

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**MARINALVA SOUSA MACEDO**

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO  
CAMPO: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense**

São Luís  
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**MARINALVA SOUSA MACEDO**

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO  
CAMPO: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação/ Mestrado  
em Educação da Universidade Federal do  
Maranhão, como exigência para obtenção  
do título de mestre em Educação

Orientadora: Adelaide Ferreira Coutinho

São Luís  
2013

Macedo, Marinalva Sousa

A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense/Marinalva Sousa Macedo. – São Luís, 2013.  
143 f.

Impressão por computador (fotocópia).

Orientadora: Adelaide Ferreira Coutinho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

1. Educação-Políticas públicas 2. Educação do Campo  
3. Projeto Político-Pedagógico I. Título.

CDU 37.014.53

**MARINALVA SOUSA MACEDO**

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO  
CAMPO: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Ferreira Coutinho

Aprovada em / /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Adelaide Ferreira Coutinho  
Orientadora

---

---

À minha Mãe, Raimunda, razão da minha luta  
e incentivadora dos meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

A realização da pesquisa e a produção do conhecimento é sempre um processo coletivo, na medida em que nele se encontram contribuições diretas e indiretas de vários sujeitos. Nesse sentido, quero agradecer a todos que contribuíram para a realização deste trabalho e, em especial:

A Deus, por iluminar meu caminho e nele colocar pessoas com as quais tem sido gratificante o convívio, e por me permitir concluir este trabalho.

À Professora Doutora Adelaide Coutinho, por me e orientar nesta caminhada, sobretudo pela paciência e compreensão demonstradas durante a realização do trabalho.

Ao Professor Doutor José Ribamar Silva Sá, pelas contribuições recebidas, as quais contribuíram para a realização deste trabalho

À Professora Doutora Lélia Cristina Silveira, pelas contribuições e pelo incentivo nesta caminhada.

À minha família, pelo permanente apoio, sem o qual eu não teria conseguido chegar até aqui.

À Diana Diniz e Conceição Lobato, pelo incentivo recebido.

Aos companheiros e companheiras do NEPHECC.

À Maisa, pelas valiosas contribuições dadas durante toda esta caminhada.

À Alessandra, companheira de estudo.

À Cícera Nogueira, pelo apoio nos momentos mais difíceis e pela cuidadosa revisão deste trabalho.

A Francy Rabelo, Vânia Mondego e a Josenilde Azevedo, pelo incentivo e apoio nos momentos difíceis.

Aos companheiros e companheiras do PET, pelo apoio constante.

À Professora Cacilda Cavalcante, por acreditar no meu trabalho e por me acolher em seu grupo de estudos.

Aos companheiros e companheiras do MST, pela confiança e pelas contribuições que tornaram possível a realização deste trabalho, em especial, a Lenilde, Zaira, Jonas e Elias.

Aos Técnicos do Setor de Educação do Campo, pelas contribuições e pelo apoio na realização desta pesquisa. Meus agradecimentos também a Suzani e ao João, por disponibilizarem os dados solicitados.

À Leomar e Cristiane, pelas contribuições demonstradas.

Aos professores da Escola Roseli Nunes, grata pela acolhida e pelas contribuições.

A Rui Andrade, por me ensinar que na vida e no amor a paciência é fundamental.

À Francisca Martins, pela cuidadosa revisão bibliográfica e pelo constante incentivo.

À Giselia, Beth e Adjane, a quem sou grata pela impressão das cópias.

E, finalmente, a todos os trabalhadores e a todas as trabalhadoras do campo, que lutam na esperança de uma vida melhor.

Os espinhos no caminho  
Temos sempre que cuidar  
Mas aqui é nossa terra  
De nossa vida a esperança  
É o lugar mais seguro, de lutar pelo futuro  
Pelos jovens e crianças.

Irmã Brunetto



## RESUMO

O presente trabalho trata do processo de elaboração/execução das políticas públicas para a educação básica do campo e reflete sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico para a educação básica nas escolas do campo, cujo lócus são as escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária no Maranhão, conquistadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tomando-se como referência a experiência da Escola Roseli Nunes. Ressalta-se que a luta por políticas públicas para o campo tem como marco histórico a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA, reafirmado nas I e II Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo, que tiveram por finalidade a luta em prol da educação pública de qualidade aos povos camponeses. O desejo de realização desta pesquisa surgiu a partir da participação da pesquisadora como professora no II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão. Atualmente, o debate tem motivado a realização de pesquisas e uma produção significativa, além da conquista das diretrizes para a educação nas escolas do campo e da realização de importantes eventos visando refletir sobre a educação pública. Por outro lado, cresceu a necessidade de se elaborar um Projeto Político-Pedagógico para as escolas de educação básica do campo, destacando-se a importância de se refletir sobre a educação e o projeto educativo da escola que se quer para o campo. Assim, buscou-se apreender o sentido da luta por educação pública, desencadeado pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP, delimitando-se para o estudo a primeira década do século XXI, marcada por intenso movimento de luta por políticas públicas através dos movimentos sociais ligados à questão do campo. Partiu-se dos seguintes questionamentos: Historicamente, nas últimas décadas, como veio se consolidando a luta dos movimentos sociais do campo por educação pública? Como se articula a luta por políticas educacionais com a defesa da construção do PPP? Qual o sentido da luta por educação pública desencadeada pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP para as escolas do campo? No Maranhão, considerando a educação do campo em áreas de assentamento, como as escolas vêm se articulando para construir o PPP? Para a concretização dos objetivos pretendidos e visando responder a tais inquietações, desenvolveram-se pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Para tanto, fez-se a interlocução com os autores que investigam esse objeto nas suas diversas determinações, entre os quais Coutinho (2009), Ribeiro (2012), Molina (2012), Taffarel (2012), Fontes (2010), Vendramini (2008), Veiga (2010), Caldart (2004), Freitas (2011), D'Agostini (2012), Dalmagro (2010) e outros, imprescindíveis para sustentar essa análise pautada numa concepção dialética de educação. Esta, fundamentada nos âmbitos político, técnico e ético por um paradigma voltado para uma formação humana, comprometida com a transformação social, nos diferentes contextos históricos da realidade do campo. Esse, portanto, é um pressuposto metodológico contrário à atual lógica de formação, voltada, predominantemente, para o mercado. Com base nesse entendimento, deseja-se que este trabalho possa contribuir criticamente para o delineamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do campo no Maranhão, considerando que tal Projeto deve ser construído coletivamente, uma vez que se constitui instrumento estruturante da identidade escolar, da gestão democrática e da ação docente nas escolas do campo.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Educação. Educação do Campo, Projeto - Político Pedagógico.

## ABSTRACT

This paper deals with the process of elaboration / implementation of public policies for basic education field and reflects on the construction of Project Political basic education schools in the field, whose locus are schools in areas of agrarian reform settlements in Maranhão, conquered by the Movement of Landless Rural Workers - MST, taking as reference the experience of the School Debra Nunes. It is emphasized that the fight for public policies to the field has as a landmark achievement of the first National Educators Educators and Agrarian Reform - I Enea, reaffirmed in I and II National Conferences For the Basic Education Field, which had the purpose to fight for quality public education to people peasants. Thus, it is possible to recognize that social movements fighting for public policy for the rural population have been able to advance in different fronts, the achievements in the formulation of regulatory frameworks and legal instruments in order to ensure Education Field. The desire for this research arose from my participation as a teacher in II Project Training Educators and Educators in Rural Education in the State of Maranhão. Initially, it was realized that the MST struggle was for education for the children of those who fought for land. Thus emerge the first schools in the settlements and opened discussions on education and in the field. Currently, the debate has motivated the development of research and production significantly beyond the attainment of guidelines for education in the field and conducting important events aiming to reflect on public education. On the other hand, increased the need to develop a political-pedagogical schools for basic education in the field, highlighting the importance of reflecting on education and educational project of the school who wants to field. Thus, we sought to understand the sense of fighting for public education, triggered by social movements, in particular the MST, for the construction of the PPP, limiting the study to the first decade of this century, marked by intense fighting move by public policies through social movements linked to the issue of the field. Broke up the following questions: Historically, in recent decades, has been consolidated as the struggle of rural social movements in public education? As it articulates the struggle for educational policy with the defense of the construction of PPP? What is the meaning of the struggle for public education triggered by social movements, in particular by the MST, in order to build the PPP for rural schools? In Maranhão, considering education field in settlement areas such as schools have been organizing to build PPP '. To achieve the intended objectives and aimed to answer these concerns, developed bibliographical, documentary and field. To do so, it is a dialogue with the authors investigating this object in its various determinations, including Coutinho (2009), Ribeiro (2012) Molina (2012), Taffarel (2012), Sources (2010), Vendramini (2008 ), Veiga (2010), Caldart (2004), Freitas (2011), D'Agostini (2012), Dalmagro (2010) and others, essential to sustain such analysis guided by a dialectical conception of education. This, based on the political, technical and ethical for a paradigm focused on a human, committed to social transformation, in different historical contexts of the reality of the field. This, then, is a methodological assumption contrary to current logic training, geared predominantly to the market. Based on this understanding, it is desired that this work can contribute critically to the delineation of the Political (PPP) of rural schools in Maranhão, considering that it should be built collectively, since it constitutes an instrument structuring of school identity , democratic management and teaching activities in schools field.

Keywords: Public Policies. Education. Rural Education, political-pedagogic project.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica  
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CVRD- Companhia Vale do Rio Doce  
ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo  
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH- Índice de Desenvolvimento Humano  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
MA- Maranhão  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
ONG – Organização Não Governamental  
PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PNUD- Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento  
PPP- Projeto Político-Pedagógico  
PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEEDUC- Secretaria Estadual de Educação do Maranhão  
SUPEC- Supervisão em Educação do Campo  
UAB- Universidade Aberta do Brasil  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1 Metodologia.....	19
2 EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI.....	24
2.1 Trajetória Histórica das Políticas Educacionais para a Educação Básica no Campo.....	26
2.2 O papel do Estado na elaboração de Políticas Públicas para o Campo .....	38
2.3 Diretrizes Oficiais para a Educação Básica no Campo .....	42
2.4 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a luta por políticas públicas de educação para o campo.....	51
3 EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI NO ESTADO DO MARANHÃO.....	58
3.1 Caracterização da política de Educação Básica no Maranhão na primeira década do século XXI .....	60
3.2 Diretrizes e Estratégias para a Educação no Campo no Maranhão.....	66
3.3 Educação em Áreas de Assentamentos no Maranhão e as Experiências Educativas do MST .....	71
4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO MARANHÃO: a experiência da escola Roseli Nunes .....	78
4.1 A Proposta de Educação do MST: princípios e orientações para a construção do PPP para as Escolas em Áreas de Assentamento da Reforma Agrária .....	78
4.2 Dos Elementos Constituintes do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Roseli Nunes.....	85
4.2.1 Perfil do Município Lagoa Grande do Maranhão - MA .....	86
4.2.2. A História de luta na conquista do Assentamento Cigra – Agrovila Kênio .....	87
4.2.3 Caracterização da Escola Roseli Nunes .....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....	114
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	132
QUESTIONÁRIO COM TÉCNICOS DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO... ..	133
QUESTIONÁRIO COM A SUPERVISORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	134
QUESTIONÁRIO COM O DIGIRENTE DO MST /MA.....	136
QUESTIONÁRIO COM MEMBROS DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MST/MA .....	138
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ROSELI NUNES .....	140
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA ROSELI NUNES .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

O desejo de realização desta pesquisa surgiu a partir de minha participação como professora no II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão. Todavia, minhas leituras sobre Projeto Político - Pedagógico começaram um pouco antes, quando eu ainda estava cursando Pedagogia, mais especificamente as disciplinas Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II, quando, ao final das disciplinas, tivemos que selecionar uma escola da rede pública que ainda não tinha o seu PPP elaborado e orientar seus profissionais na construção deste. Assim, alunas de Pedagogia e professores da escola, consubstanciados nas leituras e debates coletivos realizados em sala de aula, sob a orientação do docente de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I e II, aos poucos, fomos compreendendo a importância do PPP para a escola.

A segunda experiência foi em 2004. Como uma das técnicas que realizavam o trabalho de acompanhamento e monitoramento em creches e pré-escolas comunitárias conveniadas com a Prefeitura de São de Luís, ao compor a equipe que realizava esse trabalho<sup>1</sup> e como graduada em Pedagogia, coube-me, como uma das primeiras tarefas, analisar as Propostas Pedagógicas apresentadas por aquelas instituições, no ato do Convênio, pois isso se constituía um dos itens obrigatórios para a assinatura do Acordo.

Para a realização desse trabalho, foi criado um instrumento de avaliação cujo objetivo era identificar se a proposta tinha sido elaborada de forma coletiva, com a participação dos profissionais daquelas escolas, e/ou se tinham sido elaboradas por terceiros, como um mero instrumento burocrático. Nesse caso, não havia necessidade do trabalho coletivo e muito menos de discussões. Para tanto, passamos a incluir nos instrumentos de monitoramento e avaliação alguns itens referentes ao processo de elaboração da proposta. Havia também todo um esforço da equipe em realizar o monitoramento após análise do documento em questão.

Essa sistemática de trabalho foi revelando que as maiorias das instituições conveniadas não reconheciam a importância da Proposta Pedagógica para as instituições escolares, pois a consideravam como um mero instrumento burocrático.

---

<sup>1</sup> Por ser um órgão da assistência social, antiga Fundação Municipal da Criança e do Adolescente e da Assistência Social – FUMCAS, atualmente transformada em Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social- SEMCAS, a equipe era composta mais por Assistentes Sociais.

Algumas foram elaboradas por profissionais que não conheciam a realidade daquelas escolas, evidenciando uma grande distância entre os objetivos contidos e a realidade das instituições. Além do mais, estavam muito bem guardadas e/ou se encontravam fora da escola (na residência de algum gestor ou responsável). Contrário a essa forma de conceber o PPP, Veiga, (2010, p.13) enfatiza:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Quanto aos professores, quando questionados sobre o processo de elaboração da Proposta Pedagógica, quase todos respondiam que desconheciam a existência desta. Nesse aspecto, vale lembrar que, por se tratar de escola comunitária, a maioria dos professores não recebia salário, apenas uma gratificação, o que contribuía para uma rotatividade muito grande desses profissionais, embora este não seja fator relevante para o não envolvimento de todos no processo de construção da proposta pedagógica.

Diante dessa realidade, a equipe começou a pensar estratégias que pudessem contribuir para amenizar ou reverter essa situação. Como uma das estratégias pensadas, resolvemos promover oficinas pedagógicas com o objetivo de mostrar a importância da Proposta Pedagógica para a creche ou pré- escola. Assim, todos que trabalhavam na instituição foram convidados para participar desse momento de reflexão. Vale ressaltar que a importância da construção do PPP começa a ganhar forças no cenário educacional, a partir dos estudos de Veiga, com a publicação do livro “Projeto Político - Pedagógico da escola: uma construção possível” em 1995. Para a autora, o PPP se define pela busca de rumo e de direção das ações pedagógicas na escola, ao constituir-se

[...] Ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2010, p. 13).

Com base nessa compreensão, desejávamos evidenciar a necessidade de compreensão da proposta pedagógica como instrumento de organização de todo o trabalho pedagógico da escola e de sua realidade, muito mais que uma bem elaborada proposta, porém, distante da realidade da escola.

Outra experiência aconteceu quando, no período de 2008 a 2009, fui fazer parte da equipe de trabalho da Fundação da Criança e do Adolescente - FUNAC, órgão estadual responsável pelo atendimento ao adolescente em cumprimento às medidas socioeducativas no estado do Maranhão. Tinha como tarefa pensar as ações no âmbito da escolarização desses adolescentes. Para esse fim, recebemos como desafio inicial terminar o PPP da instituição, com sua construção iniciada em gestão anterior, e não concluído. Visando atingir esse objetivo e sabendo da importância do trabalho coletivo na elaboração do PPP, a primeira ação desenvolvida foi formar uma comissão<sup>2</sup> composta por um representante de cada unidade de atendimento que estivesse envolvido com o processo de escolarização.

Convém destacar que quase cem por cento dos adolescentes em cumprimento à medida socioeducativa, ao cometer o ato infracional encontravam-se fora escola e com uma escolarização muito baixa, embora não fosse este o fator preponderante na realização do ato.

A comissão tinha como objetivo pensar, discutir e organizar as atividades necessárias a serem desenvolvidas durante todo o processo de reconstrução do PPP, até atingir o documento direcionador das ações; não falo em conclusão, por entender tratar-se de um projeto dinâmico sujeito a alterações contínuas. Dessa forma, com a finalidade de criar um espaço coletivo de discussão e mobilização, foi definido um calendário de reuniões mensais para definir e avaliar as ações que seriam realizadas durante todo o processo de reelaboração do PPP.

As reuniões aconteciam sempre na primeira sexta-feira de cada mês. Assim, foi combinado que organizaríamos um momento de reflexão sobre o PPP com todos os profissionais envolvidos com o trabalho socioeducativo. Para não prejudicar o trabalho nas unidades, faríamos por funções (psicólogos, socioeducadores, professores e outras) até contemplar todos; o importante era a participação de todos os profissionais.

---

<sup>2</sup> A comissão formada agregava diferentes profissionais, tais como: pedagogos, assistentes sociais, graduados em letras, psicólogos, entre outros profissionais.

Essa dinâmica de discussão e, posteriormente, sistematização do Projeto levou mais de um ano, mas, finalmente, ficou pronto. Acreditávamos que tínhamos em mãos um produto fruto de trabalho coletivo. No âmbito da escolarização, dentre as ações a serem realizadas, considerou-se que uma das mais importantes referia-se ao trabalho de sensibilização de profissionais da rede municipal e estadual de ensino, mais especificamente nas escolas em torno das unidades, para que recebessem o adolescente. Pois, com frequência, ao tomar conhecimento da procedência deste, a escola se recusava a recebê-lo. Essa situação gerava, por parte do adolescente, muita resistência em frequentar a escola regular de ensino. Vale mencionar que esse processo de sensibilização também começou a ser feito na Secretaria de Estado da Educação, por se tratar de uma instituição ligada à esfera estadual de governo.

Essa ação evidencia que o PPP da instituição constituía-se um documento que o diferenciava do PPP das instituições regulares de ensino, no entanto, em seguida, com a mudança brusca de governo, não se sabe o que aconteceu com o PPP. Uma situação vivenciada, e que poderá nos dar “dicas” do que ocorreu com o PPP refere-se ao fato de termos promovido atividades com artes, com participação dos adolescentes, com a finalidade de escolhermos os trabalhos que mais se destacassem, para ilustrar a capa de reimpressão do Estatuto da Criança e do Adolescente em homenagem aos seus 18 anos, completados em 2008. Todavia, o que se viu foi toda a edição de reimpressão contendo o trabalho de arte realizado pelos adolescentes, sendo recolhida e encaixada para ser colocado fora, pois a ordem era que não ficasse nada em que constasse a logomarca do governo, cujo mandato tinha sido cassado. Essa situação configura o que Malavazi (1995, p. 4) aponta sobre o PPP, ou seja,

A existência de um PPP passa pelas questões da GESTÃO e do PODER. E a dinâmica de sua construção tem uma HISTÓRIA (iniciada no ato de sua construção) e uma ORDEM (estabelecida de acordo com sua origem), elementos determinantes para sua concretude e desenvolvimento.

Vale salientar, inicialmente, que uma outra motivação para a realização desta pesquisa foi a minha inserção como professora no Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, é nesse aspecto que me deterei.



Meu contato inicial com a educação do campo deu-se como professora do II Projeto De Formação de Educadores e Educadoras do Campo no Estado do Maranhão, por meio do Programa Nacional de Reforma Agrária - PRONERA da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. O Projeto tinha como objetivo contribuir com a formação de educadores e educadoras em Magistério de Nível Médio em áreas de assentamento neste Estado.

Como professora da disciplina Estudos e Pesquisa, tinha, entre os desafios, que contribuir com a elaboração do trabalho de conclusão do curso dos alunos. Assim, nas discussões sobre os objetos de pesquisas para a realização das monografias, pude perceber que havia muita inquietação por parte de alguns alunos que faziam parte do Programa e também frequentavam a escola regular de ensino. Para estes, a comparação parecia inevitável, ao constatarem que a escola pública regular de ensino, da forma como foi organizada, não atende aos interesses da classe trabalhadora; faziam a defesa do Programa como sendo uma importante conquista para a classe do campo no Maranhão.

Essas discussões e inquietações me levaram a tomar como desafio compreender o sentido desse projeto de educação que os alunos estavam defendendo. Com esse intuito, iniciei minhas primeiras leituras sobre educação *do* campo e, à medida que ia lendo, aumentava meu desejo de contribuir com a educação dos trabalhadores e trabalhadoras no campo, mas, ao mesmo tempo me indagava: De que forma posso contribuir? Na busca de resposta para essa indagação, e considerando minha experiência com o PPP, fui levada a escolher o Projeto Político-Pedagógico para a educação básica nas escolas do campo, como foco de estudo. Pois, sabendo que a Educação do Campo é área de conhecimento muito vasta, teria que delimitar um objeto para a realização do estudo.

Por que o Projeto Político-Pedagógico para a educação básica no campo? Com base na compreensão de PPP destacada por Veiga (2010), com a qual se concordo, ao se construir o projeto da escola se está planejando de forma intencional aquilo que se quer alcançar. Nessa direção, e considerando que os movimentos sociais ligados a essa questão têm um projeto de educação que se contrapõe ao projeto burguês de educação, o PPP pode contribuir com aquele projeto de educação pública para os sujeitos do campo, visto que a escola se constitui um espaço social de práticas contraditórias, conforme destaca essa autora ao apontar que

É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho (VEIGA, 2010, p. 31).

Com relação a sua vinculação com o projeto de sociedade, Benjamin (2000) destaca que nenhuma pessoa, família, grupo ou sociedade pode viver sem projeto. Este é quem direciona e organiza o esforço criativo das pessoas, e acrescenta: “*Nós defendemos que a sociedade deve construir um projeto que organize o uso de sua capacidade criativa e produtiva, tendo em vista atingir um futuro desejado*” (BENJAMIN, 2000, p. 17).

Explicitado o porquê da escolha, torna-se necessário outro questionamento: Por que uma pesquisa voltada para a educação básica no campo? Desde a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no campo, em 1998, foi desencadeado um processo de reflexão e mobilização nacional pela educação básica no campo que leve em conta as necessidades da população camponesa e sua vinculação com o projeto popular do Brasil. Isto significa pensar a organização do trabalho pedagógico para a escola do campo, de forma que atenda aos interesses da classe trabalhadora. O texto base da referida Conferência destaca:

A expressão educação básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública: embora a legislação atual só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa ser incorporada em nossa cultura a ideia de que todos devem estudar, pelo menos até a conclusão do ensino médio, e de que a educação infantil (zero a seis alunos) também faz parte da ideia de escola pública, dever do Estado (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 25).

Dessa forma, quando destaco que o PPP tem de considerar os sujeitos sociais que vivem no campo, concordo com Freitas (2010), ao nos lembrar que o campo tem sua singularidade, sua vida, portanto, sua educação não pode ser igual à educação urbana. Para o autor, a questão não é somente reconhecer que há uma identidade para sujeitos do campo, mas reconhecer que ali existe uma forma diferente de viver e produzir relações sociais, culturais e econômicas diferentes de quem vive nas grandes cidades.

Assim, é importante explicitar na elaboração do PPP o que se compreende por escola do campo. Para tanto, recorri ao texto base da Conferência. Para os seus organizadores, a escola do campo é aquela que trabalha em conformidade com os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização. Por isso, a identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural configuram-se como condições necessárias de sua implementação. Logo, pensar um projeto para a escola do campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico fechado, pronto, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade do campo vem exigindo.

Diante desse desafio, Caldart (2004a) lembra que a tarefa é pensar a educação para o campo política e pedagogicamente, considerando os interesses sociais, políticos e culturais de um determinado grupo social. Deve-se, pois, partir do pressuposto de que o PPP para as escolas básicas do campo deve aceitar o desafio de que a escola do campo “*deve ser vista não apenas como um lugar de aprender a ler, a escrever e contar, mas também de formação*” (CALDART, 2004a, p. 17). Desse modo, precisa-se compreender que o PPP tem que ser mais do que uma organização dos planos de ensino e a organização do trabalho pedagógico para considerar todas as dimensões que constituem o ambiente educativo.

A autora ressalta, ainda, que o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola não deve se negar a cumprir essa tarefa. Nessa direção, expresseo o desejo de que a construção do PPP possa constituir-se instrumento teórico-metodológico de enfrentamento dos problemas que envolvem a educação do campo no Maranhão.

Com base nessa compreensão e a partir da delimitação do objeto em estudo, serão apresentados os objetivos que direcionam este trabalho:

- a) levantar subsídios teóricos que contribuam para a construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo em áreas de assentamento da reforma agrária no Maranhão;
- b) analisar o processo de consolidação da luta desencadeada pelos movimentos sociais ligados às questões do campo por políticas de educação pública nas últimas décadas;
- c) identificar o processo de articulação da luta por políticas públicas com a defesa da construção do PPP;

- d) apreender o sentido da luta por educação pública, desencadeado pelos movimentos sociais, em particular o MST, visando à construção do PPP;
- e) analisar como as escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária no Maranhão vêm se articulando para construir o PPP, considerando o movimento em prol da educação do e no campo.

Para a concretização desses objetivos, foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, conforme será explicitado a seguir.

### **1.1 Metodologia**

Para a realização do trabalho, foi eleita para o estudo a primeira década do século XXI, marcada por intenso movimento de luta por políticas públicas através dos movimentos sociais ligados à questão do campo, articulado com a defesa da construção do projeto de educação. No âmbito dessa luta, destaca-se a construção do Projeto Político-Pedagógico para as escolas do campo.

A luta por políticas públicas tem como marco inicial a Primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. No que se refere ao PPP, em 2004, Caldart (2004a) traz para as discussões os elementos para a Construção do PPP da Educação do Campo, evidenciando os desafios e os elementos a serem considerados nesse processo de construção.

Assim, parti dos seguintes questionamentos: Historicamente, nas últimas décadas, como veio se consolidando a luta dos movimentos sociais do campo por educação pública? Como se articula a luta por políticas educacionais com a defesa da construção do PPP? Qual o sentido da luta por educação pública desencadeada pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP para as escolas do campo? No Maranhão, considerando a educação do campo em áreas de assentamento, como as escolas vêm se articulando para construir o PPP?

Para responder os questionamentos, foram feitas pesquisas bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, fiz uma revisão da literatura, através do levantamento dos autores que estão subsidiando a reconstrução do objeto de estudo. Nesse percurso, o diálogo se deu com pesquisadores da política educacional, como: Coutinho (2009), Ribeiro (2012) Molina (2012), Taffarel (2012),

Fontes (2010), Vendramini (2008), entre outros. Com relação ao objeto específico de estudo, apoiei-me nos estudos de Veiga (2010), Caldart (2004), Freitas (2011), D'Agostini (2012), Dalmagro (2010) e outros, autores imprescindíveis para a compreensão deste objeto.

Na pesquisa documental, foram realizados registros referentes a leis, diretrizes, decretos e programas, que expressam as ações do Estado voltadas para a política educacional em âmbito nacional e estadual, com o objetivo de compreender as mudanças que foram processadas para a educação do campo com a aprovação desses instrumentais legais. Também foram analisados documentos produzidos pelo setor de educação do MST, buscando identificar o sentido dado por esse movimento à educação e à construção do PPP para as escolas de educação básica do campo.

Na pesquisa de campo, foram elaborados e aplicados questionários a dirigentes e membros do setor de educação do MST com atuação estadual. Os questionários tiveram como objetivo explicitar a atuação desse coletivo na defesa da educação do campo e a necessidade de construção de um projeto de educação para as escolas do campo no Maranhão. E ainda, identificar qual o sentido do PPP para o MST, considerando as escolas dos assentamentos.

Com a finalidade de caracterizar a política de educação para o campo, bem como identificar como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas do campo, considerando sua especificidade, foram aplicados questionários à supervisora e aos técnicos do setor educação do campo da Secretaria de Estado da Educação. Convém ressaltar que nesse caso não foi possível aplicar o questionário com a supervisão de educação do campo, apesar das muitas tentativas realizadas.

Com relação ao PPP, foram entrevistados professores e coordenador pedagógico da escola Roseli Nunes, lócus desta pesquisa. Busquei analisar o processo de elaboração desse Projeto e identificar qual a sua especificidade em relação ao PPP das escolas regulares de ensino, tendo em vista que a escola localiza-se em uma área de assentamento do MST no Maranhão, e esse Movimento adota a concepção de educação do campo em contraponto às demais tendências em educação rural. Assim, perceber sua especificidade é identificar suas concepções, finalidades e objetivos voltados para suas práticas pedagógicas definidoras da organização do seu trabalho pedagógico como uma totalidade, no sentido de destacar quais suas possíveis contribuições para a transformação da realidade das escolas no campo maranhense.

Para tanto, foram elaborados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: roteiros de entrevista semiestruturada com os professores e coordenação pedagógica da escola e feita visita ao assentamento, visando contribuir com fundamentos teóricos que pudessem ajudar na construção do PPP para escolas de educação básica no campo maranhense. Portanto, não se trata de propor nenhum modelo de PPP para as escolas no campo.

Para orientação metodológica deste trabalho, optei pelo materialismo histórico-dialético como método de pesquisa o que contribuiu para apreender este objeto como totalidade histórica e sobre ele refletir buscando as suas mediações e contradições, pois, o lócus de realização da pesquisa é uma realidade contraditória, na qual estão presentes projetos de educação em disputas. Logo, a escola não está imune a essa situação, visto expressar também essa contradição, considerando que o processo educativo encontra-se permeado por interesses e finalidades divergentes, geralmente com a imposição de projetos educativos contrários aos interesses da classe trabalhadora que vive e trabalha no campo.

Freitas (2007, p. 38) nos dá a dimensão do desafio que está posto ao pesquisador, quando este escolhe esse método, afirmando que

Pesquisar pelo método materialista histórico dialético assemelha-se mais à atividade do pintor. Não há início e um fim na pintura. Não há uma maneira certa e definitiva de criar uma pintura. Ela vai ficando pronta a partir da atividade do pintor.

Nessa perspectiva, concordo com Vendramini (2009) ao afirmar que submeter a conceituação da educação do campo à luz do materialismo histórico é questionar as fronteiras estabelecidas entre campo e cidade. Para a autora, o materialismo histórico funda-se em categorias como a totalidade e a contradição, que são expressão das relações sociais, o que possibilita a apreensão em essência dos problemas reais, referentes à educação no campo.

Para Freitas (2011), a organização do trabalho pedagógico na escola está modulada pela função social dessa instituição, portanto, pela concepção de escola explicitada no seu PPP. Para este autor, a análise das categorias que expressam a organização do trabalho pedagógico pode nos possibilitar encontrar as reais contradições em cada momento histórico e, principalmente, possibilitar visualizar as formas de luta e/ou superação dos problemas em cada realidade específica.

Acredito que a apreensão desse Movimento na organização do trabalho pedagógico, visando à elaboração do PPP, só poderá ser feita desvelando-se as contradições existentes, uma vez que estas movem o conjunto das relações sociais entre os seres humanos.

Assim, a construção do PPP para as escolas do campo deve expressar a unidade entre o campo, como expressão da realidade, e a educação, como finalidade. Por isso, apreender essas interligações torna bastante desafiadora a pesquisa educacional, considerando os limites do próprio pesquisador.

Feita a justificativa da escolha do método para análise e apresentação dos resultados, o estudo foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo são discutidas políticas públicas para o campo, pois entendo que as discussões sobre educação no campo implicam a definição de políticas públicas. Nesse percurso, é evidenciado o papel do Estado na elaboração e execução das políticas públicas para o campo e as contribuições dos movimentos sociais ligados às questões do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no cenário educacional nacional e regional, especialmente com suas práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo, visto concordar com Dalmagro (2011, p. 73) que ressalta:

A luta do MST por escolas públicas revela, assim, as contradições do tempo histórico atual, pois, ao mesmo tempo em que depende do Estado para universalizar a escola de diferentes níveis em suas áreas, precisa se opor ao padrão escolar vigente, difundido e controlado por esse mesmo Estado. Em face dessa dualidade, o MST atua em dois campos: ao mesmo tempo em que força as políticas de Estado, atua para além delas, na tentativa de implementação de seu projeto educativo, isto é, busca forjar um novo conteúdo/formato escolar na estrutura do próprio sistema público que está presente em suas áreas.

Portanto, perceber as contradições desse Movimento, em âmbito nacional e regional, constitui-se um dos desafios deste estudo, no sentido de mostrar como os movimentos que defendem a educação do campo veem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo MST.

No segundo capítulo, são configuradas políticas públicas para a educação básica do campo no estado do Maranhão, bem como as ações do Setor de Educação do MST, cujas contribuições no âmbito da educação a partir da percepção de

membros do referido setor, evidenciam o espaço conquistado no processo de elaboração e execução das políticas públicas locais para o campo.

No terceiro capítulo, é analisado o processo de elaboração/execução do Projeto Político-Pedagógico na Escola Roseli Nunes, no Assentamento Cigra, Vila Kênio, que fica a 18 km (dezoito quilômetros) do município de Lagoa Grande do Maranhão/MA. Atualmente, a escola dispõe de uma turma de ensino médio integrado à educação profissional e ao curso Técnico em Agropecuária. A escola congrega alunos de diversas agrovilas, pois é a única escola de ensino médio do assentamento.



## **2 EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI**

Neste capítulo, analisamos as políticas públicas para a educação básica do campo, na primeira década do século XXI. A escolha para estudar esse período deu-se em função da intensificação do debate sobre políticas educacionais para o campo, o que se constitui como momento ímpar. Essas discussões, somadas à mobilização e à militância intensa de movimentos sociais que lutam por uma educação do e no campo, são os elementos primordiais para a construção de uma concepção de Educação do Campo em contraposição ao conceito de educação rural vigente na história da educação brasileira. Assim, as disputas em torno desses diferentes projetos vão repercutir nas ações do Estado brasileiro quanto à aprovação de leis e diretrizes para essa modalidade de educação.

Por outro lado, foi nessa mesma década que os movimentos sociais promoveram eventos que se constituíram espaços de discussões coletivas, visando avaliar as conquistas importantes materializadas em leis, decretos, diretrizes, programas e projetos específicos para a educação do campo e, ao mesmo tempo, denunciar os retrocessos das políticas educacionais para a população camponesa.

Dessa forma, podemos compreender que lutar por políticas de educação públicas, significa lutar para que o Estado cumpra sua função de garantir escola a todas as pessoas, independentemente do lugar onde se encontram, quer na cidade, quer no campo. Daí, o fato de concordar com Molina (2012), pois esta ressalta que o debate sobre políticas públicas para o campo torna-se relevante porque a educação do campo, desde o seu surgimento, está relacionada com a garantia do direito à educação para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, que, historicamente, tiveram esse direito negado.

A partir dessa compreensão, envidamos nosso esforço no intuito de apreender a consolidação da luta desencadeada pelos movimentos sociais ligados à questão agrária por políticas de educação públicas, visando à construção de um projeto de educação pública para o campo. Para isso, no primeiro momento foram analisadas as políticas educacionais para o campo como processo de disputa política. No segundo momento, o papel do Estado como agente provedor/mediador de tais políticas e dos instrumentos legais expressos em decretos, pareceres e diretrizes. Finalmente, destacamos o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra – MST, como movimento social protagonista da luta por uma educação para o campo e como essa luta vem se articulando com a defesa da construção de um projeto político pedagógico para as escolas no campo.

Convém ressaltar que essa luta tem como ponto inicial a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Na apresentação do texto base da Conferência, é mencionado que: em defesa de políticas públicas de educação do campo, os movimentos sociais carregam a bandeira de luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.14).

Ainda com relação à política educacional, Taffarel e Molina (2012) a definem como um campo de estudo que analisa os interesses sociais e econômicos que se fazem presentes em programas e ações em âmbito governamental. Com o intuito de apreender esse movimento, faz-se um percurso histórico da luta por políticas educacionais desencadeada pelos movimentos sociais defensores da luta por um projeto de educação para o campo.

Quanto ao Maranhão, a política educacional enquanto ação do Estado não tem garantido o atendimento às necessidades básicas da classe trabalhadora por educação, inclusive a qualificação profissional. No entanto, neste mesmo Estado, verifica-se que os sucessivos governos têm garantido o apoio aos programas de financiamento e expansão do agronegócio, fato que implica um divisor de propostas educacionais para os territórios maranhenses.

Desse modo, na perspectiva de apreender esse movimento contraditório, foi feito um percurso histórico da luta por políticas educacionais desencadeada pelos movimentos sociais que desencadearam a luta por educação pública de qualidade para o campo. Nesse sentido são analisadas as políticas educacionais para o campo como processo de disputa política entre projetos. Em seguida, é destacado o papel do Estado como agente provedor/mediador de políticas públicas e promulgador dos instrumentos legais expressos em leis, planos, decretos, pareceres e diretrizes e, finalmente, o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como importante movimento social protagonista da luta por uma educação para o campo.

## 2.1 Trajetória Histórica das Políticas Educacionais para a Educação Básica no Campo

No Brasil, a educação escolar para os povos do campo surge tardiamente tanto como prática social formal quanto como direito social assegurado na legislação. Logo, percebemos que ela se fez à margem dos interesses de quem vive e trabalha no campo e, predominantemente, colaborou para que as condições de exclusão se mantivessem.

A educação rural, tal qual foi concebida, era destinada a uma minoria, embora a maioria da população brasileira vivesse na zona rural, uma vez que o Brasil tinha uma base de produção eminentemente agrária. No âmbito da legislação, essa modalidade de educação sequer foi mencionada nos textos constitucionais até 1889, resquícios de uma sociedade cujas matrizes históricas estavam vinculadas a um modelo econômico de base agrária que se apoiava no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2004).

Em virtude desse contexto, somente nos anos quarenta do século XX, ainda no Estado Novo (1937 a 1945), a União se responsabilizaria pela educação pública, tendo sido aprovadas as Leis Capanema (1942 a 1946), de abrangência nacional, que originariam, entre outras, as Leis Orgânicas do Ensino Primário, por meio do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, em cujo artigo 5º encontra-se que o ensino primário manterá articulação com as outras modalidades de ensino, sendo que o Curso Primário Elementar se relacionava com os cursos de artesanato e com os cursos de aprendizagem industrial e agrícola. É mencionando ainda, no artigo 44, da mesma Lei: “Os proprietários agrícolas e empresas, em cuja propriedade se localizar estabelecimento de ensino primário, deverão facilitar e auxiliar as providências que visem à plena execução da obrigatoriedade escolar”. Por sua vez, a Lei do Ensino Agrícola aprovada pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, destacava em seu artigo 1º: “Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino, até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”. Também, na mesma Lei, entre as finalidades do Ensino Agrícola, lê-se no artigo 2º:

O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra (BRASIL, 1946).

Ainda que o Decreto-Lei nº 8.529 faça referência à obrigatoriedade escolar e designe os proprietários rurais e empresas a tomar providências para esse fim, o século XXI vem mostrando que pouco se tem feito para que os camponeses tenham acesso à educação escolar primária. Mesmo que a lei do ensino agrícola tenha contemplado até o segundo grau, a mão de obra rural continuou por muito tempo a expressar relações de trabalho à semelhança do escravismo, particularmente nas regiões Norte e Nordeste e, destas, pelo êxodo rural, em direção ao centro-sul do país.

Esse panorama marcado pelo descaso com a educação rural deixa como herança para o século XXI um quadro bastante desfavorável, tanto na oferta quanto nas condições objetivas de funcionamento das escolas rurais e do acesso a estas. Desse modo, a maioria das escolas, quando funcionam, enfrentam problemas que vão desde os espaços físicos inadequados e precarizados, falta de condições de trabalho, ausência de política de formação docente à falta de propostas pedagógicas coerentes com a necessidade de superação da realidade social em áreas rurais.

Em alguns estados, dentre eles o Maranhão, esse quadro tem se agravado, ainda mais, pela ausência de políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência dos trabalhadores rurais e seus filhos na escola, prevalecendo o desenvolvimento de políticas compensatórias, fragmentadas e descontínuas, materializadas por meio de programas e projetos emergenciais, que inviabilizam a conquista de direitos básicos, entre os quais a educação com qualidade socialmente referenciada pelos povos desse território.

Então, o quadro desalentador ocasionado pela ausência do Estado na oferta de escolarização como direito social fundamental à população camponesa expressa a correlação de forças antagônicas existentes no seio desse mesmo Estado. Nessa correlação de forças, no Brasil, a educação tem representado predominantemente os interesses do capital em detrimento, inclusive, do trabalho como formação humana. Essa situação oferece as condições necessárias para a reorganização e

rearticulação dos movimentos sociais populares, entre os quais, aqueles ligados à luta pela terra, entre eles o MST, o qual elegeu, como referência empírica, o trabalho, por priorizar entre suas reivindicações a educação pública, tendo em vista ser o movimento social de maior importância na luta *Por uma Educação do e no Campo*.

Dessa forma, a organização dos trabalhadores e educadores(as) do campo, na década de 1990, sob a liderança daquele movimento social fez expandir um movimento nacional por educação básica cujo teor contemplava desde a concepção de educação ao currículo à formação de educadores para as escolas do campo. Destacamos que o MST, desde sua origem, em associação com outras instituições (nacionais e internacionais) e organizações sociais e sindicais do campo, reagia contra o processo de exclusão social imposto às áreas camponesas brasileiras, dentre outras razões, pela inexistência de efetivas políticas públicas (saúde, saneamento, educação, incentivos financeiros e técnicos), aos assentamentos de reforma agrária, inclusive nos territórios tradicionais (ribeirinhos, quilombolas, indígenas).

A pressão desses movimentos sociais sobre o Estado por políticas públicas nas três últimas décadas do século XX e, de forma mais intensa na primeira década do século XXI, forçou o Estado a adotar algumas estratégias no que se refere à política educacional para a Educação Básica. Na esfera da Educação do Campo, algumas respostas às reivindicações dos movimentos sociais foram dadas com a aprovação de leis, diretrizes, programas, referenciais curriculares que ainda não atendem aos interesses da escola do campo e não correspondem ao sentido e ao fundamento da educação do campo consoante com a Pedagogia que o MST e os demais movimentos sociais camponeses acreditam e defendem.

Sob essa ótica, torna-se pertinente a compreensão das políticas públicas para a educação do campo. E, de acordo com Molina (2012, p. 571),

Na história da **Educação do Campo**, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas torna-se relevante porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária.

No entanto, para uma melhor compreensão da política educacional no período supracitado, faz-se necessário um breve retorno à década de sessenta do século XX, tendo em vista o processo de caracterização do objeto em estudo.

O retrocesso na política educacional, instituído com o regime militar em 1964 e, conseqüentemente, o fechamento dos canais de participação popular e de representação civil, impuseram forte repressão aos segmentos das organizações populares. Essa situação começa a se modificar no final da década de 1970, momento em que as raízes de sustentação do regime militar começam a enfraquecer e os movimentos populares, existentes na época, começam a se rearticular e reagir contra o autoritarismo e a repressão imposta pelo regime. Um fator preponderante desse contexto é a revelação de mais uma crise do capital, explicitada na crise do modelo econômico desenvolvido desde a década de 1930 e da ideologia do desenvolvimentismo associado ao capital internacional que produziu “o milagre brasileiro”. Este último caiu por terra, desvelando-se uma situação de estagnação econômica, inflação, aumento da pobreza, crise na educação, desemprego, violência e expulsão de trabalhadores e trabalhadoras do campo para as periferias urbanas das grandes cidades. A busca de alternativas ao modelo de desenvolvimento adotado e à crise social e política – sem tocar no sistema do capital – incorreu na saída encontrada mundialmente ao recorrer-se, por consenso e consentimento de estados, empresários e elites políticas, ao modelo neoliberal, cujo receituário tem sido de forte apelo aos governos que se sucederiam no poder dos anos de 1980 em diante.

Ressalvamos ainda que, embora tenha sido aprovado um Estatuto da Terra<sup>3</sup> nos governos militares, este não resolveu o problema da distribuição da terra, inclusive pela política de colonização da Amazônia e demais políticas agrárias. Ao contrário, viu-se o latifúndio e a violência crescerem, agravando o conflito entre os latifundiários e os trabalhadores expropriados da terra.

É partindo desse cenário que ocorrem os novos debates sobre questões agrárias, protagonizados, inicialmente, pelos herdeiros das Ligas Camponesas<sup>4</sup>,

---

<sup>3</sup>Lei nº 4.504, assinada pelo presidente Castelo Branco em 30/11/1964, o Estatuto da Terra foi a primeira legislação referente à reforma agrária no Brasil. De acordo com Ribeiro (2010), essa lei foi considerada avançada em muitos aspectos, mas permaneceu somente no papel.

<sup>4</sup> Movimento camponês criado em 1954, em Pernambuco. Funcionou basicamente nos estados do Nordeste, com maior força em Pernambuco, Paraíba e Alagoas. Esse movimento existiu até 1964, quando seus integrantes foram perseguidos e colocados na ilegalidade.

pelos sindicatos e movimentos sociais do campo em conjunto com setores progressistas da Igreja Católica e partidos de esquerda, o que vai, no âmbito da educação, contribuir com o surgimento do Movimento por uma Educação do Campo, na década de 1990.

Convém lembrar que a preocupação com a educação popular não é específica àquela década, pois, nos anos de 1960, os movimentos sociais camponeses defensores da Educação Popular promoveram fortes iniciativas de educação voltadas para a população rural, dentre os quais, destacam-se o Movimento de Educação de Base - MEB e o desenvolvimento de iniciativas no âmbito da alfabetização de Jovens e Adultos, desenvolvido por Paulo Freire.

De acordo com Paiva (1987), o primeiro, por meio das escolas radiofônicas, tinha entre seus objetivos contribuir com o processo de conscientização do homem rural em sua preparação para as indispensáveis reformas de base, a exemplo da própria reforma agrária. Já o segundo, visava ao processo de conscientização política por meio da alfabetização.

Tais iniciativas populares no âmbito da educação vão influenciar, posteriormente aos anos ditatoriais, as discussões no processo de elaboração da Constituição de 1988, que incorporou em seu texto as reivindicações populares, como, por exemplo, o determinado no Capítulo III – Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária, onde consta:

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real resgatável no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei [...]. (BRASIL, 1988).

Nesse cenário, a mobilização dos movimentos sociais ligados às questões agrárias dá-se de forma mais articulada e organizada no final dos anos 1970 e 1980, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais conhecido como Movimento Sem Terra ou MST, que nasceu da articulação das lutas pela terra, inicialmente na região Centro-Sul, e em seguida expandiu-se pelo país inteiro. Esse Movimento teve sua criação formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em 1984, com o objetivo de lutar não apenas pela terra, pela reforma agrária, mas, sobretudo, por uma sociedade mais justa, o que é

ratificado nos estudos realizados por Caldart (2004b), Fernandes (1998), entre outros estudiosos, cujas análises são imprescindíveis para a obtenção de uma visão crítica e mais completa da evolução histórica dos movimentos e desse Movimento, em particular, na luta pela terra e por educação pública.

Levando-se em consideração que os anos 80 representam para os educadores o enfrentamento do pensamento tecnicista, tem-se, no âmbito do movimento de trabalhadores e trabalhadoras rurais do campo, o reconhecimento da necessidade de um novo projeto de educação popular, bem como de sua contribuição para o processo organizativo de resistência e enfrentamento ao próprio regime militar.

Ribeiro (2010) aponta que nesse período surge uma nova percepção de classe trabalhadora brasileira, rompendo com leituras que, à época da ditadura militar, analisavam as organizações dos trabalhadores e a educação popular, com visão negativa dessas práticas sociais, o que se materializava nos planos de desenvolvimento e legislação educacional do recorrente período. Podemos inferir que a resistência e a produção de novas concepções políticas e pedagógicas vieram contribuir para que a educação popular se tornasse uma pedagogia a serviço das causas populares, incluindo a questão da terra e da educação.

Segundo Ribeiro (2010, p. 69),

[...] A educação popular é feita, então, pelos sindicatos, associados às pastorais populares. No programa do Partido dos Trabalhadores – PT, fundado em 1980 e com origem, principalmente, no movimento sindical [...]. Nesse período a preocupação maior é com o fortalecimento das organizações sindicais e com a conquista de sua autonomia, principalmente, em relação ao Estado, mas também na sua relação com a Igreja. A *emancipação* social, enquanto projeto coletivo, portanto, ainda não está colocada. A questão da *Liberdade*, para os movimentos sociais populares, aparece vinculada à cidadania, na luta por direitos sociais básicos, entre eles, a uma educação pública de qualidade.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, os movimentos sociais do campo, dentre eles o MST, volta a se articular incluindo a educação básica para o campo como uma de suas bandeiras de luta.

Os anos 1990 têm como marco no âmbito da educação a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, com o apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a



Infância), PNUD (Programa nas Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial, que definem uma série de medidas que vão nortear os rumos das políticas educacionais para os países da América Latina, entre eles, o Brasil, sob a orientação neoliberal.

Nesse evento, foram estabelecidos os rumos e a definição dos compromissos assumidos no âmbito das políticas internacionais, nacionais e regionais, pois a partir desse momento é assumido o compromisso no sentido de se satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, afinal não era nada animador o cenário apresentado na referida Conferência.

Diante desse cenário, os organismos multilaterais também vão apoiar a construção de documentos que deverão nortear as ações para a Educação do Campo, com destaque para o papel da UNESCO, de modo que a interferência dos organismos internacionais passam corroborar as discussões e os rumos das políticas educacionais nos países da América Latina.

No Brasil, esse debate se intensifica ainda mais na década de 1990, em que se dá a constituição de um novo reordenamento das discussões sobre políticas educacionais. Coutinho (2009, p. 46) ressalta a esse respeito:

Os anos 90 trouxeram à cena política a oferta da educação “para todos” e a questão da pobreza. É nesse contexto, que os movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lideram um movimento nacional de luta por uma educação do campo.

Esse processo de mobilização caracteriza, pois, a década de 1990 como a configuração da luta promovida pelos movimentos sociais ligados à questão do campo, dentre eles, o MST, que vão desencadear o movimento de universalização da educação básica e das diversas modalidades de ensino existentes. Nesse contexto, a luta por educação básica para o campo conta importantes iniciativas, a exemplo da realização, em 1997, do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA e a realização da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, considerada marco de um novo espaço para o debate em torno da Educação do Campo. Nesse aspecto, Caldart (2004a, p. 13-14) explicita:

Por meio do processo de construção desta Conferência os Movimentos Sociais do Campo, foi inaugurada uma nova referência para o debate e a mobilização popular. Na I conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os seus sujeitos.

Importa enfatizar que o conceito de Educação do Campo está sendo construído num movimento de luta, cada vez maior, envolvendo movimentos sociais e sindicatos ligados às questões do campo, além de outras entidades e instituições governamentais (ministérios, universidades, secretarias de educação) e não governamentais (ONGs, organizações internacionais, associações, igreja etc.). Isso mostra que a luta por políticas públicas para o campo expressa a luta de classes no campo e na cidade.

Seguindo esse processo de mobilização e articulação, a Conferência coloca a necessidade de se repensar o termo rural, tendo em vista que o tratamento anterior era denominado de Educação Rural. Assim, no texto base de discussão da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, está explícito o conceito de educação do campo e não mais educação rural, como justificado a seguir:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais o 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 as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Caldart (2012) ressalta que a partir da realização da Conferência, inaugura-se uma nova forma de enfrentamento da questão educacional com recolocação da Educação do Campo na agenda governamental, em âmbito nacional e regional, de forma mais intensa, na primeira década do século XXI. Dessa forma, a denominação Educação do Campo defende uma concepção de escola que esteja no campo, mas também seja do campo, defendendo o direito à educação pública para a população camponesa como dever do Estado.

Configurando-se uma das conquistas desse processo de organização e mobilização dos movimentos sociais, da luta por políticas educacionais articulada

com a construção de um projeto de educação básica para a população camponesa são aprovadas, em 2002, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, as quais estabelecem em seu artigo 3º:

O poder público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p.38).

Todavia, as “conquistas” materializadas em diretrizes, leis e decretos, convivem com um quadro de extremo descaso, confirmando a histórica distância na realidade educacional brasileira entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Portanto, foi no âmbito desse intenso debate e denúncias da precariedade em que se encontrava a educação no campo, sobretudo no início da primeira década do século XXI, que foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, a qual se deparou com um quadro desfavorável no que se refere ao perfil de escolaridade da população rural.

Dados divulgados pelo INEP, em 2004, mostravam que do total da população adulta rural, 25,8% (15 ou mais anos de idade) eram analfabetos, enquanto na zona urbana esse percentual cai para 8,7%. Esse quadro se torna ainda mais alarmante quando se refere ao Ensino Médio. Entre a população de jovens dos 15 aos 17 anos de idade que vive no campo, somente 22,1% (o que representa um quinto dessa população) estavam frequentando esse nível de ensino; na zona urbana a taxa sobe para 49,4%. Além disso, no Ensino Fundamental, 59% dos estabelecimentos funcionam com turmas exclusivamente multisseriadas e com unidocentes (MOLINA; FREITAS, 2011).

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira divulgou o panorama da educação do campo. No referido documento consta um diagnóstico da situação da educação do campo, apontando entre as principais dificuldades: a insuficiência e precariedade das instalações físicas de grande parte das escolas; ausência de proposta curricular que atenda aos interesses da população camponesa; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa

qualidade; elevadas taxas de distorção idade-série e a falta de atualização de propostas pedagógicas para as escolas do campo.

Somam-se a esses graves fatores o fechamento de escolas no campo. Molina e Freitas (2011), apoiadas no Censo Escolar de 2002, apontam a existência de 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino caiu para 83.036, representando o fechamento 24.396 escolas no meio rural. Já os dados de 2010 registram a existência de 78.828 escolas. Diante dessa situação, o MST iniciou, em 2011, uma campanha denominada “fechar escolas é crime”, em nível nacional, contra o fechamento de escolas no campo.

No Maranhão, ainda não se dispõe de dados oficiais quanto aos números de escolas fechadas, todavia dados divulgados pela Secretaria de Estadual da Educação apontam que no Ensino Médio o índice de cobertura é de 33%, em todo o Estado, ficando bem abaixo do índice nacional com 51,1%, e do Nordeste com 39,3%. Esse índice de cobertura, quando se refere à população rural cai para 15%. Portanto, os dados evidenciam que no Maranhão um dos desafios refere-se à criação de escolas de Ensino Médio para os jovens do campo e da educação infantil (PNUD, 2011).

Vale destacar que, mesmo diante desse quadro desfavorável, algumas conquistas foram obtidas, não como meras concessões do Estado, pois representam um esforço coletivo que, a partir da articulação nacional de diferentes movimentos sociais, dentre eles, o MST, na luta por políticas públicas para o campo, têm conseguido através de suas práticas educativas pressionar o Estado e, principalmente, apresentar alternativas e contribuições para a construção de um projeto hegemônico de sociedade, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes detentores de terra no Brasil.

Logo, se esse esforço coletivo tem possibilitado conquistas tanto em âmbito legal quanto na elaboração de projetos e programas destinados aos sujeitos que vivem no campo e no fortalecimento do tema na agenda de estudos e pesquisa nas universidades públicas brasileiras, em articulação com os movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo, isso não significa que os problemas historicamente enfrentados tenham sido resolvidos.

De acordo com Molina e Freitas (2011), para que as escolas do campo atuem de acordo com os princípios do Movimento, alguns dos principais obstáculos devem ser enfrentados. Dentre estes, as autoras indicam a formulação e execução de um

projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, a garantia de articulação do projeto político-pedagógico entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico e a vinculação dos processos de ensino e aprendizagem com a realidade social dos educandos. Por um lado, nos lembram de que esses avanços não podem ser analisados sem que seja considerado o fato de se enfrentarem problemas extremamente graves como a perda dos direitos dos sujeitos do campo, visto que a luta pela garantia do direito à educação deve se dar vinculada à garantia do direito à terra, ao trabalho, à justiça social e à reforma agrária.

Outra importante conquista refere-se ao Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. O referido Decreto estabelece em seu art.1º:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Molina e Freitas (2011) destacam ainda que um dos aspectos relevantes do Decreto nº 7.352/2010 diz respeito ao reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento à garantia dessa universalidade. Essa legitimação pode se transformar em um importante instrumento de pressão e negociação com os poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal.

Somando-se à luta por políticas públicas para o campo, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, em 16 de agosto de 2010, e lançado oficialmente no dia 4 de novembro, período de realização do IV Seminário de Educação na Reforma Agrária promovido pelo PRONERA. A realização desse evento contou com o envolvimento de movimentos sociais, sindicatos e setores de universidade envolvidos com a educação do campo. O evento se constituiu um

espaço de debate e avaliação de políticas públicas de educação do campo nos últimos treze anos e dos programas: PRONERA, PROJovem CAMPO, Saberes da Terra e PROCAMPO. Embora esses Programas tenham sido reconhecidos como estratégia importante na luta pela conquista do direito à educação camponesa, persiste, conforme dados do INEP, de 2010, o grande desafio de fazê-los chegar às mais de 78 mil escolas de educação básica existentes no campo. Ainda sobre o Decreto, Molina e Sá (2012, p. 327) destacam:

Mantém-se nesse instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de sua reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados.

Por outro lado, a conquista em marco legal convive com dados alarmantes sobre o fechamento de escolas no campo. De acordo com o Censo Escolar, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 83.036, significando o fechamento de 24.396 escolas no meio rural, e os dados de 2010 registram a existência de 78.828 escolas. Aliado a esse grave problema de fechamento de escolas, um dos grandes desafios a serem enfrentados, no âmbito do direito à educação no campo, é a garantia da oferta e condições de permanência das crianças na escola.

As taxas de atendimento nos níveis e modalidades de educação dão a dimensão do problema, segundo dados do Censo Escolar INEP/2011 e do Censo IBGE/2010, utilizados pelo MEC na formulação do documento do PRONATEC, conforme se segue:

Educação Infantil /Creche - 6,98%

Educação Infantil/Pré-Escola - 66,80%

Ensino Fundamental - 91,96%

Ensino Médio - 18,43%

EJA – Ensino Fundamental - 4,34%

EJA – Ensino Médio - 3,10%

O quadro torna-se mais grave, ao focar-se essa leitura no Norte e Nordeste e, mais especificamente, nas áreas rurais e tradicionais. Mas, para modificar os dados sobre fechamento de escolas no campo, deflagrado de forma mais intensa em 2010 e responder aos movimentos reivindicatórios, o governo criou e lançou, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, com o objetivo de fornecer apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios, no que tange à implementação de uma política nacional de educação para o campo e população quilombola.

## **2.2 O papel do Estado na elaboração de Políticas Públicas para o Campo**

Neste tópico fazemos uma análise do papel do Estado brasileiro na elaboração das políticas educacionais para o campo, sem pretensão de nos aprofundarmos sobre o Estado, já que essa tarefa já foi realizada por diversos estudiosos dessa temática. No entanto, a título de esclarecimento, nossa investigação é orientada pela concepção gramsciana de Estado. Em Gramsci, o Estado é a soma da sociedade política com a sociedade civil. De acordo com Coutinho (1982, p.91), a sociedade, que em Gramsci recebe o nome de Estado, é formada

[...] pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal de repressão e da violência, e que identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial militar.

Para Fontes (2010), a relação ampliada entre Estado e sociedade civil se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações da classe dominante através da sociedade civil, reforçando, a partir do Estado, seus aparelhos privados de hegemonia. Para a autora, não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas. Em relação à sociedade civil, Fontes (2010, p. 138) a define como

[...] o momento da formulação e da reflexão, da consolidação dos projetos sociais e das vontades coletivas. Sua imbricação no Estado assegura que a função estatal de educação – o “Estado educador” – atue na mesma direção dos interesses dirigentes e dominantes, através da mediação dos partidos políticos, tanto os oficiais como os que, extraoficialmente, difundem e consolidam as visões de mundo, como a imprensa ou a mídia.

É importante lembrar que essa teoria de ampliação do Estado se desenvolveu no momento em que havia se generalizado e complexificado suas funções, diferente do período em que Marx e Engels o haviam estudado. Dessa forma, a diferença entre essas duas esferas ocorre no âmbito da materialidade. Para Coutinho (1982, p. 92), essa diferenciação enquanto materialidade, ocorre porque,

[...] enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de estado (controlados pelas burocracias executivas e policial militar), os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos privados de Hegemonia”, ou seja, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política.

No Brasil, historicamente, que se refere ao desenvolvimento do capitalismo e do Estado brasileiro, destacamos que as amplas transformações econômicas em cursos ocorreram ao longo do século XX, provocando a transição da economia primária exportadora ao processo de industrialização substitutiva de importações, permitindo que o Estado se constituísse um lugar privilegiado do capital. Logo, a formação do capitalismo oscila entre tendências diversas e contraditórias, provocando a divisão do Estado em diversas arenas, com diferentes interesses de propostas. Nessa arena de disputas políticas com divergentes interesses é que os movimentos sociais vão se constituir com fruto das contradições postas pelo estado capitalista. É dessa forma que uma parcela significativa dos conflitos agrários no Brasil são desencadeados pela ação do próprio Estado, como, por exemplo, o massacre de Eldorado dos Carajás em 1996, quando foram mortos dezenove sem terra pela polícia do estado do Pará.

Nesse contexto, além da violência que permeia a sociedade brasileira, sobretudo no campo, o Estado ainda desenvolve estratégias de cooptação de dirigentes/lideranças, colocando-os na gestão pública, com o intuito de desmobilizar e enfraquecer a luta dos movimentos sociais, ainda por meio de programas assistencialistas, como é o caso do Programa “bolsa família” e atualmente



programas como “Brasil carinhoso”, tornando ainda mais difícil a concretização da reforma agrária no país.

Oliveira (1999, p. 81) chama atenção para o fato de que “a violência que é produzida pelos próprios aparelhos de Estado não é senão uma pálida sombra da exclusão da fala e da privatização do público, e, no seu rastro, da anulação da política”.

Por isso, para Wood (2006, p. 382), capitalismo e democracia no sistema capitalista são incompatíveis, isso porque

[...] a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível. Isso significa que o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidade. Toda prática humana que passa a ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso que dizer que a democratização deve ir na mão da “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo.

A autora mostra que no sistema capitalista, essencialmente excludente, a tão propagada e desejada democracia torna-se inviável. Portanto, a luta deve ser por outro projeto histórico de sociedade, pois, mesmo que em nível de discurso o Estado seja responsável pela promoção da justiça e da igualdade como forma de compensação da desigualdade gerada pelo sistema vigente, e a educação considerada como parte das funções do Estado e instrumento de melhoria da posição da população carente, a promoção da “inclusão social”, contraditoriamente, não é considerada como prioridade.

Saviani (2010) explica que a política educacional como política social sempre esteve subordinada à política econômica; aquela decorre do caráter antissocial da economia. O autor explica que

[...] a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a “política social” o seu caráter antissocial da economia limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorreram para a preservação da ordem existente (SAVIANI, 2010, p. 254).

O referido autor destaca ainda que a luta em prol da valorização da política social é para torná-la desnecessária, já que a luta deve ser pela superação do capitalismo e em direção ao socialismo.

Essa relação contraditória com o poder público se expressa por meio da luta por políticas públicas para a educação no campo. De um lado, o Estado vem se negando a cumprir seu papel no tocante à oferta da educação pública como direito de todos independentemente do lugar onde moram; de outro, os movimentos sociais os quais já entenderam que a luta pela universalização da educação passa, necessariamente, pela luta por políticas públicas. A partir dessa compreensão, os movimentos da educação do campo, por meio da disputa travada com o Estado, obtiveram importantes conquistas, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Ainda no tocante às discussões sobre políticas públicas para o campo, Molina (2012) lembra que esse debate deve estar sempre relacionado com a garantia dos direitos, em decorrência de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado. E ressalta que

(...) a perda de direitos sociais que haviam sido historicamente conquistados em intensos processos de luta empreendidos pelas classes trabalhadoras, exprime parte da importância que se tem dado, no movimento histórico da Educação do Campo, às lutas por políticas públicas, pois esse movimento integra um movimento maior de reação da sociedade civil, de homens e mulheres que se recusam a aceitar o modo de vida imposto pela sociabilidade do capital (MOLINA, 2012, p. 588).

Nesse mesmo sentido, Caldart (2008) argumenta que as discussões sobre políticas educacionais para o campo extrapolam o âmbito pedagógico, pois, deve se considerar a tríade: campo – políticas públicas – educação. O campo representa o campo das contradições, da luta pela terra, pelo trabalho e pelas políticas educacionais. É preciso lembrar que o campo não é qualquer particularidade de menos importância, mas, sim, o local onde vive boa parte da população. E esclarece: “estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública” (CALDART, 2008, p.72). No caso específico do estado do Maranhão, local onde vivem no campo 2.425.955 habitantes, o que representa um percentual de 37% da população total do estado, o campo não pode ser apenas um território apto a produzir mercadorias,

sem que se ressalte o valor histórico, político e cultural de seus povos e o significado que assume na relação campo-cidade, quando se trata de prover uma produção sustentável e socialmente coerente com as necessidades da população e de preservação ambiental.

É interessante perceber que a luta por políticas educacionais para o campo se dá em um contexto bem mais amplo, evidenciando uma correlação de forças e disputas de dois projetos sociais e, portanto, de educação com objetivos e finalidades formativas divergentes. Nesse campo de disputas, as Diretrizes expressam também essa correlação de forças.

Em decorrência desse contexto, a materialidade educativa da educação do campo, de acordo com Caldart (2010), está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais desencadeadas no campo. Neste caso, a compreensão das questões pedagógicas do campo é perpassada pelas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais.

Com relação à política educacional, Taffarel e Molina (2012) mostram que esta deve ser compreendida como o campo que analisa os interesses sociais e econômicos que se fazem presentes nas diretrizes, nos programas e nas ações governamentais no âmbito da educação do campo. Partindo desse entendimento, tem-se a compreensão de que as políticas sociais no Brasil têm se configurado como estratégias do campo político, materializadas em Diretrizes Legais e nos programas e projetos decorrentes. Com base nessa compreensão, fazemos, a seguir, uma análise dos instrumentos legais para a educação básica do campo.

### **2.3 Diretrizes Oficiais para a Educação Básica no Campo**

As conquistas no âmbito da política educacional materializam-se por meio de diretrizes, decretos, programas e caracterizam-se como o resultado em termos Gramscianos da luta efetivada no âmbito de uma sociedade dividida em classe, ou seja, das contradições próprias de uma sociedade classista, envolvendo diferentes jogos de interesse. Portanto, o reconhecimento da educação do campo em marco legal representa um dos primeiros passos na luta pela conquista de escola para o campo, em função da organização e luta dos movimentos sociais que almejam uma educação de qualidade para a população camponesa.

Devemos salientar que a necessidade de se recolocarem na agenda política as discussões sobre qual educação está sendo oferecida para a população rural foi um dos principais objetivos da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998. Nesse evento foi reafirmado que o campo se constitui um espaço de vida digna, por isso, a sua população tem o direito de ter acesso às políticas públicas, dentre elas, uma educação pública de qualidade.

Nessa direção, como espaço de socialização de experiências e debates teóricos, foi criada a coleção “Por uma educação básica do campo”, da qual se destaca o Caderno nº 5, sob o título “Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo”. No referido Caderno, Caldart (2004a) apresenta os elementos para a construção do projeto político-pedagógico para a educação do campo e destaca a identidade de seus sujeitos a partir de suas lutas, isto é, do modo de suas existências sociais.

Em termos das legislações oficiais, podemos afirmar que estas representam a concretização das disputas entre projetos educacionais expressivos da correlação de forças no âmbito da sociedade civil e da sociedade política. Saviani (2004) nos lembra que, quando se trata de produto da política educacional, não devemos esquecer para que e para quem essa política é proposta, bem como do papel da sociedade civil e da sociedade política em seu processo de formulação e destaca ainda:

Quando passamos os olhos nas linhas de um texto legal, sabemos que nem tudo o que está dito ali nos é revelado pelas preposições que se encadeiam sobre a folha de papel à nossa frente. Com efeito, estamos nesse momento diante de um produto acabado. Para entendermos todo o seu significado, precisamos passar ao processo, isto é, ao modo como se produziu o produto (SAVIANI, 2004, p.103).

Essas observações do autor nos ajudam a compreender que o produto da política educacional, em análise, corresponde a uma necessidade criada em um determinado momento histórico. Assim, se a Lei 9.394/96 – LDB, em seu artigo 28, estabelece que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural de cada região, podemos considerar que o único aspecto inovador contemplado na referida Lei está no reconhecimento do processo de adaptação e adequação na oferta da educação à população do campo. No entanto, na década de noventa,

considerada como a década da educação, cujo discurso girava em torno do lema “educação para todos”, veremos, só para fins de reflexão, que as estatísticas educacionais oficiais dessa década mostram que cerca de quase 30% da população brasileira estavam sem qualquer atendimento escolar, incluindo a população camponesa.

Seguindo essa trajetória, os primeiros anos do século XXI são bastante ricos e intensos em termos de debates e acontecimentos sobre a educação do campo. Já no início do ano de 2003, no governo do presidente Lula, a campanha pela qualidade da educação básica para todos se constitui como um dos focos, apresentados em 2002, no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”. De acordo com Ferreira (2009), o documento sinaliza para um diagnóstico do governo anterior e para um extenso programa de mudança. Todavia, nos primeiros anos do governo, o que se viu foram recorrentes mudanças de cargos estratégicos de ministros e secretários, com adoção de uma multiplicidade de projetos e programas, evidenciando o distanciamento do governo com o compromisso assumido em campanha.

No tocante à organização e à mobilização dos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo, embora tenham se iniciado na década anterior, é nesta década que os movimentos definiram um projeto de educação para o campo. Conforme Caldart (2004), um dos traços importantes do movimento “Por uma Educação do Campo” é a luta por políticas públicas que assegurem o direito do povo do campo a uma educação que seja no e do campo.

Para o fortalecimento dos espaços coletivos de discussões foi realizada, em 2004, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Esta Conferência teve como mérito reconhecer a necessidade de ampliação e definição de novos espaços de atuação na luta por uma educação no campo e sinalização para a construção de um outro projeto histórico de educação.

Foi, então, a partir da realização das conferências que ocorreu de forma mais intensa a articulação com a luta em prol dos direitos sociais, através das políticas públicas, materializando-se em importantes conquistas, a exemplo, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.01/2002). Isso significou a inclusão da Educação do Campo nas agendas governamentais, constituindo-se como o primeiro passo no reconhecimento das necessidades e especificidades da educação no e do campo.

Assim, a aprovação, em 2002, das referidas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reconhece a identidade da escola do campo ao salientar que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.37).

Pelo enunciado, percebemos que as Diretrizes Operacionais representam um importante avanço na luta por políticas públicas para o campo, considerando sua especificidade e necessidade. Fernandes (2009) destaca que as referidas Diretrizes representam um novo passo no processo na caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais. Logo, a vida no campo deve ser compreendida a partir da luta pela terra e da resistência em permanecer na terra.

Podemos dizer que o conteúdo da Resolução representa o reconhecimento inicial, por parte do Estado, de um novo conceito para a educação do campo, salientando o que é específico para as escolas do campo, por meio de um de seus eixos norteadores, ou princípio, a saber:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 25).

Ainda no âmbito da política educacional, outra iniciativa para a educação do campo refere-se à Portaria de nº. 1.374/2003, aprovada pelo Ministério da Educação, que instituiu um Grupo Permanente de Trabalho, com a função de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do campo. Essa iniciativa vai colaborar com a intensificação do debate e da defesa de um projeto político-

pedagógico que leve em consideração as particularidades da educação do campo, conforme ressalta Caldart (2004, p. 13):

Nesse cenário, a discussão sobre a elaboração de diretrizes pedagógicas específica para a educação do campo, que contemple as necessidades de quem vive no campo, começam a se intensificar a partir da realização da primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo no ano de 1998.

Ressaltamos que, paralela às Diretrizes, outra política de educação do campo efetivava-se no âmbito do então Ministério de Políticas fundiárias, hoje, Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do INCRA e de suas regionais: o PRONERA<sup>5</sup>. As diretrizes contidas nesse Programa centram-se na questão da oferta de educação para os assentados da reforma agrária e para as populações tradicionais, referenciados no desenvolvimento do território camponês.

Desse modo,

Para promover o desenvolvimento sustentável, as ações do programa têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. Já as práticas educacionais têm como princípios o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade. O Pronera é uma parceria do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais (BRASIL, 2013, p.1).

Após essa política, a mais importante ação do Estado é o PRONACAMPO, pois se situa no âmbito das políticas que visam assegurar a educação nas escolas do campo. Esse Programa estrutura-se a partir de quatro eixos de ação, quais sejam:

Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas

Eixo II – Formação de Professores

Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica

Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica

---

<sup>5</sup> Registramos que o PRONERA tem sido objeto de muitos estudos no âmbito das universidades brasileiras, portanto, não nos dedicaremos à análise deste Programa.

Acrescentamos que o PRONACAMPO tem seu financiamento assegurado pelo orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, que deve ser repassado às prefeituras da mesma forma que o dinheiro do Programa de Aceleração do Crescimento, por meio de uma conta separada da prefeitura que só pode ser movimentada para pagamentos daquela agenda específica. Ainda fortalece o Programa outra ação do governo, o Mais Educação: escola integral que visa à educação integral, com atividades estruturantes e complementares à formação dos estudantes do campo e das comunidades quilombolas.

Dos quatro eixos de atuação, os dois primeiros têm se constituído os pontos mais polêmicos de discussão, mas não é nosso objetivo fazer uma análise de todos os eixos do Programa, até mesmo pela falta de informações mais consistentes divulgadas sobre ele. Portanto, nossa análise será feita tomando por base seus dois primeiros eixos de atuação supracitados.

Consideramos nessa reflexão a preocupação dos estudiosos da educação do campo explicitada por ocasião da realização do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC e do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, que deixou transparecer quanto é necessário e urgente uma reflexão sobre as linhas-ações previstas neste Programa, uma vez que estas poderão causar significativos impactos nos rumos da Educação Básica do Campo. Dentre elas, destacamos a Gestão da Educação e a Formação de Educadores do Campo.

O Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, realizado de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília, teve como um de seus objetivos promover o debate e a análise coletiva de ações lançadas pelo PRONACAMPO e o próprio processo de elaboração do referido Programa, cujas linhas de ação foram fruto de discussões internas ao governo, em conformidade com o que vem sendo explicitado em políticas públicas e apresentado à sociedade, inclusive o PRONATEC.

De acordo com o FONEC (2010), esperava-se por uma estratégia de materialização da política de Estado para a Educação do Campo, em função das concepções definidas no Decreto nº 7.352/2010. Porém, o PRONACAMPO apresentado destoa e, em certa medida, retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal, principalmente no que foi proposto pelo Decreto de 2010. Ainda segundo o FONEC (2010, p. 17),



A análise das conexões de contexto histórico feita no Seminário, e sintetizada nesse texto, permite identificar no Pronacampo, em sua lógica geral de formulação, e especialmente no quesito da formação técnico-profissional, a expressão da atual hegemonia do capital no campo, contendo elementos da pressão das lutas dos trabalhadores. O problema estrutural, que entendemos ser fruto dessa hegemonia, é que não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o Pronacampo não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política.

No que se refere à gestão democrática da educação, a Constituição Federal de 1988 avança, ao ressaltar, em seu art. 206, a gestão democrática da educação como demanda dos movimentos sociais e, principalmente, aponta para novas formas de organização. A LDB nº 9.394/96, em seu art. 3º, inciso VIII, reafirma essa ideia, utilizando o termo gestão democrática do ensino público. Também os artigos 12 e 15 reafirmam a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, a importância da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, evidenciando a importância da articulação entre família e comunidade (art.12, inciso VI).

Contrariando as reivindicações históricas dos movimentos sociais que lutam por uma educação *do* e *no* campo, o PRONACAMPO, de acordo com lideranças do MST, atenta contra os princípios da Constituição Federal e da LDB, ao não instituir a gestão democrática educacional e ignorando as experiências inovadoras no âmbito das políticas públicas em educação, não reconhecendo o protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo como sujeitos de direitos. A concretização desses aspectos dá-se por meio do reconhecimento apenas do sistema público estatal (Estado e Município) como partícipe da gestão democrática educacional.

No eixo de formação de educadores, o Programa aponta para um desvirtuamento das propostas apresentadas, se realizadas através da modalidade de Educação a distância, conforme o art. 22:

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito

ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.

§1º - A assistência financeira a ser concedida a cada estabelecimento de ensino beneficiário e aos polos presenciais da UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica e na UAB, de acordo, respectivamente, com dados do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e com dados coletados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, observado o disposto no art. 24 (BRASIL, 2012, p. 12).

O PRONACAMPO, ao contemplar os polos que ofertam educação a distância, e aqui destacamos a Universidade Aberta do Brasil-UAB, com recursos financeiros do PDDE e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, pode estar promovendo uma verdadeira disputa no âmbito dos municípios pela oferta e proliferação de cursos de formação de professores para a educação básica via UAB.

De acordo com o FONEC (2010), a meta de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de vigência do Programa é de 45 mil. Desse total, 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil até 2014. Para atingir a meta estabelecida, o governo conta com três estratégias de formação de educadores do campo existentes atualmente: os próprios cursos do Procampo, os cursos ofertados pela Plataforma Freire por meio do Programa de formação de Educadores- PARFOR, e a terceira estratégia, a mais problemática, através da UAB.

Finalmente, uma política decisiva para a Educação do Campo é o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência 2011 a 2020, apesar de as metas serem bastante tímidas para a educação no campo. Se comparado ao PNE, Lei nº 10.172/2001, que teve sua vigência esgotada em 31 dezembro de 2010, percebemos um pequeno avanço que pode ser configurado na meta 8, ao destacar a necessidade da elevação da escolaridade média da população do campo de dezoito a vinte quatro anos, de alcançar o mínimo de doze anos de estudos, nas regiões com menor escolarização (BRASIL, 2011).

Para Gomes (2011, p. 242), esse avanço, ainda que muito tímido diante das inúmeras dificuldades que a população camponesa enfrenta, só foi possível porque

Os povos do campo articulam a garantia do seu direito à educação a um projeto político pedagógico específico para as escolas do campo, o que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo/zona rural, no qual os movimentos sociais e as comunidades são sujeitos na formulação e implementação de políticas, na gestão democrática e na elaboração dos projetos políticos e pedagógicos das escolas

Portanto, é na luta pela efetivação desses aspectos legais, assegurados em leis e decretos, que os movimentos sociais, ligados às questões do campo, têm se constituído como principais protagonistas no debate sobre a elaboração de políticas educacionais para o campo. Martins (2009) enfatiza que as lutas por políticas públicas para o campo estão mediadas pelas lutas sociais.

Nesse cenário de discussões sobre a escola do campo é que o Projeto Político-Pedagógico começa a ser visto como importante estratégia para a construção dessa identidade. Dessa forma, o PPP tende a buscar seus fundamentos e objetivos nessas políticas, que embora passíveis de críticas, expressam o embate de projetos e trazem novos conteúdos para o debate. Nesse sentido, o PPP, para além de sua função pedagógica, pode ser um importante instrumento de mobilização política e de contribuição no processo de construção da identidade da escola do campo brasileiro.

O autor acima citado nos mostra ainda

A necessidade de compreender que os projetos construídos e defendidos pelos movimentos sociais estão envolvidos tendo por horizonte a possibilidade de legitimá-lo como também de construir mecanismos mobilizadores de identidade política que se contraponham aos projetos educativos conservadores (MARTINS, 2009, p.49).

Conforme ressaltamos anteriormente, é em face desse panorama de organização e mobilização que o Movimento dos Trabalhadores Rurais se une a outros movimentos somando esforços, pressionando os governos federal, municipal e estadual a incluir no debate político a elaboração de políticas públicas para o campo.

Dessa maneira, como enfatiza o autor mencionado, uma escola no campo não é um tipo diferente de escola, mas é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os sujeitos sociais que moram no campo. Assim, devemos buscar a

apreensão do sentido da educação para o MST e sua articulação com o PPP para as escolas no campo em áreas de assentamento de reforma agrária.

#### **2.4 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a luta por políticas públicas de educação para o campo**

O objetivo deste tópico é dar continuidade à reflexão e ao debate sobre políticas públicas para o campo e, em especial, destacar o papel do MST nesse processo de luta, como esse movimento social tem se inserido na dinâmica das lutas por educação de qualidade para a população camponesa e na defesa da elaboração do PPP.

Para esse fim, iniciamos falando dos movimentos sociais de contestação ao capitalismo, em especial o MST, sua relação com a reforma agrária e, nesta, como a educação ganha centralidade e qual a importância da educação para esse Movimento. Vale ressaltar que não pretendemos esgotar esse assunto, uma vez que já existem muitas produções teóricas sobre essa temática, mas, sim, compreender o projeto de educação pública que o Movimento defende, a partir do contexto histórico que dá origem às lutas por uma educação do campo.

Então, a análise do papel dos movimentos sociais de contestação do sistema capitalista, em especial do MST, deve ser inserida no campo das contradições e como parte de uma totalidade. Com base nessa compreensão, concordamos com Frigotto (2010)<sup>6</sup>, ao destacar que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas, sim, a natureza dos fatos e dos acontecimentos e as forças sociais que os produzem. Assim, as forças sociais progressivas que conduziram o governo Lula ao poder em 2003 tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário em todas as áreas, incluindo a tão sonhada reforma agrária.

Apoiado em dados estatísticos divulgados no Editorial do Jornal Sem Terra, em abril de 2003, Rodrigues (2011) destaca que, no Brasil, 28 mil proprietários possuíam 180 milhões de hectares de terras, o equivalente a 43% do total das terras agrícolas do país. As terras desses 28 mil latifundiários eram suficientes para assentar 4,8 milhões de famílias de trabalhadores rurais sem terra, o que beneficiaria diretamente com escolas, moradia, trabalho e educação mais de 20

milhões de pessoas. Estudos do pesquisador e professor Umbelino, com base em dados do Incra de 2003, foram divulgados na revista “Caros Amigos”, em novembro de 2011, destacando os seis maiores latifundiários do Brasil, conforme podemos ler a seguir:

Em primeiro lugar aparece o empreendimento de Moacyr Eloy Crocetta Batista Cia. Ltda., com 246.467 mil hectares, localizados na boca do Acre, no Amazonas. Na segunda colocação está a Panacre, com 195.309 mil hectares, em Tarauacá, no Acre. Fechando o pódio, em terceiro lugar, aparece Jonas Akila Morioka, com 175.142 mil, em Portel, no Pará. Na quarta posição surge o Banco do Brasil, com 164.974 mil hectares espalhados por vários estados brasileiros. A Magesa ocupa a quinta posição com 132.878 hectares, localizados em vários municípios do Pará. Na sexta colocação, outro banco. O Bradesco é dono de 131.347 mil hectares de terras espalhadas em vários estados da federação (RODRIGUES, 2011, p. 13).

Lamentavelmente, esse quadro não se alterou além da concentração de terra nas mãos dos grandes latifundiários. Ademais, ainda se convive em pleno século XXI com o trabalho escravo. Vendramini (2009), consubstanciada no relatório sobre o trabalho escravo no Brasil no século XXI, destaca a presença de trabalho escravo em 192 países, em empresas, madeireiras, canaviais e em outros espaços nos quais se explora a mão de obra escrava. Com relação ao trabalho infantil no Brasil, o relatório aponta quase oito milhões de crianças e adolescentes trabalhando, a maioria no campo, sendo 77% em atividades não remuneradas, sobretudo na agricultura. Isto mostra que Marx estava certo ao mostrar, em seus manuscritos econômico-filosóficos, que as únicas rodas que o capitalista põe em movimento é a ganância e a guerra entre os gananciosos.

Vale lembrar que tanto a problemática da concentração de terra quanto a do trabalho escravo no Brasil não são novas. Em termos de história do Brasil, autores nos mostram as matrizes teóricas que caracterizam a estrutura de formação da sociedade brasileira, evidenciando as raízes sócio-históricas das relações contraditórias entre o Estado e os movimentos sociais.

Dessa forma, a luta pela terra, apesar de não se iniciar com a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no entanto, com o seu surgimento, podemos perceber a entrada de um novo elemento em cena: “a tentativa de fazer uma ligação entre a questão cultural e educacional com a problemática da

---

<sup>6</sup> Conferência da abertura da 33ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu - MG, outubro de 2010.

concentração da terra” (BEZERRA NETO, 1999, p. 9). Nosso esforço será no sentido de apreender esse movimento, no qual o MST constitui-se como protagonista.

Sabemos que a mobilização do MST nasce da articulação das lutas pela terra, inicialmente na região Centro-Sul, em seguida expandindo-se pelo país inteiro. O movimento teve sua criação formal no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em 1984. Nesse evento, o MST afirma seu objetivo de lutar pela terra, pela reforma agrária e, sobretudo, por uma sociedade mais justa. Stedile e Fernandes (2005, p.23) declaram que “a luta contra a ditadura militar e a luta pela democratização da sociedade brasileira criam as condições necessárias para o surgimento do MST”. Portanto, para Stedile, não é correto isolar o surgimento do movimento considerando-o apenas como vontade dos camponeses, porém como fruto de uma sociedade dividida em classes. Logo, foi a luta por uma sociedade mais justa e menos desigual que o constituiu como movimento.

No que tange à importância da educação para o MST, esta torna-se cada vez mais necessária, “à medida que o MST coloca como fundamental o rompimento de três grandes “cercas”: a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância” (BEZERRA NETO, 1999,p. 39). O desafio do rompimento dessas cercas leva Caldart (2008, p. 128) a afirmar que

Um dos desafios que nos coloca é exatamente o de pensar as práticas educativas a as matrizes pedagógicas de uma educação que se assuma como parte dos dilemas sociais desde o final de século. Penso que uma das maneiras de fazer essa reflexão é olhar com mais atenção para os novos sujeitos sociais deste momento histórico, que vêm sendo produzidos pela dinâmica das lutas sociais que não aceitam a exclusão como um dado inevitável.

É, pois, contra esse processo excludente que o MST inicia sua luta na defesa pela elaboração de um projeto educativo para as crianças dos assentamentos que se contraponha ao processo de exclusão produzido pelo conjunto das relações sociais engendradas pelo sistema capitalista. Assim, uma das primeiras iniciativas realizadas no âmbito educacional refere-se ao Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, realizado em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo. Esse Encontro tinha como um de seus objetivos discutir a necessidade da articulação nacional das ações educacionais que se desenvolviam em vários estados. Foi em

função da necessidade dessa articulação que surgiu o Setor de Educação do MST, cuja função é articular e potencializar as lutas e experiências educacionais vivenciadas e promover a organização do trabalho pedagógico.

O reconhecimento da importância da educação contribuiu para a organização e realização do primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do campo - ENERA, em julho de 1997, em Brasília, com o tema central “Com Escola, terra e dignidade”. Para Stedile e Fernandes (2005), o ENERA representa um salto de qualidade para a educação do campo, no processo de construção que o Movimento busca por realizar e, ao mesmo tempo, representa para a sociedade o reconhecimento que este dá à educação.

Um ano após a realização do ENERA, teve início o movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, mais precisamente com a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, em Luziânia/GO. “A proposta da conferência tem no seu horizonte a consecução de políticas públicas para o desejado desenvolvimento do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 15).

Por outro lado, a necessidade de continuidade das discussões realizadas na I Conferência levou à organização do coletivo, com a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”. No documento síntese do seminário desta Conferência, constam como sendo dois os seus objetivos básicos, a saber:

- I. Mobilizar os povos do campo para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da educação básica;
- II. Contribuir com a reflexão político- pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades.

Todas as ações realizadas no campo da educação evidenciam a importância da educação para o MST. Essa preocupação do Movimento em seus respectivos assentamentos foi, inicialmente, com a educação de 1ª à 4ª séries em função das crianças acampadas. Caldart (1997, p. 30), ao fazer um percurso histórico das escolas nas áreas de assentamento assim se expressa:

A primeira escola de assentamento de que se tem registro começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul. E com a primeira escola, as primeiras preocupações com que tipo de ensino deveria ser desenvolvido nessa realidade.

Como podemos observar, a preocupação está relacionada à importância de contemplar a necessidade de formar pessoas comprometidas com a transformação da realidade social. Portanto, não se trata apenas de uma reflexão sobre a necessidade de construção de um projeto de educação para o campo, mas também sobre o processo de formação política necessária à classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o PPP, ao contribuir com a construção da identidade da escola, estará defendendo um projeto de formação comprometido com a transformação social e com a militância direta nas lutas populares.

Por isso, não se trata apenas de uma reflexão sobre a educação do campo, mas, igualmente, sobre a educação necessária à classe trabalhadora e sobre a superação das desigualdades que geram as injustiças sociais. Nessa direção, Caldart (2002, p. 25) afirma:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo [...]; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar tudo com o trabalho, com a cultura, com a organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...] se assim o for, a escola do campo será mais que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais que terra.

Com base na concepção de escola para o campo acima destacada, concordamos com Freitas (2008), ao apontar que a defesa e a luta pela educação da classe trabalhadora devem estar ligadas a uma visão ampla das lutas de classes vinculando a escola com a totalidade da sociedade e complementa: “A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada” (FREITAS, 2008, p.108).

Constatamos que uma das preocupações presentes na prática educativa e nos documentos do MST refere-se à concepção de escola que deseja e defende. Foi assim que no Caderno de Formação, n. 18, intitulado: **O que queremos com as escolas dos assentamentos**, o Movimento explicita sua concepção de escola:

A escola deve ser o lugar de vivência e desenvolvimento de Novos Valores, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender



sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura. Chegando a uma consciência organizativa (MST, 1991, p.8.).

No âmbito da educação, outra importante conquista diz respeito à elaboração da Proposta para as Escolas do Campo, baseada na reflexão teórica do Movimento advinda de suas experiências educativas. O referido Caderno destaca também a concepção de educação que o MST deseja para as escolas básicas do campo, considerando que

A educação é processo de desenvolvimento da pessoa humana como um todo. Educar é criar condições para que as pessoas reflitam e teorizem sobre sua prática no dia-a-dia do trabalho, do relacionamento social, da vida em família, na comunidade. Também para que as pessoas conheçam e transformem a realidade onde vivem. Educação é sempre uma prática social (MST, 1991, p. 22).

Portanto, a luta do Movimento pela escola e por uma educação de qualidade continua forte para quem vive e trabalha no campo. O desafio agora é construir os elementos teóricos que devem constituir o projeto político-pedagógico para as escolas básicas do campo, tomando como ponto de partida a concepção de escola, de educação e formação que se contraponha ao modelo capitalista defendido pelo Movimento.

Nessa linha de raciocínio, Mészáros (2005) enfatiza que uma educação para além do capital deve, pois, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político- hegemônico, visto que educar vai além da transferência de conhecimento; é conscientização e testemunho de vida. Dessa forma, a elaboração do projeto político- pedagógico pode contribuir com o movimento de transformação social por meio das explicitações a respeito das contradições existentes na sociedade capitalista.

Ainda em relação à construção do PPP para as escolas básicas do campo, Caldart (2004a) nos lembra que este precisa considerar o vínculo com os sujeitos sociais concretos que vivem e trabalham no campo. Por isso, o desafio se desdobra em três aspectos fundamentais colocados pela autora: o primeiro constitui-se em manter viva a memória da educação do campo, por meio do envolvimento dos próprios sujeitos no processo de construção e reconstrução do PPP; o segundo refere-se à identificação das dimensões fundamentais da luta por políticas

educacionais na atual conjuntura; e, por último, o desafio de abstração das experiências e dos debates, tendo em vista que a educação do campo tem uma historicidade de luta, e o PPP deve ajudar a mantê-la viva, orientando os educadores do campo a seguir na direção de uma prática educativa coerente com o projeto de educação que o Movimento defende para o campo.

Quando ressaltamos que o PPP tem de considerar os sujeitos sociais que vivem no campo, concordamos com Freitas (2010), ao nos lembrar que o campo tem sua singularidade, sua vida e a sua educação, logo, sua educação não pode ser igual à educação urbana. Para o autor, a questão não é somente reconhecer que há uma identidade nos sujeitos do campo, mas reconhecer que ali existe uma forma diferente de viver e produzir relações sociais, culturais e econômicas diferentes daquelas de quem vive nas grandes cidades.

Desse modo, é em consonância com esse projeto de educação pública que o Movimento defende que o PPP deve tomar como norteamento a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo em áreas de assentamento da reforma agrária, considerando as discussões coletivas sobre o projeto defendido para a população camponesa a partir da realização de uma série de eventos promovidos tanto em nível nacional como local e em seus documentos elaborados. Assim, considerando essa intensa mobilização, analisamos como esse movimento vem se concretizando no Maranhão.

### **3 EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI NO ESTADO DO MARANHÃO**

Nosso esforço neste capítulo está voltado para uma análise das políticas públicas de educação básica destinada ao campo, considerando a primeira década do século XXI no Maranhão. A escolha para estudar a presente década deu-se em função do desencadeamento e da intensificação do debate por parte das organizações e dos movimentos sociais que têm lutado por educação pública de qualidade social, por políticas educacionais para o campo, em âmbito nacional. Esse fenômeno, podemos afirmar, constitui um momento ímpar de organização e mobilização intensa de movimentos sociais com identidades diversas, representativos de ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, indígenas que lutam por uma educação *do e no* campo.

Essa mobilização desencadeou a campanha *Por uma educação do campo* e para a concretização de uma concepção de Educação do Campo, em contraposição ao conceito de educação rural vigente na história da educação brasileira, conforme já mostrado no capítulo anterior. Nessa perspectiva, as disputas em torno desses diferentes projetos vão repercutir no Estado brasileiro quanto ao seu papel constitucional de assegurar o direito à educação. Também foi nesta mesma década que os movimentos sociais promoveram eventos que se constituíram espaços de discussão coletiva para propor alternativas políticas, tendo em vista garantir aquele direito e avaliar as conquistas alcançadas materializadas em leis, decretos, diretrizes específicas para a educação do campo e as demais políticas educacionais em curso.

Sendo assim, para a concretização desse objetivo, este capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente, fazemos uma caracterização da política de educação básica no campo no Maranhão. No segundo momento, destacamos as diretrizes, estratégias propostas para a educação básica no campo e experiência educativa do MST em escolas no campo em áreas de assentamento da reforma agrária.

Concordamos com Frigotto (2002, p. 26), quando enfatiza: “um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas”, mas, sim, que

contribuam para um processo de reflexão e modificação de uma determinada realidade.

É, portanto, na perspectiva de desvelamento das condições objetivas em que se desenvolve a política educacional para o campo, que pretendemos, com este estudo contribuir para uma ampliação do debate sobre políticas educacionais para o campo no estado do Maranhão, tendo em vista transformar a atual realidade.

Para esse fim, utilizamos como instrumentos para o processo de investigação a pesquisa bibliográfica, a partir da literatura específica contida em livros, artigos de periódicos, dissertações e da pesquisa documental, pela leitura e análise de documentos, a exemplo: Leis, Resoluções, Decretos, Pareceres, Diretrizes, Relatórios.

Ao longo do texto, abordamos questões pertinentes à política educacional no Maranhão, principalmente a partir da primeira década do século XXI. Nesse sentido, analisamos dados estatísticos obtidos na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Regional Maranhão, além dos constantes no Relatório do Diagnóstico da Educação Básica no Maranhão (2011), elaborado Pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em sua apresentação é ressaltado que o Relatório constitui-se documento base para o estabelecimento do processo de apoio diferenciado oferecido pelo MEC e PNUD visando atender às demandas específicas de colaboração aos governos estaduais que têm demandado tal apoio.

O Relatório destaca ainda que o diagnóstico se estrutura a partir da análise de dados referentes ao acesso, à permanência e à qualidade da educação básica, no que se refere às ações para viabilizar a implementação da cooperação técnica no Maranhão. Dentre suas atribuições, o PNUD sugere coordenar os trabalhos da cooperação técnica na SEDUC/MA e fazer o trabalho de articulação com o MEC PNUD, a cargo de um coordenador geral e da contratação de outros especialistas considerados necessários, destacando que

A equipe técnica deve ser reforçada por consultores pontuais, com contratos de curta duração e com atuação pontual para realização de trabalhos identificados com o apoio da equipe “estável” e por esta especificado, os quais serão também contratados pelo PNUD (PNUD, 2011, p.67).

Se a distribuição das responsabilidades acontecer conforme sugere o Relatório, teremos as ações referentes à definição de políticas públicas no Maranhão centralizadas no PNUD, enquanto o Estado fica com a função de articulador e facilitador no sentido de criar as condições para a realização do trabalho. O diagnóstico constitui o primeiro passo para a implementação da cooperação técnica. De acordo com Cabral Neto (2007), o diagnóstico vem acompanhado de uma terapia para alterar a saúde da educação. Assim, analisamos a seguir qual a situação da educação básica no Maranhão apresentada no referido documento.

### **3.1 Caracterização da política de Educação Básica no Maranhão na primeira década do século XXI**

O estado do Maranhão possui uma área de 333.365,60 Km<sup>2</sup> e situa-se no Norte/Nordeste, localização geográfica que o faz pertencer à região amazônica. Destaca-se pelas questões fundiárias e disputas pela terra, com elevado índice de violência no campo, apesar de dispor de um grande número de assentamentos de reforma agrária e áreas tradicionais em processo de regularização. Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, atualizados até outubro de 2012, mostram que o Estado tem 945 áreas de assentamentos envolvendo 124.308 famílias assentadas. Desse universo, somente 1.017 possuem título da terra e 123.291 ainda não foram tituladas. Para lideranças estaduais do MST, só a posse do título da terra não garante as condições para a permanência dos assentados, pois muitos vão embora por falta de condições básicas para assegurar sua sobrevivência no campo.

Dados evidenciam ainda que, do total de assentamentos existentes no estado, 261 são assentamentos estaduais com 33.965 famílias, o que corresponde a um percentual de 27, 32% do total de famílias assentadas. Dessas famílias, nenhuma possui título da terra. Há ainda 35 assentamentos casulos, 03 áreas consideradas reservas extrativistas, 05 projetos de desenvolvimento sustentável e 01 assentamento municipal. Os restantes são considerados territórios federais. Vale ressaltar que, do universo de assentamentos, o MST realiza acompanhamento em 54 em todo o estado.

Historicamente a desapropriação das terras no campo no Maranhão é uma das mais violentas dentre os estados brasileiros. De acordo com Barbosa (2006),

nas décadas de 1880 e 1990 o Projeto Carajás (CVRD) e a indústria de alumínio (ALCOA) alteraram o perfil industrial do Estado e forjaram a redefinição das lutas populares, causando grande impacto na classe trabalhadora. A autora acrescenta:

O próprio Estado passou a promover a venda de terras públicas para grandes grupos empresariais por preço baixo de mercado. Esta frente de expansão foi acompanhada pela intensificação da “grilagem” no campo maranhense, pelo uso privado de terras devolutas [...]. Em todo o Estado, começaram a se erguer as cercas em áreas de babaçuais (BARBOSA, 2006, p. 83).

Percebemos que essa realidade no campo maranhense a pontada pela autora não mudou. De acordo com o Relatório da Comissão Pastoral da Terra –CPT, de 2012, o Maranhão, até 2011, liderava as estatísticas em termos de números de conflitos pela terra, perdendo esse posto em 2012, para o estado do Pará. O referido Relatório destaca que em 2012, no Maranhão, ocorreram 157 conflitos pela terra, envolvendo 9.037 famílias.

Esse número, se comparado ao de 2011, com o registro de 224 conflitos pela terra, afetando 12.663 famílias, leva-nos a perceber que houve diminuição dos conflitos. No entanto, quando se comparam as formas de agressão sofridas pelos trabalhadores, como: queimas de roças, expulsão de famílias, dentre outras, constatamos que elas se intensificaram. Mais agravante ainda é que, de acordo com o Relatório, 23,1% dos conflitos no Brasil são protagonizados pelo poder público, e, no Maranhão, os conflitos por terra envolvem as grandes empresas de mineração, celulose e petróleo (CPT, 2012).

A desapropriação do pequeno produtor do campo pelas cercas de arame contribui com o processo de intensificação dos conflitos em função da luta e resistência dos trabalhadores rurais. Certamente, a expulsão dos trabalhadores rurais do campo os empurra em direção à cidade, onde são forçados a viver em condições as mais desfavoráveis possíveis, situação que tem contribuído para o aumento das estatísticas negativas que o estado vem apresentando.

De acordo com a classificação do PNUD, o Maranhão apresentava uma situação bastante desfavorável em relação aos outros estados da Federação, no que diz respeito à taxa de urbanização, ocupando a 27ª posição no *ranking* nacional, com 26 unidades da federação em melhores condições. No que tange a sua população, o Censo do IBGE de 2010 aponta um total de 6.569,883 habitantes.

Desse total, 2.425, 955, o que representa um percentual de 37% da população vivem na zona rural. Dessa forma, o Maranhão configura-se como o estado que apresenta a menor taxa de urbanização entre as unidades da federação (PNUD, 2011, p. 28).

Os dados apresentados sobre o índice de Desenvolvimento Humano evidenciam uma situação bastante precária em que vive a maior parte da população do Maranhão. Relatório apoiado em estudos do IPEA e em dados do IBGE divulgados em 2009 aponta que o Maranhão dispõe aproximadamente de um percentual de 19% de analfabetos entre sua população de 15 anos ou mais, bem abaixo da média nacional que apresenta um percentual de 9,7% e do Nordeste, com 18,7%. No que se refere à média de anos de estudos da população maranhense de 15 anos ou mais, o Estado alcança um percentual de 5,6 anos. Nesse aspecto também ficamos abaixo da média nacional, que apresenta um percentual de 7,2 anos de estudos, e do Nordeste, cujo percentual é de 5,8 anos de estudos (PNUD, 2011, p.18).

No que diz respeito à situação da educação básica no Maranhão, os dados são alarmantes. De acordo com o Relatório, em termos de cobertura do Ensino Médio, o estado apresenta a menor cobertura, pois contempla apenas 33%, enquanto a média nacional é de 51,1% e a do Nordeste é de 39, 3%. Portanto, em nível de cobertura do Ensino Médio, a oferta para este nível de ensino está bem abaixo da demanda (PNUD, 2011, p.18). Vale lembrar que o estado é o responsável por esse nível de ensino.

Com relação aos indicadores educacionais da população rural, o referido Relatório afirma que no Maranhão vive-se uma real crise em termos da oferta para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Quanto à participação da população do meio rural na oferta de serviços do Ensino Médio, o estado alcança um percentual de apenas 15% da população e 20% para os anos finais do Ensino Fundamental. Os dados evidenciam que a educação como um dos direitos básicos está sendo negada aos jovens do campo no estado do Maranhão (PNUD, 2011, p.19).

Dados da Secretaria de Estado da Educação revelam que no Ensino Fundamental a Rede Estadual de ensino contabilizou 177.136 alunos matriculados em 2011. Desse total, 128.202 estavam matriculados no 6º ao 9º e 48. 934 no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 881 escolas existentes em todo

o estado. A zona rural apresentou 22.231 matrículas, o que representa um percentual de apenas 12, 55% do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental distribuídos em 346 escolas existentes na zona rural que ofertam esse nível de ensino (MARANHÃO, 2011).

O Relatório de Diagnóstico da Educação Básica no Maranhão mostra que houve uma redução no número de matrícula no Ensino Fundamental na Rede Estadual em torno de 66% de 1ª à 4ª série, em 2000, a participação do estado em número de matrículas foi de 160.763, e esse número foi reduzido para 54.820 em 2010 e 54% de 5ª à 8ª séries, reduzindo-se, respectivamente, de 250.300 em 2000 para 134. 758 matrículas em 2010, evidenciando a tendência da municipalização principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PNUD, 2011, p. 21).

No Ensino Médio, dados da Secretaria de Estado da Educação registram 235.584 matrículas iniciais em 2011, distribuídas em 306 escolas que ofertam esse nível de ensino em todo o estado do Maranhão, sem incluir escolas quilombolas, indígenas, rural e assentamentos. A zona rural ficou com 39.506 do total de matrículas. Desse total, 52,42% apresenta distorção série/idade, ou seja, 20.710, dos alunos matriculados no Ensino Médio estão fora da idade/série (MARANHÃO, 2011).

Com relação à Educação Infantil, a Rede Estadual de Ensino aparece com número de matrícula bastante incipiente, principalmente no atendimento à creche. Ainda de acordo com o Relatório, em 2010, das 422 matrículas neste nível de ensino somente 57 referem-se ao atendimento em creche. Todavia, mesmo sabendo que a responsabilidade é do município com relação à oferta da educação infantil, isto não impossibilita o estado de oferecer apoio e orientação aos municípios para ampliar a cobertura da demanda, pois a Rede Particular de Ensino, em 2010, foi responsável por 15% do total de atendimento, apresentando 56.375 matrículas. Desse universo, 13.538 em creche. Essa situação configura-se no Maranhão como falta efetiva de colaboração por parte do estado com os municípios (PNUD, 2011, p. 20).

O referido Relatório destaca também que a evolução total de matrículas na educação básica na Rede Estadual de Ensino regular apresenta um decréscimo de 550.346, em 2000, para 470. 558 matrículas em 2010. Tal redução começa a se acentuar a partir de 2005. Por outro lado, no que diz respeito à taxa de aprovação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, os números revelam que houve



aumento de 76,5, em 2005, para 87,3, em 2009, nos anos iniciais e, nos anos finais, o aumento foi de 75,6, em 2005, para 83,3 em 2009. O Ensino Médio apresentou uma taxa de aprovação de 73,3 em 2005, aumentando para 78,5 em 2009. No entanto, esses números apresentados contrastam com os resultados obtidos na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, mesmo apresentando aumento tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática nos anos iniciais, passando de 4,07, em 2005, para 4,48 em 2009. Nos anos finais, o aumento foi de 4,1, em 2005, para 4,27 em 2009. Já o Ensino Médio apresentou taxa de crescimento de 3,25 em 2005, passando para 3,74 em 2009.

Os resultados, em comparação com os de outros estados, evidenciaram que os alunos da Rede Estadual de Ensino demonstraram falta de domínio dos conteúdos e das capacidades esperadas. Quanto ao Ensino Médio, em comparação com o *ranking* nacional, a Rede Estadual ocupou a penúltima colocação em Língua Portuguesa e a última em Matemática, com resultado de 3,53, em 2005, e 3,86 em 2009 (PNUD, 2011, p. 31).

Com relação à educação em áreas de assentamentos no estado, buscamos os dados na SEDUC, pois no relatório do diagnóstico não constam essas informações. Os dados coletados e analisados revelam que do total de 261 assentamentos estaduais, em 17 existem escolas/salas de aulas, porém em 2011 foram contabilizados apenas 85 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em 07 salas de aulas. No Ensino Médio, a situação ainda é mais precária, apenas 1.041 alunos matriculados, distribuídos em 43 salas de aulas, todas funcionando como anexos sem autonomia. Ou seja, ligadas a uma escola que fica situada na zona urbana, com exceção da escola Roseli Nunes, localizada no município de Lagoa Grande (MARANHÃO, 2011).

Em 2012, a relação com números de escolas/salas de aulas em áreas de assentamentos evidenciam uma diminuição do número de escolas, passando de 17, em 2011, para 13, em 2012. Não nós foi possível obter dados sobre as matrículas iniciais nessas escolas/salas de aulas, no entanto acreditamos que diminuindo o número de escolas, conseqüentemente, o número de alunos diminui também.

Diante dessa situação em que se encontra a educação básica no Maranhão, o PNUD destaca sua percepção acerca do que considera como obstáculos que estão inviabilizando a qualidade da educação básica e traça os desafios que considera necessários para a mudança. Dentre os obstáculos aparecem: (i)

superposição das redes públicas de ensino na oferta e no atendimento à educação básica no estado, inviabilizando a cobertura da educação infantil na Rede Municipal, a universalização do ensino médio na Rede Estadual de Ensino, incentivando a concorrência entre as redes de ensino; (ii) ausência de planejamento educacional, deixando sem clareza a direção das ações;(iii) inconsistência das ações de universalização do ensino médio; (iv) inadequação da estrutura organizacional da SEDUC às necessidades educacionais no estado, causando confusão e sobreposição das competências. Com relação aos desafios, destacam-se: (i) reestruturação organizacional da secretaria; (ii) adoção da prática de planejamento; (iii) ampliação da cobertura educacional (iv) e o aperfeiçoamento da política educacional no estado.

Mesmo não se tendo acesso aos termos do contrato firmado visando à implantação da cooperação técnica no Maranhão, é possível percebermos, a partir dos obstáculos e desafios postos pelo PNUD para a educação básica, bem como da definição de responsabilidades entre as partes envolvidas, que estas estratégias estão em consonância com as diretrizes do Banco Mundial e do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe - PRELAC, este último aprovado em 2002 na Conferência de Havana, com metas previstas até o ano de 2017. Cabral Neto (2007) ressalta que o PRELAC tem como horizonte estimular as mudanças significativas nas políticas públicas, visando efetivar a proposta de educação para todos.

Como as mudanças propostas pelo PNUD para a educação básica no Maranhão vão se materializar, esperamos que isso seja objeto de estudo para a realização de futuras pesquisas. Acreditamos que, atualmente, como parte das propostas firmadas no Acordo da Cooperação Técnica, estão acontecendo reuniões na SEDUC, para a elaboração das diretrizes curriculares para a educação básica no estado, sob a assessoria do PNUD. Vale destacar que o estado de Alagoas adotou essa mesma experiência e, coincidentemente, Maranhão e Alagoas são os dois estados da federação que apresentam os menores desempenhos educacionais. Portanto, é desalentador o quadro que está se configurando para a educação pública no Maranhão. Diante desse cenário em que se encontra a educação básica, torna-se necessário identificar quais as diretrizes, estratégias e propostas feitas para a educação do campo neste estado.

### 3.2 Diretrizes e Estratégias para a Educação do Campo no Maranhão

As análises realizadas neste tópico estão subsidiadas em documentos obtidos no setor de Supervisão do Campo- SUPEC, dentre eles: Orientações para Organização da Gestão das Escolas do Campo, Diretrizes e Estratégias para uma política Pública de Educação do Campo no Maranhão, aplicação de questionário com técnicos do referido setor. Salientamos, ainda, que foi elaborado um questionário contendo dez questões abertas o qual foi aplicado à supervisora<sup>7</sup>, com o objetivo de identificar as ações do estado em prol da educação no campo. Também foram aplicados questionários ao dirigente e membros do setor de educação do MST estadual, com a intenção de identificamos como o Movimento está articulando a luta por educação pública a partir de suas experiências educativas.

Como ação do Estado para pensar a educação no campo, foi criada no ano de 2005<sup>8</sup> a Supervisão em Educação do Campo - SUPEC, órgão responsável pela formulação e coordenação de políticas públicas de educação do campo. De acordo com a estrutura organizacional da Secretária Estadual de Educação do Estado - SEDUC, a SUPEC está ligada diretamente à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Esta, por sua vez, faz parte da estrutura da Secretaria Adjunta de Projetos Especiais<sup>9</sup>.

Dentre seus objetivos, destacam-se: elaborar de forma participativa diretrizes e estratégias para uma política pública de Educação do Campo no Maranhão; incluir a questão da educação do campo na agenda dos movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais; trabalhar para garantir a universalização e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e a expansão da matrícula do Ensino Médio nas áreas rurais do Estado, com estratégias adequadas, garantindo sua qualidade; fazer adequações dos currículos e/ou elaborar propostas curriculares para atenderem às necessidades do campo e os interesses dos seus sujeitos. Assim, analisamos de que forma esses objetivos estão sendo materializados.

---

<sup>7</sup> Foram feitas várias tentativas, porém, sem êxito.

<sup>8</sup> De acordo com o documento de criação da Supervisão de Educação do Campo, a SUPEC foi oficializada em 2005, passando a contar com cargos e recurso orçamentário. Antes, existia na SEDUC uma Coordenação de Educação do Campo, setor responsável pela realização de estudos e ações pontuais no âmbito da educação do campo.

<sup>9</sup> Esta nova mudança foi realizada em outubro de 2012, na atual gestão do novo Secretário Estadual de Educação.

Com a realização, em 2004, da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, foram definidos e ampliados novos campos de luta em prol do campo e da educação do campo e a sinalização da defesa e construção de um projeto histórico de educação que fosse conduzido pelos próprios sujeitos que vivem e trabalham no campo. A Conferência recolocou o campo e a educação do campo na agenda política do país.

Em decorrência dos debates em âmbito nacional e visando à organização da luta por uma educação no campo, foi criado, em 2004, o Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo do Maranhão, como estratégia e mobilização das entidades que atuavam na defesa da educação no campo, instituído durante a realização do I Seminário Estadual da Educação do Campo, o qual afirmou:

O Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo constitui uma estratégia de mobilização das organizações para defender, propor, avaliar e implementar políticas públicas de educação que atendam, de forma adequada e com qualidade, os povos do campo (MARANHÃO, 2004, p. 1).

Com a criação do Comitê e a realização do I Seminário, houve uma sinalização de que o Estado estava disposto a seguir o movimento nacional. Essa sinalização foi evidenciada quando analisamos as atas de reuniões ordinárias e extraordinárias e as propostas feitas pelos membros do Comitê. Constatamos que, no período de 2004 a 2006, o Comitê desenvolveu uma efetiva participação na discussão sobre as políticas de educação do campo, mobilizando diversos segmentos da sociedade, inclusive os movimentos sociais do campo.

Nessa perspectiva, foi realizado o II Seminário Estadual da Educação do Campo, em 2007, com o objetivo de ampliar o debate e a mobilização para definição de políticas públicas de educação do campo. O foco do Seminário foram os indicadores educacionais que revelavam que as matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no campo estavam sendo ofertadas pelas redes municipais de ensino, em torno de 68,26% na educação infantil, e 90,55% no Ensino Fundamental. Entre as propostas feitas no Seminário estava a construção do PPP das escolas do campo, com a participação da comunidade escolar e não escolar, dos movimentos sociais e das secretarias de educação.

As recomendações para elaboração do PPP para as escolas no campo aparecem como uma das diretrizes no documento denominado de Diretrizes e

Estratégias para uma Política Pública de Educação do Campo no Maranhão, elaborado em 2007. Nesse documento, constam as estratégias e diretrizes para a política de educação pública no campo.

Em 2008, com o objetivo de contribuir com a construção do PPP, foram traçadas as orientações para a elaboração, implantação e implementação do PPP das escolas da Rede Estadual de Ensino. O reconhecimento do PPP como elemento que recria e consolida a identidade da escola destaca-se como uma das recomendações.

Considerando que o movimento de Educação do Campo, a partir de suas diversas lutas, em âmbito nacional, conquista um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, destacamos que a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em âmbito nacional foi aprovada em 2002, e constitui-se uma importante conquista para a educação do campo.

No Maranhão, em maio de 2007, foi criada uma comissão para elaborar as diretrizes estaduais. Em razão da necessidade de promover um momento de reflexão sobre a educação do campo, em 2009 foi realizado o I Encontro Estadual de Educação do Campo com o tema “A Educação do Campo no Maranhão”. As temáticas discutidas nesse Encontro versaram sobre Gestão da Educação do Campo, Currículo, Formação de Profissionais da Educação do Campo, Condições de Ofertas e Infraestrutura das Escolas do Campo e a Organização do Trabalho Pedagógico. Após a realização do Encontro, a comissão retomou o trabalho e, em 25 de agosto de 2011, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino no Maranhão.

No documento, a comissão responsável por sua elaboração explicita inicialmente o que entende por escola do campo:

[...] entende-se por escola do campo aquela situada em área rural, definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo. Da mesma forma são consideradas do campo, as extensões vinculadas às escolas públicas com sede em área urbana, desde que atendam predominantemente estudantes campesinos (MARANHÃO, 2011, p. 2).

A compreensão de escola do campo demonstrada pela comissão que elaborou as Diretrizes está em consonância com o Decreto de nº 7.352/2010 sobre a política de educação do campo. Ao mesmo tempo, revela o conhecimento por parte de seus componentes de uma realidade existente em quase todos os estados da federação brasileira, isto é, a existência dos anexos no Maranhão, de forma quase predominante, cuja justificativa oficial tem se dado em função da pouca demanda existente, o que tem sido questionado pelos movimentos sociais ligados às questões do campo.

Em conformidade com o Decreto supracitado, os membros da comissão de elaboração apresentam o que consideram como população do campo no Maranhão:

Os indígenas, afrodescendentes, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, quebradeiras de coco, rendeiras, pescadores artesanais, ribeirinhos, ciganos, artesãos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores assalariados rurais e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (MARANHÃO, 2011, p. 3).

Entre os aspectos destacados para as diretrizes de educação do campo está o reconhecimento de que as escolas do campo devem ser diferenciadas, com pedagogias e metodologias adequadas às necessidades do campo. Logo, a construção do PPP constitui-se uma das estratégias de contribuir com a formação da identidade das escolas do campo.

Nesse percurso, percebemos que o Maranhão no período de 2004 a 2007 configura-se como um período de mobilização, visando à construção da melhoria da educação da população camponesa. Nesse aspecto, tornou-se necessário investigar como a Secretaria de Estado da Educação por meio da Supervisão da Educação do campo está viabilizando a materialização das diretrizes, estratégias e das propostas realizadas por meio de debates coletivos e de que forma está contribuindo com a definição das práticas educativas nas escolas do campo. Para tanto, foi aplicado questionário a técnicos da SUPEC que fazem o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvidos nas escolas no campo.

Visando apreender esse movimento, perguntamos se o estado tem uma pedagogia ou uma proposta de educação para as escolas do campo, ao que os técnicos responderam: “Ainda não, todas as escolas funcionam como escolas regulares de ensino, com exceção das escolas ligadas aos movimentos sociais”.

Considerando a especificidade da educação do campo, perguntamos quais as orientações dadas pela Secretaria de Estado da Educação para que as escolas no campo construam o seu PPP. Destacaram a existência das orientações para a construção do PPP das escolas da Rede Estadual, construída em 2008, porém os técnicos reafirmaram: “Orientações específicas para a construção do PPP para as escolas no campo ainda não temos, com exceção das escolas familiares agrícolas”.

Com relação às principais dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo para realizar um trabalho pedagógico com qualidade, os técnicos destacaram como principais problemas: “Infraestrutura inadequada, falta de materiais didáticos, falta de professores com formação específica para o campo e falta de recursos financeiros”.

Essa realidade evidencia que as poucas escolas do campo no Maranhão encontram-se funcionando em situação de extrema precarização e, por outro lado, denotam a situação em que se encontra a educação básica no campo. Certamente, não foi por falta de propostas de melhorias, mas, sim, por falta de compromisso político por parte do poder público para com a população que vive e trabalha no campo. Acreditamos que se houvesse vontade política de assegurar educação para todos com a qualidade almejada pelos movimentos sociais, esses documentos poderiam ser tomados como ponto de partida para reverter essa situação, mesmo com o recuo dos movimentos sociais ligados à questão do campo.

Questionados se seria possível apontar um período em que houve maior valorização, por parte da política estadual com educação no campo e de que forma eles percebem essa valorização, declararam que, internamente, nunca se discutiram tanto os problemas da educação do campo como no momento atual, mas os técnicos ressaltaram: “Talvez em função da evidência da precariedade no atendimento educacional à população camponesa, no entanto, não se tem ações concretas para amenizar ou reverter esse quadro”. Relataram como dificuldade interna a instabilidade causada pela troca constante de secretários no âmbito da Secretaria.

A última mudança de secretário ocorreu em outubro de 2012, foi quando a SUPEC saiu da Secretaria de Ensino passando a integrar a Secretaria Adjunta de Projetos Especiais. A esse respeito os técnicos declararam: “Só não sabemos se vai ser positivo ou negativo para a SUPEC”. As respostas reafirmam a situação de abandono já mencionada.

Diante do exposto, torna-se pertinente identificarmos experiências educativas que se contraponham a esse projeto de educação que está se configurando para a educação pública do campo no Maranhão. Acreditamos que o MST como movimento contestador dispõe de clareza acerca de que o projeto de escola burguesa atua contrário aos interesses da classe trabalhadora, portanto, a atuação desse Movimento tem como horizonte a transformação, o que implica compreendermos suas experiências educacionais em âmbito estadual.

### **3.3 Educação em Áreas de Assentamentos no Maranhão e as Experiências Educativas do MST**

Neste item, a tarefa é refletirmos sobre as ações desenvolvidas pelo setor de educação do MST/Maranhão em prol da educação básica, o que significa buscarmos as concepções desse Movimento sobre a educação, a escola e o PPP. Sabemos que o MST, como movimento social camponês, é precursor da luta por uma educação do campo e tem contribuído para o fortalecimento do processo de articulação e sistematização das discussões educacionais tanto em âmbito nacional como regional.

Conforme já mostrado no capítulo anterior, a luta por uma política pública específica para o campo se dá em função do descaso e abandono da educação no meio rural. Para organizar e fortalecer a luta em prol da educação pública, o MST criou o setor de educação com atuação em vários estados da federação.

O Setor de Educação do MST no Maranhão foi implantado ao final da década de 1980 em Imperatriz, com as primeiras ocupações de terra, composto por 25 membros, todos militantes do MST, com formações profissionais diversificadas, tendo como critério básico ser militante do MST ou está envolvido com escolas nos assentamentos em áreas de reforma agrária.

Para alguns autores, como Dalmagro (2011), não se pode compreender a escola sem entender o próprio MST, como movimento determinado/possibilitado pela materialidade de nossa época. Assim, a escola, como construção histórica, também não pode ser compreendida sem tomar como parâmetro a própria instituição escolar. Nesse sentido, nosso esforço é de apreender o sentido da luta por educação pública para o MST em âmbito estadual. Para a realização desse



objetivo, entrevistamos dirigentes e membros do setor de educação com atuação estadual.

Dalmagro (2011), apoiada em análise de documentos produzidos pelo MST no período de 2006 e 2007, destaca as ideias fundamentais do Movimento sobre a escola, dentre elas: lutar e pressionar o Estado para a criação e melhoria das condições existentes nos assentamentos; ampliação da oferta do Ensino Fundamental Completo; oferta do Ensino Médio nas próprias áreas de assentamentos; a compreensão de que o acesso à escola encontra-se no campo dos direitos, portanto, o MST precisa estabelecer relações com o Estado, ainda que seja na forma de pressão e luta pela universalização do direito à educação.

Considerando esses aspectos supracitados, buscamos analisar como se dá a atuação desse Movimento no Maranhão, através da apreensão do sentido que ele atribui à educação e a importância do PPP para as escolas de educação básica, situadas em suas áreas de assentamento. Para isso, foi elaborado e aplicado questionário contendo dez questões abertas e aplicado ao dirigente. A primeira pergunta foi sobre como se articula a luta por educação pública no campo no Maranhão, a qual, para o dirigente, acontece da seguinte forma:

Na I acontece quando o MST organiza um assentamento, cria uma nova situação, logo, a primeira articulação é com poder público local; na II articulação é com o governo estadual, esta se constitui uma das mais difíceis tarefas, pois, para os camponeses no Maranhão, está sendo mais fácil dialogar com o governo federal do que com o governo estadual; a III articulação é via INCRA, para estabelecer as parcerias para viabilizar os programas, a exemplo do PRONERA, que se constitui uma das principais conquistas para o Maranhão.

Para o dirigente, as dificuldades enfrentadas pelo Movimento com o INCRA/MA acontecem em função das divergências ideológicas e das disputas de projetos; os programas têm enfrentado muitas dificuldades, entre elas, a demora e a burocratização na liberação dos recursos financeiros, o que em parte ele atribui a culpa “à falta de vontade política e falta de pessoal para absorção das demandas”.

Com relação à participação dos movimentos sociais ligados à educação do campo, considerando que não se faz educação do campo sem a participação coletiva, perguntamos como o MST tem participado das discussões realizadas pela esfera estadual de governo. Para o dirigente, “as formas de governo no Maranhão

não têm alterado; no governo de Jackson Lago, houve uma sinalização de abertura para a participação dos movimentos sociais”.

Considerando que a maioria dos assentamentos estaduais não tem escolas e quando tem funcionam em condições precárias, indagamos de que forma o MST tem pressionado o poder público estadual para que cumpra sua responsabilidade, principalmente no que diz respeito à oferta do Ensino Médio, que apresenta a menor cobertura, conseqüentemente, o menor número de matrículas. O dirigente respondeu:

O MST apresenta a demanda onde a demanda se justifica à SEDUC, que por sua vez tem recebido, porém, não tem dado respostas, por meio da mobilização, a exemplo, da manifestação dos sem-terrinhas realizadas em outubro de 2012 e mobilização junto às regionais.

Como a educação é de fundamental importância para o processo da reforma agrária, procuramos saber o sentido da escola para o MST. Segundo o dirigente, “A escola é garantia de se apostar na reforma agrária; é impossível fazer reforma agrária com o povo analfabeto”. Destacou ainda que é preciso contribuir com a elevação do nível do conhecimento, para que o jovem do campo não tenha que sair do campo para ter acesso à escola.

Portanto, se a educação é imprescindível para o processo de reforma agrária, no Maranhão, que tem uma parcela significativa de sua população analfabeta, a luta por escola de qualidade no campo torna-se mais desafiadora, requerendo a organização e a união de todos os movimentos sociais ligados à questão do campo.

Em consonância com a resposta, membros do setor de educação do MST complementam: “Desde os primeiros assentamentos que o MST tem preocupação com a escola por entender que esta se constitui em espaços de disputa e democratização do conhecimento”. Com base nessa compreensão, o Movimento inicia seus trabalhos ao final da década de 1980, na região tocantina, área de intensos conflitos agrários.

No que se refere às respostas tanto do dirigente quanto de membros do Setor de Educação, estas não divergem, ao contrário, complementam-se, ao apontar um período em que houve maior valorização, por parte da política estadual, da educação no campo. No entanto, o coletivo destaca que nos dois anos de governo de Jackson, as propostas construídas davam o indicativo de que o Maranhão estava acompanhando os debates em nível nacional sobre a necessidade de políticas

públicas específicas para o campo. Esse aspecto é confirmado ao se analisar as propostas e os documentos existentes para a educação no campo, que datam desse período, mais especificamente nos anos de 2007 a 2009.

No que diz respeito às condições de oferta da escola para as áreas de assentamento visando ao acesso da população do campo ao conhecimento sistematizado e historicamente construído, o Setor de Educação reconhece que isso tem se constituído atualmente seu grande desafio. Considerado como um dos pilares da escola do MST, o acesso ao conhecimento elaborado cientificamente ou mesmo a produção de novos conhecimentos é de grande importância social, uma vez que a ciência ou o conteúdo não são dotados de um fim em si mesmos nem devem ser trabalhados sem levar em conta a realidade; devem ser vistos, sim, como instrumentos imprescindíveis à compreensão e transformação de uma determinada realidade. Ainda sobre a importância do conhecimento da ciência, Dalmagro (2010, p.185) nos lembra que

A ciência, o conhecimento por si mesmo não mudam o mundo, é preciso ação, mas a ação isenta de conhecimento profundo e amplo é menos eficaz. É nesse sentido que o MST propõe a superação do pensar espontâneo, do senso comum, em direção ao pensamento elaborado, científico. Mas para atingir esse patamar do pensamento científico como proposto pelo MST, é preciso que a escola desenvolva os diversos instrumentos que possibilitarão alcançá-lo. Daí a importância da aprendizagem da leitura e escrita, das contas e de tantos outros conhecimentos básicos que a escola, na perspectiva dos trabalhadores, deve ensinar.

Outro aspecto de fundamental importância para o MST é a formação política e ideológica dos alunos. O movimento defende que esse processo deve começar desde a infância. Dalmagro (2010) explicita que, para o MST, o bom militante é aquele que conhece os desafios do trabalho no campo, busca compreender a realidade de modo profundo e possui valores e ações coerentes com o projeto do Movimento. Dessa forma, educar para a transformação social significa conhecer cientificamente a realidade. Portanto, é educar também para a ação, não qualquer ação, mas uma ação planejada, coletiva, coerente. Assim, complementa a autora:

Observamos indícios de uma grande valorização da escola como capaz de impulsionar a formação de militantes, a formação para novas formas de trabalho no campo, a formação de valores humanistas e socialistas. Em nosso entendimento, a escola não pode se eximir de atuar na formação dessas dimensões, ela pode ter

grandes contribuições a dar. Mas não acreditamos que ela possa contribuir substancialmente nesses aspectos quando a base material na qual ela se insere não oferece sustentação para que o projeto formativo se realize (Dalmagro, 2010, p. 195).

Seguindo essas pistas colocadas pela autora sobre a formação de militante, perguntamos ao Setor de Educação se, no Maranhão, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo tem contribuído com a formação política e ideológica dos alunos em conformidade com suas expectativas e diretrizes apregoadas pelo Movimento. Para o Setor de Educação, essa formação é percebida somente nas duas turmas de Ensino Médio que o Movimento acompanha: uma fica no município de Lagoa Grande e a outra, no município de Açailândia. Em ambas as turmas é notório que os alunos dispõem de uma compreensão crítica da realidade, pois as dimensões pedagógicas e política são contempladas no seu processo de formação.

Consideramos que o trabalho do Coletivo de Educação com as escolas do campo implica ações dessas instituições, visando contribuir para o desenvolvimento de processos produtivos sustentáveis nos assentamentos. Para Caldart (2012), as atividades necessárias ao funcionamento da própria escola podem ser desenvolvidas por meio de trabalhos sociais no assentamento ou acampamento; podem ser atividades produtivas com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para a autora supracitada, é fundamental que os estudantes desenvolvam ou se envolvam em experiências que lhes permitam compreender o que é a agroecologia, a partir de sua realidade local, bem como a realização de pesquisa para o conhecimento das possibilidades de inserção do estudante em processos produtivos.

Considerando-se a importância do vínculo da escola com o trabalho, procuramos saber de que forma as escolas do campo no Maranhão, em áreas de assentamentos, têm estimulado o desenvolvimento de processos produtivos em áreas de assentamento. Nesse aspecto, o Setor de Educação do campo destaca que atualmente “Este tem sido um dos nossos maiores desafios, ainda estamos lutando pela inclusão da disciplina agroecologia no currículo”.

O MST, como movimento social protagonista da luta *Por uma Educação do e no Campo*, por meio de seu setor de educação, tem articulado com os entes

federados (União, Estados e Municípios) e com outras formas de organização da sociedade (sindicatos, igreja, partidos, ONGs, movimentos sociais) visando à participação no processo de elaboração e execução das políticas públicas de educação no Maranhão. O Setor de Educação, nesse aspecto, enfatiza:

Estamos tentando conquistar espaços em algumas secretarias municipais de educação com algumas conquistas, por exemplo: a realização do I Seminário em Educação do campo no município de Açailândia; mapeamento de municípios em que os gestores estão mais abertos ao diálogo com o MST e iniciadas as discussões sobre a instituição da educação do campo como disciplina em algum dos municípios.

Percebemos que nem sempre no Estado os gestores municipais estão acessíveis ao debate sobre educação do e no campo. Dessa forma, apesar do crescimento da produção intelectual relativa à educação do campo, além de diversas iniciativas visando à oferta de educação às populações camponesas, no Maranhão, essa produção/iniciativas políticas sobre a educação do campo não adquiriu a importância almejada, especialmente por parte dos responsáveis pela elaboração e execução das políticas públicas de educação locais. Questionados se é possível afirmar que o MST tem uma pedagogia e um projeto de escola do campo, e se tem, quais os fundamentos básicos de ambos, o Setor de Educação destaca:

É possível afirmar e verificar nas experiências educativas de algumas escolas de assentamentos e turmas de escolarização acompanhadas pelo MST principalmente nos cursos do Pronera (conquista da luta dos trabalhadores do campo organizados nos Movimentos Sociais) que o MST possui uma pedagogia. A organicidade dos cursos realizados através da parceria MST e Universidades é expressão da pedagogia do Movimento. A metodologia tempo escola e tempo comunidade, não é apenas uma alternância, mas uma forma de relacionar teoria e prática como um único tempo de aprendizagem e de construção de um conhecimento teórico-prático que permita aos sujeitos uma intervenção na realidade. Tem sua origem a partir da prática educativa do MST, bem como a organização em núcleos de base, a divisão de tarefas, a auto-organização dos alunos. Outro princípio educativo é a pesquisa, na perspectiva do desvelamento da realidade, e da transformação dessa realidade. A luta política e social constitui-se em matrizes fundamentais dessa pedagogia.

No entanto, o mesmo Movimento tendo uma pedagogia e uma organização que expressam às suas intenções, ainda são muito poucas as escolas do campo, mesmo em áreas de assentamento, que seguem essa sistemática de trabalho em consonância com a pedagogia do Movimento. Acreditamos que grande parte dos

sujeitos que fazem escola desconhece a pedagogia e a proposta de organização do trabalho pedagógico do MST no campo maranhense. Quando perguntamos quais as dificuldades enfrentadas no campo em áreas de assentamentos, as duas respostas convergem para a falta de infraestrutura, falta de professores e que, além disso,

No campo existe um projeto hegemônico do agronegócio em disputa com uma concepção de educação que vai além do pedagógico e das condições de funcionamento das escolas no campo, passam por uma transformação política e pedagógica.

Com relação ao PPP, procuramos investigar qual sua importância para o Movimento. Foi-nos destacado: “O PPP constitui-se no norte onde queremos chegar, é a definição clara do que pretendemos e desejamos alcançar”. Ressaltamos que essa mesma concepção do PPP também nos foi corroborada pelo dirigente do Movimento. Logo, há o reconhecimento de sua importância por parte deste. No entanto, a articulação para sua construção nas escolas do campo, em áreas de assentamentos, ainda está por ser feita, pois são poucas as escolas que têm o PPP sistematizado.

Considerando que o MST dispõe de experiências educativas, expressas através de sua pedagogia, e faz a defesa de um projeto de educação contrário ao projeto burguês, conforme fica evidenciado quando explicita o sentido da educação e da escola, acreditamos que a organização do trabalho pedagógico das escolas em áreas de assentamento da reforma agrária, no Maranhão, devem tomar como referência as diretrizes pedagógicas do Movimento, na perspectiva de pôr em prática um projeto educacional transformador, que pode ter na construção do PPP o ponto de partida para a mudança. Por isso, um dos mais importantes desafios para o MST no Maranhão, a partir dessa situação em que se encontra a educação básica no campo, acreditamos que seja a mobilização dos movimentos sociais ligados ao campo no Estado, para articulação da luta não só por melhorias de condições de funcionamento das escolas do campo, como reivindicação importante, mas, para além disso, estabelecer os vínculos necessários em suas formas de conceber e de organizar a escola do campo, visando ao fortalecimento da luta que, nesse processo, passa pela formação intelectual e científica de sua base.

## **4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO MARANHÃO: a experiência da escola Roseli Nunes**

Neste capítulo temos como objetivo analisar os elementos constituintes do PPP da Escola Roseli Nunes, de modo que o nosso foco de análise é esse documento. Para compreendermos como se deu seu processo de elaboração, foram feitas entrevistas com os professores e com a Coordenação Pedagógica da escola. No tocante à participação da comunidade escolar como um todo (alunos, pais e comunidade), não foi possível realizarmos essa tarefa, uma vez que essa ação demandaria uma longa permanência no assentamento, o que não nos foi possível em função do tempo exíguo de que dispúnhamos para a realização desta pesquisa, o que poderá ser feito em um outro estudo.

Considerando que o MST tem uma Pedagogia do Movimento, conforme mostrado no capítulo anterior, a qual se expressa no PPP das escolas orientadas pelos seus educadores, antes de começarmos a análise do documento, faz-se necessário destacarmos as concepções pedagógicas que estão subsidiando as práticas educativas do Movimento.

Vale destacar que, embora a literatura sobre a educação do campo seja muito vasta, são poucos os estudos específicos sobre elaboração do PPP para as escolas no campo. De todo modo, existe uma literatura que oferece os subsídios teóricos para essa construção. Assim, para a realização desta análise, subsidiaram-nos teoricamente Caldart (2004b), D'Agostini (2011) e o documento intitulado "Dossiê MST, Escola" (2005).

### **4.1 A Proposta de Educação do MST: princípios e orientações para a construção do PPP para as Escolas em Áreas de Assentamento da Reforma Agrária**

Caldart (2004b), em Pedagogia do Movimento Sem Terra, mostra o sentido da expressão "ocupar a escola" para o MST. A autora destaca três significados: primeiro, quando acontece a mobilização dos sem-terra pelo direito à escola, que se fizesse a diferença, ou seja, uma escola que represente os interesses das classes

trabalhadoras no campo; o segundo refere-se ao momento em que o MST, pressionado pelas famílias, assume o desafio de organizar, articular e produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e o terceiro representa a consolidação da luta com a defesa de que todo acampamento e assentamento, dos sem-terra deve ter escola. Ressaltamos ainda que esses aspectos influenciaram o Movimento em dois sentidos:

O primeiro, na inclusão da luta por escola como tarefa do MST; segundo na progressiva ruptura de um conceito mais tradicional de escola, buscando aproximá-la das discussões mais amplas do movimento sobre formação humana (CALDART, 2004b, p. 236).

Ressaltamos que essas foram as primeiras iniciativas do MST com relação à escolarização dos sem terra e o reconhecimento da importância da educação para o Movimento e as primeiras reflexões sobre a escola, culminando, posteriormente, na elaboração teórica da sua proposta pedagógica para as escolas conquistadas. No processo de elaboração teórica, o movimento, por meio do setor de educação produziu vários cadernos, explicitando suas concepções de educação e de escola conforme mostrado no primeiro capítulo. Essa produção teórica tem como finalidade tornar claro o tipo de escola pela qual está lutando.

As matrizes formativas da Pedagogia do Movimento, segundo Caldart (2004b), dizem respeito à Pedagogia da Luta Social. Nessa matriz está a compreensão de que ele é constituído de luta, e a afirmação de que tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. A Organicidade Coletiva constitui-se na segunda matriz pedagógica e enfatiza que a importância do coletivo é conduzir a luta, logo, não existe coletivo sem organização. A Pedagogia da Terra configura-se como a terceira matriz. Nela a luta pela terra é vista como um processo educativo, que possibilita o reencontro dos sem-terra com o valor histórico e social da terra. Portanto, a terra que cultiva é também a terra que educa, ou seja, trata-se do ser camponês e dos laços entre passado e futuro na formação dos sem-terra.

A Pedagogia da Cultura constitui a quarta matriz pedagógica e refere-se a como os sem-terra se educam por meio da produção e cultivam seu modo particular de vida que é produzido pelo próprio movimento dos trabalhadores do campo na história.



Caldart (2004b) esclarece que a cultura a que se está referindo é o processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas, por vezes contraditórias, vão se constituindo em um modo de vida. Portanto, nessa matriz, considerada como visão de mundo, se expressam e se opõem por meio de diferentes projetos históricos. No âmbito pedagógico, podemos afirmar que os princípios educativos se desenvolvem na prática escolar como parte de um movimento que o produz e também o expressa.

A quinta e última matriz da Pedagogia do Movimento diz respeito à Pedagogia da História, segundo a qual torna-se imprescindível que os sem-terra se eduquem cultivando a memória e, ao mesmo tempo, compreendendo a construção social de sua história. A autora reconhece que a Pedagogia da Cultura está ligada a esta historicidade, no entanto, aponta que prefere destacá-la como uma matriz pedagógica específica, por dois motivos:

O primeiro é que se pode ver na Pedagogia do Movimento uma intencionalidade própria para a valorização da história, e o segundo se refere à importância de chamar a atenção para uma potencialidade pedagógica nem sempre trabalhada como tal. Estudar história não é necessariamente deixar-se educar por ela, embora esta também seja uma das condições para que isso aconteça (CALDART, 2004b, p. 370).

Colocadas as matrizes pedagógicas/pedagogias que formam a Pedagogia do Movimento Sem Terra, entendemos que estas devem estar contempladas no PPP da escola, uma vez que todo projeto expressa uma concepção de mundo que implicará uma concepção pedagógica de educação e escola. Mas isso não é algo arbitrário, conforme dissemos, emerge num movimento de disputas entre projetos educacionais. Ainda que o Movimento esteja presente na escola, não significa que automaticamente se adotarão os princípios da Pedagogia do Movimento. Nesse sentido, o Dossiê MST Escola (2005, p. 201) afirma que

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

Podemos perceber que a Pedagogia do Movimento aponta em direção a outro projeto de escola, a Escola que se fundamenta nos pressupostos da educação do campo. Todavia, compreender como essas matrizes pedagógicas se materializam na prática educativa requer, primeiramente, o conhecimento delas, para que sejam discutidas e socializadas com todos – educadores, educandos, pais, comunidade, entidades e organizações - que fazem as escolas em áreas de assentamentos.

Entretanto, conforme mostrado no segundo capítulo, no Maranhão a maioria das poucas escolas existentes em áreas de assentamento ainda não tiveram acesso a esses conhecimentos, por diversas implicações, inclusive pelo número restrito de educadores e militantes que conduzem seu trabalho pautado nessa pedagogia e por outros problemas decorrentes da oferta de educação nos assentamentos e em áreas tradicionais, tais como: falta de professores e de professoras com a formação adequada à educação básica; prédios escolares sem a mínima infraestrutura de espaços e equipamentos, nucleação arbitrária de escolas e criação de escolas polo; adoção de metodologias sem a adequação do currículo e da formação dos educadores para implementá-la.

As matrizes pedagógicas apresentadas apontam para cinco pressupostos filosóficos retratados no documento “Dossiê MST Escola” (2005), que traz em seu conteúdo as principais produções e estudos realizados pelo Movimento, desde o início de sua trajetória de construção de sua proposta educacional. Assim, os princípios filosóficos que orientam as práticas pedagógicas nas escolas ligadas ao Movimento dizem respeito à visão de mundo, às concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que este entende que seja educação. Portanto, o documento remete aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST (MST, 2005).

O primeiro princípio destacado refere-se à educação para a transformação social. Nele o processo pedagógico se assume como político e vinculado de forma orgânica aos processos sociais que têm como horizonte o processo de transformação da sociedade atual e a construção de um projeto de sociedade pautada nos valores de justiça social, radicalidade democrática e nos valores humanistas e socialistas.

A educação para o trabalho e a cooperação aparecem como segundo princípio. Este se caracteriza como um dos desafios que a educação e a escola têm

com o seu tempo histórico significando que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas no campo não podem esquecer-se da luta pela reforma agrária.

Nesse contexto, a cooperação aparece como uma das estratégias na produção de novas relações sociais, construída através do aprendizado obtido por meio da organização e da luta de forma coletiva. Por isso, a coletividade é a base desse princípio.

O terceiro princípio é relativo à formação voltada para várias dimensões da pessoa humana ou educação omnilateral, conforme expressão utilizada por Marx para se referir ao desenvolvimento integral do ser humano em contraposição ao desenvolvimento unilateral. De acordo com Manacorda (2010, p. 96),

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Explicitado o conceito de omnilateralidade, expressão utilizada por Karl Marx, veremos que no quarto princípio aparece a educação com/para valores humanistas e socialistas. Neste está posto que os valores humanistas e socialistas colocam a pessoa humana no centro dos processos de transformação e de sua liberdade, não no sentido individual, mas como ser de relações sociais que visa à produção e apropriação coletiva dos bens materiais.

A educação, concebida como um processo permanente de formação e transformação humana, configura o quinto princípio filosófico, afirmando a crença no ser humano e na sua capacidade de transformação individual e social.

Esses princípios filosóficos remetem aos princípios pedagógicos e estes somam um total de treze, a saber: relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre os processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e

habilidades de pesquisa e combinação entre os processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005).

Estes princípios pedagógicos são os desafios metodológicos que constituem a Pedagogia do Movimento, consubstanciada nas contribuições de teóricos da educação popular, como, por exemplo, Paulo Freire, com suas ideias de aprender a ler o mundo para transformá-lo e de que o ato educativo é também um ato político. No Dossiê (2005), por meio de seus princípios, estão postas também as contribuições de pensadores do leste europeu, em especial de teóricos socialistas como Pistrak e Makarenko, além de José Martí (latino). Este último influencia o Movimento intelectualmente por meio da importante produção teórica *sobre e para* educação cubana.

Também no Dossiê (2005, p. 165), alguns pontos chamam atenção, como o primado da prática sobre a teoria, ao ser apontado que “as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais”. Essa superioridade da prática em relação à teoria tem causado preocupações entre pesquisadores. Para D’Agostini (2011, p.169), essa compreensão evidencia uma certa fragilidade teórica e, ao mesmo tempo, aponta

A necessidade da adoção e apropriação da filosofia marxista e da teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético como instrumento teórico-prático que permitam apreender as relações sociais realmente existentes e os complexos sociais fundamentais articulados ao processo de produção da existência humana, em sua concretude histórica.

Ressaltamos que esta não se constitui uma tarefa fácil, porém, extremamente necessária, uma vez que o terceiro princípio pedagógico refere-se à realidade como base da produção do conhecimento. Neste a realidade é compreendida como o meio onde vivemos, pensamos, dizemos e sentimos a nossa vida prática. A preocupação em garantir as condições para que o aluno produza o conhecimento é outro aspecto retratado no documento. Com relação à realidade como ponto de partida para a produção de conhecimento, este tem se constituído um ponto polêmico de divergente compreensão. D’Agostini (2011), ao fazer análise das contradições encontradas na materialização da proposta de educação do MST, relata que, embora a categoria realidade seja tratada de forma coerente nas produções, por

vezes, na prática, é entendida de forma simplificada como uma situação do dia a dia, e acrescenta:

Para trabalhar com a categoria realidade de forma aprofundada são necessários instrumentos de pensamento que possibilitem realizar uma análise de conjuntura, ou seja, traçar as devidas relações entre o geral, o particular e o singular. Conseguir explicar como uma situação cotidiana é determinada e/ou condicionada por questões mais amplas do nosso modo de produzir a vida exige um método, exige atualização, e compreensão dos fatos políticos e econômicos, exige acesso tanto aos clássicos como às notícias, aos dados locais, nacionais e internacionais (D'AGOSTINI, 2011, p. 170).

Constatamos que a realidade e a relação entre teoria e prática são consideradas como elementos fundantes da Proposta Pedagógica do MST. Todavia, mesmo sabendo dos desafios que esses princípios representam para o MST, sobretudo na realidade maranhense, e quando defendemos outro projeto de educação, temos que ter clareza do sentido e da direção que devem apontar as práticas educativas e o PPP das escolas do campo. Assim, vejamos quais são as orientações dadas pelo MST para a construção do PPP das escolas em suas áreas de assentamentos e/ou acampamentos.

No Dossiê (2005), aparece como premissa inicial que construir o PPP é fazer uma opção coletiva do caminho a ser seguido. Nessa direção, o documento destaca quatro dimensões a serem consideradas como elementos constituintes do PPP. A primeira é sobre a identidade da escola, portanto, o questionamento inicial a ser feito é sobre quem somos e quem queremos ser; as respostas devem levar à conclusão de que o PPP das escolas ligadas ao MST também são o PPP do Movimento. Logo, o seu projeto de formação humana configura-se com a segunda dimensão, a qual se refere com que ser humano o Movimento deseja contribuir para formar através de suas práticas educativas.

A terceira dimensão diz respeito à concepção de escola que o MST tem. Essa dimensão pode se desdobrar em vários questionamentos, dentre os quais: Como fazer que as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola se articulem com o projeto de educação que o Movimento tem como horizonte? A busca de resposta para esse questionamento perpassa todas as dimensões do trabalho pedagógico da escola: da seleção de conteúdos à avaliação do processo de formação humana que a escola deseja desenvolver.

Por sua vez, a quarta dimensão trata do método pedagógico ou do modo de atuação dos educadores. De acordo com nossa compreensão, o questionamento inicial a ser realizado é sobre como o MST pode garantir sua presença efetiva nas escolas que acompanha. A resposta deve passar pelo conhecimento do projeto de educação pública do Movimento, sua prática pedagógica, seus princípios, enfim, o seu jeito de fazer a educação das escolas em áreas de assentamento da reforma agrária. Essa ação requer primeiramente a formação intelectual de sua base.

O Dossiê (2005, p.255) enfatiza: “Um bom projeto é aquele que consegue amarrar e desdobrar de modo coerente a reflexão e a prática dessas quatro questões”. Dessa forma, vale salientar que a apreensão dessas dimensões ultrapassa as questões pedagógicas da escola.

Colocados os elementos que constituem a Pedagogia do Movimento e as dimensões a serem consideradas na construção do PPP, passamos agora a analisar o PPP da Escola Roseli Nunes, situada no município de Lagoa Grande Maranhão.

#### **4.2 Dos Elementos Constituintes do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Roseli Nunes**

Assim como o elemento inicial do PPP refere-se à necessidade de conhecer a realidade da qual a escola faz parte, elegemos como primeiro passo para explicitar o processo de elaboração do PPP da Escola Roseli Nunes a caracterização do município onde ficam situados o assentamento e a escola, objeto desta análise. Salientamos que os dados colhidos para a caracterização foram obtidos no PPP (2012) da escola e no Relatório do Programa de Educação Tutorial – PET/Campo (2012)<sup>10</sup>, elaborado pelas bolsistas que acompanham a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. Dessa forma, temos como primeiro elemento o perfil do município.

---

<sup>10</sup> O PET tem como objetivo contribuir para a formação integral de profissionais para a educação do campo, em nível de graduação, por meio de atividades integradas de estudo, pesquisa e extensão, visando ao desenvolvimento de ações político-pedagógicas voltadas para a transformação da atual realidade das escolas do campo no Maranhão.

#### 4.2.1 Perfil do Município Lagoa Grande do Maranhão - MA

Entre os 81 municípios criados em 1994 no Maranhão, pela Assembleia Legislativa, encontra-se o município de Lagoa Grande do Maranhão, desmembrado do município de Lago da Pedra, cuja criação está apoiada na Lei de nº 6.170, publicada em 10 de novembro de 1994. Tem como limites ao norte, o município de Lago da Pedra; a leste, o município de Poção de Pedras; a oeste, o município de Marajá do Sena e ao sul, os municípios de Itaipava e Arame. Está localizado na microrregião de Pindaré, mesorregião do oeste maranhense, a 63 km de Lago da Pedra, a 271 Km da Capital São Luís/MA. De acordo com o Censo do IBGE 2010, o município tem 10.517 habitantes. Desse universo, aproximadamente 60% da população vivem na zona rural (PROJETO, 2012).

Destacamos que o município integra uma área de fronteira agrícola pré-amazônica, tendo sua economia baseada na agricultura, pecuária e na pesca artesanal, porém com graves problemas sociais, inclusive o acesso à educação básica.

A história de Lagoa Grande tem sido marcada pelo ciclo da exploração das madeiras e a extensiva de criação de gado. Na atual conjuntura, inicia-se o processo de pesquisa para extração de bauxita, gás e petróleo. Essa situação cria as condições necessárias para a exploração do capital nacional e internacional, igualmente como ocorre nas demais regiões onde a violência decorrente da luta pela terra e a exploração do trabalho são alvo de lutas e denúncias. Por ser considerado como um dos municípios mais pobres do Brasil, defronta-se com grandes desafios, como, por exemplo, o processo de migração de forma intensa dos jovens que vão em busca de trabalho em outras regiões, em especial para as regiões onde ocorre corte de cana, colheitas de frutas e legumes, além dos garimpos nos quais geralmente são submetidos a condições degradantes de trabalhos; tudo isso os leva a retirarem-se da escola.

A educação do município está em igualdade com a dos demais municípios maranhenses, cujos números acerca da oferta e qualidade demonstram o descaso para com a educação do campo. De acordo com o PNAD (2003), 48,88% dos habitantes do município são analfabetos; na educação infantil existe apenas uma creche que não atende à demanda por educação infantil. O ensino médio também se constitui um dos grandes desafios enfrentados pelos municípios, pois a falta de

escolas de nível médio contribui para que a maioria dos jovens tenham que sair do campo para estudar na cidade quando concluem o ensino fundamental. Além disso, a falta de construção de escolas para esse nível de ensino faz com que o Estado ocupe os prédios escolares dos municípios que, em sua maioria, não dispõem de infraestrutura adequada, somada à falta de professores. Isso evidencia o descaso para com esse segmento da população e contribui, de certo modo, para a intensificação do processo de migração dos jovens do campo para as cidades. Assim, como segundo elemento, analisamos a história do assentamento.

#### 4.2.2. A História de luta na conquista do Assentamento Cigra – Agrovila Kênio

A luta pela a terra se faz necessária para que as famílias conquistem os seus direitos básicos para uma vida digna, como educação, moradia, saúde, lazer e tenham os meios para produzir sua existência, seus alimentos. Partindo desse princípio é que as famílias sem terra da região Médio Mearim começaram a se organizar e, em 1993, conquistaram a fazenda Cigra, conhecida antes como Sabeza, constituída por uma área de 6.851ha cujo proprietário residia na cidade de Quixeramobim no estado do Ceará (PROJETO, 2012).

A maior parte da área da fazenda Cigra era constituída pela pecuária bovina de corte, com grande concentração de área improdutiva, composta de matas virgens e com grande quantidade de recursos hídricos. As famílias que moravam no local eram arrendatárias e deixavam até 35% de sua produção com o proprietário da terra, e este foi um dos fatores que as incentivaram a ocupar a terra. Foi assim que, no dia 10 de agosto de 1993, um grupo de dez famílias originárias da regional de Lagoa Grande do Maranhão, Itaipava, Lago da Pedra e São Roberto entraram no local chamado Baixão do Tucum, que fazia parte dessa área. As famílias foram organizadas para a ocupação da fazenda, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Lago da Pedra e da Igreja Católica. Após um mês dessa ocupação, o grupo contava com 80 homens para a conquista da terra, sendo denominados como “Grupo dos 80”. Acreditamos que essa denominação foi adotada como forma tática de defesa daqueles indivíduos por causa da resistência oferecida pelo proprietário. Assim, o “Grupo dos 80” resolveu mudar-se para a Vila Lagoa Nova, onde já moravam alguns arrendatários que trabalhavam na área, porém, com



o processo de ocupação, algumas pessoas se retiraram e outras permaneceram incorporando-se à luta (PROJETO, 2012).

Como a fazenda era muito grande e os trabalhadores eram em quantidade menor e estavam sendo perseguidos por pistoleiros a mando do fazendeiro proprietário, procuraram o MST para fazer parte da organização das famílias na luta para a conquista daquela terra. Com esse propósito, o MST começa a fazer um trabalho de base na organização das famílias visando fortalecer a luta pela terra.

Em 1995, formou-se um acampamento com um pequeno número de famílias que foram brutalmente reprimidas pela força policial. Esta destruiu os barracos e jogou os pertences dos trabalhadores em um poço, localizado no território da agrovila. Com o passar do tempo, formaram-se outras agrovilas dentro do território, criando uma associação para discutir e definir o nome que dariam para o acampamento conquistado.

Assim, após três anos de luta com resistência dos trabalhadores e violência por parte dos pistoleiros contra as famílias acampadas, culminando, inclusive, com a morte de agricultores que lutavam pelo direito de ter um pedaço de terra para viver e produzir, foi com intensos conflitos que em meados de 1996 aconteceu a conquista da terra. A área conquistada foi organizada em forma de agrovilas, somando um total de 12 agrovilas que formam o Projeto de Assentamento CIGRA, distribuído em uma área total de 23.000 h, sendo dividida em área média de 30 ha por família (PROJETO, 2012).

Depois de reconhecido oficialmente o P. A. CIGRA, as famílias que antes trabalhavam como arrendatárias em propriedades particulares começaram a trabalhar em seu pedaço de terra com o plantio de lavouras de arroz, milho, feijão e criações diversas. Atualmente, 765 famílias são cadastradas e sipedadas<sup>11</sup> e, aproximadamente, 130 famílias agregadas de produtores (as) rurais distribuídas nas

---

<sup>11</sup> O INCRA adota o Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (Incra/Sipra) para referência de identificação dos assentamentos por Modalidades de Projetos de Assentamento Federais: Assentamento Agroextrativista Federal, Assentamento Estadual, Assentamento Municipal, Programa Cédula Da Terra, Assentamento Estadual Sem Convênio, Assentamento Casulo, Colonização, Assentamento Dirigido, Assentamento Rápido, Especial de Assentamento, Colonização Oficial, Especial de Colonização, Integrado de Colonização, Assentamento Conjunto, Área de Regularização Fundiária, Assentamento Quilombola, Projeto de Desenvolvimento Sustentável, Reserva Extrativista, Território Remanescentes de Quilombos, Assentamento Florestal, Floresta Nacional, Reserva de Desenvolvimento Sustentável, Reassentamento de Barragem, Reconhecimento de Assentamento Fundo de Pasto, Terra Indígena, Reconhecimento de Projeto Público de Irrigação, Assentamento Agroindustrial e Floresta Estadual.

12 agrovilas. Atualmente chama-se Vila Kênio, cujo nome segundo os moradores mais antigos, foi dado em homenagem ao primeiro filho do presidente da Associação (PROJETO, 2012).

Todavia, reconhecemos que a conquista da terra representa apenas o primeiro passo, pois a luta continua visando à conquista de seus direitos básicos, dentre eles, a educação, para que os filhos desses trabalhadores tenham acesso à escola pública, no próprio assentamento, evitando que as crianças e jovens se desloquem para a zona urbana. Além da necessidade da escola, a Agrovila Kênio convive, ainda hoje, com vários problemas, tais como: falta de estrada, de saneamento básico, de um posto de atendimento de saúde, entre outros.

No aspecto cultural, a Agrovila Kênio tem como principais espaços de cultura e lazer a Igreja, com a realização de cultos; os jogos de futebol, as “cantorias” organizadas pelos próprios assentados, atividade muito comum na região, uma forma de descontração e reunião com os amigos. Na Agrovila Kênio, as festas mais tradicionais são as festas juninas, o forró, o bumba meu boi e a mangaba. Está última é uma dança típica da região.

No tocante à produção, geralmente uma parte é destinada ao sustento das famílias e outra é vendida ao comércio local para aquisição de bens industrializados, como: roupas, remédios, entre outras necessidades. Hoje, uma pequena parte de trabalhadores rurais da Agrovila Kênio, em função da ausência de condições para a sua permanência no assentamento, tem deixado o trabalho do campo e migrado para outros estados em busca de emprego e melhores condições de vida. Essa situação evidencia que só a conquista da terra não é o suficiente, pois é preciso propiciar as condições necessárias para que o assentado permaneça em seu pedaço de terra conquistado com muita luta. E este só é assegurado por uma política pública de reforma agrária articulada às demais políticas sociais. Nesse sentido, a caracterização da escola se constitui o terceiro elemento constituinte do PPP.

#### 4.2.3 Caracterização da Escola Roseli Nunes

A Escola Roseli Nunes encontra-se localizada no P.A Cigra, Agrovila Kênio, situada no município de Lagoa Grande do Maranhão. Sua construção ocorreu em função do esforço e da dedicação de todos os trabalhadores que acreditam em um

projeto de educação diferente, que contribua para uma formação de sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade.

Com esse objetivo, a luta por educação pública na Agrovila Kênio não foi diferente, visto que com a conquista da terra, surgiram outras demandas, entre elas a escola. Foi assim que os agricultores, percebendo a necessidade de ter um local para seus filhos estudarem, sem ter que sair do assentamento, resolveram se mobilizar e organizar a luta por uma escola pública no assentamento, que pudesse atender à demanda de educação básica para seus filhos e filhas. Então, começaram a organizar reuniões com o poder público local e várias reuniões com o poder municipal, visando ampliar o direito à educação, uma vez que a escola existente só ofertava o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries. Diante dessa situação, os alunos das séries finais do Ensino Fundamental tinham que se deslocar para a cidade.

Na busca de alternativas para esta necessidade, tendo em vista que em nenhuma das 12 agrovilas havia a oferta das séries finais do Ensino Fundamental, em fevereiro de 2006, os assentados se reuniram mais uma vez, agora para analisar a proposta do Programa Saberes da Terra, voltada para os anos finais do Ensino Fundamental e com noções técnicas em agropecuária. Convém ressaltar que a proposta foi apresentada por militantes do MST, como uma possível solução para as necessidades educacionais do assentamento. A realização do projeto deveria ocorrer por meio de parcerias entre governo federal, estadual, municipal e movimentos sociais. Ao município coube a responsabilidade de disponibilizar o local e a alimentação para o funcionamento das aulas. Porém, esta parte do acordo não foi cumprida.

Dessa forma, com muitas dificuldades e mesmo o município não assumindo sua parte, as aulas se iniciaram, pois o assentamento, com esforço e dedicação coletiva, organizou um espaço provisório para que tivessem iniciado as aulas no dia 15 de agosto de 2006, na casa da usina. Para comemorar os primeiros passos de uma longa caminhada, foi organizado um almoço comunitário com a participação dos alunos das diversas agrovilas. No entanto, faltava a construção do barracão e/ou prédio escolar. Decidida, a construção do barracão, a comunidade se dividiu em grupos e cada grupo assumiu uma tarefa. Em janeiro de 2007, as aulas tiveram continuidade no barracão construído pela comunidade (PROJETO, 2012).

Entretanto, faltava o prédio escolar. Assim, em busca de melhores condições de infraestrutura para o funcionamento das aulas, foi iniciada a construção do prédio escolar em junho de 2008 e inaugurado em 28 de setembro do mesmo ano, coincidindo com a data da formatura da primeira turma. Surge então, a Escola Roseli Nunes, a única de ensino médio do assentamento e do município, com a oferta do ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, que contempla os alunos de diversas agrovilas e comunidades do entorno. A primeira a turma iniciou em 2009, com conclusão em 2011; a segunda teve início em 2012, com previsão de término em 2014.

Salientamos que a escola Roseli Nunes, por ter vínculo com o Setor de Educação do MST e alguns educadores formados a partir de sua pedagogia, busca desde a sua construção, o empenho e o vínculo com o assentamento, ou seja, busca a formação tanto política como científica dos seus alunos. A escola funciona em regime de alternância, dividido em dois momentos: o tempo escola e o tempo comunidade, de acordo com as especificidades dos seus educandos. O ano é dividido em quatro etapas de 35 dias, e cada etapa corresponde à carga horária de um bimestre que só é fechada com as entregas das atividades a distância.

O tempo escola é organizado com aulas/atividades de 8 às 12h e de 13 às 16h, com intervalo de 15 minutos em cada turno. No turno vespertino são organizados dois dias de tempo estudo, das 16h15 às 17h30, dois dias de esporte e dois dias denominado de trabalho necessário nos quais os educandos contribuem nas unidades de produção organizada pelo assentamento e pela escola, visando a um maior aprofundamento do conhecimento adquirido em sala de aula. São organizadas ainda noites culturais, saraus, jornadas socialistas e futebol no período das etapas presenciais, além de outras atividades paralelas.

Os educandos estão organizados em NBs (Núcleos de Base) para a realização das atividades em sala de aula e extraclasse, tais como: limpeza e organização dos espaços pedagógicos, manutenção das unidades de produção, infraestruturas e atividades culturais com a comunidade, entre outras.

O corpo docente da escola é formado por seis profissionais, formados em cursos de graduação em História, Geografia, Agronomia e Letras. Mesmo sendo todos graduados em cursos superiores, a escola tem em sua equipe profissionais não habilitados que dão aulas na educação básica, como, por exemplo, um

Agrônomo que leciona matemática. Isso ocorre devido à falta de profissionais para lecionarem nas escolas do campo.

Vale mencionar que, na apresentação do PPP da Escola Roseli Nunes, consta que “A escola tem sua proposta pedagógica norteada em uma concepção crítica do materialismo histórico dialético, vinculada à pedagogia do Movimento Sem Terra, pois todo o seu processo pedagógico segue esse método” (PROJETO, 2012, p 15). Sendo assim, vejamos de que forma esses princípios se expressam no projeto da escola.

O quarto elemento constituinte refere- ao processo de elaboração do PPP. Sabemos que toda a construção de um projeto pedagógico passa por um processo de mobilização dos integrantes da comunidade escolar, de pesquisa, visando a esse fim, e por intensas reflexões coletivas para delimitar as diretrizes que vão orientar a confecção desse projeto. Nunca o PPP está acabado, pois se ele tem como referência a realidade concreta, caberá a sua revisão constante para que haja o acompanhamento atualizado das ações previstas, bem como o redirecionamento e/ou elaboração das ações previstas. Logo, não pode ser algo fechado, mas, sim, em movimento dinâmico, o tempo todo.

Para que pudéssemos desvelar como ocorreu o processo de elaboração do PPP, fizemos entrevistas com a coordenação pedagógica e com professores da escola.

Em sintonia com as orientações dadas pelo MST para a elaboração dos PPPs das escolas situadas em áreas de assentamentos, é explicitado no PPP da escola em estudo:

A proposta pedagógica da escola tem sua materialidade na luta social e na coletividade, fundamentada na Pedagogia do Movimento e na metodologia da alternância. Os princípios orientadores e os recursos didáticos da Pedagogia do Movimento proporcionam aos adolescentes e jovens do campo uma educação transformadora, comprometida com a formação integral dos sujeitos (PROJETO, 2012, p. 17).

Constatamos que essa afirmação está em consonância com a primeira matriz pedagógica que Caldart (2004b) coloca para discussão em seu livro A Pedagogia do Movimento Sem Terra. Em relação aos princípios filosóficos e pedagógicos, porém, dos cinco princípios filosóficos, dois deles são retratados no PPP, a saber:

educação para a transformação social e educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. Em relação aos princípios pedagógicos no PPP, dos treze constantes no Dossiê, apenas três ganham destaque e são eles: educação pelo trabalho e para o trabalho; a realidade como base da produção do conhecimento e a unidade entre teoria e prática. Vale dizer que não existe nenhuma justificativa para a escolha destes, em detrimento dos demais.

Considerando que o PPP está consubstanciado teoricamente nas orientações da Pedagogia do Movimento, e esta por sua vez é constituída por cinco matrizes pedagógicas, anteriormente citadas, é possível percebermos que a Proposta Pedagógica do MST tem como base a concepção de educação pública construída à luz do Movimento. Dessa forma, concordamos com Caldart (2012, p. 552), ao afirmar que

O produto principal da pedagogia do movimento não é uma proposta de escola, e nem seu objetivo é esgotar a reflexão sobre ela e mesmo sobre a pedagogia. Porém, consideramos que a pedagogia do movimento é a afirmação de uma concepção de educação que pode mexer bastante com os rumos da escola em direção aos interesses dos trabalhadores.

Pela afirmação da autora, podemos afirmar que a construção de um projeto político-pedagógico de uma escola que adota as orientações da pedagogia do Movimento como base de seu projeto passa pela apreensão dessa concepção de educação pública. E o segundo passo a ser dado é a apropriação/compreensão dos princípios filosóficos e pedagógicos da proposta de educação do MST, para as escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária, visto que a realidade é o primeiro condicionante.

Portanto, não basta só o conhecimento da Pedagogia do Movimento, mas, também, dos fundamentos que lhe dão sustentação. Logo, se afirmamos que a proposta tem sua concepção norteadas pelo materialismo histórico-dialético, não podemos nos eximir do conhecimento das categorias básicas desse aporte teórico. Para tanto, é importante termos clareza de que é nossa visão de mundo e a concepção de educação que determinam os métodos que serão utilizados e/ou os princípios pedagógicos a serem seguidos, já que estes possibilitam a reflexão dos processos metodológicos que a escola utiliza. É, pois, por meio dos princípios

pedagógicos que a escola concretiza seus princípios filosóficos e a sua concepção de educação.

Feita essa observação, que consideramos importante, analisaremos o processo de elaboração do PPP. Para entendermos como ocorreu esse processo, perguntamos à coordenadora da escola como ocorreu o processo de mobilização e participação da comunidade escolar na construção do PPP da Escola Roseli Nunes. De acordo com a essa Coordenadora, primeiro foi pensada a escola e sua realidade e só depois o PPP. Ressaltou que as discussões com as famílias da comunidade tiveram início quando o Estado ameaçou fechar a escola por falta de alunos, pois estes estavam se deslocando para estudar na cidade em função de a escola não dispor de estrutura; só existia o prédio construído e mais nada. Diante dessa situação, “começamos a promover seminários envolvendo os pais das diversas agrovilas, por meio da realização de seminários”. Acrescenta que nos seminários começaram a questionar sobre

O que as famílias esperavam da escola, o que realmente elas queriam da escola no assentamento. Eles foram colocando a escola que queremos é assim, fomos pontuando, na verdade fizemos seminários da escola que temos para a que queremos, e a partir desses seminários nas comunidades é que os pais foram dando as opiniões deles, para de fato escolher a escola que queriam a partir desse momento. Até esse momento não tínhamos nem noção do que era o PPP, ainda não sabíamos que essas informações ajudariam na elaboração do PPP da escola. Quando implementamos a nossa pedagogia do movimento sem-terra núcleo de base, mística, a parte de formação política das cartilhas que nós estudamos, começamos a sistematizar o que deu origem ao PPP (COORDENADORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

É possível percebermos que a participação da comunidade deu-se em função da ameaça de fechamento da escola e não para a construção do PPP. A necessidade de construção do PPP surgiu quando foi solicitado o Plano de Curso para a aprovação do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, o que é confirmado pela coordenadora pedagógica, ao afirmar: “Nós tínhamos que ter um plano de curso”. A escola não tinha um PPP sistematizado para entregar para o Conselho Estadual de Educação, para poder aprovar o curso (COORDENADORA. PEDAGÓGICA DA ESCOLA).

Fica evidenciado, pelo depoimento da coordenadora pedagógica, que houve a necessidade de elaboração do PPP, quando foi solicitado à escola o Plano do

Curso. Portanto, a construção do PPP surgiu para cumprir uma formalidade legal, no caso, a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação-CEE. No entanto, essa situação pode ser modificada, uma vez que o Projeto se encontra em constante reconstrução e nesse processo de reelaboração o coletivo deve ser contemplado. Outro motivo de discussão coletiva envolvendo a comunidade refere-se à ameaça de fechamento da escola pelo Estado e não para a elaboração do PPP, fato confirmado pelo depoimento da professora, que assim declara:

A partir da realização dos seminários, momento em que reunimos a comunidade para discutir a ameaça do fechamento da escola. E uma das formas de minha participação foi de estar articulando, mobilizando a comunidade, quanto para aquela reivindicação que estávamos querendo quando se falava em fechamento da escola, só que aproveitamos as informações para a construção do PPP (PROFESSORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

Com relação à participação dos professores e estudantes da escola, ficou demonstrado que não houve esse processo de mobilização para a construção do PPP, talvez em função da necessidade de cumprimento do prazo legal para a aprovação do curso. Assim, a responsabilidade pela sua sistematização ficou a cargo dos militantes do MST que ocupam a escola, dentre eles, dois professores e a coordenadora pedagógica da escola sujeitos da pesquisa.

Todavia, como o Projeto representa um lançar para adiante um plano ou um intento como algo necessário e que se deseja realizar, contudo ainda não foi possível, e como o trabalho coletivo constitui-se um dos pressupostos básicos do trabalho pedagógico nas escolas que o MST acompanha conforme nos lembra Freitas (2011) e com o qual concordamos, as contradições encontradas nas práticas devem apontar, também, para suas possibilidades de superação. Assim, questionamos no que diz respeito ao processo de elaboração do PPP se, hoje, algumas das etapas realizadas seriam feitas de forma diferente. Vejamos a resposta:

Primeiro passo, seria discutir especificamente com os pais e alunos, por que a escola funciona e depois o PPP, nós fizemos as discussões e não sabíamos que ali seria o PPP, apenas discutíamos nas oportunidades que surgiam e depois sentimos a necessidade de sistematizar e foi dando origem ao PPP, hoje sentimos a necessidade, pois, no final do ano e no início de cada etapa do ano letivo, nós reunimos com os pais e alunos, só que de fato nós nunca colocamos realmente o que é o PPP, ação sistematizada, sempre perguntamos como eles estão avaliando a escola, a proposta da



escola, como tem que ser o horário de funcionamento, a perspectiva política, a perspectiva formativa da escola, mas acho que o que tem de mudar é colocar para eles de fato o que é o PPP, que nós nunca apresentamos. Também porque a escola da agrovila que ela faz parte, ela vai necessitar de todas as comunidades ao redor do assentamento, inclusive já atendemos outro assentamento, além do nosso PA, e as 12 agrovilas, atendendo outras comunidades que não são assentamento e também um assentamento de outro município. Então, para nós o PPP tem que dar conta de atender essas necessidades. Quando pensamos, foi muito voltado para o assentamento, não se pensou em outras comunidades, tem que ver na perspectiva do campo (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

Evidenciamos, por meio desse depoimento da coordenadora pedagógica, a necessidade de mobilização, ainda que seja para explicar o que é PPP e sua importância. Ao mesmo tempo, devem ser destacados os aspectos que contribuíram para a não realização dessa importante ação. Consideramos como outro desafio colocado para a escola o como formar sua identidade por meio dessa multiplicidade. Para isso, não existe receita a ser seguida, porém, concretamente, existe a certeza de que a construção dessa identidade só poderá ser feita de forma coletiva, ainda que esse processo dure meses, por vezes até anos.

Com relação às dificuldades encontradas para a construção do Projeto, tanto a coordenadora pedagógica quanto a professora militantes do MST que participaram desse processo destacaram que a maior dificuldade foi a sistematização do documento, e para fazer esse trabalho, disse a coordenadora: *“vim para São Luís, sentei com outra companheira”*; fato confirmado pela professora que com ela colaborou, conforme declaração a seguir:

Uma das dificuldades foi mesmo a sistematização, como de fato iríamos sistematizar o que estávamos vivenciando, o nosso cotidiano da escola. Como falado anteriormente, nós já tínhamos todo o cronograma de execução das atividades, do horário, e tudo mais como fazer, como sistematizar isso, objetivo, metodologia como o padrão do PPP, como que seria de fato. Uma das dificuldades ainda é mesmo de sistematização, sistematizar as ideias (PROFESSORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

Pontuamos que essa dificuldade faz parte da fragilidade de formação desses educadores durante a sua trajetória escolar, evidenciada desde a educação básica. Outra dificuldade relatada concerne ao papel do Estado como órgão gestor que não está assegurando a manutenção das estruturas físicas, tampouco a parte

pedagógica da escola, o que caracteriza o descaso com que vem sendo tratada a educação do campo no Maranhão. No aspecto pedagógico as dificuldades vão desde a formação continuada ao lançamento de notas, preenchimentos de diários entre outros. Nesse sentido, desabafa:

Nós queremos mudar a escola, mas não vamos conseguir; já fiz até essa reflexão porque é um sistema muito preso, a escola faz parte do sistema em que nós vivemos, o capitalismo, tentamos mudar, mas, ao mesmo tempo, o Estado não permite. O diário eletrônico, por exemplo, que é o sistema que estamos usando, temos uma pedagogia diferenciada que é a pedagogia da alternância, mas no diário ele não dá espaço de como você vai avaliar, mesmo se você avaliar lá vai ser tradicionalmente para poder colocar nota (COORD. PEDAGÓGICA DA ESCOLA).

Essa relação contraditória entre o Estado e a escola ocorre em função das disputas dos diferentes projetos educacionais. De um lado, temos a proposta de educação do MST, pautada nos valores humanistas e socialistas e, de outro, o Estado defendendo os interesses da escola formadora de mão de obra barata aos capitalistas. Logo, por mais que a escola deseje fazer a mudança, por estar dentro dos marcos de regulação, acaba se submetendo às diversas formas de controle impostas pelo Estado. Considerando esse contexto, é impossível não afirmar que a escola se constitui um espaço de disputas de projetos sociais. A esse respeito, D'Agostini (2011, p. 173) assevera:

Portanto é função da educação trazer à tona e reconhecer as contradições vividas devido a disputas de projetos de sociedade. Assim, de forma esclarecida, tem-se mais possibilidade de fazer escolhas e de fortalecer a luta pela perspectiva da classe trabalhadora, a revolução.

A partir dessa função, a autora propõe para a escola os objetivos que constam no PPP. Estes aparecem como quinto elemento constituinte do Projeto e indicam o que a escola almeja alcançar. Ressaltamos que nas discussões contempladas no livro "Caminho para transformação da escola" (2010), os objetivos da escola são considerados como sentido ou direção da transformação. Para Freitas (2010), a definição dos objetivos formativos, valores e atitudes são de fundamental importância por possibilitarem a valorização da solidariedade. Nessa mesma direção o Dossiê

(2005) defende que a escola deve ensinar o aluno a pensar como deve ser a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo.

Assim, no PPP, a Escola Roseli Nunes expressa por meio de seu objetivo geral que deseja:

Proporcionar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Técnico em Agropecuária, no regime de Alternância, e enfoque na Agroecologia, que permita ao egresso a continuidade dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, visando contribuir para a transformação da sociedade com base em interesses sociais e coletivos (PROJETO, 2012, p. 14).

Considerando que a escola está sob o jugo do Estado, a quem cabe a responsabilidade pela oferta do Ensino Médio, seja ele integral, seja de caráter propedêutico, acreditamos que a função social da escola como instituição deve estar voltada para propiciar uma formação integral de seus educandos por meio do curso ofertado, em regime de alternância e em consonância com os princípios filosóficos e pedagógicos que subsidiam as práticas educativas do MST em escolas das áreas de assentamento da reforma agrária. No Dossiê MST escola (2005), verificamos que a Pedagogia da Alternância brota do desejo de não se cortarem as raízes no que diz respeito à realidade camponesa, seu território e sua cultura, sendo produzida em experiências de escolas do campo que visam integrar a escola com a família e a comunidade do educando.

Os objetivos específicos configuram-se como sexto elemento constituinte do PPP, os quais somam um total de nove, a saber: oportunizar aos jovens do campo o acesso a uma educação que proporcione uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano, inserção na sua realidade, escolarização e profissionalização qualificada; fortalecer a agricultura camponesa, com base na agroecologia, através da ação multiplicadora dos alunos/alunas; reconhecer e valorizar o direito de participação humana nos processos produtivos, bem como na produção e utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos; possibilitar a formação de quadros técnicos de nível médio com capacidade técnica, política e organizativa para atuarem em diferentes contextos do campo; contribuir para o fortalecimento do vínculo entre a Escola, Família e Comunidade; contribuir para a construção de teorias e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Profissional; contribuir para a geração, aquisição e socialização de tecnologias nas áreas de

agricultura, pecuária, saúde, indústria e comércio; possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do Maranhão; desenvolver o hábito de leitura, pesquisa, estudo e elaboração, buscando promover a integração entre os diferentes níveis de conhecimento e saberes (PROJETO, 2012).

Convém mencionar que entre os objetivos supracitados não foi possível identificar como a escola irá contemplar as experiências em educação do campo já existentes nos diversos espaços de reforma agrária e com outras experiências em desenvolvimento no Maranhão, como, por exemplo, o PRONERA. Mas verificamos que existe uma preocupação com a formação humana integral, o que significa uma diferenciação no tocante às escolas que focam a formação meramente profissional ou uma das modalidades de educação por alternância, que faz uma correspondência mecânica entre o conteúdo estudado e sua aplicabilidade prática/instrumental. Ainda com relação aos objetivos, Freitas (2011, p. 95) enfatiza:

Os objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é o momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o final idealizado antes pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação.

Em consonância com o que foi explicitado acima, o sétimo elemento do PPP, em nossa análise, versa sobre as formas de avaliação previstas no Projeto da escola, pois, conforme ressalta o referido autor, no cotidiano da escola os objetivos se expressam por meio das práticas de avaliação. Então, no PPP da escola a avaliação é assim considerada:

[...] contínua, levando em consideração todo o sistema de formação. Avaliam-se todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como os instrumentos utilizados na formação. Na Escola se avalia o (a) aluno (a) em todas as atividades, considerando a habilidade e convivência. Ao final de cada disciplina é feita uma avaliação do professor pela turma, colocando os aspectos positivos, negativos e sugestão, tendo por base o plano de aula apresentado no início das atividades e objetivos apresentados, onde os alunos avaliam o domínio de conteúdo, a postura em sala de aula, a dinâmica utilizada pelos professores. Nas Assembleias realizadas com a comunidade, envolvendo os pais e mães dos alunos, é

avaliado todo o processo de ensino aprendizagem, a relação entre a escola e a comunidade, desde a participação dos pais no rendimento do aluno. Em sua organização a escola utiliza como aspectos avaliativos trabalhos individuais e em grupos, avaliações individuais e coletivas, além da participação em sala de aula, frequência e aplicação do conhecimento em atividades práticas. O conhecimento adquirido em sala de aula se expressa das mais diversas formas, em situações do dia a dia vivenciadas pelos educandos em suas agrovilas, como exemplo, podemos citar a implantação de hortas caseiras e criação de animais como uma prática vivenciada (PROJETO, 2012, p. 21).

Essa concepção de avaliação está também em consonância com as orientações da proposta pedagógica do MST. No Dossiê (2005) está posto que a proposta de avaliação deve estar vinculada à concepção de escola, envolvendo todos os sujeitos do processo educativo. Além disso, a avaliação tem como principal objetivo oferecer elementos para que as dificuldades apresentadas no âmbito das relações globais constitutivas do cotidiano escolar possam ser superadas. Ainda com relação ao processo avaliativo da escola, a coordenadora pedagógica destaca que os professores apresentam resistência a aceitar a avaliação feita pelos alunos:

Fazer avaliação é o que está sendo difícil para nós. É que nossos professores da escola não estão acostumados com essa forma de avaliação. Por exemplo, se um aluno faz avaliação de um professor, já aconteceu muito conosco, ele não gosta, na reunião ele se justifica, geralmente discordando da avaliação feita. Ver avaliação de outro professor, e diz eu faço assim também, bom ele não acha que é aquilo, não sabe ainda lidar com essa questão, mas isso tem a ver com sua formação. Nesse primeiro momento, que eles foram trabalhar não tinham nenhum vínculo com a escola; são professores da sede, ficou difícil para eles, ainda estão em processo de adaptação na escola.

A ausência de formação de professores que atenda à especificidade da educação do campo, somada à alta rotatividade de professores em função da não realização de concurso público e do desconhecimento da Pedagogia do Movimento Sem Terra contribui para gerar a resistência por parte dos professores.

Com relação ao número de professores por grau de formação e etapa/modalidade da Rede Estadual de Ensino em 2011, os dados da Secretaria de Estado da Educação revelam um total de 23.183 professores que atuam na zona rural. Desse universo, 58 têm o ensino fundamental incompleto e 88 o ensino fundamental completo, com atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental

e do ensino médio. Com relação ao magistério/modalidade normal, os dados evidenciam um total de 3.422 professores e 102 professores com magistério/modalidade normal específica para atender às áreas indígenas e 638 com o ensino médio. Mostram ainda que 190 professores estão no curso superior e que a grande maioria já dispõe do ensino superior completo.

Os dados evidenciaram igualmente que no Maranhão, mesmo a maioria dos professores tendo o ensino superior, ainda existe uma parcela significativa de professores que estão atuando sem formação adequada. Essa situação agrava-se, ainda mais, quando se constata por meio dos dados pesquisados que dos 58 professores que estão atuando sem o ensino fundamental completo, onze deles estão no ensino médio e 14 estão atuando nas séries finais do ensino fundamental. Com relação aos 88 com o ensino fundamental completo, 43 professores estão atuando nas últimas séries do ensino fundamental e 09, no ensino médio.

Com relação aos instrumentos de avaliação que escola a utiliza, foi-nos possível verificar que ela dispõe de vários instrumentos, tais como: avaliação escrita, trabalhos individuais e em grupos, seminários, visitas às famílias dos educandos, caderno de campo e a autoavaliação. Esta última é realizada ao final da alternância para averiguar o comportamento e a vivência entre educadores e educandos. Também percebemos uma preocupação com o que fazer com os resultados da avaliação quando o aluno apresentar baixos rendimentos no processo de aprendizagem e/ou alguma dificuldade. Mesmo não constando no PPP as estratégias que serão adotadas na apresentação de alguma dessas dificuldades, a escola aponta para o redirecionamento do trabalho pedagógico.

O oitavo elemento constituinte do PPP indica os critérios de acesso e o público-alvo. Com relação ao primeiro, é colocado como critério de acesso ao ensino fundamental completo processo seletivo de conhecimento, entrevista e outros não identificados. Quanto ao público-alvo, visando garantir o atendimento aos jovens filhos dos camponeses, de modo que tenham acesso ao curso, a escola direciona este para os egressos de Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais; Jovens de áreas de Assentamentos; Jovens indígenas ou de Comunidades Remanescentes de Quilombos e filhos de pequenos agricultores, pescadores e comunidades tradicionais. Esses critérios asseguram que os jovens das agrovilas não tenham que sair do campo para estudar na zona urbana, além disso,

impossibilitam ainda que as vagas para o curso sejam preenchidas pela maioria de jovens residentes na zona urbana sem vínculo com a zona rural.

A organização do tempo/calendário escolar como forma de garantir que os educandos tenham acesso à escola sem prejuízos para as atividades produtivas desenvolvidas na comunidade constitui o nono elemento do PPP. Dessa forma, e em consonância com os princípios da Pedagogia da Alternância, o tempo organiza-se em tempo escola e tempo-comunidade. O primeiro contempla as aulas presenciais, leituras individuais e coletivas, a mística, as atividades culturais e de integração entre escola e comunidade, as atividades produtivas e socialização de experiências. Além dessas atividades, os alunos têm as aulas teóricas e práticas, estudos dirigidos, oficinas, seminários, realização de pesquisa e de tarefas diárias, como, por exemplo, o cuidado com o ambiente escolar, as atividades culturais e de lazer e as avaliações coletivas.

O segundo momento, relativo ao tempo comunidade, constitui-se do intervalo entre o tempo de aula presencial e o período em que o aluno permanece em sua localidade de moradia. Nesse intervalo, são realizadas as atividades de convivência e socialização do aprender com a comunidade, realização de pesquisa-ação, observação, diagnóstico e atividades de aprofundamento de estudos orientados englobando as diversas disciplinas. Destacamos que todas as atividades realizadas, sejam elas de cunho político, técnico, sejam organizativas desenvolvidas na comunidade, são registradas no caderno de campo e entregues à coordenação e aos professores no início do tempo escola, para serem lidas e realizadas as devidas observações sobre o trabalho desenvolvido em cada comunidade atendida pela escola. É importante ressaltar que essas atividades fazem parte do currículo da escola.

Tendo em vista a socialização das atividades, é organizado o seminário do tempo comunidade, momento em que os alunos expõem todas as tarefas desenvolvidas. Ao final da etapa de tempo presencial, o caderno é devolvido ao aluno para continuar com suas anotações ao retornar para sua comunidade.

É pertinente observar que, mesmo não havendo indicações específicas nos objetivos sobre a Educação do Campo, os processos de organização do trabalho pedagógico naquela escola se aproximam das práticas adotadas pela educação do campo em âmbito nacional, particularmente no que tange à unidade dialógica entre os tempos adotados para o ensino, a flexibilização do calendário, a participação do

aluno nas atividades comunitárias, o registro e a reflexão sobre o estudo e as práticas decorrentes desse ato.

A organização curricular do curso, décimo elemento a ser considerado, está dividida em Núcleo Comum, com as disciplinas do ensino médio, com carga horária de 2.070 horas. A Parte Diversificada, totalizando 360 horas, está voltada para a articulação do ensino médio com o mundo do trabalho, e o Núcleo Profissional constitui-se das disciplinas profissionalizantes, com carga horária de 1.910 horas, sem incluir o Estágio Curricular e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. O estágio curricular e a pesquisa-ação, que culminam com o Trabalho de Conclusão de Curso, dão uma característica diferenciada ao tradicional Ensino Médio, pela adoção da pesquisa e a elaboração/sistematização de conhecimentos acerca da realidade do educando/escola, expressa no TCC. Essa tendência da adoção do TCC no nível médio e superior é, também, uma prática pedagógica, em âmbito nacional, adotada nos cursos apoiados pelo MST, inclusive naqueles em parceria com o MEC/PROCAMPO e com o PRONERA.

Com relação ao currículo voltado para a educação profissional na perspectiva da educação do campo, Caldart (2010, p. 237) propõe a seguinte reflexão:

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico trata-se de assumir a soberania alimentar, a reforma agrária, a agroecologia e cooperação como eixos articuladores e organizadores do currículo para a formação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Em sintonia com essas orientações colocadas pela autora, é perceptível que o currículo da Escola Roseli Nunes contempla essas questões em seu núcleo profissional constituído por 22 disciplinas. Dentre estas, destacam-se aquelas cujos conteúdos são trabalhados na disciplina Agricultura Geral e os conteúdos referentes aos conceitos e princípios que regem a agricultura camponesa, inclusive a tradicional; os sistemas naturais; extrativismo; os sistemas agrícolas e as relações intersetoriais da agricultura; ciclos biogeoquímicos e os determinantes climáticos. Percebemos que esses conteúdos estão em sintonia com o modo de vida no campo e com a valorização da cultura camponesa e cuidado com a natureza.

Outros conteúdos que chamam a atenção dizem respeito à disciplina Agroecologia, os quais são trabalhados pautados na necessidade de se refletir sobre a sustentabilidade da produção integrada, a preservação/interação sustentável das



áreas e recursos naturais: origem da agricultura, modernização; conceito de desenvolvimento; bases teóricas da agroecologia; metodologia e práticas da agroecologia; planejamento de sistemas e tecnologias agrícolas alternativas; sistema sustentável de produção; interações em níveis de sistemas; manejo ecológico de pragas, doenças e vegetação espontânea; valorização do saber local; natureza como modelo e Sistemas agroflorestais (PROJETO, 2012, p. 26).

Vemos que esses conteúdos trabalhados por meio dessas disciplinas representam uma conquista dos movimentos sociais ligados à questão do campo. Para Guhur e Toná (2012), a partir das práticas dos movimentos sociais populares do campo, está em gestão a concepção de agroecologia ampliada. Eles a consideram como uma estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista, pois “inclui o cuidado e a defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional”.

Coordenação Político-Pedagógica-<sup>12</sup> CPP é o décimo primeiro elemento do PPP. Ela é constituída pela Coordenação Pedagógica da escola, por 01 dirigente do MST, 01 representante da comunidade, 02 representantes de educadores e 01 técnico agrícola. A cada início de uma etapa do curso e após a avaliação, os membros mudam. O processo de escolha dos membros que compõem a CPP ocorre por meio de indicação no início de cada nova etapa. No PPP não consta a sistemática de funcionamento dessa coordenação político – pedagógica. No entanto, são evidentes suas atribuições, as quais consistem em

[...] articular e coordenar atividades de interação entre a escola e a comunidade; planejar e avaliar as atividades curriculares e extracurriculares; organizar o calendário das etapas; fazer a relação política com as organizações locais e outras instituições da educação da região; articular os professores (PROJETO, 2012, p.20).

Considerando que estamos falando de um dos instrumentos democráticos de que a escola dispõe no que se refere aos dois representantes dos educadores no PPP, não fica evidenciado se os dois são integrantes do MST; também a forma sistemática como devem acontecer as reuniões não consta no PPP.

---

<sup>12</sup> A escola ainda não tinha gestor nomeado pelo Estado. A nomeação ocorreu somente em junho de 2013. Ressaltamos que a ausência de gestor implica não autonomia financeira da escola, que depende de outra escola para repassar os recursos financeiros.

No Dossiê (2005), a gestão democrática e/ou direção coletiva da escola se constitui um dos pilares básicos da Proposta de Educação do MST. Nela se identifica que o MST, por meio do Setor de Educação, precisa garantir sua participação nas decisões sobre a organização e o funcionamento das escolas do campo. O documento em referência chama a atenção para duas dimensões básicas da gestão democrática da escola, a saber:

a) direção coletiva de cada processo que vai além de seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos; b) a participação de todos os envolvidos no processo de gestão (MST, 2005, p. 173).

Outro elemento importante identificado no PPP da Escola Roseli Nunes como décimo segundo e que faz parte das instâncias participativas desta escola é o Conselho Escolar, considerado um mecanismo de participação democrática da escola, formado por representantes dos professores, dos alunos e dos pais. É um instrumento importante na interação entre a escola e a comunidade, pois é um espaço onde se discutem as questões inerentes à escola, como a gestão dos recursos financeiros e as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o Conselho tem função legal e política de dirigir a escola. Sua composição deve obedecer a regras estatutárias e, de modo geral, o número de representantes de cada segmento deve ser proporcional à quantidade de pessoas envolvidas.

Enfatizamos que o Conselho Escolar consta no PPP da escola, porém ainda não teve a composição de seus membros definida. Assim, tivemos informações de que ainda não está funcionando, por isso, não sabemos quais os critérios de escolha de seus membros. Concretamente, sabemos que não basta ter esse instrumento somente no PPP; é necessária a sua implementação em consonância com as orientações que o MEC indica para o funcionamento das escolas, acesso aos programas oficiais e a contribuição do MST para esse fim, uma vez que se está analisando uma escola ocupada pelo Movimento.

Nessa perspectiva, o MST (2005, p.211) recomenda como função para o Conselho Escolar:

Contribuir com o processo de gestão da escola; avaliar as educadoras e encaminhar a busca de novas pessoas; aprofundar e detalhar o projeto político-pedagógico da escola a partir da pedagogia das propostas do MST [...] é importante que cada escola aprofunde e defina bem a competência deste conselho.

No estudo de documentos e do Dossiê do MST sobre a educação, verificamos que a atitude e a habilidade de pesquisa, como décimo terceiro elemento, verificado no PPP, se constituem um dos princípios pedagógicos da proposta de educação do Movimento. No Dossiê (2005), a pesquisa se configura como processo de investigação sobre uma determinada realidade, ainda que não seja realizada com o mesmo rigor científico e acadêmico. Porém, com esforço sistemático e rigoroso, o aluno é capaz de compreender os problemas vivenciados em sua comunidade, na perspectiva de contribuir para a superação dos mesmos. Dessa forma, pesquisar representa a busca de solução de problemas, ou até mesmo um método de análise da realidade com vista a intervir nesta para transformá-la. Nesse sentido, na Escola Roseli Nunes, por meio da pesquisa é preconizado que

O jovem quando entra na escola já é provocado a pensar a pesquisa, e a refletir três questões fundamentais: pesquisar para que, porque, e como? Com base nessa reflexão, é orientado a construir seu projeto de pesquisa-ação, com o objetivo de realizar um diagnóstico, buscando conhecer melhor a realidade sócio-econômica, cultural, política, profissional e regional, e durante o ato da pesquisa, que vai acontecer nos três anos do curso, planejar e desenvolver ações que visem a uma mudança na realidade (PROJETO, 2012, p. 21).

Defendemos que é por meio do processo de investigação que os alunos conhecerão a sua realidade e é nessa perspectiva que se dá a necessidade e importância da realização da pesquisa no ensino médio. Em termos de temáticas a serem pesquisadas, Vendramini (2007, p. 99), nos alerta:

Pode-se e deve-se pesquisar a escola, a avaliação, a organização do trabalho pedagógico, a alfabetização, a relação professor aluno, como expressões singulares de uma totalidade social mais ampla [...] o que vai fazer a diferença é a forma de se aproximar da realidade, de questioná-la e, especialmente, o projeto que temos como perspectiva, o que queremos alcançar, o que nos move a pesquisar.

As unidades produtivas da escola formam o décimo quarto elemento do PPP e uma das matrizes pedagógicas do Movimento. Essa matriz brota do valor

fundamental que o trabalho tem ao gerar as condições necessárias para a qualidade de vida no assentamento, ao mesmo tempo que identifica o sem-terra com a classe trabalhadora. Portanto, pelo trabalho, o educando produz conhecimento, desenvolve habilidades e forma sua consciência. Com relação às unidades de produção, o Movimento recomenda que estas não necessariamente devam ser da escola, contudo, precisam estar vinculadas ao processo educativo da instituição, visto que sua produção está voltada para o consumo da escola e para contribuir com o assentamento.

De acordo com as orientações do Dossiê MST Escola (2005), as unidades de produção precisam ser trabalhadas como espaços educativos possibilitando aos educandos apreender para além do modo de produzir que já conhecem. Também é importante que a comunidade participe e acompanhe todo o processo. Seguindo essas orientações, a Escola Roseli Nunes tem cinco unidades produtivas, quais sejam: Unidade Pedagógica Produtiva de Horticultura; Unidade Pedagógica Produtiva de Fruticultura; Unidade Pedagógica Produtiva de Suinocultura; Unidade Pedagógica Produtiva de Avicultura e Unidade Pedagógica Produtiva de Caprinocultura. A produção dessas unidades pedagógicas é voltada para o consumo da escola e do assentamento. Com relação à participação da comunidade no cuidado com as unidades de produção, a coordenadora pedagógica da escola ressalta que,

Na horta, na criação de ovinos e caprinos da escola, nós temos um projeto que conseguimos com entidades partidárias, esse projeto tem unidades produtivas. As unidades produtivas abrangem o aprisco, a criação de suínos, a horta e a agroecologia. Para conseguir a participação das famílias, primeiro fizemos um debate na comunidade da proposta de criação das unidades produtivas da escola, é uma proposta nova, nova no sentido de implementação que é da agroecologia. Esta vem de um debate, mas na hora de executar é outra coisa. Então a ideia da escola é o fazer, de dizer que aquilo só dá certo na prática, pois os assentados dizem muito isso, que só veem falar, discutir e nunca ninguém inova. Então, a ideia era essa de começar a discutir com as famílias. No início só para se ter uma ideia de como é complicado, começou-se a discutir com a comunidade inteira, depois ficou só um grupo de dez famílias. Depois começamos a discutir e as famílias começaram a sair e ficamos com quatro famílias. Essas quatro famílias participam da escola, desse projeto produtivo, não dizendo, por exemplo, que a dona Maria que não participa da unidade produtiva, ela não tenha o direito de colher, de produzir na horta, ajudar ou pegar, sempre distribuimos alimentos. Esse ano deu muito coentro, muita cebola. Dizemos: vai lá, fulano,

na horta pegar. Mas na hora de trabalhar, de ter uma participação mais efetiva, são apenas quatro famílias dentro do universo de 52 famílias, mas eu só estou me referindo a famílias que moram no assentamento onde fica localizada a escola (COORDENADORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

A formação política e ideológica é um dos pilares defendidos pelo Movimento e importante elemento do PPP. Esse assunto foi abordado quando se perguntou de que forma ele vem sendo trabalhado na escola e como o PPP pode contribuir com essa formação, considerando que no PPP ela aparece como um dos objetivos específicos da escola. Então, foi apontado:

Dentro da escola temos dois dias na semana que tiramos uma hora e meia por dia para trabalhar a formação que chamamos de trabalho necessário que é a nossa unidade de produção, além do tempo que temos entre as aulas que sempre destinamos uma hora ou meia de estudo, portanto, essa formação perpassa todas as disciplinas do curso. Também fazemos o estudo de uma cartilha que é para trabalhar a formação política e ideológica e depois discutir com os alunos. Todo ano nós elegemos uma temática; este ano a gente discutiu a questão das políticas públicas e a questão da comunicação. É muito difícil para os jovens estabelecerem essa comunicação; onde moramos é praticamente esquecido porque não tem internet, não pega celular, não tem estrada. Fizemos muito esse debate do que é a tecnologia, do que fazer depois do ensino médio, se discutiu muito isso com eles. Pegamos outras escolas não só a Escola Roseli Nunes, misturamos eles com outras escolas, com outros alunos e fizemos um seminário, cada um fez uma apresentação, ainda hoje os meninos discutem. A ideia é que em cada etapa peguemos um tema a ser discutido na questão da produção, da educação, do movimento e das palavras de ordem. Então para nós é um dos pilares que a escola tem que formar; se a burguesia utiliza a escola para formar os filósofos deles, vamos utilizar as próprias armas deles para formar os nossos (COORDENADORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

Embora o tripé-educação-trabalho e cultura se constituam princípios básicos da proposta de educação do MST, no PPP estes não ficam evidenciados nas estratégias para fazer essa necessária articulação. Por isso perguntamos à Coordenadora Pedagógica da Escola como ele se desenvolve, e nos foi declarado:

Dentro da escola, no PPP, nós colocamos que a escola tem o princípio do trabalho. Então ele perpassa pela cultura, por todas as atividades que realizamos, desde a louça que limpamos, sempre trabalhamos a questão de saber lavar uma panela onde foi feita a comida para todos. O que é compartilhar, e ao mesmo tempo, outro grupo está limpando a sala, ou cuidando da horta, ou cuidando dos

bodes. E a questão da cultura tem-se conversado muito, mostrando que não é só uma festa junina, ou dia das mães na escola, ou as datas comemorativas, mas, perpassa tudo isso. É cultura, por exemplo, a organização de um sarau, a mística que todos os dias fazemos, o poema, a música, no final da semana tem noite cultural. O trabalho é um dos princípios pedagógicos da escola, sempre colocamos isso, e até trabalhamos como referência o livro Fundamentos do Trabalho, não para pegar o modelo da escola Russa, mas analisando algumas coisas que deram certo lá e que podemos implementar na nossa escola (COORDENADORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

O Estágio Curricular é o décimo quinto elemento do PPP destacado como meio de possibilitar ao aluno o confronto com situações concretas de sua realidade. Portanto, ajuda o(a) aluno(a) na sua definição profissional, tendo como compromisso o coletivo. Para a realização e acompanhamento do estágio, a escola necessita de orientadores constituídos por Formadores e Colaboradores. Assim, o estágio se constitui parte do Plano de Formação da Escola como instrumento importante na formação dos jovens no campo.

Destacamos que a Lei de Nº 11.788/ 2008, que dispõe sobre o estágio de estudante trata em seu artigo 1º que o estágio se constitui um ato educativo escolar, supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes que estejam frequentando o ensino regular, inclusive a educação profissional e o ensino médio. Ressalta ainda em seu inciso I que o estágio obrigatório é aquele que faz parte do projeto do curso, integrando o itinerário formativo do educando.

Nessa perspectiva, o estágio no PPP da escola constitui-se o momento impar em que o aluno irá confrontar o que aprendeu durante o curso com a realidade; é o momento de integração dos conteúdos e de experienciar na prática o que aprendeu na teoria. Assim, entendemos que o estágio pode contribuir com a formação do profissional, tornando-o capaz de refletir sobre os problemas de sua comunidade, buscando as possíveis soluções, é dessa forma que pode ser compreendido como eixo articulador entre teoria e prática.

O décimo sexto elemento refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Para a realização do TCC, cada educando desenvolverá um trabalho de pesquisa-ação, como exigência para conclusão do curso. De acordo com o documento, este trabalho será desenvolvido com base em experiência e/ou estudos feitos pelo (a) educando (a), o qual deverá ser discutido no coletivo do curso e

deverá estar em consonância com as normas da escola. Destaca ainda que: o *educando (a) deverá ter um (a) orientador (a) do trabalho*. “Na última etapa do curso estes trabalhos serão apresentados e avaliados em seminários temáticos perante uma Comissão” (PROJETO, 2012, p. 27).

Dessa forma, o TCC representa a oportunidade para o aluno ampliar e sistematizar o que investigou durante a realização de sua pesquisa. Para Vendramini (2007, p. 100), o MST ousa propor TCC nos cursos de nível médio, e argumenta que isso

[...] faz muito bem. Não considero que seja uma exigência incompatível com os jovens que estudam nesse nível de ensino. A função da escola é provocar, é lançar as bases e criar condições para que os educandos se superem, para que ultrapassem o senso comum, para que se desafiem constantemente.

Por último, como décimo sétimo elemento do PPP, encontra-se o registro da emissão dos certificados e diplomas que, conforme o Projeto, será emitido pela Escola, devidamente regulamentado: o diploma de Nível Médio e de Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, de acordo com os critérios de avaliação do Regimento Geral da Escola e do Projeto Político-Pedagógico estabelecido.

Com relação às dificuldades apresentadas na implementação do PPP, é possível percebermos que estas surgem inclusive na sistematização do documento, conforme evidenciado no depoimento da coordenadora pedagógica e da professora. Outras dificuldades são destacadas pela professora da escola em seu depoimento:

Uma das principais dificuldades é a questão da falta de material que lá precisamos. Por exemplo, um data show para expor o conteúdo das aulas, um vídeo, por exemplo, então vamos nos adaptando de acordo com os recursos que temos [...] Outra dificuldade refere-se à pedagogia da alternância, que requer toda uma sistemática de acompanhamento e nós não temos condições para realizar essa tarefa. O ideal era que cada professor fizesse o acompanhamento do seu aluno. Mas os professores moram na zona urbana. Assim, quando terminam de dar aula voltam para suas casas; alguns nunca participam das reuniões. Além disso, o quadro de professores este ano foi mudado. O que eles têm de fato olhado é a divisão da carga horária e a ementa da disciplina (PROFESSORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

A coordenadora pedagógica da escola também corrobora essas dificuldades que a professora apresenta. No entanto, observamos que a professora trata de

coisas que são consequência de uma política educacional nefasta no que diz respeito à escola pública do campo, a começar pela gestão escolar. Ademais, a falta de uma formação qualificada desses professores, de domínio dos profissionais da educação acerca dos elementos necessários a conduzir a gestão do trabalho pedagógico, inclusive o ensino e as questões metodológicas que envolvem esse processo, da imposição de regras e de receituários para a escola pelos órgãos da gestão federal, estadual e municipal (ministérios, secretarias, conselhos), sem que se ouça a opinião dos educadores, pais, militantes das entidades e organizações da comunidade. É importante ressaltar que esse não é um quadro da realidade específica da Escola Roseli Nunes, mas das dificuldades gerais/universais das escolas do campo no Maranhão.

Com relação às contribuições com a construção do PPP da escola, perguntamos à professora de que forma o PPP tem ajudado em sua prática pedagógica, e ela declarou:

Ajuda assim, porque nós como membro da escola, como pessoa, como sujeito de construção da escola, desde antes, como falei, estive participando da construção do PPP. Então acaba que continuamos a ter como base o PPP e vamos sempre nos nortear a partir dele; então ele tem contribuído nesse sentido do desenvolvimento do nosso trabalho (PROFESSORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

Enfatizamos que a participação da professora deu-se em função de ela ser ligada ao MST e também professora da escola. Em relação aos outros professores que moram na sede e não têm vínculo com o Movimento, estes não participaram do processo de elaboração do PPP e muito menos os alunos, cujos motivos já foram colocados tanto pela coordenadora pedagógica quanto pela professora da escola. E que a forma como ocorreu a construção do PPP da escola, foi contrária aos princípios da coletividade, base de toda a proposta de educação pública que o Movimento defende.

No que se refere ao questionamento sobre se é possível afirmar que o PPP da escola está em consonância com a proposta pedagógica defendida pelo MST, a professora enfatiza: “Estamos tentando trabalhar da melhor forma possível nesse sentido de estar colocando a pedagogia do movimento na formação política dos alunos, como nossa também” (PROFESSORA DA ESCOLA ROSELI NUNES). Convém



destacar que a formação política é apenas um dos pilares da proposta de educação do MST, assim como a parte pedagógica, ambos estão interligados.

Dessa forma, perguntamos se é possível afirmar que o PPP da escola foi construído em conformidade com os princípios e orientações para a gestão das escolas do campo oriundas do MEC e da legislação estadual para essa finalidade, ainda que precise continuar esse processo fazendo-o realizar-se no dia a dia da escola. Notamos ainda que a proposta de educação pública para escolas em áreas de assentamento que o MST defende vem contribuindo para que se efetive o PPP da Escola Roseli Nunes. Nesse aspecto a coordenadora pedagógica da escola argumenta:

No momento, aqui, agora, eu acho que tem, só não sei se vai ter no dia de amanhã ou depois, se não vamos modificar, tem coisa no PPP que partiu das práticas, daquilo que nós fazíamos e outras coisas que não conseguimos implementar, como, por exemplo, a avaliação. A dificuldade para mim é o que e como avaliar; para nós é bem difícil. No PPP tem uma coisa e na prática sempre fazemos avaliação de forma tradicional (COORDENADORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

No entanto, há o reconhecimento da importância do Projeto Político - Pedagógico, pois no tocante a esse questionamento a professora enfatiza que este se constitui o norte das ações pedagógicas da escola porque

A escola vai basear seu trabalho e organização através dele. Com o nosso foi diferente, fizemos todo esse processo organizativo e só depois a sistematização do PPP, mas, mesmo assim, continua sendo um norte, qualquer dúvida que temos recorremos a ele (PROFESSORA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

Nessa mesma linha de raciocínio a coordenadora pedagógica da Escola complementa:

É aquilo que queremos alcançar, é um projeto. Você escreve ali e a partir da vivência vai projetando os objetivos que deseja alcançar. O Movimento é assim, para mim que sou militante, o PPP é um norte da proposta pedagógica. O PPP tem muito isso da sua especificidade, é amplo, mas, ao mesmo tempo, contempla a especificidade da escola. Dentro do movimento tem muito material, muitas cartilhas, além dos nossos princípios filosóficos e os fundamentos pedagógicos; às vezes nos esquecemos de pegar a cartilha ler e compreender o que é aquilo. No nosso PPP tem os nossos princípios filosóficos e pedagógicos, até agora esses são os nossos horizontes, mas se sentir a necessidade de mudar vai ser no

decorrer do tempo, é isso o que acontece com o projeto-político-pedagógico (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ROSELI NUNES).

Ressaltamos que, embora na apresentação do PPP esteja colocado que segue a Proposta de Educação Pública que o MST defende, a análise de seus elementos constituintes não deixa claro de que forma esses princípios humanistas e socialistas consubstanciados na teoria marxista irão se materializar na prática pedagógica. No nosso entender, faltou apropriação/compreensão dos elementos constituintes da proposta de educação do MST pelos sujeitos que estão envolvidos no processo pedagógico e na construção do PPP das escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária. Então poderá ficar muito pobre e pouco representativo do real, inclusive negando todo o processo de luta em defesa da qualidade da educação do campo, pois a proposta de educação pública que o MST defende não é a Educação do Campo, mas é esta, também, na medida em que defende outro projeto histórico, expresso nos documentos que analisamos baseado nos princípios socialistas. Nessa direção, a proposta de educação que o Movimento defende está pautada em uma formação humana para a classe trabalhadora que vive e trabalha no campo.

Constatamos, porém, como contradição na análise dos elementos constituintes do PPP, a falta de clareza dos elementos teóricos que constituem o pilar base desse projeto histórico, mesmo que o PPP esteja direcionando suas ações educativas em direção a uma formação humana omnilateral. Sobre essa questão nos apoiamos nas contribuições de D' Agostini (2011), que coloca em debate a necessidade da teoria para a construção desse novo projeto histórico. E afirma: "A demanda que estamos apresentando de domínio da teoria do conhecimento do materialismo histórico- dialético" e considerando a realidade no campo maranhense, esse aporte teórico é necessário para a construção do PPP das escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária. Por outro lado, devido à dimensão geográfica do nosso estado, temos clareza do tamanho desse desafio, não só para os movimentos sociais ligados à questão do campo, mas também para todos os que acreditam na construção desse novo projeto histórico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na trajetória de luta e organização do MST por escola pública em áreas de assentamento ou acampamento da reforma agrária que o Movimento foi construindo seu projeto de educação pública e, ao mesmo tempo, construindo as matrizes pedagógicas desse projeto. Nesse sentido, o MST, pensando sobre a realidade da educação em áreas camponesas, começou a organizar os pressupostos teóricos para a orientação e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Assim, tendo como principal referência a história da luta camponesa, a matriz do trabalho como princípio educativo formador da humanidade e a cultura produzida pelas relações sociais nos diversos territórios camponeses (indígena, quilombola, ribeirinho, sem-terra, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, povos das florestas, assentados...) e reconhecendo a atualidade da luta de classes no campo, vem produzindo um arcabouço teórico que o conduz nos diversos campos de sua luta.

Desse modo, fez emergir uma Pedagogia do Movimento Sem Terra e esta, por sua vez, transformou-se em outras tantas Pedagogias voltadas a interpretar e socializar o conhecimento, colocando-o a serviço da compreensão e apreensão do real, na perspectiva de transformação social da existência camponesa.

Para tanto, o Movimento fez a leitura de que a luta pela terra é também a luta por uma outra sociabilidade contrária à lógica do capital e que a educação pode ser coadjuvante desse vir a ser. Nessa perspectiva, coube pensar o Projeto de Educação e, portanto, o projeto de escola que culminou com a necessidade de construir o Projeto Político-Pedagógico das escolas dos assentamentos conquistados pela luta. Mas, para isso, foi necessário, nessas últimas décadas, investir na formação de seu quadro de militantes e fazer alianças com intelectuais das universidades e de outras instituições e organizações nacionais e internacionais, dedicados a produzir uma concepção de educação arraigada na matriz da Pedagogia Socialista, nos princípios da Pedagogia freiriana e atenta à defesa da escola pública e gratuita.

Dessa maneira, a partir de reuniões, seminários, congressos, cursos de formação política e fóruns, os mais diversos, foram delineados os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos da Pedagogia do Movimento, centrados na

formação do ser humano, com vistas à transformação social, em contraposição ao projeto e concepção de educação pautados na lógica mercantil.

Então, no sentido de apreender os princípios e objetivos do Projeto de Educação Pública do MST e sua influência na construção do PPP das escolas dos assentamentos, fez-se necessário adotarmos como ponto de partida a concepção de educação e de escola que o MTS elaborou ao longo de seu percurso de luta. Além disso, constatamos que esse Movimento, precursor do Movimento de Educação do Campo, vem contribuindo para que essa matriz de referência educacional se amplie para além dos assentamentos e chegue aos demais territórios da educação camponesa, produzindo um contraponto à concepção de Educação Rural, esta pautada em matrizes históricas da colônia, da escravidão e do latifúndio.

Assim, após uma revisão de literatura através da qual dialogamos com autores que se debruçaram sobre as principais categorias de análise deste trabalho (Estado, reforma agrária, política educacional, educação do campo, movimentos sociais, projeto político- pedagógico) e da pesquisa documental (leis, dossiê MST, PPP da Escola Roseli Nunes), analisamos os elementos constituintes da Proposta de Educação do Movimento e das orientações, considerando a elaboração do PPP nas escolas dos assentamentos, tendo como referência empírica o PPP da Escola Roseli Nunes.

As nossas considerações, portanto, versam sobre essa relação entre a proposta do MST e o PPP da escola pesquisada, identificando nas produções coletivas e nos documentos do MST e no PPP da Escola Roseli Nunes os conteúdos que se distanciam ou negam as concepções de educação do campo apresentadas sem, contudo, nos afastarmos do contexto histórico em que emergiu a concepção de Educação do Campo.

Nesta trajetória, inicialmente destacamos o Movimento Nacional por uma Educação no campo, atribuindo o mérito a esse Movimento por reunir outros movimentos e organizações sociais para pressionar o Estado na realização de políticas públicas para o campo, sobretudo a educação pública para a classe trabalhadora no campo, evidenciando algumas conquistas importantes no âmbito das políticas públicas materializadas em leis e decretos para a população camponesa.

Diante disso, analisamos a importância da luta por educação pública desencadeada pelos movimentos sociais, em particular o MST, visando à construção

do PPP para as escolas do campo localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária.

Ante esse cenário, analisamos no segundo momento como no Maranhão esse movimento em prol da educação básica no campo tem se constituído e articulado para a elaboração de políticas educacionais destinadas à população que vive e trabalha no campo. Considerando a educação do campo em áreas de assentamento, investigamos por meio de depoimentos com dirigente e membros do MST em nível estadual, como nas áreas de assentamentos da reforma agrária as escolas vêm se articulando para construir o PPP, a partir das experiências educativas que o MST vem desenvolvendo nessas áreas em todo o Brasil.

Nesse percurso, destacamos as orientações teóricas elaboradas pelo Coletivo Nacional de Educação do MST para a organização e a construção do PPP das escolas localizadas em áreas de assentamentos, entre elas, a Escola Estadual Roseli Nunes, onde muitos educadores-militantes do Movimento trabalham e cujo PPP elaborado tem como referência a proposta de educação pública defendida pelo MST.

Dessa forma, foi-nos possível constatar, por meio do PPP, que a escola apresenta princípios e diretrizes pedagógicas que correspondem à concepção de educação do campo e reflete, ainda, uma sinergia com os documentos publicados pelo Setor de Educação do MST. O primeiro deles refere-se à defesa da formação integral de seus educandos baseado em princípios de solidariedade, em consonância com os interesses coletivos da população camponesa e de sua comunidade. Esta perspectiva de formação tem como horizonte a transformação da sociedade, através da formação de sujeitos críticos e participativos que contribuam para a construção de outro projeto histórico.

Destacamos que esta proposição aparece de modo explícito no objetivo geral da escola, ao enfatizar que esta tem como horizonte a formação do ensino médio integral, visando, além da formação profissional, à continuidade de seus educandos nos estudos com vista a contribuir com o processo de transformação da sociedade com base nos interesses sociais e coletivos da classe trabalhadora.

Encontramos também esse respaldo em seus objetivos específicos, ao defender a formação de quadros técnicos de nível médio com capacidade técnica, política e organizativa para atuarem em diferentes contextos do campo e o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento

social e econômico local e regional. Nessa direção, a realização de pesquisa é considerada como instrumento que contribui para o processo de emancipação dos sujeitos do campo.

Outro ponto de aproximação entre a proposta e as diretrizes do Movimento refere-se aos aspectos pedagógicos e organizativos da escola em regime de alternância. Reconhecemos a importância da organização dos tempos educativos, como tempo-escola e o tempo-comunidade. E convém ressaltar que essa forma de organização vai para além da sala de aula, possibilitando uma melhor interação entre alunos e comunidades, de forma a contemplar as especificidades da realidade dos educandos e de sua comunidade, bem como o seu processo de auto-organização em forma de Núcleo Bases-NBs. Consideramos que essa forma de organização possibilita-lhes valorizar o trabalho coletivo na construção da identidade da escola no campo.

No que diz respeito à organização curricular da escola, verificamos que o PPP incorporou disciplinas, conteúdos e atividades representativos das conquistas dos movimentos sociais ligados à questão do campo, a exemplo da agroecologia como valorização da cultura camponesa, o respeito e o cuidado com a natureza e a produção de alimentos saudáveis característicos do modo de vida no campo, contribuindo para o processo de desenvolvimento da soberania alimentar.

No entanto, além desses pontos considerados positivos e necessários para a construção da sua identidade como escola *do* e *no* campo, o PPP deixou de contemplar alguns elementos importantes conforme apresentamos a seguir, como proposições.

A escola estadual chama-se Roseli Nunes, nome dado para homenagear uma militante do MST, lutadora que hoje empresta seu nome a escolas, acampamentos e assentamentos pelo Brasil. Ela foi assassinada aos 33 anos de idade, no dia 31 de março de 1987, quando participava de uma manifestação no Rio Grande do Sul. Logo, sentimos falta no PPP da história desta militante que morreu lutando por melhores condições de vida para a população camponesa.

Apesar da importância dada ao tempo comunidade, não consta no PPP a sistematização para a realização desse acompanhamento, não apenas dos alunos, mas também do Setor de Educação do MST às escolas que o Movimento acompanha. Sabemos que as dificuldades são enormes para a realização dessa tarefa. Todavia, como o Projeto diz respeito ao que se deseja alcançar e se a escola

considera necessária essa sistemática, conforme fica evidenciado tanto no depoimento da coordenadora pedagógica quanto no depoimento de professores, seria interessante, por meio do PPP, indicar as estratégias para tornar viável dentro de suas possibilidades essa importante tarefa. Considerando que o MST se faz presente na escola através de militantes, acreditamos que esse acompanhamento pode se configurar como um importante instrumento na materialização do PPP da escola e de consolidação de princípios da Pedagogia adotada pelo Movimento, evitando que a escola se afaste dos propósitos da educação do campo. Nesse aspecto, é afirmado no Dossiê (2005):

O que temos ouvido e dito em nossos encontros, cursos e reuniões, é que passados quase 20 anos, de nosso trabalho, o produto ainda não chega a ser satisfatório: ainda são poucas as escolas de assentamento e acampamento, onde conseguimos perceber a presença do Movimento de sua pedagogia; onde efetivamente se pode falar de uma escola dos sem-terra, com sua identidade e projetos (MST, 2005, p. 245).

Salientamos que esse acompanhamento refere-se, também, ao tempo presencial e à parte organizativa do trabalho pedagógico, relativo à formação política dos docentes e discentes, para assegurar que a escola não perca o vínculo com o Movimento e por se saber que a escola não é um campo neutro, mas constitui-se espaço de disputa de projetos de formação.

Nesse sentido, outro elemento que destacamos como necessário, trata-se da criação de espaços visando à prática de estudos coletivos envolvendo os professores, gestores da escola, pais, militantes, com o objetivo de discutir a pedagogia do Movimento com seus princípios e fundamentos teóricos; refletir sobre as concepções de educação do campo, a formação docente e as metodologias para o trabalho docente em sala de aula e na comunidade. E principalmente desenvolva nos professores o sentimento de pertença, inclusive ideológica, ao tomarem conhecimento da luta e dos objetivos da luta do Movimento por escola. Defendemos que essa reflexão deva ser propiciada pela escola e pelo MST, ainda que os professores não façam parte deste, pois, conforme o Dossiê (2005), é preciso rever a postura de se criticar os professores pelo menor avanço obtido no desempenho de suas funções, refletindo sobre os limites da atuação pedagógica de cada um e do próprio Movimento nas escolas localizadas em áreas de assentamento ou

acampamento da reforma agrária. Esse comportamento favorecerá um pensar sobre a prática docente em sua globalidade, bem como encontrar caminhos para os avanços necessários à educação do campo.

Ainda com relação aos professores, sabemos que existe uma alta rotatividade destes em função da ausência de concurso público e da falta de formação que atenda à especificidade da educação do campo. Diante dessa situação, o grande desafio, não só para o MST, mas para todos os que militam nessa área, é construir de forma coletiva critérios que possam ser levados em consideração no processo de contratação e/ou concurso público de professores para atuar em escolas no campo. Um caminho pode ser as contribuições do PRONERA, em âmbito nacional, na formação de educadores e educadoras, inclusive as experiências no estado do Maranhão, por meio das parcerias com as universidades públicas (UEMA e UFMA) e do Instituto Federal de Educação do Maranhão - IFMA. Que essas proposições sejam elaboradas e façam parte da pauta de reivindicação dos movimentos sociais para as políticas estaduais e municipais de educação do campo.

Outro desafio na construção do PPP nas 54 escolas que o Movimento acompanha refere-se à criação de um espaço coletivo constituído por e para os educadores do MST, visando promover discussões e reflexões sobre a importância da construção do PPP, considerando as orientações que o coletivo de educação nacional do MST aponta como necessários para a elaboração do PPP de escolas localizadas em áreas de reforma agrária. Para a realização dessa tarefa, é importante que as escolas que o Movimento acompanha e que já dispõem do seu PPP, socializem suas experiências com as outras escolas que ainda não têm o seu Projeto construído.

Destacamos que a concretização desse desafio passa, primeiro, pela organização da base do Movimento para depois ir às escolas que acompanham e promover essa discussão com as escolas e comunidades. Conforme orientações do Dossiê (2005, p.254), isso significa que “É preciso pensar em coletivos preparando coletivos para essa tarefa. Coletivo Estadual preparando coletivos regionais, que preparam coletivos locais e assim por diante”.

Logo, a materialização dessa tarefa requer que o coletivo de educação do MST coloque em seus encontros a construção do PPP em pauta, como uma das estratégias de consolidação do projeto de educação do Movimento sem que esta entre em contradição com os princípios da educação do campo.



Identificamos no documento analisado, com relação aos princípios filosóficos e pedagógicos da pedagogia do Movimento, que são citados dois, a saber: educação para a transformação social e educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. Entretanto, faltou uma articulação desses princípios com a transformação da realidade social, uma vez que os princípios filosóficos direcionam para a formação humana baseada nos valores humanistas e socialistas. Além disso, ressaltamos também que a compreensão desses princípios necessita da apreensão das matrizes pedagógicas e dos princípios pedagógicos que formam a pedagogia do Movimento em sua profundidade. Todavia, no PPP é enfatizado que “a escola tem sua proposta pedagógica norteada em uma concepção crítica do materialismo *histórico dialético, vinculada à pedagogia do Movimento Sem Terra*” (PROJETO, 2012, p. 15).

Um elemento importante não contemplado no PPP diz respeito ao Movimento Nacional de Articulação por uma Educação do Campo. Esse Movimento evidencia a luta entre os diversos projetos de educação, especificamente aquele voltado para a escola pública e o outro voltado para atender os interesses privatistas. Assim, o Movimento Nacional vê a necessidade de se manter luta organizada em defesa da educação do campo, pois existe a tendência, de parte do Estado, em se apropriar das bandeiras defendidas pelos movimentos sociais, dando outra conotação, geralmente favorável aos setores privatistas e conservadores que disputam as políticas e recursos financeiros da educação ou fundamentando as políticas na concepção de Educação Rural.

Portanto, urge que esse Movimento seja uma das referências políticas para formulação do PPP, uma vez que o Movimento Nacional culminou com a criação do Fórum Nacional em Defesa da Educação do Campo (FONEC). Nesse fórum, integrado pelos fóruns estaduais, por entidades e movimentos sociais do campo e representação do PRONERA, pelas universidades e pelos institutos federais, são discutidas as políticas públicas de educação do campo e dadas as diretrizes para a luta nacional, inclusive com a publicação de documentos com a análise da política educacional vigente. Tendo em vista que o MST integra esse Fórum, isso possibilita a compreensão do sentido da Educação do Campo e da educação para MST ao longo de sua trajetória de luta, fato que contribui para manter viva a memória da luta e as suas conquistas.

No tocante à gestão escolar, no documento do PPP está posto que a escola não dispõe de diretor nomeado pelo Estado, o que não significa que não tenha uma gestão escolar, mas, conforme orientações no Dossiê (2005), essa gestão deve ser constituída de forma coletiva, formando a gestão coletiva, ainda que a escola seja integrante da Rede Estadual de Ensino.

Consideramos também a mística<sup>13</sup> como elemento importante da proposta de educação do MST, por ser considerada como “a alma de um povo. A mística no MST é alma do sujeito coletivo Sem Terra” (MST, 2005, p. 214), contudo, no PPP esta não ganha destaque, apesar de ficar claro que a escola a realiza sempre no momento inicial da sua rotina de trabalho e demais espaços educativos.

Finalmente, percebemos que as discussões sobre a construção do PPP para as escolas do campo, nas áreas de assentamentos maranhenses, ainda são muito recentes, necessitando de aprofundamento teórico sobre a temática em questão. Os desafios a serem enfrentados, no âmbito da educação do campo, são muitos e complexos diante da realidade no campo maranhense. Por outro lado, cabe à escola por meio de seu PPP, explicitar as contradições e os problemas a serem enfrentados e apontar as possíveis formas de superação em direção à criação da identidade da escola no campo, visando transformá-la numa importante aliada da formação política e da luta da classe trabalhadora que vive e trabalha no campo.

Nesse sentido, defendemos que o PPP se constitui um instrumento que vai para além de um documento meramente formal da escola; ele representa a clareza do que a escola deseja alcançar. Só assim é possível que a escola desenvolva suas estratégias de superação das inúmeras limitações colocadas pelo Estado que dificultam a realização do seu trabalho pedagógico. Portanto, Para D’Agostini (2011), a luta por educação para o campo extrapola o âmbito estatal, ou seja, são as lutas para além do Estado que possibilitam a conquista efetiva no próprio Estado.

---

<sup>13</sup> A celebração da mística constitui-se um momento de fortalecimento do grupo, de renovação das energias para a luta, para os estudos e do sentimento de pertença ao Movimento. As atividades realizadas permitem momentos ímpares, como, por exemplo, os que constituem a marcha, os cânticos, recitais, dramatização, dança, recepção aos educadores e educandos, abertura e encerramento de atividades, difusão da cultura camponesa, produção de materiais como suporte para mensagens, informações, embelezamento dos espaços, entre outras finalidades.

Com isso, reafirmamos a necessidade de organização do PPP por meio de um consistente trabalho pedagógico nas escolas do campo, o que consideramos um desafio necessário. Dessa forma, nossa contribuição está no sentido de instigar o debate teórico e, ao mesmo tempo, trazer alguns elementos que acreditamos serem pertinentes e que podem contribuir no processo de construção do PPP para escolas básicas do campo no Maranhão.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. 171 p.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: \_\_\_\_\_; FERNANDES, Bernardo Mançano. (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 13-52. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 2).

\_\_\_\_\_. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 214 p.

\_\_\_\_\_. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

BARBOSA, Zulene Muniz. **Maranhão, Brasil: lutas de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo**. São Luís: UEMA, 2006.

BENJAMIM, César. Um projeto popular para o Brasil. In: \_\_\_\_\_; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 15-37. (Coleção Por uma Educação Básica no Campo, n. 3).

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. São Paulo: Autores Associados, 1999. 118 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 67).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 81, p. 25, 29 abr. 2008. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 5, nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em 5 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-08-20;9613>. Acesso em: 24 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9.394/96**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Carta aos defensores da educação do Campo no Brasil. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Educação no campo/Pronea. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>> . Acesso em: 30 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE/CEB nº01/2002. Brasília, 2002. 42 p.

CABRAL NETO, Antonio et. al (org.) . **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007. 292 p.

CALDART, Roseli Salete et al. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In. \_\_\_\_\_. et al (Org.). **Caminhos da transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: \_\_\_\_\_. et al.(Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 257-265.

\_\_\_\_\_. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Org.). **Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004a. p. 13- 49.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2004b. 439 p.

\_\_\_\_\_. Caminhos para transformação da escola. In: In: AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012. p. 23-57.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do movimento. In: \_\_\_\_\_. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 546-553.

\_\_\_\_\_. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008. p. 67-87.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli (Org). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

CARTA do Maranhão para Educação do Campo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., São Luís, 2004.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). Conflitos no Campo Brasil 2011. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2012. 182 p.

\_\_\_\_\_. Conflitos no Campo Brasil 2012. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2013. 182 p.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do Direito à educação do campo: a luta continua. **Aurora**, Marília, v. 3, n. 5, p. 40-48, 2009.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política**. São Paulo: Cortez, 1982.

DALMAGRO, Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. In: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. P. 43-77.

D'AGOSTINI, Adriana. Organização do trabalho pedagógico: o desenvolvimento da temática no curso de especialização "Ensino de ciências humanas e sociais em escolas do campo". In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012. p. 59-81.

\_\_\_\_\_. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2011. p. 161-182.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no assentamento Conquista na Fronteira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis: UFSC, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. Gênese e Desenvolvimento do MST. **Caderno de formação**, São Paulo: MST, n. 30, 1998.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 135-145.

\_\_\_\_\_. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 496-500.

\_\_\_\_\_. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). *Educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA, 2008. p. 39-65

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/; UFRJ, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.freccsupa.net.br/p/documentos\\_29.html](http://www.freccsupa.net.br/p/documentos_29.html)> Acesso em: 12 jan. 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, Brasília, 15 a 17 de agosto de 2012. Disponível em: <  
<http://educampoparaense.org/site/media/Notas%20para%20an%C3%A1lise%20do%20momento%20atual%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>.  
 Acesso em: 25 maio 2013.

FREITAS, Helena Célia. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua *construção*. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011. 288 p.

\_\_\_\_\_. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do ITERRA**. Veranópolis, v. 7, n. 14, p. 45-59, nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a luta de classe no interior da escola pública. In: \_\_\_\_\_. **Educação e luta de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-54.

\_\_\_\_\_. **Os circuitos do século XXI**. *Revista Brasileira de Educação*, v16, n. 48, p. 235-254., jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Gomes. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiás: Ed. UFG, 2011. 343 p.

GUBUR, Dominique Michele Periotto; TONA, Nilciney. In: CALDART, Roseli et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 57-65.

MARTINS, Fernando José. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2009. Disponível em: < [www.proceedings.scielo.br/scielo.php](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php) >. Acesso em: 8 jun. 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: \_\_\_\_\_. PAOLI, Maria Célia (org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2.ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 55-81.



PESQUISA Nacional Por Amostra de Domicílios - PNAD 2003. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente\\_brasil.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente_brasil.shtm). Acesso em 15 maio 2013.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli (Org). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. 92 p. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

\_\_\_\_\_. NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

\_\_\_\_\_. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e Movimento Social: experiências em cursos no campo brasileiro**, Expressão popular, São Paulo, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. **A construção de um projeto-político pedagógico: registro e análise de uma experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. São Paulo: Editora Alínea, 2010. 216 p.

MARTINS. J de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARANHÃO. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relação atualizada de tipos de Projetos criados e o número de famílias assentadas nos Projetos de Reforma Agrária no Maranhão no período de 01/01/ 1900 até 26/10/ 2012**. São Luís: OTI; SIPRA, 2012.

\_\_\_\_\_. Regimento Interno do Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo. São Luís, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes e Estratégias para uma Política Pública de Educação do Campo no Maranhão**, São Luís, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão**, São Luís, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Gerais para a Elaboração, implantação e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Rede Pública Estadual de Ensino**. São Luís, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações para Organização da Gestão das Escolas do Campo**. São Luís, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta de Diretrizes para o plano de governo, 2011/ 1 2014**. São Luís, 2010.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 451-457.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 585-594.

\_\_\_\_\_. SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

\_\_\_\_\_. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

\_\_\_\_\_; JESUS, Sônia Mary Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma educação básica do campo, n. 5).

MOVIMENTO SEM TERRA (MST). Educação. In: **Documento básico do MST**. Piracicaba: MST, 1991.

\_\_\_\_\_. O que queremos com as escolas de assentamentos. **Caderno de Formação, n.18**, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação, n. 13**, Edição Especial, São Paulo, 2005. 263 P.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NASCIMENTO, Cristiane Mendes do; SOUSA, Maria Leomar Pereira de. **Relatório de observação e análise da Escola Roseli Nunes**. São Luís: UFMA;PET, 2012.

\_\_\_\_\_. Entrevista realizada com a professora da Escola Roseli Nunes, no dia 3 de abril de 2013. São Luís, 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PESQUISA Nacional Por Amostra de Domicílios - PNAD 2003. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente\\_brasil.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente_brasil.shtm). Acesso em 15 maio 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Projeto de Cooperação Técnica. **Relatório do Diagnóstico da Educação Básica no Estado do Maranhão**. Brasília, 2011. 117 p.

PROJETO Político-Pedagógico: Unidade Integrada Roseli Nunes. Lagoa Grande do Maranhão, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

\_\_\_\_\_. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 455 p.

RODRIGUES, Lúcia. Governo abandona de vez a reforma agrária. **Caros Amigos**, São Paulo, v. 15, n. 176, p. 10-13, nov. 2011.

SAVIANI, Dermeval. A educação no centro de desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Aloísio Sérgio; SOUZA, Renildo. (org.) **Desenvolvimento: idéias para um projeto nacional**. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grapois, 2010. p. 247-264.

SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2002, Brasília. **Anais...** Brasília, 2002.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **Política Educacional e Hegemonia**: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. Campinas, 2000, (Tese de Doutorado).

SOUZA, Maria Leomar Pereira de. Entrevista realizada com a professora da Escola Roseli Nunes, no dia 3 de abril de 2013. São Luís, 2013.

SOUZA. M. A. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. 166 p.

TAFAREL, Celi, Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 569-576.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola do campo**. Campinas: SP. Papyrus, 1993. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 28. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Quem Sabe faz a Hora de Construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

VENDRAMINI, Célia. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Diálogos sobre a questão reforma agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luís: EDUFMA, 2009. p. 32-45.

\_\_\_\_\_. O sentido da pesquisa no MST, **Cadernos do ITERRA**. Veranópolis, v. 7, n. 14, p. 97-101, nov. 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003. 261 p.

\_\_\_\_\_. Estado, democracia e globalização. In: BORON, Atilio A., AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (org.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2006. p. 381-393.

## **APÊNDICES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TÉCNICOS DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO  
CAMPO**

01 - É possível apontar um período em que houve maior valorização, por parte da política estadual, da educação no campo? Em qual governo? E de que forma?

---

---

02 - No Maranhão, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo tem contribuído com a formação política e ideológica dos alunos?

---

---

03- Considerando que não se faz educação do campo sem a articulação política com os entes federados (União, Estados e Municípios) e com outras formas de organização da sociedade (sindicatos, igreja, partidos, ONGs, movimentos sociais), quais as estratégias desenvolvidas pela SUPEC, enquanto setor responsável pela elaboração e execução da política estadual de educação para o campo, no envolvimento dos movimentos sociais no processo de elaboração e execução das políticas públicas de educação?

---

---

04- Relate sua experiência acerca da educação do campo no Maranhão, destacando como foi o início de seu trabalho com a educação do campo e quais as principais dificuldades enfrentadas.

---

---

05– É possível afirmar que o Estado tem uma pedagogia e um projeto de escola do campo? Quais os fundamentos básicos de ambos?

---

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO APLICADO À SUPERVISORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

01– Existem critérios para a construção de escolas de educação básica em áreas de assentamento no estado do Maranhão? Quais e quem define?

---

02 - É possível apontar um período em que houve maior valorização, por parte da política estadual, da educação no campo? Em qual governo? E de que forma?

---

03 - Em quais condições tem sido ofertada a escola para as áreas de assentamento visando ao acesso da população do campo ao conhecimento sistematizado e historicamente construído?

---

04 – Nas escolas existem propostas pedagógicas desenvolvidas a partir da realidade local? Quais as formas de ofertas existentes hoje?

---

05- De quais instrumentos de participação e acompanhamento a SUPEC dispõe? Quais os critérios de constituição? Qual a periodicidade dos encontros?

---

06 – Historicamente, no Brasil, identifica-se um crescimento das produções ligadas à educação do campo. No Maranhão, essa produção sobre a educação do campo adquiriu também essa importância, especialmente por parte de quem é responsável pela definição das políticas locais?

---

---

---

07- Atualmente, quais são os projetos e/ou programas governamentais em desenvolvimento para a educação básica no campo? Quais os objetivos?

---

08- Quais as diretrizes existentes para a educação do campo no Maranhão? E quais as ações previstas e realizadas? E as não realizadas? E por quê?

---

09-Como você avalia a oferta e as condições de funcionamento das escolas em áreas de assentamento no Maranhão?

---

---

10- Relate sua experiência acerca da educação do campo no Maranhão, destacando como foi o início de seu trabalho com a educação do campo e quais as principais dificuldades enfrentadas.

---

---

11- Em que período foi criada a SUPEC? Quais ações desenvolve? Quais mudanças tem promovido?

---

---

12 – Em sua opinião, quais as principais dificuldades que a política estadual enfrenta para ofertar educação em áreas assentadas?

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AO DIGIRENTE DO MST /MA**

01 – Considerando que a educação é fundamental para o processo da Reforma Agrária no Maranhão, como tem se articulado essa questão?

---

---

02 - É possível apontar um período em que houve maior valorização, por parte da política estadual, da educação no campo? Em qual governo? E de que forma?

---

---

03 - Qual o sentido da escola para o MST?

---

---

04 - No Maranhão, você identifica algum momento em que a proposta de educação do Movimento teve maior aceitação, ou, pelo menos, foi discutida com a SUPEC?

---

---

05 – Considerando que a oferta da educação básica em áreas de assentamentos, sobretudo do Ensino Médio, não está atendendo a demanda da população camponesa, como o MST vem desenvolvendo estratégias para pressionar o Estado para que cumpra com sua responsabilidade?

---

---

06- Considerando que não se faz educação do campo sem a articulação política, de que forma o MST tem participado na elaboração e execução da política estadual de educação para o campo?

---

---

07- Relate sua experiência acerca da educação do campo no Maranhão e destaque como foi o início de seu trabalho com a educação do campo e quais as principais dificuldades enfrentadas.

---

---

08- Qual a importância do Projeto Político- Pedagógico para o MST?

---

---

09 – É possível afirmar que o Estado tem uma proposta de escola do campo?

---

---

---

10- Em sua opinião, qual o espaço destinado à política educacional para o campo no governo atual do Estado?

---

---

---

11. Como as escolas em áreas de assentamentos, acompanhadas pelo MST trabalham o tripé: educação-trabalho-cultura?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO  
CAMPO DO MST/MA**

01 – Considerando que a educação é fundamental para o processo da Reforma Agrária, no Maranhão quando e como as escolas dos assentamentos de reforma agrária passam a ser uma questão prioritária para o MST? O Movimento tem atingido seus propósitos?

---

---

02 - É possível apontar um período em que houve maior valorização, por parte da política estadual, da educação no campo? Em qual governo? E de que forma tem ocorrido a relação com os movimentos?

---

---

03 – Em quais condições têm sido ofertadas a escola das áreas de assentamento visando o acesso da população do campo ao conhecimento sistematizado e historicamente construído?

---

---

04 - No Maranhão, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo tem contribuído com a formação política e ideológica dos alunos de acordo com as expectativas do Movimento?

---

---

05 - De que forma a escola do campo tem contribuído e/ou estimulado o desenvolvimento de processos produtivos nos assentamentos?

---

---

06 - Em sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas para a construção de uma escola que atenda aos interesses da população camponesa?

07- Considerando que não se faz educação do campo sem a articulação política com os entes federados (União, Estados e Municípios) e com outras formas de organização da sociedade (sindicatos, igreja, partidos, ONGs, movimentos sociais), de que forma o MST, enquanto movimento social protagonista da luta *Por uma Educação do e no Campo*, tem participado do processo de elaboração e execução das políticas públicas de educação no Maranhão?

---

---

08- Historicamente, no Brasil, identifica-se um crescimento da produção intelectual relativa à educação do campo, além de diversas iniciativas visando à oferta de educação às populações camponesas. No Maranhão, essa produção/iniciativas políticas sobre a educação do campo adquiriu também essa importância, especialmente por parte dos responsáveis pela elaboração das políticas públicas locais?

---

---

09- O Setor de Educação do MST/Maranhão conhece e/ou destaca algum projeto e/ou programa governamental ou de outras instituições/organizações em desenvolvimento para a educação básica do campo? Qual?

---

---

10- Relate sua experiência acerca da educação do campo no Maranhão, enquanto militante do MST e integrante do setor de Educação do Movimento, destacando como foi o início de seu trabalho com a educação e a escola nos assentamentos?

---

---

11- Existem dados oficiais do fechamento de escolas na zona rural maranhense, particularmente nos assentamentos, nessa primeira década do século XXI?

---

---

12 – É possível afirmar que o MST tem uma pedagogia e um projeto de escola do campo? Quais os fundamentos básicos de ambos?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ROSELI NUNES**

01 – Considerando que não se faz educação do campo sem articulação, como ocorreu o processo de mobilização e participação no processo de elaboração do PPP?

---

02 - Qual a contribuição do PPP na organização do trabalho pedagógico da escola e na prática pedagógica de seus professores?

---

03 - Como você sentiu a necessidade de elaboração do PPP? Quais as discussões iniciais?

---

04- Relate sua experiência acerca da educação do campo no Maranhão, destaque como foi o início de seu trabalho com a educação do campo e quais as principais dificuldades enfrentadas.

---

05- Qual a importância do Projeto Político- Pedagógico para o MST? Quais os seus princípios filosóficos e pedagógicos?

---

06 – É possível afirmar que com o PPP a escola tem definida sua proposta de educação para o campo? De que forma?

---

07. Como no PPP está articulado o tripé: educação-trabalho-cultura?

---

08- De que forma o PPP da escola articula o desenvolvimento de processos produtivos no assentamento?

---

09- Considerando que a formação política e ideológica dos alunos é um dos pilares defendidos pelo Movimento, em sua opinião o PPP contribuirá com essa formação? De que forma?

---

---

---

10. Você hoje alteraria quais etapas no processo de elaboração do PPP visando aperfeiçoá-lo?

---

---

---

11- Quais as dificuldades enfrentadas na implementação do PPP?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ESCOLA ROSELI NUNES**

01 – De que forma se deu sua participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola?

---

---

---

02- Quais maiores dificuldades você pôde perceber no processo de elaboração do PPP?

---

---

---

03 – Em sua opinião, qual a importância do PPP para a escola?

---

---

04 – Houve a participação efetiva das pessoas (professores, pais, alunos, comunidade) nas discussões durante o processo de elaboração do PPP?

---

---

05- Relate sua experiência acerca da educação do campo no Maranhão, destaque como foi o início de seu trabalho com a educação do campo e quais as principais dificuldades enfrentadas.

---

---

06-Quais dificuldades você aponta na implementação do PPP?

---

---

07 – É possível afirmar que o PPP está em consonância com a proposta pedagógica do MST? Por quê?

---

---

08. De que forma o PPP está contribuindo para o redirecionamento de sua prática pedagógica?

---

---

09- Com o PPP o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contribuirá com a formação política e ideológica dos alunos?