

A escola como instrumento de resistência: a EMEIEF “Assentamento Zumbi Dos Palmares”

The school as a resistance tool: the primary and elementary school - EMEIEF
“Assentamento Zumbi Dos Palmares”

393

Arlonio Campos
Sebastiao Ferreira
Francisco José de Sousa Rodrigues
Ozana Luzia Galvão Baldotto

Resumo: O presente artigo tem como propósito apresentar a prática pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Assentamento Zumbi dos Palmares”. Portanto, no sentido de expressar o sentimento da vivência no cotidiano escolar, utilizou-se no processo de investigação a metodologia da pesquisa-ação, acompanhada de uma análise qualitativa. A pesquisa analisou a metodologia da produção do conhecimento, a participação dos (as) educandos (as) na gestão através da auto-organização e a formação dos mesmos nos diversos espaços e tempos formativos. O estudo demonstrou que a práxis pedagógica da escola potencializa os princípios da Educação do Campo e a concepção de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Palavras-chave: Resistência. Protagonismo. Tempo/espaço formativos.

Abstract: This current article aims to present the Municipal School of Infant and Elementary Education “Assentamento Zumbi dos Palmares” pedagogical practice. Therefore, in order to express the feeling of a school daily life, it was used the action-research methodology process along with a qualitative analysis. The research has analyzed the knowledge production, the students’ participation in the management and their formation in several environments and forming times. The study has showed that the school’s pedagogical practice empower the principles of the Rural Education and the Landless Workers’ Movement (MST) education.

Keywords: Resistance. Protagonism. Formative time / space.

Introdução

O presente artigo busca evidenciar as principais características que integram a atual concepção de Educação do Campo, a partir de uma prática educativa vivenciada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Espírito Santo, num território de conquista, através da luta e resistência das famílias camponesas em mais um grande latifúndio, o assentamento Zumbi dos Palmares. Pois, “[...] As conquistas de frações de territórios do latifúndio e as suas transformações em assentamento acontecem pela multiplicação de espaço de resistências e de territórios camponeses” (FERNANDES, 2012, p. 496). Desta



forma, a escola nesses espaços, além de ser parte dessa luta, é também um instrumento de resistência.

A educação é um direito, compete o estado por meio do sistema de ensino garantir esse direito universal, porém, a luta dos movimentos sociais do campo é que nos territórios camponeses o processo educativo esteja vinculado com a vida dos sujeitos e com o seu espaço de existência.

Na perspectiva de demonstrarmos essa natureza de Educação, a escola como ferramenta de resistência, assume a função de vincular:

[...] a produção da existência social à formação do ser humano, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado projeto de sociedade e de humanidade (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 506).

Para isso, socializaremos a práxis pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, localizada próximo à Rodovia 381, na altura do km 53, no Assentamento Zumbi dos Palmares, Município de São Mateus, Estado do Espírito Santo. Nessa instituição, percebemos a materialização da concepção de Educação do Campo defendida pelo movimento dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

A produção do conhecimento no cotidiano escolar

A produção do conhecimento, elemento essencialmente humano e socialmente produzido, função assumida também pela escola, porém, é determinante a forma como essa instituição desenvolve o processo educativo, elemento importante para caracterizar a sua identidade e a função social na sociedade.

A escola precisa repensar sobre que tipo de sociedade que ela pretende construir, haja vista que ela tem participação preponderante na formação do caráter social dos indivíduos, e, portanto, tem em suas mãos o poder de intervenção pelos mecanismos da educação [...] (NOBRE; SULZART, 2018, p.1).



Essa intencionalidade política do ato educativo, não pode ser alcançada de forma espontânea e nem assumida de forma individualizada pelos educadores, o processo educativo é, por essência, uma ação intencionalmente canalizada para uma finalidade. Portanto, o trabalho educativo diferencia-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo.

Esse propósito em vista do processo de humanização dos sujeitos do campo, com a intenção de superação do espontaneísmo no ato educativo, necessita ser articulada e sistematizada no Projeto Político Pedagógico das escolas do campo.

A respeito dessa concepção sobre a Educação do Campo, consideramos importante salientar o que diz Caldart (2012, p.262):

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Outro elemento a ser considerado no movimento de produção do conhecimento dos sujeitos do campo, além da intencionalidade objetiva, que deve ser garantida na materialização do Projeto Político Pedagógico, são as nossas concepções de sociedade e de escola, assim, considerar que no processo educativo e, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, precisamos fazer opções. E essas preferências pressupõem que os sujeitos envolvidos, direta e indiretamente na escola, façam a partir das suas concepções, opções, projetos de vida, de mundo, de sociedade, de país. E isso precisa estar permanentemente explicitado nas nossas escolas do campo.

Pistrak (2011) defendia que era preciso superar a visão de que escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos:

[...] é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida, ou seja, em sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo, se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas. Dizia ele que a escola precisava se tornar um centro de vida infantil, onde



o trabalho, estudo, atividades culturais e políticas fizessem parte de um mesmo programa de formação, e que a escola deveria ser dinâmica o bastante para ir ajustando esse programa às necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento (PISTRAK. 2011, p. 10-11).

Posicionar a educação escolar, num processo onde conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade tenham a função de contribuir com a leitura de mundo e que sejam significativos para a vida concreta das pessoas, é necessário a contextualização crítica dos conhecimentos.

A contextualização do ensino propicia aprendizagens profundas porque é uma mediação educativa que auxilia no entendimento do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida.

Em síntese, contextualizar é problematizar o objeto em estudo a partir dos conhecimentos científicos, no caso da escola, os componentes curriculares, realizam uma conexão integrativa com o contexto concreto situando-os na realidade e regressando com uma nova interpretação. A contextualização da educação escolar é, assim, um processo dialético.

Esse é o movimento que a Educação do Campo tem como meta, ou seja, que de fato as escolas do campo desenvolvam os conhecimentos a partir dos fenômenos *DO* campo. Dessa forma, procura-se articular o encadeamento dos conteúdos escolares a serem desenvolvidos com as tensões e contradições presentes na realidade, como objeto permanente de compreensão e reflexão. Essa forma de produção do conhecimento na escola

[...] tem desafiado os camponeses a ocupa-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento que trabalhe com essa vida concreta (CALDART, 2012, p. 263).

A EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” tem se desafiado em desenvolver a contextualização no processo de produção do conhecimento, contextualizar os fenômenos culturais, sociais, ambientais, políticos e econômicos da realidade com os conteúdos curriculares previstos para a Educação Infantil e para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.



No currículo, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, os conteúdos curriculares estão organizados e articulados por temas geradores específicos de cada ano. Os temas geradores expressam os fenômenos concretos da realidade de caráter cultural, social, ambiental, político e econômico.

O movimento de contextualização tem seu início na investigação e observação da realidade por meio de um instrumento pedagógico denominado Plano de Estudo. A respeito dessa pesquisa, informa Telau (2015, p.37):

O instrumento que recebe o nome do método é um roteiro de entrevista elaborado pelos estudantes e educadores que tem a finalidade de iniciar o estudo de um tema. Essa entrevista é realizada com pessoas da família ou comunidade de origem do estudante, de acordo com a abrangência estabelecida no planejamento. Suas respostas são tratadas pelos estudantes que as organizam didaticamente para uma socialização no coletivo da turma. No momento da socialização, que é denominada pela Pedagogia da Alternância de “Colocação em Comum”, estudantes e educadores debatem as constatações e formulam as problematizações, chamadas de “Pontos de Aprofundamento” ou “Novas Hipóteses”. Os itens levantados pela turma e educadores são a base para o estudo do tema em questão, pois representam o conhecimento que as pessoas acumulam sobre os temas (constatações) e as lacunas que esse conhecimento possui (pontos de aprofundamento ou novas hipóteses).

Os pontos de aprofundamento são resultados da socialização dos estudantes sobre a pesquisa da realidade, que problematizada pelos educadores no momento da colocação em comum gera os eixos temáticos para os estudos das disciplinas ou áreas do conhecimento. Portanto, a partir do estudo científico das situações problemas surgidas na pesquisa da realidade, a escola desenvolve diferentes ações planejadas para enfrentar os desafios encontrados a partir da realização desses diagnósticos.

As situações-limites demarcam o ponto mais crítico do diálogo problematizador, momento este marcado pela conscientização de que o que se sabe não é suficiente para continuar o processo de construção do conhecimento. Percebe-se então a necessidade de se buscar outras fontes de informação (COSTA; PINHEIRO, 2013, p.40).



O movimento de produção do conhecimento contextualizado sucede em outros espaços formativos, mediado por instrumentos pedagógicos interdisciplinares que, pedagogicamente, superam a fragmentação do conhecimento possibilitando a ampliação dos níveis de consciência dos estudantes. Essas vivências de aprendizagem oportunizam os educandos na organização coletiva de intervenções práticas na realidade concreta das crianças e adolescentes da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”. Tais experiências educativas são orientadas por dispositivos metodológicos, como: visitas de estudos, palestras, oficinas, minicursos e místicas, abrangendo eixos temáticos investigados no Assentamento. Com relação a essa interação pedagógica, Pomuchenq (2019, p.85) nos diz que quando:

[...] a escola utiliza de diversos instrumentos, ou “mediações”, que por sua vez são específicos desta pedagogia, à caracterizando e potencializando a integração entre os saberes populares e científicos. Este processo contribui significativamente para que a escola se torne um espaço que valorize o conhecimento vivido por seus sujeitos, como forma de reconhecimento da diversidade de saberes. Observa-se que várias mediações pedagógicas contribuem em maior ênfase para trazer o saber popular para a escola, e por consequência debatê-lo com as contribuições da ciência.

Outro elemento educativo das escolas do campo, relevante para o Movimento Sem Terra, que tem natureza camponesa, é realizar um trabalho socialmente necessário.

Daí ser importante que mesmo as crianças, de acordo com a sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e à produção da vida. Isso nada tem a ver com a exploração do trabalho. [...]. À medida que se entra na juventude e na vida adulta, essa colaboração com o trabalho produtivo vai aumentando, ao mesmo tempo que se vai tomando consciência da necessidade de superação da exploração capitalista e, portanto, da propriedade privada (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p.753).

Na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, o entendimento do trabalho como princípio educativo, faz-se presente nas ações pedagógicas do cotidiano escolar, numa perspectiva de superação da divisão social do trabalho e desenvolver o ato do planejar coletivamente com os estudantes.



A escola possui espaços importantes em que os estudantes vivenciam o trabalho enquanto princípio educativo, como o ambiente da horta, onde planejam o cultivo, os cuidados e a colheita dos produtos que são utilizados para consumo próprio; a produção de mudas no viveiro da escola que tem como finalidade o reflorestamento das áreas de encostas e nascentes do assentamento; e a mística do embelezamento dos ambientes externos, em que expressam a cultura do campesinato do cuidar dos arredores, dos espaços de vivências.

Outra prática pedagógica, presente no Projeto Político Pedagógico, é a participação dos educandos na organização e gestão do ambiente educativo da escola. A gestão dos espaços educativos é acompanhada pelos educadores, que orientam e asseguram o protagonismo dos estudantes, com a função de garantir o caráter pedagógico formativo nesses momentos práticos. O envolvimento das crianças e dos adolescentes nessas atividades acontece desde o planejamento, coordenação, realização e avaliação dos mesmos nas diversas tarefas: organização e ornamentação do refeitório, sala de estudos, biblioteca e nos momentos de alimentação, organizam o servir.

Os estudantes participam efetivamente do cotidiano escolar, pois estão envolvidos nos planejamentos, execução e avaliação das atividades realizadas na escola.

As relações pedagógicas: os sujeitos da práxis pedagógica

Outras práticas importantes na escola referem-se à intencionalidade pedagógica em promover a formação integral das crianças e adolescentes, por meio de uma educação que humaniza e que se dispõe a formar a partir dos ciclos da vida em que se encontram.

[...] A formação integral está relacionada com o fato de enxergar a pessoa na sua totalidade, e construir uma formação emancipadora, na qual o conhecimento seja uma produção constante e contribua para a inserção dos sujeitos em seu meio, e por consequência se transformando ao transformar (POMUCHENQ, 2019, p.69).

A concepção de uma formação que considera os sujeitos na sua totalidade, compreende que é necessário uma integração e uma diversidade de



tempos e espaços formativos, superando a visão simplista de que o estudante terá sua plena formação apenas no tempo/espaço de sala de aula.

Nessa direção, variados tempos/espaços formativos estão propostos no processo educativo, bem como a sua realização prática, na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”:

Tempo/espaço do estudo:

Utilizado para o processo de reflexão sistematizada, mediada pelos educadores dos eixos temáticos, produtos da problematização da colocação em comum da pesquisa da realidade, com a finalidade de ampliar o conhecimento dos fenômenos a partir dos componentes curriculares tendo como base inicial as situações problemas da realidade local e expandindo historicamente e geograficamente para realidades regionais, nacionais e mundiais. Esse tempo/espaço de formação acontece em sala de aula ou em outros ambientes *da escola*, tendo o acompanhamento do educador como orientador e problematizador desse tempo/espaço de acordo com a organização curricular.

Tempo/espaço de formação:

O sentimento de pertencimento em um espaço deve fazer parte de uma educação que tem a intencionalidade de desenvolver a totalidade do ser. Esse ato educativo quando sistematizado pedagogicamente promove a humanização das pessoas. Para alcançar essa dimensão do ato formativo, os estudantes da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” participam de um tempo/espaço que acontece no período inicial e no momento de finalização do dia. Esse momento é repleto de mística, onde os estudantes organizados nos seus núcleos expressam as palavras de ordem, palavras que contêm em si uma força de resistência e sonhos.

Tempo/espaço das místicas:

Um dos momentos que mais transcende a intencionalidade do ato educativo como instrumento de resistência dos camponeses, um tempo/espaço



cheio de simbologias da luta e da arte camponesa, que acontece em momentos especiais e de forma planejada, como: acolhida aos estudantes, abertura do tema gerador dos trimestres, momentos de avaliação, datas das lutas camponesas. Esse momento expressa as questões do campo, da agroecologia, da Educação do Campo, das lutas camponesas e dos movimentos sociais.

Tempo/espço de trabalho:

Momento de vivência coletiva e do trabalho como princípio educativo para isso, os estudantes num sistema de auto-organização, realizam tarefas e serviços que contribuem com o sentimento do cuidar dos espaços. Esse ato não é apenas um momento do fazer mecânico, mas um ato que tem reflexão, planejamento, coordenação dos estudantes e mediação dos educadores, ou seja, um momento pedagogizado.

Tempo/espço da organicidade:

Com o objetivo de proporcionar aos estudantes a tomada de consciência organizativa, vivenciam experiências da auto-organização e tomada de decisão que colaboram significativamente com o processo de gestão da escola, evidenciando o protagonismo, por meio da organização de coletivos nos quais exercitam o planejamento e o desenvolvimento de atividades coletivas.

Tempo/espço comunidade:

O processo de ensino-aprendizagem da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” tem uma metodologia que contempla a integração entre o meio em que vive o estudante e o ambiente escolar. Essa articulação possibilita a contextualização no processo de produção do conhecimento. O tempo/espço comunidade é a base de investigação e observação dos fenômenos a serem problematizados e estudados pelos conteúdos curriculares, assim, esse tempo/espço é o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem.

Tempo/espço de avaliação da vida de grupo:



O cotidiano da escola do “Assentamento Zumbi dos Palmares” tem uma diversidade de momentos onde os estudantes exercitam experiências coletivas e de protagonismo, o ambiente escolar permite a liberdade responsável e o aparecimento dos vícios e desvios nos comportamentos e atitudes cotidianas que interferem nos momentos coletivos. No sentido de superação desses valores na vida de grupo dos estudantes e contribuir com a formação de novos valores para serem vividos na sociedade, acontece semanalmente a avaliação semanal, momento do exercício da crítica e autocrítica.

A diversidade de tempos/espços formativos, enquanto princípio pedagógico visa desenvolver na formação das crianças e adolescentes, situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Nesse contexto, busca articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados, o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto.

Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo, a formação em alternância possibilita em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar.

Nesse contexto, a escola, como instituição, é uma construção social e histórica, como destaca a autora abaixo:

Na forma que a conhecemos hoje (de escola pública, em tese para todos) foi inventada nos séculos 16-17. Ela não é apenas um efeito ou reflexo das relações sociais capitalistas; ela participou da construção da nova ordem urbana, burguesa, capitalista. Há uma estreita relação entre forma escolar, forma social e forma política. Seu percurso encarna/reproduz as contradições sociais que nascem fora dela e ela vai sempre tender ao polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção. E não haverá uma transformação mais radical da escola fora de um processo de transformação da sociedade. No entanto, mudanças significativas que conseguirmos fazer na escola podem ajudar no próprio processo de transformação social mais amplo, desde que feitas na perspectiva da formação dos construtores ou sujeitos deste processo (CALDART, 2011, p. 67).



Dessa forma, as mudanças significativas que forem implementadas na escola podem ajudar no processo de transformação social, desde que feitas na perspectiva de consolidação da luta dos diversos povos do campo.

Além da diversidade de tempos educativos e dos objetivos próprios a cada um deles, chama atenção na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” a incorporação de outra dimensão fundamental: a necessária formação de valores que deve vir junto com a oferta dos conteúdos curriculares. Dando assim, a característica de um projeto de educação que busca no seu processo educativo a humanização das pessoas.

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas (CALDART, 2002, p. 32).

No campo das transformações das relações sociais da escola, objetivando vinculá-las aos desafios da resistência dos camponeses, é fundamental promover espaços e tempos educativos que propiciam a auto-organização dos educandos. Nesse aspecto, Pistrak (2013) destaca que a auto-organização deve seguir objetivos definidos que determinam a relação da escola com a autodireção e socializa algumas conclusões fundamentais que a escola deve fazer em relação a auto-organização dos estudantes:

Em primeiro lugar, a auto-organização dos estudantes pode aparecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte de sua vida comum na escola e exija aplicação do trabalho. Tal tarefa define o círculo das obrigações e o âmbito da responsabilidade. [...] Em segundo lugar, a tutela demasiada sobre autodireção da criança, quando ela levanta-se sobre os pés, apenas prejudica a tarefa. [...] o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização, ele deve a seu tempo dar ajuda e conselho, ele deve discretamente dirigir pelas crianças, não tutelá-las exageradamente. Isto apenas prejudicará o êxito dos objetivos propostos. Em terceiro lugar, a auto-organização dos estudantes deve, em concordância com nossa ideia básica, estender-se à participação ativa das crianças na construção da escola (PISTRAK, 2013, p. 122-124).

A proposta é estimular práticas que possibilitem uma postura protagonista e participativa na escola e em vários outros espaços sociais. Deve-



se cultivar um conjunto de princípios que orientem as práticas educativas no sentido de oportunizar tanto a formação escolar como a formação para a vida na comunidade e na sociedade.

Protagonismo: como práxis pedagógica

O desenvolvimento é um fenômeno que resulta das relações humanas. São as pessoas que fazem o desenvolvimento. O desenvolvimento depende do sonho, do desejo, da vontade, da adesão, das decisões e das escolhas das pessoas. Chamamos isso de “protagonismo local”.

Nesse direcionamento, a EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” nos seus diversos momentos educativos e de definições políticas, tem buscando vivenciar o protagonismo dos estudantes e o envolvimento da comunidade escolar na gestão da instituição.

A noção de envolvimento dos diversos atores no processo educativo tem como idéia central a partilha do poder da formação, numa dinâmica de complementaridade das diferenças, em que cada sujeito – camponeses, educadores, estudantes – tem o seu lugar nas condições, funções e poder que lhes são próprios.

Essa articulação política, princípio expresso no Projeto Político Pedagógico, tem permitido que a comunidade escolar tenha uma participação efetiva na luta por direito a uma educação de qualidade e que respeite a especificidade da escola de assentamento, demandando ao poder público as suas necessidades. Em relação a isso, Caldart (2002, p. 26) nos diz que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A luta por uma educação *DO* e *NO* campo, faz parte da história do Assentamento Zumbi dos Palmares, uma luta de mais de 15 anos, mas a educação das crianças sempre foi uma preocupação das famílias, entendendo



que seus filhos deveriam estudar no assentamento, a escola foi improvisada num espaço da comunidade. Esse ato de resistência assegurou a continuidade da luta por uma escola e uma educação do e no campo, conquistando assim um prédio novo e uma proposta pedagógica dentro dos princípios do movimento da Educação do Campo. Mesmo com a conquista, as famílias continuam na luta por outros direitos: o laboratório de informática, laboratório de ciências naturais, biblioteca, parquinho infantil, quadra esportiva, entre outras.

É nessa articulação entre escola e famílias no contexto sócio-político que encontramos a essência de uma educação comprometida com o futuro. Além disso, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas dos movimentos sociais é que fornece sustentação aos princípios da Educação do Campo, como instrumento de transformação do meio e das pessoas envolvidas.

Esse movimento de luta que articula e integra os diversos sujeitos camponeses por uma Educação Do Campo, permeia por fragilizar a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais e de promover a melhoria das condições de vida das pessoas, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo e trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo (CALDART, 2002, p. 35).

Assim, um dos desafios é, portanto, o de construir uma verdadeira educação, que integre no processo de formação os conteúdos e vivências dos estudantes no meio escolar e no meio familiar, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo da escola, da família e dos seus movimentos, visando a implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

Considerações finais



A escola rural não é uma escola do campo. E para superar essa relação e construir um novo entendimento de que a educação que os trabalhadores e trabalhadoras do campo desejam, os movimentos sociais distinguem que:

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. [...] Por isso este novo movimento *por uma educação do campo* se afirma como um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (CALDART, 2002, p.28).

Assim, percebemos na prática pedagógica desenvolvida na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” vários elementos que compõem as dimensões da transformação da escola rural em uma escola do campo.

É perceptível os avanços, mas os desafios ainda estão presentes para atendermos com mais qualidade a comunidade. Um desses impedimentos é a contínua mudança no quadro dos educadores da rede municipal. Esse rodízio de profissionais na escola fragiliza a construção de um sentimento de pertencimento pela realidade onde está localizada a escola e, conseqüentemente, pelo seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, o cenário exige um permanente processo de formação desses educadores, principalmente pelo surgimento de diversas concepções divergentes na equipe, que culminam em conflitos com relação aos princípios do Projeto Político Pedagógico desenvolvido pela escola. Mas, muito desses profissionais se engajam no processo educativo e superam velhas concepções de educação, assim, a escola torna um espaço de aprendizagem de novos valores.

Outro aspecto desafiador, é que o projeto de educação desenvolvido pela escola, não dá conta de todas as necessidades que garantam uma vida digna para os seus estudantes, por falta de políticas públicas para os territórios ocupados pelos assentamentos, pela ausência de uma política de educação na região que permita que os jovens continuem estudando na comunidade. Dessa forma a inexistência de um curso de Ensino Médio que permita a continuidade do processo de formação na metodologia da Pedagogia da Alternância é uma



grande fragilidade na região. Além de outras necessidades importantes para a permanência dos jovens no campo como: área de lazer, oportunidades de empregos e geração de renda para os jovens. Cenário característico da presença hegemônica dos projetos econômico do agronegócio e das políticas neoliberais do governo na região.

Esses desafios do assentamento também estão presentes na existência da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, enquanto instrumento de resistência e faz parte de uma história de luta dos camponeses e camponesas por direito a condição de ter acesso aos bens de produção da vida, da terra e da educação.

Referências

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In.:KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.) Educação do campo e políticas públicas. Brasília-DF: Associação Nacional de Cooperação agrícola, 2012. p. 25 -36.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a escola**: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (Org.); FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos para a transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 63 -83.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, p. 25 - 43.

CALDART, Roseli Salete. EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257 – 273.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilceia Aparecida Maciel. O ENSINO POR MEIO DE TEMAS GERADORES: A EDUCAÇÃO PENSANDA DE FORMA CONTEXTUALIZADA, PROBLEMATIZADA E INTERDISCIPLINAR. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, V.3 nº.2, p.37-44, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 496 – 499.



FRIGOTTO, Gaudêcio; CIAVATTA, Maria. **TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**. In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748 – 754.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. **O papel social da escola**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, pp. 103-115, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959

PISTRAK, Moisey. (Org). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio. **INTEGRAÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: OLHARES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Centro Universitário do Norte do Estado do Espírito Santo/UFES, São Mateus, 2019.

TELAU, Roberto. **Ensinar – incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Sobre os autores

Arlonio Campos

arlonioc@gmail.com

Gestor Educacional na EMEIEF Assentamento Zumbi dos Palmares; Membro do Setor Estadual de Educação do MST/ES; Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe – TerritoriAL da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Sebastiao Ferreira

ozananv@yahoo.com.br

Doutorando em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas – PPGE-FE-UNICAMP, Campinas-SP, (Bolsista CAPES).

Francisco José de Sousa Rodrigues

franeducampo@gmail.com

Licenciado em pedagogia. Especialista em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância - UNEFAB e UFMG. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus-ES, Brasil. Educador na Escola Família Agrícola - km 41 e ECORM Região de Córrego Seco, localizadas em São Mateus/ES, Brasil.



Ozana Luzia Galvão Baldotto

ozananv@yahoo.com.br

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, São Mateus-ES, Brasil; Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de São Mateus, na função de Gestora da Educação do Campo – Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – Espírito Santo, Brasil.

