

O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA EMEIEF “ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES”, MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS – ES - 2010 A 2019: CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE RESISTÊNCIA E FORTALECIMENTO DO TERRITÓRIO CAMPONÊS

Arlonio Campos

Mestrando em Geografia

Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL)

Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

arlonio.campos@unesp.br

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Assentamento Zumbi dos Palmares” é fruto da luta e resistência da classe trabalhadora camponesa, que motivada em ocupar e conquistar a terra percebeu a necessidade de ocupar também a escola, pois, historicamente os camponeses e as camponesas [os territórios camponeses] tem enfrentado desafios no campo das políticas públicas e de direitos e, com a educação não foi diferente.

De acordo com Kolling et al (2012), entrar/estar na Terra é apenas uma etapa do processo de Reforma Agrária, para seu desenvolvimento e permanência, outras políticas fazem-se necessário neste conjunto e entre elas a Educação. Por entenderem que, apenas a conquista da Terra não garante continuidade no processo de construção, nem de permanência da população no campo.

Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar e compreender como a Educação do Campo e a experiência pedagógica desenvolvida na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, no período de 2010 a 2019, contribuiu para o processo de resistência e fortalecimento do território camponês.

Ligada a rede municipal de ensino, a escola oferta os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e para isso conta com uma equipe de 24 educadores e educadoras, sendo: 14 professores de área específica e núcleo comum; 2 auxiliares de serviços gerais que cuidam da limpeza e do preparo das refeições; 02 pedagogas; 1 diretor escolar e 03 guardas patrimoniais. Atualmente contribui no processo de formação de 140 educandos e educandas que vivem e trabalha no próprio assentamento e em comunidades vizinhas.

Assim, no primeiro momento será abordado o contexto histórico de luta e resistência das famílias para conquistar os territórios essenciais a vida, entre eles a escola. Uma escola diferente, voltada para fortalecer o território camponês, pautada nos princípios da educação do Movimento Sem Terra – MST. No segundo momento será apresentada uma discussão sobre a produção do conhecimento, enquanto território imaterial (FERNANDES, 2008, p. 282) produzido nas relações que permeiam a EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” e as principais transformações a serem buscadas para contribuir na construção de práticas pedagógicas capazes de trazer para a

atualidade as condições de produção material da vida para dentro da sala de aula e da escola do campo (PISTRAK, 2013). No terceiro momento trataremos da gestão coletiva enquanto instrumento pedagógico que potencializa a formação de novos valores e aprendizados a partir de diferentes espaços e instâncias que possibilitam a participação dos educandos e educandas na organização e no funcionamento da vida escolar. Nessa perspectiva, no quarto momento, discutiremos sobre a auto-organização. Um princípio educativo fundamental para alcançar o desenvolvimento de hábitos de organização nas crianças (KRUPSKAYA, 2017, p.119).

Esse estudo teve como base teórica as pedagogias e conceitos que dialogam com a Educação do Campo (Pedagogia do Movimento; Pedagogia Socialista; Pedagogia do Oprimido), território e campesinato. Assim, para o entendimento da temática, foi realizada revisão de textos de autores que defendem a concepção de Educação do Campo, território e campesinato na perspectiva camponês da questão agrária em contraposição ao paradigma do capitalismo agrário. Buscamos na concepção teórico-metodológica da corrente de pensamento do materialismo histórico dialético fazer a leitura da realidade pesquisada, apresentando o debate a partir de um esclarecimento sobre a concepção pedagógica do MST a qual se denomina a Educação do Campo, em contraposição ao paradigma da educação hegemônica, cuja a base se encontra no neoliberalismo.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse estudo foram realizadas as seguintes etapas:

Etapa I – Revisão bibliográfica e documental: leitura bibliográfica referentes às obras e pedagogias que dialogam com a Educação do Campo (Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido), Pedagogia do Capital e com os conceitos de território e campesinato na perspectiva do debate paradigmático da questão agrária, do capitalismo agrário e do pensamento neoliberal. Análise do projeto político – pedagógico”; análise de fotografias e vídeos que evidenciam o desenvolvimento dos instrumentos políticos pedagógicos trabalhados no cotidiano da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”.

Etapa II – Trabalho de campo: a partir de pesquisa qualitativa exploratória, com a realização de entrevistas com os educadores (as) e educandos (as) dos anos finais do Ensino Fundamental. Foi aplicado um questionário semiestruturado a oito educadores (as) e oito educandos (as) das turmas do 7º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que, em cumprimento aos protocolos de segurança e prevenção do novo Coronavírus, as entrevistas aconteceram por meios remotos.

Etapa III – Tratamento dos dados coletados: considerando uma análise qualitativa destes, interpretando a realidade apresentada por meio das entrevistas, observações e análise dos

documentos da instituição, integrando-os aos conceitos e alicerces teóricos anteriormente considerados.

Etapa IV – Elaboração do relatório final: analisando o conjunto de práticas e teorias; com observação direta e indireta de como o projeto de Educação do Campo da Escola EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” contribui para o processo de fortalecimento e resistência do território camponês.

EMEIEF “ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES”: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

Quando o MST intensifica sua “luta” por uma Educação do Movimento, dentro dos assentamentos e acampamentos, sua defesa não é apenas de uma educação formal, mas de uma escola da classe trabalhadora e, que ela contribua para/na formação dos sujeitos sociais, com a causa camponesa e que reconheça sua identidade enquanto ser social na dialética de sua existência. A escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculadas às preocupações gerais do Movimento com a formação dos seus sujeitos (CALDART, 2004, p. 230).

As escolas do Movimento (a Pedagogia do Movimento) estão alicerçadas nos seguintes princípios,

- a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
 - b) integrar a escola na organização do assentamento;
 - c) formação integral e sadia da personalidade da criança;
 - d) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
 - e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
 - f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
 - g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento;
- (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 29).

Neste sentido, a EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” surge no contexto da luta pela terra, como parte do projeto educativo do Movimento e ao longo da sua história foi se constituindo como instrumento de luta e resistência das famílias camponesas através de uma formação que contribuísse no desenvolvimento mais pleno do ser humano, no seu processo de humanização e visão crítica da sociedade na qual faz parte,

Este projeto educativo reafirma e dialoga com a *pedagogia do oprimido* na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos da sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano [...] reafirma e dialoga com a *pedagogia do movimento* compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história. [...] afirma como uma das suas especificidades a *pedagogia da terra*, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a

terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, ambiente, planeta (CALDART, 2005, p. 155).

Esta escola está localizada no assentamento Zumbi dos Palmares, município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo. Este assentamento foi conquistado a partir da ocupação da antiga Fazenda Rio Preto no ano 1999. Um grande latifúndio improdutivo, com aproximadamente 1500 hectares deu origem a um território camponês que possibilitou 149 famílias produzir a sua própria existência, considerando que “a formação de territórios é sempre um processo de fragmentação do espaço. Os seres necessitam construir seus espaços e territórios para garantirem suas existências” (FERNANDES, 2008, p. 277 apud GOTTMANN, 1973, p. 1-15).

Com a conquista da terra as famílias foram desafiadas a pensar e construir os seus territórios. De forma coletiva, se organizaram para negociar com o governo o processo de organização e estruturação produtiva, ambiental e social do assentamento. Foi durante esse período que surgiu a primeira escola: a Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental Dandara (EEPEF Dandara), que teve início com uma turma multisseriada de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. A primeira sala de aula foi o galpão da antiga fazenda, a lousa e as primeiras mesas e cadeiras foram doações de outras escolas. Além das aulas e da burocracia exigida pela Superintendência Estadual de Educação, o professor fazia a merenda e junto com os educandos a limpeza do espaço de estudo. Apesar de ter garantido em lei o direito a educação, a existência dessa escola no assentamento só foi possível a partir de muita luta e enfrentamento à política do Estado que estava centrada no fechamento, nucleação das escolas do campo e transporte dos educandos (as) para as escolas da cidade, fora da sua realidade cultural e de identidade. De acordo com Caldart (2002),

[...] a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que se está ou nem está mais no campo é um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, principalmente na formação das novas gerações; e por que a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo (CALDART, 2002, p. 24).

A melhoria da estrutura, das condições de trabalho, a contratação de professores e outros profissionais necessários à escola era pauta permanente nas discussões das famílias e do Setor de Educação do MST/ES com o governo do estado. Para além da construção de um prédio e a contratação de um quadro de funcionários, conquistar a escola do assentamento significava a territorialização dos direitos ao conhecimento, a cultura, a memória e a identidade. Para Arroyo (2014),

[...] a presença material, física da escola reforça seu lugar, sua existência e visibilidade coletiva. Sua condição de humanos. Não ter escola ou fechá-la e levar

os filhos para outro lugar é sacrificar sua existência como comunidade humana. Mais um mecanismo de tornar a comunidade inexistente, invisível. Desterritorializada [...] inexistentes, sem lugar, sem território, sem instituições públicas, sem escola, sem universidade, sem teto, sem terra (ARROYO, 2014, p. 211)

A municipalização da escola também era cogitada como estratégia para avançar com as demandas da educação e se fortaleceu nos diálogos e negociações com o governo municipal do período. Assim, no ano de 2002 a EEPEF Dandara passou a ser denominada Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Assentamento Zumbi dos Palmares”, conforme Decreto Municipal Nº 816/2002, de 24/04/2002.

Com o aumento no número de educandos (as), a escola passou a atender os Anos Finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos - EJA primeiro segmento. Desta forma, houve a necessidade de transferir a escola para um espaço maior: a antiga sede da fazenda. Onde de forma improvisada, funcionou durante 16 anos.

Ainda na primeira década de 2000 a escola passou por uma grande redução no número de educandos (as) com riscos de fechamento. Isso ocorreu em função das condições precárias de funcionamento, dada a falta de investimentos do poder público municipal aliada a política de transporte escolar implementada pelo governo estadual para transportar os educandos do assentamento e das comunidades vizinhas para as escolas da cidade do município de Nova Venécia/ES (município vizinho que fica a 12 km do assentamento). Essa situação também assolava e esvaziava as demais escolas das comunidades camponesas da região, conforme depoimentos dos educadores que vivenciaram o período.

De acordo com os documentos de atas das reuniões da escola e depoimentos dos educadores, foi a partir dessa crise que a comunidade escolar se inseriu num movimento de mobilização, formação e articulação das famílias para resistir ao fechamento das escolas do campo. Foi criada uma Comissão de Educação do Campo do município de São Mateus/ES, composto por lideranças das comunidades camponesas, educadores (as) das escolas dos assentamentos da região, Escola Família Agrícola de Nestor Gomes, movimentos e organizações sociais (Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, MST, Quilombolas e Pescadores),

Importante salientar, que o município de São Mateus tem um histórico de luta pela educação para os povos do campo desde a década de 1970, iniciada pelas EFAs e, a partir da década de 1980, pelas escolas de Assentamentos.

Com isso, a partir de 2010 amplia-se um importante movimento no município, com o objetivo de discutir o fortalecimento da Educação do Campo na rede pública de ensino. Esse movimento contribuiu para a criação do Comitê de Educação do Campo de São Mateus, em 2011, contribuindo para uma grande mobilização acerca da Educação do Campo na rede pública de ensino e tendo grande participação das famílias e comunidade camponesas nesse processo. Foi um período fecundo na construção, materialização e fortalecimento da proposta de Educação do Campo em São Mateus (BALDOTTO, 2016).

A partir de 2010 a escola iniciou a modalidade da Educação Infantil e um movimento para potencializar e organizar o trabalho com os instrumentos da Pedagogia da Alternância com as turmas dos Anos finais do Ensino Fundamental (no período 5ª, 6ª e 7ª série). De acordo com Caldart (2005, p. 98), pedagogia significa a forma de conduzir a formação de um ser humano, e a educação é uma das práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização. A mesma autora afirma que,

ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se “filiar” a uma delas, o MST tenta pôr todas elas *em movimento* e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas num momento ou outro (CALDART, 2005, p. 98).

Para desenvolver o trabalho com os instrumentos da Pedagogia da Alternância, foi realizada formação das famílias para dialogar e compreender a proposta; formação continuada dos educadores e educadoras para atuar com a proposta pedagógica; ampliação da equipe e contratação de professores (as) com carga horária integral. Caldart (2005, p. 104) esclarece que,

[...] a Pedagogia da Alternância é uma das pedagogias produzidas em experiências de escolas do campo que o MST se inspirou¹. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou o acampamento, o MST e a terra (CALDART, 2005, p. 104).

Neste sentido, uma das estratégias adotadas pela escola para avançar na organização do trabalho pedagógico foi a busca de parceria para contribuir no processo de formação da equipe escolar. Além das formações realizadas pelo Setor de Educação do MST, a escola contou com as contribuições dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas ligadas à Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES. Essas formações contribuíram significativamente na compreensão política, pedagógica e metodológica dos instrumentos da Pedagogia do Movimento e da Pedagogia da Alternância o que resultou nas seguintes orientações:

- Trabalhar o plano de estudos como método mediador de todo o processo de ensino aprendizagem da escola. Para isso, a escola adaptou à sua realidade o plano de curso dos Anos finais do Ensino Fundamental, trabalhado nas escolas acompanhadas pela RACEFFAES;

- Trabalhar o tempo escola integrado ao tempo comunidade. Inicialmente a escola adotou o regime de alternância semanal onde os educandos (as) intercalavam uma semana na escola e outra no meio sócio familiar e comunitário). O tempo escola também é chamado de “sessão” e o

¹ A Pedagogia da Alternância vem sendo desenvolvida desde a década de 70 no Brasil pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

tempo comunidade de “estadia”. Os termos sessão e estadia foram adotados da experiência de internato das EFAs;

- Trabalhar a auto-organização nos tempos e espaços formativos da sala de aula, das tarefas e trabalhos práticos, nos momentos de refeições, na entrada e saída da escola, durante todo o cotidiano escolar,

- Trabalhar a gestão da escola a partir da organização de três setores: setor pedagógico, administrativo e agropecuário. Os coordenadores desses setores formariam a coordenação geral da escola;

- Trabalhar as avaliações de habilidade e convivência; avaliação semanal; avaliação coletiva e avaliação final;

Esse conjunto de atividades são caracterizadas como conteúdos vivenciais². Salientamos, que desde a sua origem, a escola já experimentava o trabalho com os instrumentos pedagógicos do plano de estudo, mutirões, trabalho prático, mística, auto-organização, tempo escola e tempo comunidade, o que está relacionado ao fato de que os primeiros educadores foram formados nas primeiras turmas de Magistério e Pedagogia da Terra do MST, ocorrido no Centro de Formação Maria Olinda – CEFORMA, em São Mateus/ES e na turma de Licenciatura em História do MST do estado da Paraíba, ambos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

As decisões políticas e pedagógicas aconteciam de forma coletiva nos espaços das reuniões com a participação dos educadores (as), famílias e comunidade, em alguns momentos contava com a presença dos dirigentes do Setor de Educação e outras instâncias do MST.

Além das lutas pela efetivação dos direitos ao calendário específico à realidade dos camponeses, merenda e transporte escolar, discutia-se constantemente sobre a necessidade de estrutura física adequada para possibilitar melhores condições de trabalho e de estudo aos educadores (as) e educandos (as). Desta forma, no final do ano de 2014 foi decretado a ordem de serviço para a construção do prédio novo da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”. A construção teve início no ano de 2015 e a continuidade só foi possível após muita cobrança e pressão das famílias ao governo municipal. Em uma das ações de luta realizadas, no dia 22/02/2016, famílias, educadores e educandos organizaram uma sala de aula em frente a Prefeitura Municipal de São Mateus/ES como forma de manifestar a indignação do descaso do poder público com as comunidades camponesas.

Após 17 anos de intensa luta e resistência, no dia 26 de novembro de 2016 foi inaugurado o novo prédio escolar, conforme figura 1. A estrutura com 09 (nove) salas de aula, banheiros, biblioteca, cozinha, refeitório, sala de educadores, secretaria, sala de reuniões e outros, foi construída no local onde era o curral e balança de pesar boi da antiga fazenda Rio Preto. Uma

² CONTEÚDOS VIVENCIAIS: São todas as expressões de conhecimentos extraídos da realidade vivencial dos estudantes. São elementos da realidade que o estudante percebeu com precisão, somados aos conhecimentos que ele já tem da realidade. No processo educativo, esses conhecimentos se relacionam com o científico transformando-se em conhecimento com sentido para a vida do estudante. (BALDOTTO, 2016, p. 79, apud SÃO MATEUS, 2012, p. 29)

marca desse simbolismo é um mourão de madeira do antigo curral, fruto do desmatamento violento da mata atlântica da região, transformado em arte, fincado no jardim da escola.

Figura 1- Prédio escolar da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”



Fonte: Arquivo do autor, 2018.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: TERRITÓRIOS IMATERIAIS

De acordo com Fernandes, 2008, o espaço está em constante disputa por forças políticas e sociais que no movimento da sua apropriação produz em multiescalas, distintos territórios. Território e espaço são indissociáveis, são produzidos e reproduzidos a partir das relações sociais e diferentes intencionalidades, por tanto, relações de poder, gerando em seu interior diversas conflitualidades. Assim,

A contradição, a solidariedade e a conflitividade são relações explicitadas quando compreendemos o território em sua multidimensionalidade. O território como espaço geográfico contém os elementos da natureza e os espaços produzidos pelas relações sociais. É, portanto, uma totalidade restringida pela intencionalidade que o criou. A sua existência assim como a sua destruição será determinada pelas relações sociais que dão movimento ao espaço. Assim, o território é espaço de liberdade e dominação, expropriação e resistência. Um bom exemplo dessas características está em Oliveira (1991) nos conceitos de territorialização do capital e monopólio do território pelo capital. (FERNANDES, 2005, p. 5).

O território é o todo e a partir da sua multidimensionalidade, nas diferentes escalas geográficas contrapõe a ideia de território visto apenas enquanto superfície e espaço de governança. Tais afirmações estão presentes nos conceitos de espaço de Henri Lefebvre “espaço é a materialização da existência humana” (FERNANDES, 2008, p. 276 apud LEFEBVRE, 1991, p.

102), definido por Milton Santos como totalidade, ou seja, “um conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ação, que formam o espaço de modo indissociável, solidário e contraditório” (FERNANDES, 2008, p. 276 apud SANTOS, 1996, p. 51) e concebido por David Harvey como relacional, multidimensional e multiescalar (HARVEY, 2012). Neste sentido, a terra, o assentamento, a produção de alimentos, os recursos hídricos, a escola, as pessoas, a cultura e o conhecimento são espaços e territórios na sua totalidade, que de acordo com FERNANDES (2008, p. 282), podem ser tipologicamente caracterizados como,

[...] territórios materiais e imateriais: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais, por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela intencionalidade.

A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia (FERNANDES, 2008, p. 282).

O conhecimento é um território imaterial e a sua apropriação produzirá territórios de acordo com as intencionalidades, visão de mundo e paradigmas que o produziu. No campo a produção do conhecimento está em constante disputa pelos Paradigma do Capitalismo Agrário - PCA e Paradigma da Questão Agrária - PQA. São paradigmas antagônicos e contraditórios que produzem diferentes tipos de conhecimentos, de desenvolvimento, de cultura, educação, agricultura. Para Fernandes (2005, p. 37),

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital (FERNANDES, 2005, p. 37).

Compreendemos que no PCA estão presentes as políticas neoliberais legitimadas pelo estado burguês que sustentam o agronegócio em suas ações de exploração, espoliação e expropriação dos territórios do campesinato. Estão as instituições públicas e privadas nacionais e internacionais que compreende o camponês enquanto resquício e acreditam na sua extinção na medida que são incorporados e subordinados ao plano do mercado capitalista (ABRAMOVAY, 1992, p. 33). Nessa perspectiva, se apropriam da educação de forma estratégica para territorializar o agronegócio como a única forma de desenvolvimento territorial ao passo que desenraiza, domina, desterritorializa e submete o campesinato aos interesses da lógica de mercado. Uma das estratégias adotadas foi a Educação Rural. Uma proposta de educação elaborada pelos órgãos oficiais para atender as demandas de escolarização das populações do campo tendo como

referência o produtivismo, ou seja, “o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (FERNANDES; MOLINA, 2005). Essa proposta foi imposta às comunidades camponesas, alienada dos interesses e das especificidades do campesinato, “tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012 p. 241).

No PQA está a força política e social oposta ao modelo do agronegócio: a agricultura camponesa. Uma classe trabalhadora que historicamente cria e recria a sua própria existência e nesse movimento vem resistindo às políticas capitalistas de desenraizamento, desterritorialização, espoliação e expropriação dos seus territórios. Neste paradigma estão presentes os povos do campo, das florestas e das águas, trabalhadores do campo e da cidade, organizações e movimentos socioterritoriais que especificamente no final da década de 90 contribuíram para o fortalecimento e emergência de uma outra proposta educativa que tomou proporções multiescalares, conceitualmente denominada de Educação do Campo. Um território que ao longo dos anos vem se movimentando no espaço produzindo outros territórios, outros espaços, produzindo política, ações, ideias e conhecimentos que estão mudando a realidade socioespacial do campo brasileiro, que de acordo com Caldart, (2012, p. 265),

[...] 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 (CALDART, 2012, p. 265).

Nos territórios onde a Educação do Campo atua produzindo conhecimentos, percebemos que as pessoas estão mais qualificadas, o território potencializou a produção de alimentos e também de mercadorias, as famílias estão organizadas em cooperativas e associações, estão mais conscientes, são mais solidárias e participativas. Territórios que também produzem e são produzidos pela EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” que, ao longo dos seus 22 anos de lutas e resistência vem conduzindo a formação dos sujeitos que por lá passam. Uma educação que disputa e transforma o espaço, que acreditamos fortalecer o território camponês a partir da valorização dessa realidade (camponesa) e da formação de uma consciência crítica e mais humana.

Todavia, a forma como o conhecimento é produzido - a dinâmica de funcionamento e a relação entre a família/comunidade, educadoras/educadores e educandas/educandos - são elementos que caracterizam a identidade de uma escola. E uma escola do campo que quer ter esta identidade necessita ter o seus projetos político-pedagógicos profundamente vinculados com as condições de vida dos sujeitos camponeses que se objetiva educar/formar.

Assim, para a sua materialização, é de extrema importância transformações no modo de operar da escola, considerando duas grandes frentes para a superação da lógica da escola

capitalista: mudanças no modo de produção do conhecimento tradicionalmente vigente e das relações que dentro dela decorrem (FREITAS, 2006).

No que diz respeito aos processos de produção de conhecimento, a principal característica de uma escola do campo é a preocupação em integrar a realidade aos processos de ensino aprendizagem. Dessa forma, busca-se promover a ligação dos conteúdos escolares a serem estudados com as tensões e contradições presentes na realidade, como objeto permanente de compreensão e reflexão. Neste sentido, no âmbito da produção do conhecimento, as principais transformações a serem buscadas referem-se à construção de práticas pedagógicas capazes de trazer para a atualidade as condições de produção material da vida para dentro da sala de aula e da escola do campo (PISTRAK, 2013).

Como destaca Freitas (2006), as contradições da realidade para as quais é necessário buscar caminhos de superação estão nela própria e é a partir dela que devemos trabalhar. O desafio é saber desenvolver e promover estratégias curriculares que garantam aos educandos e educandas em formação, os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. É preciso, porém, articular a disponibilização desses conhecimentos com o aprofundamento da compreensão dos problemas da atualidade.

Uma das principais estratégias promovidas pela EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” é integrar a atualidade no desenvolvimento dos conteúdos curriculares previstos para a Educação Infantil e cada ano do Ensino Fundamental. Para isso, a escola elabora Temas Geradores que orientará a realização de Planos de Estudos³, que a partir de trabalhos de pesquisa visa diagnosticar a realidade. Pesquisa está feita pelos educandos e educandas junto aos pais ou responsáveis. Sobre essa pesquisa, Telau (2015, p.37) ressalta que,

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) (TELAU, 2015, p. 37).

O trabalho com o Tema Gerador, por meio do Plano de Estudo tem sido utilizado como estratégia pedagógica e metodológica relevante para a inserção da atualidade no currículo. Além disso, cria a oportunidade de a escola desenvolver diferentes ações planejadas para enfrentar os

³ Plano de Estudo é uma metodologia adotada na Pedagogia da Alternância de investigação da realidade concreta dos educandos e das educandas.

desafios encontrados a partir da realização desses diagnósticos - resultado da pesquisa do Plano de Estudo.

Como exemplo do desdobramento desses processos, podemos citar a realização de Atividades Vivenciais (que fazem parte dos Instrumentos Pedagógicos) interdisciplinares que superam a fragmentação do conhecimento na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, como: Visitas de estudos, palestras, oficinas e místicas (como exemplos das atividades vivenciais temos: atividades sobre “a preservação e recuperação das nascentes, através das técnicas de reflorestamento do Assentamento Zumbi dos Palmares”; palestras e minicurso sobre “o uso de agrotóxicos e seus impactos no meio ambiente e na saúde das famílias da região”; oficinas de “produção de caldas para o manejo dos insetos e doenças das culturas perenes da região”; oficinas de “experimentação com hortaliças de ciclo longo e curto” e “culinária”, esta última expressada na figura 2. Estas Atividades/Instrumentos buscam ampliar os níveis de consciência das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental sobre os desafios a serem enfrentados na busca da construção de estratégias coletivas de trabalho.

Figura 2 - Oficina culinária com a turma “Raios de Sol” (3º Ano do Ensino Fundamental): Nossa alimentação é fruto do trabalho camponês.



Fonte: Arquivos do autor, 2019.

Para o Movimento Sem Terra, que tem natureza camponesa, o mais relevante princípio educativo da escola do campo é realizar um *trabalho socialmente necessário*. Na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, este trabalho ocorre no envolvimento dos educandos e

educandas nos serviços auxiliares de limpeza e organização do refeitório, salas de aula, biblioteca e ao servir as refeições. Além disso, outro espaço importante é o trabalho prático que se dá nos processos de manutenção e cuidado da horta, do viveiro de mudas e do jardim.

Construída por eles na escola, a horta produz alimentos para o consumo próprio da escola, o jardim ajuda embelezar o ambiente externo e o viveiro produz muda de espécies frutíferas e nativas da região, para o reflorestamento das áreas de encostas e nascentes do Assentamento.

GESTÃO COLETIVA CRIANDO TERRITÓRIOS

Onde a educação do campo não está territorializada, predomina uma postura individualista, hierárquica, uma relação autoritária entre as pessoas, uma visão de mundo baseada na destruição dos territórios. Neste sentido, a divisão da jornada escolar em tempos educativos (Tempo Estudo, Tempo Trabalho) e a formação em Tempo Escola e Tempo Comunidade, embora comum àqueles que estão acostumados aos cursos e projetos especiais de formação em Educação do Campo, desenvolvidos pelas universidades em parceria com os movimentos sociais, não é comum quando implementada em uma escola da Rede Pública. 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 formação de valores que deve vir junto com a oferta dos conteúdos curriculares.

No campo das transformações das relações sociais da escola, com a finalidade de vinculá-las aos desafios e a resistência dos movimentos camponeses, é fundamental promover espaços e tempos educativos que possibilitam a auto-organização dos educandos e educandas. A proposta é possibilitar práticas que estimulem 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.

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.

Neste sentido, diferentes tempos e espaços educativos foram propostos no projeto político pedagógico da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”:

- Tempo de aula: destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares previstos no projeto político pedagógico da escola, sob a orientação de um ou mais docentes, buscando vinculá-lo, aos pontos de aprofundamentos advindos do diagnóstico da realidade, através do Plano de Estudo. Cada componente é desenvolvido segundo o cronograma, respeitando a organização curricular;

- Tempo formação: marca o início e o fim das atividades diárias. Esse momento possibilita os educandos e educandas se organizar em núcleos e expressar a palavra de ordem que simbolicamente o identifica de acordo com o rodízio estabelecido para a semana recorrente;

- Tempo mística: Momento que acontece durante a semana, nos horários da manhã e da tarde de acordo com o cronograma. São abertas várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da agroecologia, da educação do campo, das lutas camponesas e dos movimentos sociais, etc.;

- Tempo de trabalho: para a realização de tarefas e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos, com a intenção de contribuir para a formação de valores dos educandos e educandas;

- Tempo para organicidade: reservado para o trabalho de auto-organização dos educandos e educandas, nos quais aprendem e exercitam o planejamento e o desenvolvimento de atividades coletivas importantes para o protagonismo na vida escolar e comunitária;

- Tempo comunidade: tempo que os educandos e educandas desenvolvem atividades orientadas pelas Áreas do Conhecimento no meio sócio familiar e comunitário. São atividades de pesquisa e observação que tem por objetivo superar os pontos de aprofundamento do Plano de Estudo;

- Tempo de avaliação da vida de grupo: momento de exercício da crítica e autocrítica. Acontece semanalmente de acordo com as demandas para possibilitar aos educandos e educandas, educadores e educadoras a superação dos vícios e desvios que se desdobram em comportamentos e atitudes cotidianas que atrapalham o trabalho coletivo.

Freitas (2006) afirma que a escola, com sua estrutura de organização e funcionamento, com seus rituais e procedimentos ensina muito mais do que conteúdos científicos. Ensina também um determinado tipo de postura na vida e nas relações, nas quais se inserem os sujeitos que a escola educa. A partir desta compreensão, é necessário estar atento à lógica implícita a esses processos a fim de investir em ações que sejam capazes de subvertê-la. É isto que faz a EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”, ao institucionalizar, a partir dos tempos educativos acima descritos, diferentes espaços e instâncias para a participação dos educandos e educandas na organização e no funcionamento da vida escolar.

AUTO-ORGANIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

De acordo com Krupskaya (2017) uma das tarefas mais importantes da escola de primeiro grau “[...] é desenvolver nas crianças o hábito de viver, estudar e trabalhar coletivamente” (2017, p. 106). Neste sentido, a auto-organização é um dos elementos pedagógicos que tem como objetivo intencionalizar a formação dos sujeitos a partir de formas mais coletivistas e autônomas. [...] é um meio de infundir, dentro de certos limites, vida e trabalho (2017, p. 115). Uma das mais importantes

funções da auto-organização escolar é o desenvolvimento de hábitos de organização nas crianças (KRUPSKAYA, 2017, p. 119).

Na EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” a práxis da auto-organização foi potencializada a partir do ano de 2011 com a implementação da Alternância Pedagógica. No PPP da escola a auto-organização se apresenta como um dos elementos fundamentais dessa proposta educativa que perpassa vários espaços e tempos formativos, envolvendo todos os sujeitos no processo de participação e construção social da escola, estimulando valores como a coletividade, solidariedade, responsabilidade coletiva, autonomia e protagonismo, essenciais no processo de emancipação e construção de uma outra sociedade, de uma nova ordem, protagonizada pela classe trabalhadora. Para Pistrak (2013),

em primeiro lugar, a auto-organização dos estudantes pode aprender e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte da sua vida comum na escola e exija aplicação de trabalho. Tal tarefa define o círculo das obrigações e o âmbito da responsabilidade (PISTRAK, 2013, p. 122).

Sobre essa questão, Krupskaya (2017) afirma que “em geral, a auto-organização deve estar o mais perto possível da vida da criança, nascer dos interesses das crianças e que é evidente que ela não pode assemelhar-se à auto-organização dos adultos. Assim, a partir da organização do trabalho coletivo desenvolvido no cotidiano escolar, os educandos desenvolvem tarefas práticas que estão diretamente relacionados a sua realidade, desde autosserviços domésticos, como: limpeza e organização das salas de aula, servir as refeições, lavar as louças até às tarefas de cultivo e produção de hortaliças, frutas, produção de mudas, embelezamento do jardim entre outras. Ao desenvolver tais tarefas desenvolvem também o gosto, a iniciativa, a responsabilidade, o hábito de planejar, de trabalhar coletivamente, de dialogar, dividir as tarefas, avaliar. Aprendem que a própria existência e a existência da humanidade estão diretamente relacionadas ao trabalho. Neste sentido, Krupskaya (2017) discorre que,

[...] o trabalho coletivo tem maior caráter educativo. [...] é necessário que as crianças coloquem elas mesmas os objetivos, discutam um plano de trabalho, dividam entre si o trabalho, apontem uma forma de ajuda mútua no processo de trabalho e, depois, que cada um preencha sua função com a maior honestidade e zelo. Assim colocado, o trabalho terá uma grande importância educativa, desenvolverá nas crianças hábitos” de organização da vida, mas por outro lado, habitua-os a uma disciplina que se aprende não pela ordem, não pelo medo do castigo, mas pela própria essência do trabalho coletivo. (KRUPSKAYA, 2017, p. 112).

Outro aspecto importante é o papel do educador no processo da auto-organização escolar. No cotidiano escolar o educador deve influenciar na produção de formas corretas de auto-organização, mas a influência deve ser indireta e não direta. [...] deve ajudar diretamente as crianças a tomar consciência daqueles problemas organizacionais com os quais elas se enfrentam todo

tempo no jogo e na vida (KRUPSKAYA, p.123, 2017). Para isso, o educador precisa romper com a lógica paternalista de conduzir o processo de formação dos sujeitos. Pistrak (2013) destaca que,

a tutela demasiada sobre a 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, mas não tutelá-las exageradamente (PISTRAK, 2013, p. 123).

Na auto-organização a garantia da integração, da vivência em grupo, a capacidade de organização e autonomia são valores fundamentais. Vale ressaltar que o trabalho coletivo no espaço educativo contribui para o desenvolvimento do espírito da solidariedade, cooperação, da troca de experiência, o que é imprescindível no processo de formação integral do ser humano, conforme podemos observar na figura 3.

Figura 3 – Trabalho prático com os educandos (as) das turmas do 5º ao 9º ano para manutenção e limpeza do pátio da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares”.



Fonte: Arquivos do autor, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lutar pela terra o camponês torna-se sujeito da sua própria história. Percebe na organização, na coletividade e na cooperação a perspectiva de mudança e de superação da condição de marginalizado e subalterno. É neste espaço que o camponês se humaniza ao romper com as cercas que o cercam do acesso aos territórios essenciais a sua vida: A terra, os alimentos, a moradia, a escola, o lazer, a suas crenças e valores,

Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação. Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. Por meio da Educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada aos seus interesses, suas necessidades, suas identidades (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 08).

Com tudo, podemos afirmar que a escola rural e a escola do campo se diferem e essa diferença perpassa pela construção de um novo entendimento de que a educação que os trabalhadores e trabalhadoras do campo desejam,

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).

Neste sentido, percebemos no projeto de educação da EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” vários elementos que compõem as dimensões da transformação da escola rural em uma escola do campo, sendo: a vinculação concreta com as lutas pela Reforma Agrária; contraposição ao agronegócio exportador e explorador; defesa da agroecologia como opção de vida no campo; transformação da sociedade; mudanças no modo de produção e socialização do conhecimento, tendo como princípio educativo o trabalho socialmente necessário e a realidade como elemento condutor da organização curricular, com a valorização e a incorporação dos saberes dos sujeitos camponeses; superação da fragmentação do conhecimento através da promoção de práticas interdisciplinares, estimulando os educandos e educandas a despertarem uma visão da totalidade dos processos sociais; constante reflexão sobre as relações sociais dentro da escola, com relevantes estímulos à auto-organização dos educandos e educandas; vários espaços que possibilita o exercício da gestão participativa e coletiva; estímulo e promoção do trabalho coletivo dos educadores e educadoras; presença constante da comunidade e dos movimentos sociais nas ações de planejamento, execução e avaliação dos processos pedagógicos desenvolvidos pela escola.

Considerando os avanços, muitos são os desafios para alcançar maior êxito do projeto político-pedagógico, entre os quais se destaca o fato de maior parte dos educadores e educadoras

que vêm trabalhar na escola desconhecem a realidade do campo, além do rodízio de profissionais decorrente da falta de concurso público específico para a Educação do Campo e, muitos se desafiam a trabalhar nesta Escola por ser a opção de emprego que resta. Isso implica o desafio permanente de promover a formação desses profissionais que, muitas vezes, resistem à proposta pedagógica construída pelos educadores e educadoras oriundos da comunidade e, que se formaram em cursos superiores vinculados ao Programa Nacional da Educação do Campo (PRONERA), como a Pedagogia da Terra, História, Geografia, Agronomia entre outras. Já tendo uma sólida base nos princípios da Educação do Campo.

Outra grande dificuldade enfrentada pela EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” está ligada a perspectiva de vida dos adolescentes e jovens que por lá passam, em função da falta de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária e Comunidades Camponesas Tradicionais, que efetivamente garantam a permanência destes sujeitos com dignidade na terra conquistada por suas famílias. Uma delas é a ausência de curso de Ensino Médio voltado para a realidade do campo e que de continuidade ao processo de formação na metodologia da Pedagogia da Alternância. Percebemos a falta de estruturas e programa de lazer e cultura; poucas oportunidades de emprego e geração de renda para os jovens, dadas a hegemonia do agronegócio e das políticas neoliberais que busca transformar a juventude em mão de obra barata para atender ao mercado de trabalho, ou submete-las às formas de espoliação e exploração da renda da terra.

Mas apesar de todos esses desafios a serem superados, a EMEIEF “Assentamento Zumbi dos Palmares” segue sendo uma experiência contra-hegemônica, um território da Educação do Campo, instrumento de luta e resistência para todos que acreditam na capacidade dos homens, mulheres, jovens, adolescentes crianças de construir uma nova história e de promover a igualdade e a justiça social. E são essas experiências construídas coletivamente que nos motiva e nos inspira a seguir lutando.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. Campinas: Hucitec/Anpocs/Editora da Unicamp, 1992.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão. Educação do Campo em Movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES). Centro

Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. São Mateus, 2016.

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.

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.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In.: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, pág. 546-552.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão / MOLINA, Mônica Castagna (Org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo, M. MOLINA, Mônica C. O campo da educação do campo. In: NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISA E PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA. Presidente Prudente, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In Campesinato e Território em disputas. Paulino, Eliane Tomiasi; Fabrini, João Edmilson (Org.) São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora da Unicamp, 2008.

FREITAS, Luiz C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey M. A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

HARVEY, David. O espaço como palavra chave. *Geographia* v. 14, n. 28 (2012).

KOLLING, Edgar Jorge, VARGAS, Maria Cristina e CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. Verbete do dicionário da educação do Campo. *Epsju/ Expressão Popular*, 2012.p.500,507.

KRUPSKAYA, N. K. A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001 - CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 13, Edição Especial, 2005.

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

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.