Das políticas de governo a politica de estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Artigo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

_____. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (orgs) *Gestão, financiamento e direito à educação*: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. *Revista Idéias*, São Paulo: FDE, n. 12, 1992

PENIN, S.; VIEIRA, S.L. **Refletindo sobre a função social da escola**. In: VEIRA, S. L. (Org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Vitória, 1999.

_____. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento:** O caso do MST no Espírito Santo. Projeto de qualificação para a Dissertação do Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).** PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006. DF; 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO **- Conselho Estadual de Educação -** Resolução CEE/ES Nº 3.777/2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – **Espírito Santo em Ação:** Comitês Estratégicos**.** Disponível em: <http://es-acao.org.br/comites/>. *In:* Comitê de Educação. Acesso em: 15 de maio. de 2019, ás 20h.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – **Espírito Santo em Ação:** Conheça o ES em Ação. Disponível em: <http://es-acao.org.br/conheca/?active=visao-missao-e-valor>. I*n:* Conheça o ES. Acesso em 23 de julho de 2019.

SPOSITO, M. **A ilusão fecunda**: **a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1990.

SERGIO, Frei e STÉDILE, João P. **A luta pela terra no Brasil.** São Paulo: editora Página Aberta Ltda, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Maria Abadia. **Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira**. In: Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos. Campinas – SP: CEDES, 2003, v.23/n.61.

SILVEIRA, Maicon Cândido da. **O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC**. Revista Senso Comum, nº 1, 2009, p. 50-66

SODRÉ, Nélson Werneck. **A Farsa do Neoliberalismo**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990

STÉDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasi.** 9ª ed. São Paulo: Atual, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração escolar.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, Lílian de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VIANNA, Luiz Werneck. **Esquerda Brasileira e tradição Republicana:** estudos de conjuntura sobre a era FHC-Lula. Rio de Janeiro: Reven, 2006.

VENDRAMINI, Célia. **Os Desafios do MST na Atualidade.** Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/488- of6-st3.pdf> Acesso em: 02 de julho de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (A)
_____ foi convidado (a) a participar da Pesquisa intitulada **“Gestão das escolas de Ensino Básico em áreas de assentamento do MST: desafios e perspectivas”** sob a responsabilidade da aluna pesquisadora Edinéia Rosa da Silva Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A Educação Básica no e do campo é um dos objetivos centrais para o Movimento Sem Terra, tanto no sentido da garantia do direito à escolarização, quanto para a emancipação humana. Assim, o Movimento busca consolidar uma Proposta Pedagógica fundamentada em princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos que propicie o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, para que a mesma contemple as necessidades e especificidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. A educação em áreas de assentamento não se constitui como um espaço meramente de repasse do conhecimento teórico, mas, sobretudo como espaço de formação, socialização e integração com o contexto sócio-cultural, tendo como base a gestão democrática com a participação efetiva dos vários segmentos que compõe o processo educativo.

Objetivos da Pesquisa:

Analisar como se efetua a gestão das escolas públicas de ensino básico em áreas de assentamentos do Movimento Sem Terra, no norte do estado do Espírito Santo, com o foco nos assentamentos localizados no Município de Pinheiros-ES.

Procedimentos para obtenção dos dados:

O desenvolvimento do projeto terá como estratégia metodológica a pesquisa participante. Será realizada a pesquisa documental de materiais como o Projeto Político Pedagógico das escolas do MST/ES(EEEF “Margem do Itauninhas e EEEF “Maria Olinda”), fotografias, pesquisa bibliográfica: revistas, cartilhas do MST. E também ocorrerá a pesquisa de campo com observações e visitas às escolas, realização de entrevista semi-estruturada com educandos, educadores, famílias, dirigentes políticos do MST e membros do Conselho de Escola. Posteriormente, haverá a síntese e análise dos dados obtidos.
As entrevistas semi-estruturadas serão gravadas com permissão do entrevistado/a.

Riscos e Desconfortos:
A pesquisa com seres humanos implica riscos em vários tipos e graus. Por envolver a observação das práticas docentes realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali fundadas. Assim, é fundamental que eu enquanto pesquisadora tenha o cuidado para que minha presença não comprometa as ações pedagógicas cotidianas.

Em casode acontecimentos de riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, se necessário e assistência integral, sendo esta prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Diante de eventuais danos será garantida a indenização, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:
A pesquisa proporcionará o estudo, análise e investigação referente ao tema gestão democrática, perpassando os fatores inerentes ao mesmo (Práxis Pedagógica e Projeto Político Pedagógico), contribuindo, dessa forma para o fortalecimento da Educação de modo geral e de maneira específica, para as escolas em áreas de assentamentos do Movimento Sem Terra.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Edinéia Rosa da Silva Pereira, nos telefones (27) 999566192 ou (27) 9998219913. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com / comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço: Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu fui informado (a) pela pesquisadora responsável do presente estudo sobre os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO e tive a oportunidade de fazer perguntas, assim como, todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma via deste Termo de Assentimento, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Pinheiros, 28 demarço de 2019.

_____

ASSINATURA DO (A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa**"Gestão das escolas de Ensino Básico em áreas de assentamento do MST: desafios e perspectivas"**, eu Edinéia Rosa da Silva Pereira, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS510/16, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pinheiros, 28 demarço de 2019.

_____

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OS COORDENADORES DAS ESCOLAS

1- Fale um pouco sobre sua trajetória pessoal e formação acadêmica

2- Como foi assumir a gestão/coordenação dessa escola? Conte um pouco desse processo.

3- Qual a sua compreensão sobre gestão democrática?

4- Cite algumas práticas / vivências existentes na escola que fortalece os princípios da gestão democrática.

5- Você enquanto gestor encontra dificuldades em implementar a gestão democrática? Justifique. Quais as principais dificuldades?

6- Como você avalia a participação e o envolvimento das famílias, dos educadores e estudantes nas questões abaixo:

a) Elaboração do Projeto Político Pedagógico;

b) Conselho Escolar;

c) Tomada de decisões no cotidiano escolar.

D) OUTROS

7- O MST (Setor de Educação) orienta os coordenadores quanto à gestão das escolas? De que forma?

8- Como você avalia a relação do Estado/SEDU no processo de gestão da escola?

9- Tem alguma outra colocação/ consideração que você gostaria de acrescentar acerca da temática?

ANEXO C - ROTEIRO PARA OS/AS EDUCADORES/AS

1- Fale um pouco sobre sua trajetória pessoal e sua formação acadêmica

2- Qual a sua compreensão sobre gestão democrática?

3- Cite algumas práticas / vivências existentes na escola que fortalece a gestão democrática.

4- Você enquanto educador/a encontra dificuldades em desenvolver uma prática pedagógica baseada nos princípios da gestão democrática? Justifique. Quais as principais dificuldades?

5- Como você avalia a relação do Estado/SEDU no processo de gestão da escola?

6- O que precisa mudar para fortalecer a gestão democrática na escola que você leciona e qual o maior desafio?

7- Como o MST orienta e acompanha a gestão das escolas de assentamento?

8- Tem alguma outra colocação/ consideração que você gostaria de acrescentar acerca da temática?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O CONSELHO ESCOLAR

1- Como você foi escolhido para compor o Conselho de Escola?

2- Qual a sua compreensão sobre gestão democrática?

3- Como você avalia a forma como acontece a gestão da escola que seu/sua filho/a estuda?

4- Como sua família participa da vida escolar dos filhos e da gestão da escola?

5- Cite algumas práticas / vivências existentes na escola que você considera muito importante e que contribuiu para fortalecer os princípios da gestão democrática.

6- Como você avalia a relação do Estado/SEDU no processo de gestão da escola?

7- Como o MST orienta e acompanha a gestão das escolas de assentamento?

8- Tem alguma outra colocação/ consideração que você gostaria de acrescentar acerca da temática?

APÊNDICE E- ROTEIRO PARA ESTUDANTES

1) Como você se sente estudando em escola de assentamento? Comente.

2) Como você avalia a forma como acontece a gestão das escolas de assentamentos? Comente.

3) Você participa da gestão, do funcionamento da escola? Justifique exemplificando.

4) Cite algumas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que você estuda que considera muito importante e que oportuniza a participação na gestão da escola.

ANEXOS

ANEXO A: Manifesto das educandas e educandos das escolas de assentamento de reforma agrária do Espírito Santo

Nós, educandas e educandos presentes no XXXI Encontro dos Educadores e Educadoras das Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária do estado do Espírito Santo, reunidos de 11 a 13 de julho de 2019, em São Mateus no Espírito Santo, representamos todas as educandas e educandos das escolas de assentamentos do estado. Reunimo-nos no dia 12 de julho para dialogar e refletir sobre “O papel da juventude na defesa pelo direito a Educação Pública, Popular e Libertadora”.

Somos crianças e adolescentes, filhas e filhos das famílias Sem Terra, moramos nos assentamentos de Reforma Agrária. Com os nossos pais ocupamos a terra para ter alimentos, casa para morar, lugar de brincar, estudar e ser feliz. Em nossas escolas produzimos parte dos alimentos que consumimos, aprendemos formas de preservar o meio ambiente, de cuidar do lixo, dos riscos do uso de agrotóxicos, temos oficinas, palestras, visitas de estudo, atividades e noites culturais, místicas, auto-organização e plano de estudo.

O QUE QUEREMOS?

- Lutar contra a discriminação das Escolas do Campo e dos sujeitos do campo;

- Lutar pela oferta de ensino médio nas escolas de Assentamento no estado do Espírito Santo;

- Lutar pelo acesso ao ensino superior que contribua com os povos do campo;

- Lutar por mais investimentos na educação, no campo e na cidade;

- Queremos maiores estruturas nas escolas de assentamentos: quadra poliesportiva, melhorias nas estradas e no transporte escolar, bibliotecas e outros. Para que a estrutura das escolas de assentamentos sejam adequadas para as atividades de estudo, trabalho, integração e lazer;

- Que seja garantida a educação pública, popular e libertadora para todas as crianças do Brasil.

NOS COMPROMETEMOS

- Lutar contra o agronegócio, que além de não produzir alimentos, polui nosso solo, o ar e a água;

- Continuar lutando e defendendo a Educação do Campo e do MST em todos os espaços onde estivermos;

- Lutar para que as futuras gerações possam ter educação pública e de qualidade, com todos os direitos garantidos;

- Lutar para que outras famílias tenham acesso à terra, assim tendo a criação de outras escolas de assentamentos.

Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!

12 de julho de 2019, São Mateus/Espírito Santo