



O CURRÍCULO DA EJA DO CAMPO: UMA ANÁLISE ENTRE AS PERSPECTIVAS DO MST E DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

MARCOS ANTÔNIO SOARES DA SILVA

RECIFE

2019

MARCOS ANTÔNIO SOARES DA SILVA

O CURRÍCULO DA EJA DO CAMPO: UMA ANÁLISE ENTRE AS PERSPECTIVAS
DO MST E DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, Linha de Pesquisa 1 - Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Maurício AntunesTavares

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues

RECIFE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586c Silva, Marcos Antônio Soares da.
O currículo da EJA do campo : um estudo das perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco / Marcos Antônio Soares da Silva. - Recife, 2019.
111 f.: il.

Orientador(a): Maurício Antunes Tavares.
Coorientador(a): Cibele Maria de Lima Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2019.
Inclui referências e anexo(s).

1. Currículo 2. Educação do campo (Recife/PE) 3. MST (Recife/PE)
I. Tavares, Maurício Antunes, orient. II. Rodrigues, Cibele Maria de Lima, coorient. III. Título

CDD 370

MARCOS ANTÔNIO SOARES DA SILVA

O CURRÍCULO DA EJA DO CAMPO: UMA ANÁLISE ENTRE AS PERSPECTIVAS
DO MST E DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, Linha de Pesquisa 1 - Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e Identidades, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Maurício Antunes Tavares

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues

BANCA EXAMINADORA

Prof.^o Dr.^o Maurício Antunes Tavares - FUNDAJ

Orientador-Presidente

Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues - FUNDAJ

Co-orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda dos Santos Alencar - UFPE

Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho - UFRPE

Examinador Interno

A Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo fazer um estudo comparativo crítico entre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, proposto pela Secretaria de Educação de Pernambuco/SE-PE, e a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identificando os pontos de aproximação e distanciamento entre essas, a fim de compreender a relação entre os pressupostos político-pedagógicos, o currículo e o projeto de sociedade e de formação humana em questão. Nas discussões sobre a materialização do paradigma da Educação do Campo na EJA do campo, as questões de currículo aparecem como elementos centrais, uma vez que possibilitam situar de que posição teórica, política e cultural se fala e que visões de mundo e de homem e de mulher se quer fortalecer. Neste sentido, torna-se um espaço de luta por possibilitar, entre diferentes grupos e interesses, a consolidação de um projeto de educação e de formação. Assim, se buscou analisar o currículo instituído pela SE-PE e as narrativas do MST sobre um processo de educação que promova o fortalecimento da construção da autonomia, da emancipação humana e de outras práticas pedagógicas. A abordagem da pesquisa foi qualitativa de cunho sócio-histórico e o Materialismo Histórico Dialético informou o percurso metodológico que a pesquisa tomou, realizando análise documental e utilizando entrevistas narrativas.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. MST.

ABSTRACT

This research aimed to make a critical comparative study between the Youth and Adult Education (EJA) curriculum proposed by the Education Secretariat of Pernambuco / SE-PE and the education proposal of the Landless Rural Workers Movement (MST) , identifying the points of approximation and distance between them, in order to understand the relationship between the political-pedagogical presuppositions, the curriculum and the project of society and human formation in question. In the discussions about the materialization of the Field Education paradigm in the field EJA, curriculum issues appear as central elements, since they make it possible to situate from which theoretical, political and cultural position are spoken and what visions of the world and man and of woman wants to strengthen herself. In this sense, it becomes a space of struggle to enable, among different groups and interests, the consolidation of an education and training project. Thus, it was sought to analyze the curriculum instituted by SE-PE and the MST narratives about an education process that promotes the strengthening of the construction of autonomy, human emancipation and other pedagogical practices. The research approach was qualitative of a socio-historical nature and the Historical Dialectic Materialism informed the methodological course that the research took, performing documentary analysis and using narrative interviews.

Keywords: Curriculum. Field Education. MST.

AGRADECIMENTOS

Chegou o tempo de agradecer...

Agradecer ao universo e a força que me mantém aqui...

E a tantas pessoas que merecem minha gratidão...

Ao meu pai, que sempre me falou que seria pela educação que alcançaria os meus sonhos, toda a minha gratidão e saudade! Seu Moacy é uma referência para mim e uma lembrança forte que guia os meus passos. Na construção da dissertação, nos momentos de solidão da escrita, sua memória esteve presente com a lembrança de tantos conselhos e frases de efeito. Cheguei até aqui graças ao senhor.

Mainha, eu não estaria aqui se não fosse a senhora, sua força e verdade! És uma referência moral e de caráter para mim. Eu te amo e te agradeço por tudo! Tudo que és e tudo o que te falta. Sei o quanto estás orgulhosa de ver o teu filho se tornar mestre. Dona Dora, gratidão para além.

Às minhas irmãs, Lidiane e Cristiane, mulheres distintas, que apesar das intempéries da vida, mantiveram-se erguidas e fortes. Fui criado e cuidado por vocês. Nossas histórias me formam e as memórias da nossa infância, adolescência, juventude e vida adulta, moldam o meu caráter e me faz ser esse cara de bem com a vida e realizado.

Aos meus filhos (sobrinhos), um agradecimento especial, amo cada um. Dedico este trabalho a vocês e agradeço pelo respeito e amor que me cercam. Por vocês eu consegui! Estou aqui porque estão aí!

Às amigas, aos amigos...

São tantas, são tantos...

Um agradecimento especial a Professora Edjane Ribeiro, Gerente da GRE Vale do Capibaribe, pela amizade e o bem que me faz ao longo desses anos. Seu coração generoso revela a personalidade de uma grande educadora humanizada que decide fazer o bem pelas pessoas porque isto é uma exigência do seu caráter.

À Professora Martha Travassos, da GRE Vale do Capibaribe, gratidão pela sua amizade! A primeira amiga conquistada quando da minha chegada à educação. Seu

coração generoso acolheu-me e me orientou inicialmente. O voo alçado hoje tem seus ensinamentos e estímulos.

À Professora Fernanda Alencar, amiga e ex-chefe. Foi o seu olhar pedagógico que me enxergou professor. Foi este olhar que me levou para caminhos que me trouxeram até aqui. Gratidão pelas orientações, estudos e confiança. Confiança no meu trabalho, na minha docência e na minha pessoa!

Ao Professor Jailson Santos, Gerente de Políticas Educacionais do Campo da Secretaria de Educação de Pernambuco, pela compreensão neste processo de construção da dissertação e da pesquisa. Gratidão pela generosidade.

Aos Movimentos Sociais do Campo que pensam a Educação do Campo. A minha docência é forjada no contato com vocês.

Ao MST, uma gratidão especial! Sou muito grato pela oportunidade de estudar vocês. Nesta relação, aprendi muito. A luta do MST é a minha luta também.

À equipe da GEPEC, aos que saíram, aos que chegaram e aos que estão comigo desde o início. A docência de vocês orienta a minha prática pedagógica. A minha pesquisa traz um pouco de cada uma, de cada um.

Ao Educador Popular Rigoberto Arantes, colega da turma de mestrado, que me ajudou bastante nas entrevistas e na pesquisa como um todo. Valeu “compa”!

À minha turma de mestrado! Muita gratidão por viver esse momento da minha vida com vocês!

Ao Professor Fernando Joaquim, primeiro orientador. As primeiras orientações foram fundamentais para o trabalho apresentado hoje.

À Professora Cibele Rodrigues, co-orientadora. Sua “saberência” metodológica iluminou a trilha da minha pesquisa e sua humanidade trouxe leveza a um processo de mestrado nem sempre indolor.

Ao Professor Maurício Antunes, orientador. Gratidão por se colocar à disposição da minha pesquisa naquele momento. Gratidão pela paciência nos atrasos e sabedoria para reconduzir as minhas teimosias e apegos a métodos e teóricos. Este trabalho é nosso!

São tantas coisas para agradecer que faltam palavras e espaço.

Que o universo me permita agradecer sempre e reconhecer que aonde chego, nunca é sozinho, é sempre com muitas, com muitos!

Gratidão, gratidão, gratidão!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FAVIP	Faculdade do Vale do Ipojuca
FCAP	Faculdade de Administração de Pernambuco
FETAPE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Pernambuco
GRE	Gerência Regional de Educação
ITERRA	Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEE/PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceitos-chaves	28
Quadro 2: Síntese da análise documental e das entrevistas narrativas	31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização CURRICULAR da EJA campo	44
Figura 2: Ilustração de Latuff – 2013.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	22
2 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
2.1. A EJA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	35
2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CURRÍCULO DA EJA CAMPO	39
2.3. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA CAMPO E O ATENDIMENTO AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	42
3 A PROPOSTA EDUCATIVA DO MST	47
3.1. MST E EDUCAÇÃO: UM PROJETO CONTRA-HEGÊMICO DE SOCIEDADE	48
3.2. MST E EDUCAÇÃO: A PROPOSTA CURRICULAR	52
3.3. MST E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	54
3.4. MST E ESCOLA: ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) – CONTINUAÇÃO DA PRPOSTA.....	56
3.5. MST E EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	59
3.6. MST E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO	62
4 NA TRILHA DAS NARRATIVAS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO	67
4.1. O DISCURSO DAS LIDERANÇAS DO MST	71
4.2. O DISCURSO DA EDUCADORA DO CAMPO	73
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	76
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	87

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como problema e na vocação para ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

Paulo Freire

1 INTRODUÇÃO

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

Paulo Freire

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta por uma educação que atenda as necessidades culturais, sociais, econômicas e políticas das populações do campo, reivindica uma Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, que possibilite a integração do ensino fundamental e médio à qualificação social e profissional, de forma que promova o desenvolvimento sustentável da comunidade.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dispõe sobre a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, indicando essa articulação na Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, a articulação que considere a relação entre o mundo do trabalho e o processo de escolarização não é simples; ao contrário, é tenso e complexo porque envolve muito mais do que uma simples articulação, envolve processos de lutas e ideais de sociedade e de formação humana que são antagônicos no percurso histórico de nossa sociedade, como aponta o documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, elaborado pelo Ministério da Educação:

O contexto da questão rural/campo, no Brasil, é tenso e complexo. Ele envolve diferentes lógicas de produção agrícolas polarizadas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de commodities – o agronegócio ou agricultura industrial. Na primeira lógica há uma conexão direta entre produção e consumo, ou seja, a produção de alimentos e as necessidades alimentares das populações, na segunda há uma progressiva desconexão entre produção e consumo, ou seja, a lógica se inverte: produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo (BRASIL, 2013, p. 225).

A Educação do Campo, como um novo paradigma contra-hegemônico, surge no contexto dos Movimentos Sociais do Campo em contraposição à perspectiva política da adaptabilidade à realidade de exclusão de direito e de cidadania, buscando o reconhecimento do campo como espaço de vida que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável que incorpore a luta do povo camponês, a sua cultura, as suas memórias e que seja reconhecido como lugar de vida, de produção; tornando-se, assim, um local onde se promova o vínculo entre educação e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos (ALENCAR, 2010).

Mas, para que se efetive o paradigma da Educação do Campo, os Movimentos Sociais do Campo requerem um currículo que materialize essa perspectiva política a qual demanda outros olhares para além da formalização dos padrões “legalmente” constituídos que reconheça o conhecimento construído de forma fragmentada, por meio das chamadas disciplinas escolares.

Assim, torna-se necessário o reconhecimento dos saberes e as experiências incorporadas pelo trabalhador, das propostas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento, em suas experiências educativas, e a compreensão de que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto, e por isso não cabe uma pedagogia bancária, conforme expressa Paulo Freire, mas libertadora. E, para isso, torna-se necessário um currículo diferenciado e concreto, que contemple a luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo, na política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo.

O atendimento da EJA do campo¹ iniciou-se em 2013, por reivindicação dos movimentos sociais do campo, procurando garantir a continuidade do processo de escolarização dos estudantes camponeses. Essa reivindicação fazia parte de um conjunto de lutas dos movimentos que pressionava o estado para uma ampliação do Ensino Fundamental (anos finais), que estava sendo garantido até então pelo Projovem Campo – Saberes da Terra, por meio de um processo interligado e contínuo que pudesse garantir o acesso e a permanência desde o processo de alfabetização até o

¹ Em Pernambuco, atualmente, a EJA do campo está presente em 14 Gerências Regionais de Educação (GRE), em 98 municípios, 471 turmas, 639 professores e 10.129 estudantes (fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco/SE-PE/Gerência de Políticas Educacionais da Educação do Campo/GEPEC).

ensino médio, possibilitando, assim, a garantia do direito constitucional subjetivo da educação.

Diante da situação acima exposta, é importante que me localize nesse contexto e de que forma me envolvi nessa temática e como ela despertou-me para uma pesquisa de mestrado. É preciso também contar um pouco da minha história e das memórias que trago comigo, de como cheguei até aqui, e a minha aproximação com o campo, com a Educação do Campo e com os camponeses. Desta forma, começo do início de tudo.

Venho do interior de Pernambuco, nascido em Palmares, com a infância, a adolescência e parte da juventude vivida entre Xexéu e Palmares. Sou, na verdade, de Xexéu, neste lugar estão os meus amigos de infância e da vida. Minha identidade foi forjada naquela cidade.

Sou filho de Maria Auxiliadora (Dora) e Moacy Soares. Duas pessoas que me formaram com tanto amor e divergências. Quando tinha dez anos eles se separaram e ganhei duas casas e alguns problemas. Meu pai não existe mais, foi embora daqui em 2011, tomado por uma doença perversa que tirou dele todos os movimentos e o colocou numa cama, fazendo-o o maior dos homens e o meu melhor exemplo de imperfeição e caráter. Eu e papai tivemos uma relação muito forte, ele me marca muito, tem traços dele em tudo o que sou. Meu grande amigo. Meu homem.

Mainha é a mulher mais forte que conheço. A vida não facilitou nada para ela. Nascida muito pobre sofreu as agonias todas que a pobreza pode oferecer. Mas, em todas as situações, se manteve digna em tudo e em todos os lugares. Dela trago tanta coisa, carrego comigo suas marcas. Muita gratidão por ser ela a minha mãe e amiga.

Somos uma família pequena, tenho duas irmãs, quatro sobrinhos, uma sobrinha neta e um padrasto queridíssimo. Nos amamos muito, somos o apoio um do outro e apesar das diferenças comuns entre as pessoas, construímos uma relação forte e de muito respeito e amor. Sem cada um deles, eu não seria nada do que sou hoje.

E eu, vindo dessas pessoas e desses lugares, pude me construir como gente, que vacila entre erros e acertos. Mas, que tem garra suficiente para continuar vivendo e refazendo-se todo dia, tentando ser melhor.

Cheguei por aqui no dia 20 de junho de 1983, e desde então tenho achado maravilhoso viver. Iniciei minha vida escolar no Colégio Nossa Senhora de Lourdes em Palmares e lá estudei até a antiga 3ª série, me matriculando depois disso no Colégio Cenecista Professor Ivon Ferreira Lins, ambos particulares e na mesma cidade. Com a minha reprovação na 6ª série, papai resolveu me “castigar” me colocando numa escola

pública. Era o Colégio Ginásio Municipal Fernando Augusto Pinto Ribeiro, também em Palmares. Nessa escola conclui o Ensino Fundamental como o “melhor” da turma, sendo “premiado” pelo meu pai a voltar para o Colégio Cenecista, reconhecido na cidade como a melhor escola. No Cenecista, cursei só o 1º ano do Ensino Médio, naquela altura, a situação financeira de papai já estava bem apertada e os primeiros sinais de sua doença começavam a aparecer. Fui matriculado na Escola Estadual Pedro Afonso de Medeiros, também em Palmares. Nessa escola conclui o Ensino Médio.

No Ano de 2002 prestei vestibular na FAVIP em Caruaru para Economia, passei, mas, devido a situação que não era boa nesse momento, não pude me matricular no curso. Nesse período, a vida já me empurrava para o mundo do trabalho. Passei pelo comércio de Xexéu e Palmares. Até que em 2004 decidi vir para Recife estudar e trabalhar.

A vida em Recife não foi nada fácil, pois fazer uma faculdade de Administração e trabalhar em *shopping* não era uma tarefa simples. Mas, eu persisti e consegui concluir o curso de administração na UPE/FCAP no final de 2007.

Em 2007, passando o natal em Xexéu, papai se sentiu mal e precisou ser socorrido com um engasgamento proveniente do estágio já avançado de *Parkinson*, ficando hospitalizado por alguns dias e sendo submetido a muitos cuidados, o que exigia de nós uma atenção muito grande naquele momento. Ao final da internação, fomos informados que a situação de papai era grave e que ele, a partir daquele momento, dependeria de atenção e cuidados 24 horas por dia. Ou seja, papai precisava de mim. Foi então que decidi deixar tudo em Recife e colocar a minha vida a disposição do meu melhor amigo e do homem por quem eu daria a vida. Em janeiro de 2008, eu estava de volta ao interior e por lá passaria os próximos três anos.

De janeiro de 2008 a abril de 2011, permaneci ao lado de papai como ele permanecera do meu lado a vida toda. No dia 4 de abril de 2011 papai desapareceu para sempre da minha vida. Meu mundo ficou vazio.

Durante esse período sabático, pude fazer algumas reflexões sobre mim e me preparar para a vida que surgiria depois desse período. Nesses dias de intervalo dedicado exclusivamente a papai, pude estudar e fazer concursos, ao mesmo tempo em que entendi que eu não queria trabalhar com empresas ou comércios. Pensei em fazer enfermagem, muito motivado pelos cuidados que levava com papai, que ia desde troca de fraldas à aspiração e alimentação por sonda. Mas, logo vi que não.

Foi nessas dúvidas e incertezas profissionais que a educação apareceu na minha vida e em 25 de abril também de 2011, eu me tornava professor da Rede Estadual de Pernambuco, indo trabalhar inicialmente na Escola Professora Mariza Barbosa da Silva, na Comunidade Quilombola de Chã dos Negros no município de Passira – PE, da Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe (GRE). Nasce então dessa experiência profissional, como professor do campo, o educador e o pesquisador que sou hoje.

Em janeiro de 2012, me matriculo no curso de Pedagogia da FAFIRE – PE, por sentir a necessidade de compreender os processos pedagógicos que envolviam a escola e os sujeitos educativos que faziam parte dela, concluindo o curso em dezembro de 2015.

A partir da minha experiência numa escola do campo, ainda em 2011, fui convidado para compor a equipe central da Coordenação Estadual de Educação do Campo da Secretaria de Educação de Pernambuco, para desenvolver ações de coordenação, acompanhamento, monitoramento e formação de professores (as) da Educação do Campo. Essa experiência me forja politicamente e profissionalmente, pois, com os Movimentos Sociais do Campo, através de suas experiências educativas, posso entender sobre outros processos educativos que extrapolam os muros das escolas, me formando, portanto, como um educador popular comprometido com as causas populares e contra as injustiças sociais.

Como parte da equipe estadual da Educação do Campo/SE - PE, participei da implementação do currículo da EJA do campo, como também das formações de professores que tinham como objetivo refletir com o conjunto de lideranças e professores do campo de Pernambuco a nova organização curricular e metodológica da EJA do campo. Foi nesses contextos de debates e formações que pude perceber os embates ideológicos, políticos e filosóficos em torno do currículo da EJA do campo e a proposta educativa do MST e a sua preocupação com a efetivação, de fato, do paradigma da Educação Campo.

Assim, nasce o meu problema de pesquisa, que pretende estudar as contradições apontadas pelo MST e identificar os pontos de aproximações e distanciamentos, as divergências e convergências acerca das duas propostas em questão, tentando responder ao seguinte problema de pesquisa: O currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo proposto pela Secretaria de Educação de Pernambuco diverge ou converge para efetivação do paradigma da Educação do Campo idealizado pelo MST?

O currículo da EJA do campo, formalizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, busca a materialização de uma organização curricular que se organiza metodologicamente por meio de um eixo articulador denominado “Trabalho e Educação do Campo”, o qual possibilita desenvolver o trabalho pedagógico a partir de quatro eixos temáticos, pretendendo afirmar a realidade e os sujeitos históricos concretos, com rostos e histórias de vida, vinculados a uma luta e a “um projeto de classe que aponta para o tipo de sociedade que se quer construir” (CALDART, 2012, p. 24). Assim, possibilita agregar a discussão da organização de um trabalho pedagógico que contempla um projeto político de formação humana e de sociedade.

Nesse aspecto, o currículo da EJA do campo nos é apresentado como um grande desafio, pois percebemos um campo de disputa onde encontramos “de forma mais ou menos implícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais” (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Nesse campo de disputa, localizamos a regulamentação (normatização) do currículo da EJA do campo pela Secretaria de Educação de Pernambuco, como um instrumento que procura atender ao que se prescreve para a certificação do processo de escolarização dos trabalhadores do campo de Pernambuco. Nesse caminho, o marco regulatório que trata da normatização do ensino propõe a construção de um documento curricular que garanta os componentes curriculares obrigatórios, o número e o tempo de aulas, dias letivos e carga horária anual, além do atendimento às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por outro lado, temos a concepção de educação e, de forma específica, de Educação do Campo, pensada no âmbito dos movimentos sociais do campo. Para esses, a concepção de educação defendida extrapola, em sua compreensão, para além do processo de escolarização; envolve a organização e produção do conhecimento em favor de direitos e a superação das condições instituídas, tornando os estudantes trabalhadores partícipes do processo do movimento da história. Assim, defendem que a Educação do Campo se organize em torno da escola, colocando essa a favor de sua tarefa em relação ao ensino e ao conhecimento, estabelecendo o vínculo entre teoria e prática, ou seja, entre escola e realidade, colocando o processo educativo num movimento real e situado (CALDART, 2012), não sendo apenas proposição de processo de escolarização fragmentado por áreas do conhecimento e por disciplinas sem estabelecer a compreensão do mundo em favor da compreensão e intervenção sobre o mesmo.

Nesse contexto, se estabelece o conflito em torno da organização de um currículo para a Educação do campo, na perspectiva do MST. Sacristán (2000) explica que se torna inevitável a intervenção dos sistemas de ensino organizado, por meio dos processos de burocratização² que regulam os níveis educativos para a validação escolar.

Entretanto, essa exigência legal se contrapõe a concepção de Educação e de Educação do Campo, de forma mais específica, idealizada pelos movimentos sociais do campo, que as têm pensado como um processo que promova nos sujeitos do campo a sua emancipação e não apenas a apropriação dos saberes escolares. Por isso, o grande embate gira em torno do papel da escola e da organização do trabalho pedagógico. E dentro dessa discussão encontra-se o currículo da EJA do campo, porque ainda se guia pela divisão/fragmentação dos componentes curriculares, uma vez que estrutura a carga horária que cada componente dever ter, valorando alguns como Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outros. Segundo o MST, há nesse processo a descaracterização da concepção de currículo integrado, pois o interesse está em reproduzir o modelo de educação compartimentada, tão combatida pelos movimentos camponeses.

Apple (2006) esclarece que a discussão da organização curricular centrada em disciplina vem atender a um processo ideológico no qual os conhecimentos ditos de alto *status*, como, por exemplo, matemática e ciências; em contraponto as artes e humanidades, de menor valor, atendem a duas razões:

Primeiramente, a questão de utilidade econômica. Os benefícios de maximizar a produção do conhecimento científico e técnico são facilmente visíveis [...]. Segundo, o conhecimento de alto *status* parece ser um conhecimento discreto, isolado, independente. Tem (supostamente) um conteúdo identificável e (ainda supostamente) uma estrutura estável que se pode tanto ensinar quanto, o que é fundamental, testar [...]. Assim, temos uma proposição quase circular e bidimensional em operação: o conhecimento de alto *status* é visto como *macroeconomicamente* vantajoso em termos de benefícios de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade, e as definições socialmente aceitas desse conhecimento impedem considerações sobre o conhecimento não técnico (APPLE, 2006, p. 72, grifos do autor).

O autor nos explica que a razão de a organização curricular se centrar em disciplinas que ele denomina de alto *status* é o do lugar da escola na maximização da

² Os processos de burocratização a que se refere Sacristán (2000) são: o acesso e nomeação de professores, os mínimos nos quais se baseia a promoção de estudantes, as validações escolares e o currículo como parte da estrutura escolar dentre outros processos.

produção desse tipo de conhecimento, configurando um controle e ampliação da dominação ideológica por meio do conhecimento que preserva e produz através da transmissão da cultura, fazendo uso da escola sem a devida compreensão de que a realidade é construída de várias maneiras. Partindo desse ponto de vista, ainda considerando as explicações do autor, podemos entender o porquê de determinadas disciplinas serem ou não selecionadas com maior carga horária e valor social pela escola, e não outras; fortalecem significados sociais e culturais e se relacionam “ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social” (APPLE, 2006, p. 62).

Numa visão contra hegemônica do papel da educação e da escola, a EJA do campo, que absorve na sua metodologia os princípios e os fundamentos da Educação do Campo, precisa reconhecer os sujeitos como protagonistas desse processo, tendo na centralidade do seu currículo o campo, os seus sujeitos e as lutas desses sujeitos; pois, antes de pensar no processo de escolarização, se faz necessário pensar o lugar em que estão inseridos esses sujeitos; para que, a partir daí, se pense numa educação que não apenas instrumentalize as pessoas, mas numa educação que seja capaz de transformar a realidade e os sujeitos nela em movimento.

Essa pesquisa se materializa, portanto, na possibilidade de mudanças, fortalecida no diálogo que possa se estabelecer entre o MST e a Secretaria de Educação de Pernambuco com o intuito de derrubar uma tradição não democrática e centralizadora nas discussões sobre a organização curricular, com a escassa participação dos interessados no processo.

A escolha por analisar a proposta educativa do MST em contraposição a proposta da EJA campo implementada pela Secretaria de Educação de Pernambuco, se deu pelos embates estabelecidos entre as duas propostas em questão. Onde se foi observando divergências e convergências que se evidenciavam em formações continuadas para professores da EJA campo, monitoramento das turmas em acampamentos e assentamentos do MST, como também em reuniões técnico-administrativas entre as duas entidades. Despertando neste pesquisador o interesse em analisar pontos de aproximações e distanciamentos entre a concepção de educação do MST e da SEE-PE.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho de pesquisa nasceu da ligação entre o pesquisador e o Campo. De uma relação profissional que forja o sujeito pesquisador e professor que sou. Desta forma, cria-se uma relação direta com os sujeitos da pesquisa e seu objeto, seu foco. Assim, buscaram-se respostas, entre as perspectivas do MST e da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Por isso, as escolhas metodológicas seguiram um posicionamento político e teórico diante dos sujeitos e do objeto, foco deste trabalho. Buscando a escuta direta dos sujeitos protagonistas do processo de construção do currículo da EJA do campo no Estado de Pernambuco, que são os movimentos sociais do campo, em especial o MST, sujeito desta pesquisa.

Através de um estudo comparativo crítico, tentou-se elucidar as questões levantadas por este trabalho, quanto as divergências e convergências entre as duas propostas em questão.

O método escolhido para a pesquisa foi o Materialismo Histórico Dialético compreendendo que para analisar a realidade se faz necessário a Tese, afirmação da realidade; a Antítese, negação da realidade; e a Síntese, a negação da negação da realidade, para que assim se confirmassem ou não os pressupostos da pesquisa, entendendo que o pesquisador não cria o objeto.

O método baseia-se naquilo que afirma Konder (1981), que a lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, em contraposição à lógica formal, estática, que não aceita a contradição e o conflito.

O renascimento na sua busca por objetividade conduziu o pensamento humano a dicotomização entre sujeito e objeto, negando, portanto, o pensamento dialético como forma de observar o mundo e como objeto de estudo das ciências e da filosofia, permanecendo na cabeça de alguns pensadores a ideia de contraditoriedade e movimento do mundo, da base dialética (PIRES, 1997).

Nos anos 1770 a 1831, Hegel retoma a dialética como preocupação filosófica. A partir das ideias de Kant (1724-1804), que versava sobre a intervenção humana sobre a realidade e sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel elabora a dialética como método, trazendo o princípio da contraditoriedade, afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Opondo-se radicalmente contra o dualismo

dicotômico entre sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Hegel trata então do princípio da contradição, da totalidade e da historicidade.

Porém, é a dialética de Marx e a sua elaboração do método materialista histórico que foi usada como método para interpretação da realidade que se buscou com esta pesquisa. Foram as contribuições do pensamento marxista e a sua dialética que norteou metodologicamente a busca dos resultados deste trabalho, uma vez que, separando sujeito-objeto foi se mostrando insuficiente para esta pesquisa.

Por isso, afirma Saviani:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá em a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (1991, p11).

Assim, sendo o foco de pesquisa o estudo comparativo crítico entre o currículo da EJA do Campo implementado pela Secretaria de Educação de Pernambuco e a proposta de educação do MST, buscou-se entender se este currículo efetiva o paradigma da Educação do Campo idealizado pelo Movimento. Desta forma, o materialismo histórico dialético auxiliou na tarefa de compreender este fenômeno educativo, uma vez que a lógica dialética parte de uma categoria mais simples (o empírico) para chegar a categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado).

Por isso, uma observação isolada do objeto de pesquisa não daria conta do fenômeno que despertou esta pesquisa. Então, a escolha da dialética se deu, sobretudo, por entender que podemos definir a dialética “como a ciência das relações gerais que existem tanto na natureza como na História e no pensamento” (THALHEIMER, 1979, p. 122). É, portanto, a dialética, uma concepção revolucionária e consequentemente histórica (SAVIANI, 1996).

O materialismo histórico dialético é o modo de compreensão da realidade entendendo as condições materiais vividas e produzidas pela humanidade, por isso, afirma Marx:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o ser social é que determina sua consciência. (1996, p. 47)

Partindo desse pressuposto, analisamos os objetivos traçados nessa pesquisa a partir destes elementos apontados por Marx, uma vez que o que queríamos era compreender como operam as divergências e as convergências entre o currículo da EJA do Campo implementado pela Secretaria de Educação de Pernambuco e a proposta de educação do MST e as suas consequências e efeitos na prática pedagógica dos professores, buscando então a práxis³ material que iria determinar as ideias.

A escolha pelo materialismo se deu pelos sujeitos apontados na pesquisa, que foram as lideranças do MST e os professores que atuam nas turmas da EJA do Campo dos assentamentos e acampamentos do mesmo Movimento. Sujeitos que possuem no centro da sua vida social e política, a luta pela terra e pela reforma agrária. Por isso, são sujeitos dialéticos que por determinação de condições materiais de existência formam sua consciência social na luta e na busca por condições humanas melhores de sobrevivência.

Com isso, a escolha do materialismo histórico dialético, enquanto método da pesquisa foi também uma escolha política em respeito ao objeto e aos sujeitos da pesquisa, pois entendemos, como afirma Vázquez (2007, p. 213), que a prática é a “ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de realidade material, mas sim a criação e o desenvolvimento incessantes da realidade humana”.

Essa escolha política está fundamentada no pensamento de Frigotto (2000) quando ele afirma que no materialismo histórico dialético existe uma concepção do real, de mundo e de sujeitos. Percebe-se então que existe uma postura do pesquisador que antecede a escolha, sendo que este “constitui numa espécie de mediação no processo

³ O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática eivada de teoria.

de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2000, p. 77). Assim, também afirma Gadotti (1995) que a dialética não é apenas um método para entender o fenômeno que cerca o objeto, mas também se trata de uma compreensão política da realidade.

Por tudo isso, a pesquisa demandou um estudo comparativo crítico onde se fez uma análise documental do currículo implementado pela SE-PE e a proposta de educação do MST, onde pudemos aprofundar os pontos de convergências e divergências entre as duas propostas.

Desta forma, fizemos escolhas metodológicas que justificam os pressupostos da pesquisa, definindo as técnicas, os instrumentos e os procedimentos que elucidaram o problema de pesquisa apontado, como também responderam as perguntas traçadas para esse trabalho.

O *lócus* da pesquisa foi uma turma em um assentamento do MST localizado na Zona da Mata Norte de Pernambuco. Ouvindo uma liderança do Movimento e uma professora da turma da EJA Campo.

Para realização da análise documental, tomamos como base o documento DOSSIÊ MST ESCOLA, onde fizemos um estudo crítico acerca da proposta educativa do MST, buscando entender conceitos como educação, trabalho, prática pedagógica, currículo, escolarização, escola, projeto de sociedade, relação teoria-prática, pedagogia do movimento, pedagogia da cooperação, terra, identidade camponesa, entre outros. A fim de compreender a perspectiva do Movimento e os pontos de convergências e divergências entre as propostas da Secretaria de Educação e a do MST.

Desta forma, utilizaram-se como matriz referencial os documentos e as análises desenvolvidas pelo Setor de Educação do Movimento, sistematizados e publicados na edição especial do Caderno de Educação nº 13 intitulado de “DOSSIÊ MST ESCOLA – documentos e estudos 1990 – 2001”. Este dossiê foi produzido pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e organizado pelo Setor de Educação do MST no ano de 2005.

Os documentos analisados foram: 1) Boletim de Educação nº 1: Como deve ser uma escola de assentamento; 2) Boletim de Educação nº 4: Escola, trabalho e cooperação; 3) Boletim de Educação nº 8: Pedagogia do Movimento Sem Terra - acompanhamento às escolas; 4) Caderno de Educação nº 1: Como fazer a escola que queremos; 5) Caderno de Educação nº 2: Alfabetização - com Escola, Terra e Dignidade; 6) Caderno de Educação nº 6: Como fazer a escola que queremos - o

planejamento; 7) Caderno de Educação nº 8: Princípios da Educação do MST; 8) Caderno de Educação nº 9: Como fazemos a escola de educação fundamental; 9) Caderno de Formação nº 18; 10) O que queremos com as escolas dos assentamentos; 11) Caderno de Formação nº 30: Gênese e desenvolvimento do MST; 12) Fazendo Escola nº 1: Escola Itinerante em acampamentos do MST; 13) Fazendo Escola nº 2: Mobilizações infantis do MST; 14) Fazendo Escola nº 3: Construindo o caminho.

A opção pela análise deste dossiê se deu pelo motivo de nele constar uma primorosa, dedicada e específica produção teórica sobre a proposta educativa do Movimento, publicados entre 1991 e 2001, que tratam, respectivamente, do ensino fundamental e médio e do currículo, categorias que esta pesquisa buscou analisar.

Outro motivo importante se deu pelo motivo deste dossiê apresentar os mais importantes textos, estudos e análises que culminaram em publicações adotando referenciais teóricos e políticos do MST na condução do processo educativo praticados insistentemente pelo Movimento.

Assim, serão tratados aqui, de forma analítica, os principais estudos realizados pelo Setor de Educação do MST acerca da concepção de educação defendida pelo Movimento.

Ainda para compor o percurso metodológico traçado nesta pesquisa, foram feitas entrevistas narrativas semiestruturadas com questões exmanentes e imanentes, organizadas da seguinte forma: preparação; iniciação; narração central; fase de perguntas e fala conclusiva (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

As perguntas feitas foram: O que é educação para você? O que você acha da Educação do Campo? Como você vivencia sua prática pedagógica na EJA campo? Como o movimento vivência a Educação do Campo?

Estas entrevistas estão descritas em um capítulo específico desta dissertação, buscando o diálogo com a análise documental feita das duas propostas em questão, a fim de elucidar as falas dos sujeitos que estão no chão das escolas vivenciando a EJA campo, objeto de estudo deste trabalho.

Assim, apresento abaixo dois quadros organizados da seguinte forma: 1) com conceitos-chaves abordados nesta pesquisa; 2) com os conceitos a partir da análise documental e das entrevistas narrativas; afim de que se torne um facilitador de leitura e compreensão das questões trazidas neste trabalho.

Nestas entrevistas utilizamos a perspectiva da análise do discurso de Orlandi (2012), onde analisou-se as entrevistas no terreno dos estudos da linguagem na posição materialista. As entrevistas foram analisadas a partir da linguagem pela ótica

materialista, se desdobrando por onde se pode abordar as diferentes materialidades significantes tão convocadas à análise do contexto atual.

Para Orlandi (2012), a análise do discurso considera como conceitos articuladores o sujeito, o sentido e a ideologia, a partir do que se pode preservar a relação entre o político e o teórico, tornando consistente a interlocução entre teoria, metodologia, análise e objeto.

Para Orlandi (2012) a perspectiva do Materialismo Histórico Diáletico tira a ideologia da esfera das ideias, fazendo do político uma prática discursiva materializada na linguagem via inconsciente. Essa ligação entre ideologia e inconsciente, afirma a autora, é material. A materialidade é, portanto, para a autora, o que explica a relação entre o real e o imaginário.

Quadro 1: Conceitos-chaves

<p style="text-align: center;">IDEOLOGIA</p>	<p>discur-sar, -ivo – o → DISCORRER</p> <p>discorrer vb. “percorrer, atravessar”, “tratar, expor, analisar” (1572). Do lat. <i>Discurrere</i>, de <i>curre</i> // discursar (séc. XVI) // discursivo (1813) // discurso (séc. XVI). Do lat. <i>Discursos –us</i>, de <i>discursum</i>, supino de <i>discurrere</i> (CUNHA, 2010).</p> <p>Para Apple (2006) os conflitos sobre o que ensinar, para além de questões educacionais, seriam também ideológicas e políticas, logo teriam de levar em conta a inserção da educação na natureza real de relações de poder cambiantes e desiguais. O conhecimento é o centro das preocupações, numa análise da tentativa de criar um falso consenso social e político. O autor busca abordar as relações entre educação e estrutura econômica e conexões entre conhecimento e poder, fundamentado na tradição neomarxista.</p> <p>Apple opta por enumerar algumas das semelhanças que o conceito de ideologia assume em distintos autores. Entre elas, destaca o papel de legitimação ou justificativa que um grupo adota para sua ação para obter aceitação social, a presença de conflito de poder seja do ponto de vista restrito (autoridade) ou amplo e o estilo de argumentação, enquanto uma retórica especial que disfarça a qualidade de pressuposições na prática.</p> <p>A noção de ideologia como saturação contrasta com um sentido frequentemente atribuído a este termo, qual seja, a ideia de uma falsa consciência, uma construção tentativamente universal capaz de dotar de sentido particular um conjunto de significados.</p>
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO-TRABALHO</p>	<p>Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST,</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ a educação estrutura-se no contexto da luta pela terra, consolidando-se como uma necessidade conjuntural do Movimento (CALDART <i>in</i>, Dicionário da Educação do Campo, 2012, pg. 257) e as escolhas pedagógicas surgem da necessidade de um olhar especial com as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos dos acampamentos e dos assentamentos de luta pela terra, que buscam a formação educativa como direito de todos [no MST, a categoria de estudo “trabalho” é vista como princípio educativo (KOLLING, VARGAS e CALDART <i>in</i>, Dicionário da Educação do Campo, 2012, p. 500); ✓ é preciso (i) promover uma educação contra-hegemônica, que privilegie a emancipação dos povos do campo e que efetive, no Brasil, a tão necessária reforma agrária, e (ii) pensar a escola e o tipo de educação adequados aos sujeitos do campo e qual a relação desses sujeitos com a luta do Movimento: terra, trabalho e educação; e ✓ a educação promovida deverá romper com o paradigma da educação rural e defender uma educação DO e NO campo. “NO: os sujeitos têm o direito de serem educados no lugar onde vivem. DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 149).
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO DO CAMPO</p>	<p>É uma concepção de educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2008, p.4).</p> <p>A Educação do Campo, conceito ainda em construção, implica, em seus princípios e fundamentos, a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação não pensada pelas elites, mas pensada pela classe trabalhadora, com outras concepções de educação e de campo. Uma educação que deve promover nos sujeitos a emancipação humana e a percepção do campo como lugar de vida, de produção de conhecimento, de trabalho, de cultura e de lutas dos povos camponeses. A Educação do Campo é, portanto, uma nova concepção de educação que se contrapõe ao modelo de educação pensada para a classe trabalhadora camponesa e não por ela.</p>

<p>IDENTIDADE CAMPESINA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidade como “conceito de si”, “representação de si” e “sentimento pessoal” identidades social e pessoal ou atributos específicos de um sujeito e/ou características que apontem para o pertencimento deles a grupos ou categorias (GIDDENS, 1991; JACQUES, 1998; BOURDIEU, 2003);
<p>PROPOSTA PEDAGÓGICA do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST</p>	<p>- <u>Proposta Pedagógica</u> do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Voltada as escolas nas áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, marcada por especificidades (dessas áreas e de seus sujeitos) e promotora da articulação entre trabalho e educação no interior de sua organicidade da luta pela terra; ✓ Pautada no compromisso da escola pública com a promoção de uma educação escolar intrinsecamente ligada ao projeto social do Movimento; ✓ Fundamentada no princípio de que, nas escolas dos acampamentos e dos assentamentos, toda aprendizagem e todo ensino devem partir da realidade – isso sugere que a educação dos seus sujeitos deve estar ligada à vida prática e às necessidades concretas da comunidade, para que se entenda melhor o mundo em que se vive, o mundo da escola, da família, do assentamento/acampamento, do município, do MST, do país e de forma a se refletir soluções para os problemas que o mundo apresenta, ou seja, problematização da realidade; ✓ Preocupada com conteúdos plurais e coerentes com as condições sociais, políticas e materiais da escola do Movimento, para além de ser configurado praxeologicamente, em um processo aberto com educadores/as, educandos/as, pais/mães e lideranças do MST; e ✓ com um currículo em que a categoria “trabalho” delinheie a organização do processo educativo.
<p>PRÁTICA PEDAGÓGICA de educadoras/es do campo</p>	<p>- <u>Prática Pedagógica</u> de educadoras/as do campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ pressupõe uma educação que promova o diálogo intercultural, a convivência dos/entre diferentes (alteridade) e que privilegie temas/conteúdos que recuperem e valorizem a(s) realidade(s) do campo e de seus sujeitos; ✓ deve pautar-se na/pela identificação dos principais desafios e necessidades da comunidade que faz a escola; ✓ deve cooperar para a promoção do desenvolvimento da comunidade e, nela, de cidadãos autônomos, solidários e responsáveis.
<p>TERRITÓRIO/ TERRITORIALIDADE</p>	<p><u>Território</u> como/marcado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ conjugação entre aspectos econômicos, políticos, culturais e da natureza exterior ao homem e a mulher; ✓ relações sociais de domínio e de controle; ✓ caráter concreto, material e político-ideológico; ✓ câmbios e [re]organizações sociais. <p>“(…) as forças econômicas, políticas e culturais, reciprocamente relacionadas e em unidade, efetivam o território, o processo social, no e com o espaço geográfico, centrado e emanado na e da territorialidade cotidiana dos indivíduos, em diferentes centralidades, temporalidades e territorialidades. Os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana. É aí, neste nível, que se dá o acontecer de nossa vida e é nesta que se concretiza a territorialidade. O território é apropriado e construído socialmente, resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social, cotidianamente, inscrevendo-se</p>

	<p>num campo de poder, de relações socioespaciais, nas quais, a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras (...). (SAQUET, 2007, p. 57-58)</p> <p>“Apesar de ser um conceito central para a geografia, território e territorialidade, por dizerem respeito à espacialidade humana, têm certa tradição também em outras áreas, cada uma com um enfoque centrado em uma determinada perspectiva. Enquanto <u>o geógrafo</u> tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deveria incluir a interação sociedade-natureza), <u>a ciência política</u> enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); <u>a economia</u>, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto 'força produtiva'); <u>a antropologia</u> destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais; <u>a sociologia</u> o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo; e <u>a psicologia</u>, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo” (HAESBAERT, 2006, p. 37 – grifos nossos).</p>
--	--

Quadro 2: Síntese da análise documental e das entrevistas narrativas

CONCEITOS	DISCURSO OFICIAL	DISCURSO DA LIDERANÇA DO MST	DISCURSO DA EDUCADORA DO CAMPO
EDUCAÇÃO-TRABALHO	Processo de formação humana; Escolarização componente fundamental;	Emancipação; Protagonistas de sua própria realidade; Escola pública;	Resgatar a identidade da comunidade; Formação de sujeitos críticos; Leitura de mundo;
EDUCAÇÃO DO CAMPO	Identidade própria; Projeto Político-Pedagógico; Valorização da cultura camponesa; Inter-relação escola e comunidade;	Contribuir na melhoria da comunidade; Conhecimento da realidade; Permanência na luta a fim de garantir o acesso à educação a todos;	Fortalecimento da identidade camponesa; Agroecologia; Romper com educação rural; Educação contextualizada; Fortalecimento da comunidade; Empoderamento;
IDENTIDADE	Vínculo à trajetória histórica do Movimento e da luta pela terra; Luta pela Reforma Agrária no Brasil; Vivências coletivas;	Não se observaram	Identidade camponesa; Pertencimento de classe trabalhadora camponesa;
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Valorização prática da educação nas lutas populares; Identificação dos principais desafios e das necessidades da comunidade; Educação omnilateral;	Não se observaram	Metodologia do movimento; Formação de professores; Críticidade; Processo de ensino/aprendizagem; Interdisciplinaridade; Currículo específico; Educação ambiental; Família/escola/comunidade; Planejamento integrado; Formação específica; Troca de experiências;
PROJETO DE VIDA/SOCIEDADE	Projeto Popular para o Brasil;	Formação de educadores/as populares;	Sociedade que a gente quer; Transformação da sociedade; Uma educação que atenda ao projeto de sociedade defendido pelo MST;
TERRITÓRIO	Parcelas do território capitalista sob domínio camponês; Ampliação de uma consciência social;	Não se observaram	Território camponês;

2 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada do povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.
Paulo Freire

A Educação do Campo como um conceito ainda em construção (CALDART, 2012), traz nos seus princípios e fundamentos a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação não pensada pelas elites, mas pensada pela classe trabalhadora, com outra concepção de educação e de campo. Uma educação que promova nos sujeitos a emancipação humana e um campo visto como um lugar de vida, produção de conhecimento, trabalho, cultura e lutas dos povos camponeses. A Educação do Campo é, portanto, uma nova concepção de educação que se contrapõe ao modelo de educação pensada para classe trabalhadora camponesa e não por ela.

O movimento da Educação do Campo, iniciado no final da década de 90, surge do seio das lutas dos movimentos sociais do campo por um novo modelo de educação para os povos do campo, tendo na centralidade das suas propostas pedagógicas os modos próprios de vida dessas populações, levando em consideração suas lutas, suas culturas, suas formas de produção, de organização, seus conhecimentos e suas relações com o trabalho.

Assim, afirma Caldart:

É uma concepção de educação que “nasceu como crítica a realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (CALDART, 2008^a, p.4).

Desta forma, é preciso entender que a Educação do Campo nasceu da afirmação da educação como formação humana integral, que compreende os sujeitos em todas as suas dimensões, contrapondo-se a lógica da educação rural, que está ligada as demandas de um modelo de subdesenvolvimento do campo. Assim, compreender os princípios e fundamentos da Educação do Campo se faz necessário entender os processos de lutas dos movimentos sociais do campo por outro projeto de sociedade que se contrapõe ao modelo hegemônico de produção capitalista.

Por isso, os processos educativos que envolvem os povos camponeses precisam contemplar o projeto de sociedade defendido pelos movimentos sociais do campo. Um projeto de sociedade que rompe com os modelos hegemônicos de desenvolvimento do capitalismo, que enxerga o campo apenas como um espaço do lucro e não como um lugar de vida. Assim, o currículo pensado para Educação do Campo precisa trazer no seio das suas discussões conhecimentos que promovam a emancipação dessas populações que esteve ao longo dos processos educativos de fora das propostas pedagógicas.

O campo brasileiro foi (ainda é) o lugar das ausências. O lugar aonde as políticas públicas nunca chegavam (chegam), condenando os camponeses ao analfabetismo e, quando se garante a escola no campo, essa escola tem uma lógica urbanocêntrica, desconsiderando as culturas e as identidades camponesas. Desta forma, os movimentos sociais do campo, nas suas lutas por terra e trabalho, incorpora nas suas pautas de reivindicações, a educação. Não uma educação pensada pela cidade e levada para o campo, mas outra educação e outra escola, com outro projeto político pedagógico, que considere os sujeitos que compõem essa escola, o lugar onde vivem, as suas culturas, as suas identidades, as suas lutas e o seu projeto de sociedade.

Então, os movimentos sociais do campo pretendem romper com o paradigma da educação rural e defendem uma educação DO e NO campo. “NO: os sujeitos tem o direito de serem educados no lugar onde vivem. DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 149).

Com isso, podemos compreender que, pensar numa escola do campo é pensar sobretudo nos sujeitos que compõem essa escola e a partir deles construir um projeto político e pedagógico, que atenda às necessidades reais dessas populações, promovendo a emancipação e a superação de conteúdos e formas que os condene indefinidamente à exclusão.

Assim, pensar num currículo que fortaleça o projeto de sociedade defendido pelos movimentos sociais do campo é entender o currículo para além dos conhecimentos escolares, superando a ideia de currículo como controle social. Desta forma, é preciso entender que o currículo é um território em disputa (SILVA, 2005) e estão subjacentes nessa discussão categorias como hegemonia, ideologia e poder, como afirma Apple:

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população (1989. P, 37).

É neste sentido que ocorre os embates ideológicos acerca do currículo instituído pela Secretaria de Educação de Pernambuco e os Movimentos Sociais do Campo, pois de um lado, a Secretaria defende um tipo de educação que se contrapõe a concepção de educação defendida pelos movimentos sociais do campo.

No entanto, a Secretaria de Educação de Pernambuco, instituição que implementa a política pública de Educação do Campo no estado, institui um currículo seguindo os seus parâmetros curriculares e suas políticas enquanto Rede de Ensino, com seleção de conteúdos e práticas pedagógicas já estabelecidas nas escolas e espaços educativos onde se desenvolvem as turmas da EJA do campo.

Esses conteúdos e essas práticas pedagógicas são questionados pelos movimentos sociais do campo, pois estes afirmam que esses processos educativos deixaram à margem a classe trabalhadora, condenando-a ao analfabetismo ou a apropriação de conhecimentos que não servem para forjar os seus processos de luta, negando o direito a outros conhecimentos e outras visões de mundo.

Desse contexto nasce essa pesquisa, que se propõe a analisar que currículo é esse implementado pela Secretaria de Educação de Pernambuco para classe trabalhadora camponesa de Pernambuco, escutando as narrativas dos movimentos sociais do campo sobre as contradições desse currículo e as narrativas sobre outro currículo possível, idealizado por eles.

2.1. A EJA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A EJA e a Educação do Campo precisam ser vistas como lugares fundados por disputas e conquistas históricas, percebendo que essa modalidade e essa concepção de educação são de interesse do povo que teve, ao longo do processo histórico, o direito à educação negado. Sendo o campo brasileiro o espaço desse agravamento.

Historicamente, percebemos referências no descaso para com essas populações. Esse tratamento se aproxima da não efetivação de políticas públicas e revela, por sua vez, a não priorização da educação como um todo para um país essencialmente agrário.

Por isso, é correto afirmar que

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1981, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001, p. 3).

Sendo assim, é importante observamos que muitos jovens, adultos e idosos do campo fracassaram na escola devido a diferentes fatores. Um deles é o fato da economia ter sido sempre baseada no extrativismo e na exploração de riquezas naturais, por isso, afirma PAIVA (1987, p. 58) “não parece ser necessário exigir qualquer preparo profissional nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita” para as populações do campo e para os sujeitos da EJA excluídos de um processo educativo que promovesse a emancipação dessas populações. Beisiegel (2008, p. 18) afirma que a formação do Brasil está “baseada no trabalho escravo e nas variações retóricas que o tema da educação produzia sendo incapazes de fazer eco para integração da escola ao meio”.

Alinhado a esses motivos, o aumento da migração urbano-rural no final da primeira década do século XX e os problemas provocados pelas mobilizações da população com os altos custos do padrão de vida na cidade e a impossibilidade de absorção da mão de obra pelo mercado de trabalho urbano faz com que o êxodo rural seja visto como um grande problema social, buscando-se a criação de ações que buscassem fixar as populações camponesas na zona rural. É neste sentido que a educação rural se transforma em preocupação de políticos e educadores, o que caracterizou como o movimento do ruralismo pedagógico (PAIVA, 1987, p. 127).

Com a Revolução de 1930 e a transformação social impulsionada pelas mudanças do capitalismo, o poder das velhas oligarquias é enfraquecido, criando as condições necessárias para a sedimentação do capitalismo industrial. Neste sentido, Ramanelli, (1998, p. 60) afirma que começa uma exigência social por uma educação pública que ganha força e “se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino”. Ressaltando assim que

a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2001, p. 9).

Assim, quando o país inicia o seu processo de abertura neste período, o papel da educação e a democratização da cultura, mobiliza o povo para romper com o silenciamento que gerou o conformismo da mudança das populações do campo para cidade, gerando possibilidades para que o povo pudesse soltar a sua voz de revolta, contrapondo-se ao silêncio, causando uma mobilização para participação efetiva nos rumos da nação (FREIRE, 1967).

Neste mesmo período, os analfabetos correspondiam a metade da população brasileira vivendo no campo, tendo uma realidade, em sua maioria “pauperizada por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão” (WEFORT, 1967, p. 10). Estas populações não participavam da vida ativa do país e a ela estava vedada a cidadania, uma vez que os analfabetos vistos como

“ignorantes” não [tinham] condições para participar livre e criticamente da democracia, não [podiam] votar nem ser votados para os cargos públicos. [...] Há, sem dúvida, uma alta correlação – particularmente no campo – entre estagnação econômica e social e analfabetismo, mas os homens das elites, responsáveis pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem esta correlação numa linguagem equívoca e falsa, [criando] uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à “inércia” (WEFFORT, 1967, p. 12).

Desta forma, a luta pela educação formal e a escolarização toma parte nas lutas dos movimentos sociais do campo, sendo o analfabetismo um dos principais problemas a serem enfrentados no país e na luta de classes. Para Ferraro (2009), este fenômeno é chamado de uma “vergonha nacional” com os dados censitários do início dos anos de 1870. Sendo somente em 1940, o analfabetismo da população adulta, tratado como um problema de estado, quando se cria o Fundo Nacional do Ensino Primário e a elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos analfabetos. Organizando a partir daí a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no período de 1947-1950 e 1950-1954.

Para Fávero (2009), esta campanha tinha por objetivo a “elevação dos níveis econômicos das populações rurais por meio de técnicas avançadas da organização da produção agrícola e do trabalho e promover a cooperação dos serviços educativos existentes no meio rural” (2009, p. 61), como também preparar as pessoas para o mercado de trabalho urbano, mas sendo uma mão de obra alfabetizada. Essas campanhas entravam no campo para integrar os imigrantes e constituir de melhoria da situação do país nos indicadores mundiais (PAIVA, 1987, p. 178).

É no contexto da década de 1940 que vamos perceber pontos de convergências entre as propostas da educação rural e a educação de adultos. Estas propostas visavam “a fusão entre o urbano e rural, considerando-se que o desenvolvimento industrial no Brasil faria desaparecer a sociedade rural. O campo passa a ser visto como uma divisão sociocultural a ser superada e não mantida” (SOARES, 2001, p.7). Mantendo assim uma matriz discursiva urbanizadora da educação rural, que preparava os “que viviam no campo para se adaptarem ao meio que tendia a se uniformizar” (p. 7).

Ainda neste período, surgem as políticas compensatórias e paliativas destinadas as populações do campo. Estas políticas se basearam numa concepção elitista de educação marcada pela cultura dominante. Políticas desta natureza foram fundadas no paradigma da educação rural, contribuindo para perenizar o analfabetismo como uma tendência secular, como afirma Alceu Ferraro (2009).

O analfabetismo persiste até o início do século XXI, aproximando desta forma a EJA e a Educação do Campo, uma vez que os indicadores de analfabetismo são bem mais elevados no campo do que na cidade. Por isso, FERRARO (2009, p. 194) afirma que “no Brasil, com o forte movimento de urbanização, o analfabetismo está tornando-se crescentemente um problema urbano”.

A educação brasileira ainda persiste numa concepção elitista e assim não tem cumprido o papel de elevar com qualidade a escolaridade dos sujeitos das camadas populares nem muito menos rompido com um ideário que fundou a nossa república de que, para a classe trabalhadora, basta a instrução e não o acesso ao conhecimento. No campo brasileiro, o debate também se dá na questão do significado da chamada idade própria ou distorção idade/série, entendendo que é nas regiões mais pobres do Brasil que se dá o acesso tardio a educação, marcado pelos baixos investimentos, precarizando o processo de escolarização dos sujeitos, especialmente do campo, evidenciando umas das maiores dívidas históricas com as populações do campo (PINHEIRO, 2011).

Para Ferraro (2008, p. 281), entende-se a dívida educacional com o povo brasileiro “pelo número de anos que faltam a cada cidadão (a) para chegarem à conclusão do ensino fundamental”.

As diferenças e a negação de direitos é naturalizada e invisibilizada e os agentes públicos negligenciam essa demanda de formação por parte do povo brasileiro, em especial as populações do campo. Estes sujeitos sem o direito de acesso e permanência à educação são invisibilizados e não criam consciência de si, os tornando sujeitos “desprovidos de educação escolar, assim como de tantas outras coisas no que concerne aos direitos sociais [esses sujeitos têm] dificuldades de se reconhecerem pessoas credoras do Estado” (FERRARO, 2008, p. 281) e por isso, cobrar o pagamento desta dívida.

Os agentes públicos que formulam as políticas públicas educacionais desconhecem essas especificidades e entendem que não é necessário pensar em ações como a EJA do/no campo, pois ela é vista como um resíduo de uma demanda que acabará porque se tem a ideia que o campo se esvaziará. Ao mesmo tempo, a EJA tem sido vista como uma modalidade que tende a se extinguir como necessidade social de escolarização de jovens, adultos e idosos, uma vez que se tem a falsa ideia de que o acesso e a permanência à Educação Básica estão universalizados para todos de forma igualitária. Uma visão desta natureza ignora que somos uma nação dramaticamente desigual do ponto de vista social e educacional e que estas diferenças são contraditoriamente mantidas como um projeto pelas elites.

Esta dívida educacional com as classes populares pode ser vista como um ponto de convergência entre a EJA e a Educação do Campo, entendendo que ambas evidenciam um descaso político de ações por parte do Estado brasileiro com a continuidade do processo de escolarização dessas populações. Desta forma, se explica

a continuidade do analfabetismo no campo em índices alarmantes. Assim, é correto afirmar que existe uma demanda histórica por escolarização destes sujeitos que vivem e produzem no campo, demanda esta que persiste como desafio de efetivação por parte do Estado como também da criação de consciência do direito à educação por parte dos sujeitos vilipendiados do acesso ao conhecimento científico.

2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CURRÍCULO DA EJA CAMPO

A Educação do Campo surge da luta dos Movimentos Sociais do Campo ao final dos anos 90, demarcando um novo olhar, pensar e sentir sobre a construção de uma concepção de educação para o povo campestre e não apenas a ser implantada na área rural; ou seja, os Movimentos Sociais do Campo reivindicam uma educação dos e não para os sujeitos do campo, construída com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem (CALDART, 2004).

O período de 2003-2010 foi promissor em legislações que marcaram a materialização de uma política educacional para o campo. Dentre esses documentos dois são importantes para compreendermos a concepção de Educação do Campo e os princípios e fundamentos que a norteiam. O primeiro, a Resolução⁴ n. 1 de 03/04/2002, do Conselho Nacional de Educação, diz em seu Art. 2º que a Educação do Campo

“É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo que se fundamentam nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir formas de compartilhar a vida.”

E as referências Nacionais para uma Educação do Campo (MEC, 2005) que nos trazem os princípios pedagógicos que direcionam a Educação do Campo para a identidade da escola do campo e ao mesmo tempo provoca mudanças estruturais nas propostas pedagógicas, nos currículos e nos processos de formação de professores.

Considerando o acima posto, Alencar (2015, p. 45) expõe que devemos

[...] pensar-agir sobre a educação e uma escola – em nossa discussão: a educação e a escola do campo – para o desenvolvimento de uma

⁴ A relatora desse documento foi a professora Edla Soares que à época era conselheira da Câmara Nacional de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação; e hoje membro permanente do Comitê Pernambucano de Educação do Campo (CPEC) e do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE) onde representa o CPEC.

práxis pedagógica⁵ que produza mudanças no sujeito do campo, na (re) construção de sua identidade, no interior da escola e da sociedade.

É nesse sentido que se necessita desestruturar a organização curricular que, estruturada nos moldes da educação escolar urbanocêntrica, não atende a perspectiva da Educação do Campo, não representa as trabalhadoras e os trabalhadores jovens, adultos e idosos do campo expulsos dos espaços escolares e nem representa os interesses e demandas da população do campo. Essa realidade se apresenta porque há um desconhecimento do sistema de ensino em relação aos estudantes-trabalhadores, como explica Arroyo (2011, p. 224)

Quando nos defrontamos com a pergunta: “Quem são esses adolescentes e jovens?” (acrescentamos aqui adultos e idosos que retornam ao ambiente escolar) e constatamos que são Outros, podemos perceber que são os mesmos vistos como um incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais, até nas famílias. São os adolescentes e jovens (adultos e idosos) objeto de reportagem negativas na mídia e das ocorrências policiais. Até os destinatários de programas de assistências, de reeducação moral, de integração na ordem, de capacitações para emprego que lhes abram alguma perspectiva de futuro. As famílias, a mídia, os governantes e a sociedade coincidem: **são Outros porque sem futuro, sem lugar.** (grifos nossos)

O autor ainda nos leva a refletir sobre os cuidados que devemos ter ao elaborar propostas pedagógicas, currículos e metodologias, pois tendemos a precarizar as situações considerando que não há a possibilidade de aprendizagem em determinados espaços de aprendizagens, cujos sujeitos são considerados desinteressados, e, em consequências, se oferece menos como se fosse mais; o que Paulo Freire (1997) denomina como ações desumanizadoras nos processos de inclusão, ou Sawaia⁶, (2001), como uma inclusão-perversa.

Todo cuidado é pouco ao caracterizar esses jovens, adolescente e até crianças como Outros. Estão mais próximos das perversas e indignas formas de viver o passado que persiste no presente. Análises sobre

⁵ Prática Pedagógica situada por Alencar (2005) a partir de Souza (2015), o qual a entende “como realização de um currículo por meio das relações que se dão entre os sujeitos em suas práticas”. Esses sujeitos são o sujeito educador, o sujeito educando, o sujeito gestor que “em suas ações e relações serão mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou do conhecimento” que, em consequência, corresponderá a uma “prática gnosiológica e/ou epistemológica” (SOUZA, 2009, p. 60; *apud* ALENCAR, 2015, p. 45).

⁶ Sawaia discute a dialética da exclusão/inclusão pela perspectiva da Psicologia Social, explicando que estão relacionadas ao descompromisso social com o sofrimento do próximo, existindo nessa relação um processo de transmutação, o que possibilita as condições da ordem social desigual, criando o caráter ilusório da inclusão.

jovens, adolescentes e crianças em outros contextos de persistentes formas tão precarizadas e inumanas de viver com que os docentes-educadores convivem nas escolas públicas. Precisamos ver os jovens e adolescentes em nossos contextos sociais e raciais.

A pergunta que devemos fazer ao elaborar um currículo para o atendimento de trabalhadores do campo é quem são esses outros. Quem são esses jovens, adultos e idosos que retornam à sala de aula? O que os fez não estudar, ou o que os afastou da escola? Que escola querem? Que conteúdos são necessários para as suas perspectivas de mundo e interesse de luta? Ou seja, o que querem aprender esses jovens, adultos e idosos? E de que forma o processo de escolarização possibilita essa aprendizagem?

É nesse sentido que surge a discussão de uma organização curricular que possa atender a uma nova proposta de educação para o campo. Uma proposta pautada em sujeitos concretos, com realidades concretas de exclusão e de utopias em relação a uma nova realidade que possa ser construída por meio da conquista de direitos sociais negados. Ou seja, são *outros sujeitos*,

Logo, precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até de outra formação profissional. Sendo outros será complicado incorporá-los nos mesmos e tradicionais processos pedagógicos, docentes, de ensino-aprendizagem, nos currículos, nas metodologias e nas avaliações, em um ordenamento que foi pensado para outros adolescentes e jovens (adultos e idosos). **Nem melhores, nem piores, apenas outros** (ARROYO, 2011, p. 226, grifos nossos).

É dessa maneira que o autor, em suas discussões, diz que devemos incluir, mas não em estruturas excludentes: “O que esses adolescentes e jovens (adultos e idosos) questionam não são as disciplinas nem a autoridade gestora e docente, mas as estruturas e ordenamentos escolares, o que é mais radical” (Ibid., 2011, p. 226).

Na mesma dimensão discursiva vêm os Movimentos Sociais do Campo. Para esses, não há a negação dos conhecimentos/conteúdos sistematizados por meio da formação escolar. Esses são importantes e necessários para a compreensão e caminho às respostas e problemáticas da população do campo. Os conhecimentos produzidos pela humanidade não são isolados dos problemas sociais pelas quais a humanidade passa, são essenciais para fazer refletir sobre as questões sociais do viver em sociedade em relação às contradições sociopolíticas representadas pelas lutas sociais nela inclusa.

Para o MST, a educação que se espera extrapola o papel da reprodução do conhecimento por meio dos conteúdos escolares disciplinares. Para o Movimento, é uma educação que traz os saberes sociais como prática social, na qual “os saberes das experiências de luta e de trabalho dos camponeses possam ser identificados como um saber social, que expressa não só a consciência camponesa, mas que é, sobretudo, um saber útil ao trabalho e aos enfrentamentos vividos no cotidiano dos camponeses” (RIBEIRO, 2013, p. 187).

2.3. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA CAMPO E O ATENDIMENTO AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O atendimento da EJA do campo iniciou-se em 2013, no estado de Pernambuco, por reivindicação dos Movimentos Sociais do Campo, procurando garantir a continuidade do processo de escolarização dos estudantes camponeses para além dos Anos Finais do Ensino Fundamental; por meio de um processo interligado e contínuo que pudesse garantir o acesso e a permanência desde o processo de alfabetização até o Ensino Médio, possibilitando, assim, a garantia do direito constitucional subjetivo da educação.

Ainda não havia surgido, por meio de políticas públicas nacionais, advindas do Ministério da Educação, financiamento específico que pudesse possibilitar o avanço do atendimento na etapa do Ensino Médio, na perspectiva político-pedagógica do ProJovem Campo – Saberes da Terra⁷.

A matriz curricular⁸ da EJA do campo foi elaborada no período de 2013-2015, com a participação de professores e lideranças que representavam os movimentos

⁷ O ProJovem Campo - Saberes da Terra ofereceu qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visava ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja a gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano.

⁸ Matriz curricular é compreendida como um documento que tem por objetivo retratar a organização de um curso específico, de forma a nortear o trabalho dos professores, da gestão da escola e orientar os processos pedagógicos, ou seja, serve como instrumento organizador do currículo. Assim, busca detalhar a sua organização quanto a distribuição da carga horária total do curso, por área do conhecimento e por componentes curriculares relativos. Salienta-se que a matriz curricular deve ser parte integrante do Regimento e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e/ou de outros documentos que compõe as orientações. A matriz da EJA para o Campo do Ensino Médio, de forma específica, segue as orientações da Resolução CNE/CEB n.02, de 30/01/ 2012; além do que diz a LDB 9.394, de

sociais do campo, sendo eles: (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Pernambuco (FETAPE), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comissão Estadual de Educação Quilombola; e técnicos da Coordenação Estadual da Educação do Campo-Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEPE) e outras instituições como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE), por meio de seus representantes no Comitê Pernambucano da Educação do Campo.

As discussões procuraram acolher os debates promovidos pelos grupos de pesquisa sobre Educação do Campo e currículo e pesquisas divulgadas sobre a temática; mas, principalmente, as análises dos movimentos sociais do campo e dos educadores que atuavam nos espaços educativos da EJA do campo.

As reuniões de discussão do currículo da EJA do Campo tinham como ponto de partida as experiências vivenciadas com as matrizes do Programa Saberes da Terra e do Projovem Campo-Saberes da Terra; bem como os olhares dos docentes que no diálogo com os representantes dos movimentos sociais do campo, colocavam suas impressões.

Para os movimentos sociais do campo há nas discussões sobre organização curricular concepções em jogo, como os de educação, de escola, de formação de sujeito social e coletivo, de sociedade e de trabalho o que torna, como afirma Silva (1999, p. 148), o currículo “uma questão de saber, poder e identidade”.

E é dentro dessa visão que os movimentos sociais buscam um currículo que fortaleça temas e conteúdos negados pelos sistemas de ensino; mas que também reconheça os novos sujeitos concretos que alicerçam a luta pela terra e por cidadania materializando, conforme afirma Arroyo (2011, p.149), o currículo como um território em disputa.

As disputas no território dos currículos não são apenas pela entrada e pelo reconhecimento de novos temas, novos conteúdos, mas de novos sujeitos. Há disputas de sujeitos concretos, os trabalhadores pobres, injustiçados, que tardiamente vão chegando. Os coletivos populares que nunca antes entravam nem nas escolas e menos nos conhecimentos nobres dos currículos. Sua chegada tem um significado histórico pessoal para a educação básica e para os cursos de formação: pressionam por reconhecimentos.

Seguindo esse caminho dos programas citados, das discussões e das concepções em disputa para um currículo que busca um lugar neste território fechado; o currículo da EJA do campo, organizou-se em 4 (quatro) eixos temáticos, articulados a um eixo norteador denominado “Trabalho e Educação do Campo”. Os eixos temáticos seriam trabalhados em quatro semestres conforme carga horária total de cada etapa da educação básica.

- I – Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo;
- II – Política, Emancipação: Estado e Sociedade;
- III – Questão Agrária e Organizações Sociais do Campo; e
- IV – Cultura e Territorialidade.

Os eixos temáticos são os mesmos da alfabetização ao ensino médio. O desenvolvimento do processo de escolarização e de letramento proporciona a complexidade da discussão dos eixos temáticos, segundo o nível exigido em cada etapa da educação básica – ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio.

Figura 1: Organização CURRICULAR da EJA campo



Em sua estrutura, o currículo da EJA do campo é composto pelas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza) e seus respectivos componentes curriculares, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Desta forma, o estudante trabalha todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento, considerando o conhecimento social e político dialogando com o conhecimento escolar.

A proposição procura trazer em seu bojo a concepção do Currículo Integrado⁹ e a Pedagogia da Alternância. O processo de escolarização, assim, deve ter como base a vinculação entre a qualificação profissional e as práticas agrícolas, por meio do regime de alternância, que organiza os tempos de aprendizagens em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), entendendo assim a formação dos sujeitos do campo de forma integral e, portanto, numa prática interdisciplinar.

A perspectiva do trabalho pedagógico é de que a partir do eixo norteador e os eixos temáticos e não pelas áreas do conhecimento, o trabalho se organize pela ideia da problematização de questões históricas, econômicas e sociais vinculadas as questões do campo e da realidade a qual os trabalhadores do campo estão inseridos; de forma que, no processo de formação, possam assimilar, refletir, analisar e compreender a exclusão e a luta por políticas públicas sociais como possibilidade de mudança e não de adaptação; pois considerando o que Paulo Freire (1997) nos diz ser o homem e a mulher seres de mudança e não seres de adaptação.

Mas, para isso, necessita-se ter outras compreensões sobre o papel do currículo no âmbito da formação dos sujeitos concretos, ou seja, necessita haver mudanças no pensar sobre o currículo.

Falar em mudança envolve muitos conflitos, contradições e o confronto de forças que expõem relações que, como vimos, são partes da constituição do próprio currículo. Tal discussão nunca será separada da questão de poder, da politicidade do ato educativo, da correlação de forças no interior da escola, da própria sociedade e da reflexão sobre outra maneira de compreender o currículo escolar. Isso pressupõe, certamente, a reflexão sobre a possibilidade, ou não, de superar,

⁹A discussão sobre Currículo integrado na EJA surge quando do debate acerca da integração entre Educação Profissional e a Educação Básica (Decreto **Nº 5.154, de 23/07/2004**. Art.3º, §2º) que incorpora a modalidade EJA objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e a qualificação para o trabalho. Nesse debate, a EJA para o campo, pautou-se, considerando, principalmente, as proposições dos movimentos sociais do campo, pelos referenciais da formação humana integral na perspectiva do pensamento pedagógico socialista. Assim busca acolher, nesse processo, a experiência e a trajetória de luta e de organização, enquanto classe, dos trabalhadores, num projeto de educação e de sociedade, desde os interesses sociais, políticos e culturais dos trabalhadores do campo como “sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico” (CALDART, 2004, p 04).

quando discutirmos as teorias de currículo, a sua própria visão dicotômica, que tende a tornar menor e a limitar o alcance da discussão. Em vez de promover mudanças, colocamo-nos num lado ou no outro do problema, simplificando-o (PADILHA, 2004, p. 126).

O currículo para a EJA do campo, considerando a inovação na organização de sua matriz, deu-se entre o que é historicamente instituído, ou seja, a discussão do currículo por disciplinas e o papel delas no processo de escolarização, e a compreensão do MST por outro currículo possível que suscite a situação histórico-político-social dos camponeses como conteúdo. E nesse trâmite ocorrem resistências, as quais são explicadas por Gadotti (1997, p. 36).

[...] à nossa pouca experiência democrática, a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases, a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical, o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional e o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

Além da preocupação acima posta, ainda havia a do reconhecimento do certificado de conclusão das etapas da educação básica, em atendimento aos dispositivos infraconstitucionais que legitimam a escolarização ou parte desse processo. Esse fato decorre da garantia de um documento que possa ser válido - certificado de conclusão (a chamada ficha 18 (Ensino Fundamental) e Ficha 19 (Ensino Médio); ou de transferência, caso necessário, para que os estudantes egressos desse processo pudessem ser aceitos em qualquer sistema de ensino estadual ou municipal do país; o que não é raro de acontecer com a população do campo, trabalhadores agrícolas, que migram buscando terra, trabalho e condições de sobrevivência.

Essa exigência legal se contrapõe a concepção de Educação e de Educação do Campo, de forma mais específica idealizada pelo MST, que as têm pensado como um processo que promova nos sujeitos do campo a sua emancipação e não apenas a apropriação dos saberes escolares. Por isso, o grande embate hoje é em torno do papel da escola e a organização do trabalho pedagógico.

3 A PROPOSTA EDUCATIVA DO MST

Figura 2: Ilustração de Latuff – 2013



Fonte: LATUFF, 2013

Este capítulo pretende discutir a proposta de educação do MST nas áreas de acampamento e assentamento da reforma agrária, analisando o projeto educativo para suas escolas entre 1991 e 2001.

Na análise que fizemos, é preciso entender, antes de tudo, que para compreender a proposta educativa do MST é preciso observar o contexto social de luta pela reforma agrária, as experiências advindas das ações de ocupação, e as vivências nos acampamentos e assentamentos. Compreendendo o processo histórico e pedagógico que contribuiu significativamente para a formação dos Sem-Terra como sujeito social e político.

Para o MST, a educação é um processo mais amplo, que ultrapassa os muros das escolas, uma vez que o aprendizado está diretamente ligado à prática política e produtiva, voltado para o projeto de transformação da realidade. Por isso, é o próprio Movimento que constrói sua matriz pedagógica na medida em que ele mesmo forma os seus novos sujeitos sociais (FLORESTA, 2006).

Neste sentido, entende-se que é no próprio processo de luta pela terra, mediante a organicidade do MST, que vão surgindo os elementos socioculturais e educativos capazes de contribuir de forma substancial e profunda para construção de um aprendizado sistematizado a partir da realidade vivida pelos sujeitos do Movimento.

Tais aprendizagens, por sua vez, estabelecem a identidade cultural que diferencia os Sem-Terra como sujeito capaz de transformar a sua própria realidade (CALDART, 2004).

3.1. MST E EDUCAÇÃO: UM PROJETO CONTRA-HEGÊMÔNICO DE SOCIEDADE

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a educação se estrutura no contexto da luta pela terra, consolidando-se como uma necessidade conjuntural no Movimento (CALDART, 2012). A necessidade do cuidado pedagógico surge da necessidade de um olhar especial com as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos dos acampamentos e assentamentos de luta pela terra, que buscam a formação educativa como direito de todos. Assim, no MST, a categoria de estudo TRABALHO é vista como princípio educativo (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012).

A Reforma Agrária é o eixo central da luta pela ocupação da terra (FERNANDES, 2012), por isso o Movimento sente a necessidade de, pela educação, formar suas famílias acampadas e assentadas para a transformação da sociedade, garantindo a educação e a escola como: DIREITO NOSSO E DEVER DO ESTADO!

A história da educação no MST tem relação direta com a própria caminhada do Movimento: a questão agrária brasileira, a formação social brasileira e a livre ocupação das terras devolutas (1500 – 1350).

O MST, reconhecendo que a educação brasileira serve prioritariamente para reprodução do modelo de sociedade existente, promove uma educação contra hegemônica, que busca a emancipação dos povos do campo e que efetive, no Brasil, a tão necessária reforma agrária.

Assim, impulsionado pelas circunstâncias históricas que causaram a desigual distribuição de terras no Brasil, os Sem Terras foram tomando decisões políticas que compuseram sua forma de luta e organização coletiva. Com isso, surge dentro do Movimento, pensar a escola e que tipo de educação seria adequado para os sujeitos do campo e qual a relação desses com a luta do movimento: terra, trabalho e educação.

Dessa forma a escola pensada pelo MST não poderia ter o mesmo formato e o mesmo currículo da escola “regular”, precisaria que essa escola tivesse as mesmas concepções e ideologias do Movimento, e que, sobretudo, não reproduzisse a lógica do capital e do agronegócio. Surge, então, a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica específica para as escolas nas áreas de acampamentos e

assentamentos da reforma agrária, que articule trabalho e educação no interior da sua organicidade da luta pela terra.

Assim, a proposta pedagógica que surge do MST revela um novo olhar sobre a escola pública idealizada pelo movimento, que através de um processo social organizado, busca promover uma escola fundamentada no seu projeto social.

Para a construção da proposta pedagógica, o princípio fundamental é o de que, nas escolas dos acampamentos/assentamentos, toda aprendizagem e todo ensino devem partir da realidade. Portanto, a educação dos seus sujeitos deve estar ligada a vida prática e as necessidades concretas da comunidade, para que se entenda melhor o mundo em que se vive, o mundo da escola, da família, do assentamento/acampamento, do município, do MST, do país e de forma a se refletir soluções para os problemas que o mundo apresenta, ou seja, problematização da realidade.

Saveli afirma:

Nesse contexto, os conteúdos não se estruturam de forma linear e concatenada, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de um grupo que desconhece as condições sociais, políticas e materiais da escola do Movimento. O currículo toma uma configuração humana, pois ele é construído num processo aberto por partes dos sujeitos participantes: educadores, educandos, pais, mães, lideranças do MST (SAVELI, 2000, p. 23).

Assim, a educação do MST, vai se diferenciar em três pontos básicos, como aponta Saveli (2000):

1 - a sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem – aprende-se e ensina-se a partir da prática, onde quer que ela aconteça; 2 - os conteúdos (matemática, português, história, geografia, ciências, etc...) passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando com seus problemas. Assim, os conteúdos servem como instrumento para construção do conhecimento da realidade e não como fins em si mesmo; 3 - a organização do currículo passa pelo coletivo do assentamento/acampamento, incluindo aí professores que conheçam profundamente a realidade do local, acampados/assentados que devem ter conhecimento do que se passa na escola e a comunidade que precisam ter a oportunidade de discutir os conhecimentos que vão produzindo na escola (SAVELI, 2000, p. 23).

Então, para as reflexões que são necessárias serem feitas, é preciso entender, antes de tudo, que a Educação dentro do MST não pode ser enxergada, percebida, analisada, separadamente do contexto social de luta pela terra. As ações e as

experiências advindas das ocupações, e da convivência nos acampamentos e assentamentos, precisam ser compreendidas como um processo histórico e pedagógico, que contribui significativamente para formação dos Sem Terra como sujeito social e coletivo.

Desta forma, o Movimento compreende o processo educativo de seus sujeitos como um processo mais amplo, que extrapola os muros da escola, entendendo que a prática educativa está diretamente ligada à prática política e produtiva, cujo o fundamento está voltado para construção de um projeto de sociedade que transforme a realidade de negação de direitos dessas populações camponesas, que por ora, lutam pela reforma agrária. Também é preciso compreender que o MST atua como a sua própria matriz pedagógica, na medida que propõe formar seus próprios sujeitos sociais (FLORESTA, 2006).

Entende-se deste modo, que são nos processos de lutas pela terra e das ocupações, movidas pela organicidade dos Sem Terra, que vão surgindo os primeiros elementos socioculturais e educativos, contribuindo assim para uma formação substancial e profunda, pautada na realidade dos sujeitos envolvidos no processo. Tal aprendizado se transforma em uma identidade cultural, que caracteriza os Sem Terra como sujeito capaz de transformar a sua própria história (CALDART, 2004).

Por isso, para este trabalho se buscou analisar criticamente a Educação do Campo proposta pelo MST através dos documentos desenvolvidos pelo Setor de Educação do MST, reunidas e publicadas na edição especial do Caderno de Educação nº 13, o qual se intitula “DOSSIÊ MST ESCOLA – documentos e estudos 1990 – 2001”. Esse dossiê foi produzido pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERA) e organizado pelo setor de Educação do MST, no ano de 2005.

A escolha pela análise do “DOSSIÊ MST ESCOLA” se deu pelo motivo de que nele consta uma dedicada produção teórica e específica de textos sobre a educação escolar, publicados entre 1990 e 2001, que dizem respeito, respectivamente, ao ensino fundamental e médio, sendo estas etapas de ensino que este trabalho pretende avaliar. Outro motivo importante deve-se ao fato do Dossiê apresentar os principais textos e os mais importantes estudos e análises que resultaram em publicações, cujas concepções foram adotadas como referências pelo MST, na condução do processo educativo e praticado insistentemente pelo Movimento.

É importante salientar que quando se decide analisar os documentos oficiais do MST, é preciso recorrer ao documento publicado em julho de 1991, no Caderno de Formação nº 18. Editado com o título “O que queremos com as escolas dos

Assentamentos”, que é considerada a “primeira produção político-pedagógica sobre a escola feita pelo Movimento” (MST, 2005, p.7).

Neste documento, o MST propõe a fundação de uma escola voltada para a realidade do aluno, cuja prática escolar deve estar concentrada e alinhada com o trabalho manual e intelectual das populações camponesas, gerando e produzindo sujeitos capazes de transformar a realidade. Para o Movimento, o professor desta escola não pode assumir o papel de coadjuvante do processo educativo, ou um simples transmissor de informações, este sujeito precisa compartilhar a realidade vivenciada pelos estudantes, com um articulador e um interlocutor entre este espaço educativo que é a escola e o que é ensinado nela, relacionando com o cotidiano dos acampamentos e dos assentamentos. Este documento ainda afirma que o professor que trabalha nesses espaços de reforma agrária precisa contribuir para a construção de um conhecimento capaz de formar cidadãos e sujeitos militantes e responsáveis pela transformação da sua própria história (MACHADO, 2008).

É pensando em orientar o trabalho pedagógico dos educadores das áreas de reforma agrária que o MST define concepções fundamentais para que tal processo educativo seja efetivado. E, desta forma, o Setor de Educação do Movimento elaborou um texto, em 1992, que foi intitulado “Como dever ser uma escola de assentamento”. Este documento fundou o Boletim de Educação do MST, deixando muito claro as características que a escola do Movimento deveria ter, para que seus princípios e objetivos¹⁰ fossem colocados em prática. Este documento também serviu para subsidiar o trabalho dos professores nas escolas de Ensino Fundamental dos acampamentos e assentamentos.

As ideias que constam nesse documento são de fundamental importância para fundamentar o surgimento do movimento da Educação do Campo que o MST pretendia implantar em todas as escolas do campo.

Analisando estes documentos é correto afirmar que os Sem-Terra desejavam construir uma escola de forma dialética, promovendo a construção de uma consciência histórica e não fictícia ou falsa. Esta escola precisaria ser capaz de fomentar, de forma objetiva e prática, que as suas massas fossem capazes de compreender a existência da luta de classes no campo, a qual deve ser combatida com muita organização e esforço da coletividade.

¹⁰ Essas diretrizes constam no Documento Básico do MST, elaborado em fevereiro de 1991, no 6º Encontro Nacional do MST realizado na cidade de Piracicaba/SP.

Neste sentido, para que esse projeto educativo acontecesse de forma efetiva, o Setor de Educação e todos aqueles envolvidos no processo educativo das crianças dos assentamentos e acampamentos, em todo Brasil, começaram a discutir questões curriculares, promovendo debates em torno da construção de uma proposta curricular que fosse adotada pelas escolas do MST e dos acampamentos e assentamentos.

3.2. MST E EDUCAÇÃO: A PROPOSTA CURRICULAR

O MST, de olho nas experiências passadas e pensando na geografia da desigualdade entre as diversas regiões brasileiras, apresenta um texto em 1991, que circulou entre os Sem-Terra em forma de apostila. Após muitas discussões e debates, em encontros que aconteceram por todo Brasil, este documento sofreu muitas críticas e complementações.

O documento supracitado revela uma preocupação especial do MST com a questão metodológica que será desenvolvida pelos educadores/professores das suas escolas e espaços educativos. Assim, o Movimento se preocupa com os conteúdos que serão compartilhados com os estudantes Sem-Terra, sendo esses saberes elementos fundamentais da proposta pedagógica que tem seus estudos centrados na realidade em que vivem os estudantes acampados e assentados.

Para o MST, o aprendizado das suas crianças, jovens, adultos e idosos deve estar relacionado a vida prática e a realidade concreta, vivida pelos sujeitos educativos, contribuindo para que elas compreendam o mundo de uma maneira mais politizada e tomem decisões e encontre soluções para os problemas vividos nos seus espaços de convivência social e luta (MST, 2005). Além disso, o documento também orienta os educadores/professores quanto à melhor maneira de ensinar os conteúdos dos componentes curriculares em sala de aula, propondo uma forma específica de alfabetizar as crianças, levando em consideração as condições materiais de existência em que vivem.

Para que o estudo da realidade aconteça se faz necessário que os educadores/professores estejam em consonância com os sujeitos que vivem e produzem suas formas de vida no campo e um grande esforço na direção de uma proposta de escola que estabeleça a relação entre teoria e prática. Pois é assim que o documento já citado caminha, numa proposta metodológica voltada intrinsecamente para prática (MST, 2005).

Neste sentido e direção, o MST elabora no ano de 1993 o texto intitulado “A importância da prática na aprendizagem das crianças¹¹”, que mesmo não sendo publicado em nenhuma publicação do MST naquele ano, este documento busca resgatar e aprofundar os debates em torno da necessidade da construção de uma metodologia que parta da prática, preparando seus sujeitos para se conscientizarem para luta organizada pela construção de uma nova história.

O texto em questão se tornou para o MST, a partir das análises feitas, um divisor de águas, porque aponta os motivos básicos pelos quais as escolas dos acampamentos e assentamentos devem partir da prática para a educação dos seus sujeitos. Um deles é o trabalho pedagógico voltado para a prática, envolvendo as necessidades concretas dos territórios da reforma agrária. O ensino se torna mais útil e seu significado passa a ter um importante valor perante as crianças e comunidade como um todo. O outro é que, quando os saberes escolares são permeados pela vida prática dos estudantes eles são facilmente assimilados, permitindo assim um aprendizado mais rápido e eficaz (MST, 2005).

Desta forma, é possível entender que, para o Movimento, há duas maneiras de se produzir um conhecimento que tenha como ponto de partida a prática vivida pelos sujeitos dos acampamentos e assentamentos. Uma delas seria pesquisando práticas que já ocorreram no passado ou que estejam ocorrendo no presente, ou aquelas que podem ocorrer no futuro. Assim,

(...) as práticas se transformam em temas geradores, ou seja, assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento, saber sobre a realidade, e que poderão também gerar novas práticas, mas em momentos posteriores (MST, 2005, p. 84).

Outra perspectiva seria orientar as crianças dos acampamentos e assentamentos a pesquisar e estudar as práticas reais vivenciadas pelas suas famílias. Assim,

as práticas transformam-se em objetos geradores, ou seja, as ações das crianças sobre um determinado objeto ou realidade e as respostas deste objeto diante de cada passo da ação, vão conduzindo o processo de aprendizagem das crianças (MST, 2005, p. 85).

¹¹ “Este texto só foi publicado em 2005 no “Dossiê MST Escola” e foi produzido baseado nas primeiras experiências do MST com cursos formais alternativos de educação técnico-profissional de nível médio, iniciados em conjunto com outros Movimentos Sociais do Campo na escola “Uma terra de Educar”, do Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero – FUNDEP, e continuados depois com o “Instituto de Educação Josué de Castro” do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, ambos com sede no Rio Grande do Sul, mas com atuação nacional” (MST, 2005, p.8).

Essas duas perspectivas de atuação do educador/professor, segundo o documento (MST, 2005), vão gerar duas formas de aprendizagem nos estudantes que devem ser trabalhadas na escola ao mesmo tempo. A primeira aprendizagem se torna responsável pela “formação” dos sujeitos educativos e a segunda se torna responsável pela sua “capacitação” (MST, 2005).

3.3. MST E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O MST, preocupado com a fundamentação teórica que teria a proposta pedagógica numa perspectiva que efetivasse uma educação capaz de fazer o diálogo entre teoria e prática, publica em maio de 1994, no Boletim de Educação nº 4, o texto “Escola, Trabalho e Cooperação”. Este documento surge com a intenção de orientar a militância do Movimento, como também para os cursos voltados para jovens, adultos e idosos, defendendo uma concepção fundamental para os Sem-Terra que é uma prática educativa que relaciona trabalho e educação.

Ainda inspirado em práticas e reflexões educativas, o documento procurou fundamentar a concepção de uma escola baseada na “pedagogia do trabalho”, defendida pelo Movimento que essa concepção de educação só pode acontecer por meio da práxis do trabalho e da cooperação.

Na primeira parte do texto 1, denominado “O trabalho educa”, é visto de forma clara a relação que o Movimento faz entre escola e trabalho, valorizando a educação através do mundo do trabalho, definindo para suas práticas educativas, o trabalho como princípio educativo. Neste mesmo texto é feita uma crítica contundente a pedagogia da palavra que centra a sua metodologia apenas no aprendizado teórico, reafirmando, assim, que se identificam mesmo com a pedagogia da práxis, que une teoria e prática.

Desta forma, demonstram que a prática é aquela que se dá por meio do trabalho, o qual por estabelecer uma relação com a natureza e a vida social é educativo. O Movimento também afirma que o trabalho educa porque ele forma consciência política e de classe, na medida em que determina nossas condições objetivas de sobrevivência. Pois, por meio do trabalho, que os sujeitos produzem novos conhecimentos e novas tecnologias, importantes para uma ação transformadora da natureza e da sociedade. Os Sem-Terra expressam nesse documento que á medida que as necessidades aumentam e tornam-se mais complexas, o trabalho aperfeiçoa-se cada vez mais,

exigindo das pessoas uma maior qualificação para a sua superação. Afirmam ainda que a categoria trabalho pode ser mais plenamente educativa quando se tem clareza qual o projeto de sociedade se quer fundar, ou seja, “quando ela consegue mexer com um número de dimensões do ser humano, todas no sentido de gerar sujeitos sociais” (MST, 2005, p. 93).

Na parte 2 deste mesmo documento, denominado de “A escola pode educar pelo trabalho”, é evidenciado e justificado as razões básicas de se relacionar educação e trabalho. Uma das justificativas é que se o trabalho for entendido como princípio educativo, a educação será capaz de emancipar os sujeitos que estão envolvidos. A outra justificativa é de que a escola pode ser a grande problematizadora para um aprendizado de um trabalho educativo. Pois é a escola o local onde a relação entre teoria e prática se realiza plenamente durante o binômio ensino e aprendizagem. Neste sentido, a escola se torna responsável por provocar reflexões acerca do mundo do trabalho e por desenvolver tarefas e atividades pedagógicas que possibilitam aos estudantes vivenciarem situações relacionadas a ele, no âmbito das famílias e do acampamento/assentamento. O MST ainda define neste capítulo muito claramente que, para se efetivar a pedagogia do trabalho, deve-se levar em conta que a escola, enquanto espaço de socialização e produção do conhecimento, precisa desenvolver sua prática educativa baseada em práticas sociais e no trabalho, dialogando com princípios como: organização, cooperação, unidade, disciplina, solidariedade e construção da democracia. Esses temas, ao serem trabalhados de forma valorativa, constroem o alicerce que formarão a consciência social dos trabalhadores e seus filhos.

No documento “O MST e a escola do trabalho”, parte 3 deste volume, os Sem-Terra procuram demonstrar a importância de se construir uma escola que corrobore com o projeto de sociedade e a luta do Movimento, a partir de objetivos bastante concretos. Pensando nisso, pretendem atingir os objetivos da pedagogia do trabalho, de forma a respeitar a realidade de cada acampamento e assentamento. Assim, apresenta uma metodologia que trabalha por meio de temas gerais, expressando muito bem a relação entre escola e trabalho, podendo ser aplicada em todos os acampamentos e assentamentos, efetivando desta forma, a escola que o Movimento tanto deseja.

A 4ª parte do documento se intitula “A escola do trabalho: cooperação e democracia” e define orientações sobre a forma de gerenciamento e o tipo de organicidade que a escola do trabalho necessitaria para obter resultados satisfatórios. Problematizando a necessidade de uma escola que tenha uma gestão democrática e pautada na cooperação entre estudantes, professores e funcionários na tomada de

decisões e responsabilidades. Para que isso aconteça, é necessário um planejamento integrado e coletivo e que as instâncias de participação precisam ser respeitadas, demonstrando transparência nas relações de poder constituídas na comunidade escolar, fortalecendo, assim, o trinômio trabalho, cooperação e trabalho, como fundamento principal de todo processo educativo.

Estas reflexões e orientações apontadas para implementação de uma escola diferente que o MST propõe nos documentos até aqui analisados causou grande preocupação em agentes públicos da Secretaria de Educação de Pernambuco e professores das turmas da EJA campo em áreas de acampamento e assentamento da reforma agrária, pois percebiam as divergências entre as duas propostas, fatores que dificultavam o desenvolvimento de um planejamento integrado de ensino capaz de garantir a implementação da proposta pedagógica defendida pelo MST.

3.4. MST E ESCOLA: ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) – CONTINUAÇÃO DA PRPOSTA

Após o ano de 1995, o MST sente a necessidade de pensar num currículo para os anos finais do ensino fundamental, segunda etapa da educação básica. Iniciando diversas discussões em torno desta preocupação, culminando na elaboração do documento intitulado “Ensino de ‘5ª a 8ª séries’ em áreas de assentamentos: ensaiando uma proposta¹²”.

É importante ressaltar que este interesse de discutir a segunda etapa da educação básica havia sido iniciado dois anos antes, em 1993, nos cursos de formação e capacitação de educadores, promovidos pelo Coletivo Nacional de Educação do MST. A proposta que foi elaborada a partir desses encontros priorizou a problematização dos conteúdos que seriam ensinados em cada componente curricular do ensino fundamental.

Na proposta para os anos finais do ensino fundamental, o Movimento continua a defender uma escola diferenciada, de gestão democrática e coletiva, cujo ensino estaria voltado para a formação do sujeito ético, militante e da sua consciência política e ideológica, sendo capaz de capacitá-lo para viver e se produzir no campo como para

¹² Esse texto não chegou a entrar dessa forma nas coleções e matérias de educação do MST, mas sua elaboração serviu de base para a produção, anos mais tarde, do Caderno sobre Educação Fundamental; Este texto é o primeiro do MST preocupado especificamente com os anos finais do ensino fundamental.

organização coletiva do trabalho, buscando sempre a transformação social, presente no projeto de sociedade idealizado por eles.

O currículo para esta etapa deveria permitir o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes e suas habilidades de ordem política, cultural e esportiva, contribuindo para o desenvolvimento do meio rural, estabelecendo concretamente a relação entre escola e a realidade do campo, fortalecendo os princípios educativos do MST: escola, trabalho e educação.

Com relação a escolha dos componentes curriculares, além dos obrigatórios, sugerem na parte diversificada o ensino de

Filosofia; Sociologia; Psicologia; Técnicas Agropecuárias (considerando as necessidades da região e as idades dos alunos); Cooperativismo; Agroindústria; Administração Rural; Contabilidade; Metodologia de Trabalho de Base; Noções de Economia; Educação Ambiental (MST, 2005, p. 144).

Para cada um desses componentes curriculares mencionados e para os componentes curriculares obrigatórios por lei, em qualquer escola de ensino fundamental, tais como Português, Educação Física, Arte, Matemática, Geografia, História, Ciências, Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna¹³, o documento sugere o conteúdo a ser ensinado em cada uma delas, além de apontar alguns eixos temáticos para o trabalho interdisciplinar, definidos como

os eixos temáticos são grande temas ou assuntos, que dizem respeito a realidade que é comum ao conjunto das escolas que se relacionam com o MST; e que se forem estudados e discutidos por todas elas, poderão contribuir para a nossa unidade e identidade nacional. Chamamos de eixos temáticos e não de conteúdos, porque não se encaixam numa só disciplina, mas sim requerem uma abordagem interdisciplinar, ou seja, rompe com aquela separação estanque que costuma haver entre as disciplinas (MST, 2005, p. 144).

Por meio de discussões e reflexões de uma diversidade de temas gerais, a escola de ensino fundamental – anos finais que os Sem-Terra pretendem construir, procura, igualmente, colocar em prática a pedagogia do trabalho, sugerindo sempre o debate de temas que aproximem a realidade dos estudantes do processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma prática educativa que efetive sempre uma relação entre teoria e prática.

¹³ O Setor de Educação do MST sugere que a língua a ser estudada deve ser o Espanhol (MST, 2005, p. 144).

Analisando as repercussões das concepções sobre Educação do Campo apresentadas, até então, pelo MST, nota-se que no ano de 1996 é iniciado novos debates dado o crescimento do trabalho do Setor de Educação e a necessidade da interlocução com outros seguimentos da sociedade civil, exigidas dos novos alinhamentos políticos surgidos em 1995 no 3º Congresso Nacional do MST¹⁴.

Assim, o presente texto desenvolve uma apurada reflexão acerca dos princípios e fundamentos filosóficos e pedagógicos que subsidiaram a implementação das escolas do campo do MST e como também para orientação da sua militância, servindo, desta forma, para todos os grupos e organizações que sempre estabeleceram um diálogo com o Movimento.

Inicialmente, o texto estabelece de forma clara e objetiva a diferença entre princípios filosóficos e princípios pedagógicos. Para o Movimento, os princípios filosóficos “dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entendemos o que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST” (Caderno de Educação nº 8 *apud* MST, 2005, p. 160).

Em relação aos princípios pedagógicos, “se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos” (Caderno de Educação nº 8 *apud* MST, 2005, p. 160).

Observando a intenção do MST em problematizar e redefinir esses dois conceitos como partes fundamentais de proposta educativa, nota-se claramente que a intenção principal do Movimento é construir um caminho mais sólido para implantação da escola e do currículo do campo. Podendo dizer que a problematização desses dois princípios, tanto filosóficos quanto pedagógicos, tornou possível a formulação de orientações pedagógicas mais coerentes, pensando num binômio ensino e aprendizagem que dialogasse de forma mais efetiva com a teoria e a prática.

Comparando este texto com os conteúdos do documento intitulado “Como dever ser uma escola de assentamento”, publicado em 1992 pelo MST no Boletim de Educação nº 1 e já citado antes neste capítulo, no qual orientava o trabalho docente para o atendimento dos objetivos das escolas dentro dos assentamentos, é notória a ampliação considerável do tema sobre a educação das escolas do Movimento.

Analisando-o criticamente, pode-se afirmar que a essência de ambos parece ser a mesma, pois os dois caminham na mesma direção da construção de uma proposta

¹⁴ Sobre esse assunto consultar: MST. **Caderno de Formação nº 30**. Gênese e desenvolvimento do MST. São Paulo, 1998.

pedagógica que entende a educação como um grande instrumento de formação humana, política, cultural e social, que contribui com a organização do Movimento e com a luta do conjunto da classe trabalhadora.

Sendo este documento mais recente, no tocante às ideias nele contidas, bem mais amplo. É só observar a heterogeneidade dos assuntos discutidos por ele e a forma mais aprofundada como são explicadas as propostas de ensino e aprendizagem e como se buscam contemplar de forma objetiva as experiências teóricas e práticas vivenciadas por professores e estudantes, nos diversos anos de luta para implantação de uma educação voltada para a realidade vivida pelas trabalhadoras e trabalhadores Sem-Terra e suas filhas e filhos.

3.5. MST E EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

O documento anterior ampliou a discussão acerca da educação necessária para a formação dos acampados e assentados, mas, mesmo assim, começou a surgir dentro do MST uma nova preocupação. Em julho de 1997, durante a realização, em Brasília, do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), um dos grupos de trabalho elaborou um documento intitulado “Pedagogia da Cooperação”, que não foi publicado nas coleções de educação do MST, mas buscou refletir sobre uma das ênfases pedagógicas das escolas de 6º ao 9º ano, ligados ao MST (MST, 2005).

Este texto, mesmo sendo uma publicação avulsa, demonstrou a necessidade de se construir nas escolas uma “pedagogia da cooperação”. Este documento explica que essa nova pedagogia não pode ser compreendida como uma nova orientação do MST ou uma “nova pedagogia” a ser estabelecida, mas, deve servir para ampliar e efetivar os princípios filosóficos e pedagógicos já definidos no Caderno de Educação nº 8. A “pedagogia da cooperação” deve ser uma prática que, implementada nas escolas do MST, precisa fazer parte do processo de ensino e aprendizagem permitindo o desenvolvimento de atividades baseadas na ajuda mútua e na cooperação. A prática fundamentada nesta pedagogia tende, conseqüentemente, a romper com as práticas excludentes da escola tradicional. Nesta lógica, destacam que essa pedagogia precisa ser vivida de acordo com a realidade dos acampamentos e assentamentos, sendo a execução dessa proposta de ensino sistematizada e registrada.

Porém, para que se efetive a “pedagogia da cooperação”, o MST entende que tem que ter clareza acerca de dois conceitos fundamentais necessários para o desenvolvimento e conseqüente possibilidade de sucesso dessa pedagogia. São eles: o conceito de 1) “trabalho cooperado”, conceito este que deve estar relacionado à escola e entendido como “valor de classe; eixo de aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas” (MST, 2005, p. 182). E 2) “cooperação”, conceito que, no sentido da educação, deve ser compreendido “como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais” (MST, 2005, p. 182).

Estes dois conceitos revelam, de forma sucinta, a intenção do MST em construir uma escola de cogestão, com condições de efetivar a relação dialógica entre os estudantes, professores, escola e comunidade. Entendendo que esses sujeitos são responsáveis pela escola, que vai desde o cuidado com a parte estrutural, até a organização da forma burocrática e a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Estas reflexões, suscitadas em 1997, que tinha por base o texto da “Pedagogia da Cooperação”, alargaram as discussões sobre a prática pedagógica nas unidades de ensino das áreas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária a partir de 1998, surgindo uma nova discussão que revelava a preocupação do MST com as escolas e a sua organicidade. Estes debates não tinham acontecido ou não estavam sendo tratados de forma específica nas ponderações pedagógicas realizadas pelo Setor de Educação do Movimento, sendo retomados os debates mediante as primeiras ocupações realizadas pelos Sem-Terra no final da década de 1980 e início de 1990.

Diante da preocupação com a situação das crianças dos acampamentos e inspirados em práticas educativas advindas pelas experiências de escolas itinerantes¹⁵, os educadores dos acampamentos no Rio Grande do Sul, o MST vai publicar em 1998 o texto “Escola Itinerante em Acampamentos do MST”¹⁶. Este texto resultou numa coletânea de publicações e, por sua vez, deu origem a revista “Fazendo Escola”, que teve como objetivo registrar e sistematizar as experiências educativas do MST. O texto introdutório da coleção se propôs a socializar as experiências pedagógicas das Escolas

¹⁵As escolas itinerantes são aquelas que funcionavam no próprio acampamento, acompanhando os processos migratórios.

¹⁶ Este texto foi produzido por professores da Escola Itinerante e pessoas ligadas ao Setor de Educação do MST, que integraram os acampamentos de Piratini, Santo Antônio das Missões e Jóia, no estado do Rio Grande do Sul. Estiveram acampados em frente ao INCRA e ao Parque da Harmonia, na cidade de Porto Alegre (MST, 2005).

Itinerantes¹⁷ e apresentou reflexões sobre algumas perspectivas que dizem respeito a essas mesmas escolas como: “sua criação legal, condições de funcionalidade, local de trabalho, como são trabalhadas as questões pedagógicas, a realidade dos professores e a participação das crianças acampadas nas ações de luta pela terra” (MST, 2005, p. 185).

O ano de 1998 foi um ano de retomada das discussões sobre a escola nos acampamentos e em 1999 volta com a preocupação para o Ensino Fundamental. Esta preocupação faz surgir o texto que foi intitulado “Como fazemos a Escola de educação fundamental”, publicado em novembro de 1999 no Caderno de Educação nº 9. O texto deste caderno busca fazer uma análise sobre o sistema escolar e aponta uma inversão na lógica de como pensar e planejar o processo de ensino e aprendizagem que o MST vinha praticando até o momento. Assim, o documento indica uma direção de como deve ser a metodologia definida pelo Movimento para suas escolas. Até então, percebe-se que os documentos produzidos pelo MST pensaram o processo de ensino e aprendizagem de dentro para fora da sala de aula, isto é, concebendo-o como o ponto de partida do ato educativo.

Desta forma, as relações sociais e humanas se tornam o centro das atenções para o planejamento das aprendizagens nas escolas do MST, buscando atender as necessidades e pautas de lutas do Movimento. Neste sentido, pensando no Ensino Fundamental, o texto problematiza uma nova forma de produzir o saber, valorizando-o na sua totalidade, considerando a forma como esta escola se organiza e as relações sociais produzidas, para então serem ensinados os conteúdos e a didática adequada para sua aprendizagem. Surge desta necessidade a problematização dos conteúdos a serem ensinados e a forma da escola funcionar, exigências do Movimento para um processo educativo defendido por eles.

Com isso, analisando o texto, percebe-se que existe uma preocupação fundamental de elaborar uma reflexão sobre a concepção de escola que se quer, problematizando assim a Pedagogia do MST. No texto afirma-se que o Movimento tem uma proposta pedagógica cujo “princípio educativo fundamental é o próprio Movimento” (MST, 2005, p. 200), ou seja, um movimento que se inicia no processo de construção de uma identidade que foi, ao longo dos tempos, historicamente construída como afirmação de uma condição social (“Sem-Terra”) e que passou depois a uma identidade a ser cultivada (“Sem-Terra do MST”). Esta identidade Sem-Terra vai se reproduzindo

¹⁷ A Escola Itinerante foi legalmente aprovada no Rio Grande do Sul pelo Conselho Estadual de Educação em 19 de novembro de 1996 (MST, 2005).

como forma de vida, tornando-se uma cultura que com valores humanistas baseados na empatia.

É por isso que o processo de ação e atuação do MST deve ser compreendido como um processo educativo que forja a identidade de uma categoria de luta e sujeitos sociais capazes de defender um outro projeto de sociedade. Fazendo do MST um movimento essencial para a referência da prática pedagógica de seus educadores, extraindo dessas práticas do Movimento as lições pedagógicas que vão contribuir com a escola e o movimento pedagógico compatível com a luta dos Sem-Terra.

O documento que está sendo analisado quando se refere a “Pedagogia do Movimento” e esta precisa ser entendida como “matrizes pedagógicas” percebidas na prática e nas experiências vivenciadas na formação humana dos sujeitos Sem-Terra. Assim, a “Pedagogia do Movimento” não significa dizer que o Movimento criou uma nova pedagogia, mas, um novo jeito de lidar com matrizes pedagógicas outras, estabelecendo com elas um movimento, permitindo que a própria situação educativa revele qual deve ser as situações didáticas que deverão ser praticadas no interior das escolas. Devendo ser essas matrizes pedagógicas as orientadoras do trabalho dos educadores das escolas dos acampamentos e assentamentos.

A utilização destas matrizes pedagógicas constitui a chamada “Pedagogia do Movimento” a medida que é nas escolas o local onde acontece esse movimento. Se funda então a escola que, ao desenvolver sua atividade pedagógica, preocupa-se com a formação integral dos sujeitos que dela fazem parte, efetivando uma escola que humaniza e pretende cultivar nos estudantes que a compõem valores humanos, os quais estão sintonizados com o projeto histórico do MST (MST, 2005, p. 201).

3.6. MST E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO

Entendendo o papel social que a educação deve ter, o MST elabora um documento que buscou servir para orientar a militância do Movimento acerca das concepções de educação e escola. O texto em questão foi elaborado pelo Setor de Educação do MST e foi intitulado “Nossa concepção de educação e escola”, sendo publicado em uma das coleções do Movimento em 2001 na coleção “Construindo um Caminho”. O conteúdo deste documento e as ideias nele apresentadas são uma síntese das linhas políticas e da concepção de educação e de escola do MST analisadas até aqui.

Um ponto importante de abordar são as discussões elaboradas pelo MST publicadas em julho de 2001 na coleção Boletim de Educação nº 8 de título “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”. Este texto buscou fazer uma reflexão com base na “Pedagogia do Movimento”, analisando as práticas, as concepções de educação e do binômio ensino e aprendizagem que o MST procurou construir e implementar nas escolas dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária.

O texto que abre esta coleção é denominado “Pedagogia do Movimento Sem-Terra” e defende uma ideia de que o MST tem uma pedagogia própria, sendo o Movimento o seu princípio fundamental, de onde se extraem de suas práticas as lições que compõem as propostas pedagógicas vivenciadas em suas escolas. Evidenciando assim que o engajamento coletivo na luta do Movimento contribuiu significativamente para a construção histórica de uma identidade e visão de mundo própria do MST, estabelecendo valores que se contrapõem paradoxalmente aos valores perversos de uma sociedade capitalista.

Diante do acima exposto, o documento apresenta três grandes desafios para que se efetive a proposta educativa do MST. O primeiro é o da humanização da família acampada e/ou assentada, politizando-a de forma que rompa com o processo de degradação ao qual sempre esteve submetida quando ainda não militava no Movimento. A segunda é repercutir nestas famílias o modo de vida e os valores que sustentam o movimento e, o terceiro, é o do engajamento da família militante fazendo com que ela multiplique e amplie as ideias e os valores do MST, para que outras categorias assumam conjuntamente a luta pela reforma agrária contra as injustiças sociais.

Nesta perspectiva, se faz necessário que o MST reflita sobre suas ações a fim de superar esses desafios, sempre de olho na formação humana e na construção de sujeitos capazes de contribuir com a luta de classes. E neste sentido, é importante relatar alguns processos educativos fundamentais para a formação desses sujeitos. Um destes processos educativos é o movimento próprio da luta que enfrentam os acampados e assentados, enfrentamentos. Enfrentamentos, conquistas e derrotas que provocam aprendizagens nos sujeitos Sem-Terra, gerando uma postura política diante da vida, elemento fundamental para construção da sua identidade enquanto sujeito militante numa luta de classes. Outro processo educativo é a vivência coletiva que engaja os sujeitos participantes sensações de pertencimento ao grupo de trabalhadores rurais, dando força para a luta pela sobrevivência e pela reforma agrária, motivos que

os une na coletividade de um movimento social campesino. Ainda contribuindo com este processo formativo é a mística do movimento. Ao passo que os sujeitos militantes vão se engajando na luta do Movimento é a “mística que funciona como ritual de acolhida da nova família” (MST, 2005, p. 238), pois assim vai se percebendo que estes sujeitos não são os únicos a lutar pela conquista da terra, descobrem que estão numa ação coletiva e que antecede a sua ação. Outro aspecto que leva o conjunto de trabalhadores do campo a aprendizagem dentro do Movimento são as relações sociais cultivadas como valores baseados na solidariedade, na organização social e na divisão de tarefas. Ainda na perspectiva da aprendizagem para o movimento é o processo de crítica e autocrítica, elementos fundantes para um processo pedagógico básico que visa a construção da identidade e da história do Movimento.

Desta forma, o MST entende a Pedagogia do Movimento como um processo pedagógico que não cabe na escola, pois envolve outras dimensões da vida. Envolvendo a vida dos sujeitos Sem-Terra, a Pedagogia do Movimento busca respeitar a realidade e as necessidades vividas pelos seus estudantes, contribuindo assim para a superação frente às dificuldades que ele encontra na luta pela terra.

Por isso, é correto afirmar que “a escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento” (MST, 2005, p. 239), o que significa que o modelo de escola que o MST requer não é uma estrutura de escola fixa, fechada em si mesma, pré-determinada, mas um modelo que, fundamento em conceitos pedagógicos, vai se fazendo a partir daquilo que o Movimento vai construindo quando se movimenta como um todo e da prática pedagógica de seus educadores, que extraem das práticas do Movimento as lições educativas que fundamentarão o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a escola defendida pelo Movimento

é aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa; e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem-Terra, e na continuidade de seu projeto histórico (MST, 2005, p. 240).

A história de luta do MST tem se tornado experiências educativas que tem servido para formação histórica dos sujeitos que dele fazem parte. E isso tem acontecido por meio de uma relação dialógica entre educadores, educandos e outros

processos educativos que, por meio de movimentos pedagógicos, demonstram uma preocupação formativa que deva ser empregada nas escolas do MST.

É então que a escola do Movimento se torna uma “oficina de formação humana” (MST, 2005, p. 244), que se pauta no aprendizado que busca acontecer de forma intencionalmente planejado e orientado por um projeto de sociedade e de formação humana. Todo projeto educativo dentro do MST é sustentado por sujeitos com saberes advindo de suas vivências pedagógicas e de saberes próprios para educar e pela vivência colaborativa de todos que se propõem a educar seus pares, por meio da vinculação permanente com diversas práticas sociais.

Diante de tudo isso, é possível entender, pelo menos em tese, que o MST tem uma proposta pedagógica real, fundamenta em vivências coletivas e que está sempre em movimento, construindo aprendizagens que estão de acordo com a realidade vivida pelos sujeitos ligados ao Movimento, como também ao campo, buscando uma formação que emancipe a classe trabalhadora que vive no campo e os engajes na luta pela reforma agrária.

No capítulo em questão, o Movimento busca definir claramente a Pedagogia do Movimento, evidenciando uma grande preocupação dentro do MST, que é garantir que essa Pedagogia seja praticada nas escolas dos acampamentos e dos assentamentos.

O texto denominado de “Acompanhamento do MST às escolas da educação fundamental” que fora publicado pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST no Boletim de Educação nº 8 foi produzido após exaustivos debates, deixando claro a sua intenção de verificar se, de fato, a Pedagogia do Movimento vem sendo implementado nas escolas do Movimento e as práticas educativas vividas no interior desses espaços estão baseadas em princípios pedagógicos básicos e humanísticos. Valores claramente definidos pelo Movimento em toda a literatura exposta até aqui.

Ainda neste texto são relatados alguns aspectos fundamentais que evidenciarão a presença política do Movimento e de sua pedagogia nas escolas. Estes aspectos cumprem a tarefa de contemplar os princípios educativos do MST que são necessários para materialização da proposta educativa do Movimento, das quais devem ser observados três aspectos importantes. Um primeiro aspecto é que não existe um modelo específico de acampamento. O que existe são práticas de acompanhamento que precisam ser levadas em consideração e que devem ser sistematizadas para se construir as escolas do MST. Um segundo aspecto é que existem diversas e diferenciadas formas de acompanhamento às escolas, podendo ser realizados pelo MST como um todo. No entanto, é uma atividade própria do Setor de

Educação organizar os coletivos de educação – do local ao nacional – e elaborar diretrizes que promovam a reflexão pedagógica, ao mesmo tempo em que acompanham o cotidiano das escolas e seus processos educativos. Um terceiro e derradeiro aspecto é a necessidade de superar preconceitos e idealismos que atrapalham a construção da escola e da pedagogia do Movimento. Essas preocupações postas pelo MST não podem levar a inércia, mas “é preciso realizar a tarefa considerando as contradições e, se possível, trabalhando pedagogicamente com elas” (MST, 2005, p. 253).

Com tudo isso, entende-se que a proposta educativa do MST tem como finalidade a formação humana de seus sujeitos, como também educá-los, humanizá-los de modo que as aprendizagens adquiridas possam proporcionar as condições necessárias para a superação da negação de direitos fundamentais, ocasionando uma transformação integral no ser, de forma que a partir daí se construa um sujeito consciente de seus direitos e da necessidade de lutar contra as injustiças sociais e a favor da reforma agrária. Ainda assim, a Pedagogia do Movimento propõe construir as condições necessárias para que esse sujeito construa a sua própria história, transformando-a de modo que essa mudança seria a condição fundamental a conquista de uma vida plena e emancipada.

4 NA TRILHA DAS NARRATIVAS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Se os homens [e mulheres] são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma, em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação
Paulo Freire

Analisando o discurso oficial do MST percebe-se que para o Movimento a Educação estrutura-se no contexto da luta pela terra, consolidando-se como uma necessidade conjuntural do Movimento (CALDART, 2012) e as escolhas pedagógicas surgem da necessidade de um olhar especial com as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos dos acampamentos e dos assentamentos de luta pela terra, que buscam a formação educativa como direitos de todos [no MST, a categoria de estudo “trabalho” é vista como princípio educativo (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012)].

Assim, é preciso promover uma educação contra-hegemônica que privilegie a emancipação dos povos do campo e que efetive, no Brasil, a tão necessária reforma agrária e pensar a escola e o tipo de educação adequados às mulheres e aos homens do campo e a qual a relação desses sujeitos com a luta do Movimento: terra, trabalho e educação.

Para o Movimento, a Educação do Campo é uma concepção de Educação que nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Esta crítica nunca foi a educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (CALDART, 2008, p. 4).

No discurso oficial do MST, a Educação do Campo é um conceito ainda em construção (CALDART, 2008) e isso implica em seus princípios e fundamentos, a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação não pensada pelas elites, mas pensada pela classe trabalhadora, com outras concepções de educação e educação do campo. Sendo uma educação que deve promover nos sujeitos a emancipação humana e a percepção do campo como lugar de vida, de produção de conhecimento, de trabalho, de cultura e de lutas dos povos camponeses. Portanto, para o MST, a Educação do Campo é uma nova concepção de educação que se contrapõe ao modelo de educação pensada para a classe trabalhadora camponesa e não por ela.

A proposta pedagógica defendida pelo MST, de acordo com a análise documental feita, é voltada as escolas nas áreas dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, marcada por especificidades (dessas áreas e de seus sujeitos) e promotora da articulação entre trabalho e educação no interior de sua organicidade da luta pela terra. Pautada no compromisso da escola pública com a promoção de uma educação escolar intrinsecamente ligada ao projeto social do Movimento. Isso sugere que a educação dos sujeitos deve estar ligada à vida prática a as necessidades concretas da comunidade, para que se entenda da realidade/mundo em que se vive; o mundo da escola, da família, do assentamento/acampamento, do município do MST, do país e de forma a se refletir soluções para os problemas que o mundo apresenta, ou seja, problematização da realidade.

Esta proposta tem que estar preocupada com conteúdos plurais e coerentes coma as condições sociais, políticas e materiais da escola e do currículo do Movimento, para além de ser configurado praxeologicamente, em um processo aberto com educadores, educandos, família e lideranças do MST. Sobretudo com um currículo em que a categoria “trabalho” delinieie a organização dos processos educativos.

Ainda no discurso oficial do MST,

a educação não e sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito a complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente das aprendizagens dos estudantes, embora reconhecendo a escolarização como um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 233).

Desta forma, para o Movimento, afirmar que uma escola é do campo consiste em assumir um vínculo mais amplo com o destino do conjunto de camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, de futuro (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 234).

Assim, afirma os documentos oficiais do MST:

Por isso passamos a trabalhar por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito à vida e na valorização da cultura camponesa (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 233).

A partir destas afirmativas podemos concluir que para o MST a educação é vista como um processo de emancipação humana, que a educação é maior que a escola. Sendo para o Movimento o processo educativo um projeto de transformação da realidade, tendo a realidade como forma de pensar a escola e o tipo de mulheres e homens do campo que se quer formar e qual a relação destes sujeitos com a luta do Movimento.

E com isso, efetivar uma educação ligada à vida prática e às necessidades concretas da comunidade, para que se entenda melhor o mundo em que se vive. E, sobretudo, transformá-lo.

Nesta direção, há duas dimensões fundamentais a serem compreendidas no processo de formação dos Sem-Terra ligados ao MST: a que vincula cada família Sem-Terra à trajetória histórica do Movimento e da luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil, tornando-a fruto e raiz (sujeito) desta história; a que faz cada pessoa que integra o MST um ser humano em transformação permanente, à medida que sujeito (também condicionado a) de vivências coletivas que exigem ações, escolhas, tomadas de posição, superação de limites, e assim conformam seu jeito de ser, sua humanidade em movimento. Do entrelaçamento de vivências coletivas, que envolvem e se produzem desde cada família, cada grupo, cada pessoa, como o caráter histórico de luta social que representam e se forma então a coletividade Sem-Terra, com uma identidade que não se enxerga olhando para cada pessoa, cada família ou grupo de Sem-Terra em si mesmos, mas que se sente ou se vive participando das ações do cotidiano do MST (CALDART, 2011, p. 22).

Então, o novo não está originalmente na proposta ou na invenção de uma nova prática pedagógica, mas sim, na prática concreta que está conseguindo talvez recuperar a essência do ato educativo. Por isso, não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a valorização prática da educação nas lutas populares, no vínculo direto com as demais experiências educativas dos educandos e seus familiares com a organização coletiva, consciente e militante pelas causas sociais (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 27).

Nesta perspectiva, para o MST, partir da prática é começar identificando os principais desafios e as necessidades da comunidade de que faz parte a escola. Vai refletindo sobre essa questão, e as crianças vão participando da busca de soluções para os seus mais diversos tipos de problemas (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 83).

Assim, a práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima nos

separar, ou seja, uma educação omnilateral, que trabalhe em suas práticas as várias dimensões da pessoa humana (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 163).

No cerne da proposta educativa do MST está claro um projeto de sociedade. Ao analisarmos os documentos oficiais pudemos observar que se trata de um programa político que direciona nossa tática e estratégia ao representar e sintetizar a unidade entre diversas sociais a esquerda. Com isso, afirma o Movimento

O centro de nossa luta está em organizar uma alternativa popular que recoloca na ordem do dia a necessidade de alterar o sistema de poder para realizar mudanças estruturais. O cumprimento dessa tarefa histórica exige trabalhar centralmente na construção de uma força social capaz de atuar de maneira decisiva num reascendo da luta de massas. Em suma, o projeto popular para o Brasil implica num país politicamente democrático, justo economicamente, sob uma sociedade equitativa e solidária e que respeite e incentive a pluralidade cultural, e em harmonia com o meio ambiente (CALDART, 2012, p. 24).

Pois, para o MST, a conquista da terra significa a realização de um projeto de vida camponesa frente a sociedade moderna. Ao viabilizar a ocupação de um território, o Movimento territorializa-se, abrindo possibilidades para um outro território: o da liberdade e dos sonhos.

Se de um lado os acampamentos e assentamentos são compreendidos como unidades territoriais – parcelas de território capitalista sob domínio camponês – e também por esse caráter, distintos tanto em relação à grande propriedade quando ao uso que se faz do território, por outro, a espacialização (da luta) representa a ampliação de uma consciência social quanto a necessidade de conquista da terra (registro de luta no espaço social).

Na proposta educativa do MST, é fundamental essa concepção de terra, entendo que a terra não é “propriedade” do Movimento, mas um processo decorrente da luta camponesa contra uma sociedade capitalista. Sendo esse espaço geográfico uma conquista de território pertencente ao capital mediante ocupação e posterior desapropriação, além de uma dimensão política, essa perspectiva assume uma dimensão cultural de território camponês – sentido da terra *versus* aspectos de produção material.

Desta forma, é preciso compreender, como afirma Justo (2005), o território camponês como local de produção (cultural, material e social) e de valores éticos distintos do modo de produção capitalista – apropriação do território com resgate da

cultura e da moral camponesa ou, ainda, formas de produzir e de constituir, em um novo território, relações não capitalistas.

Segundo Fernandes (1999), o MST objetiva tanto a territorialização quanto a espacialização da luta pela terra, o que diferencia de outros movimentos sociais. Deste modo, enquanto as unidades territoriais que o Movimento obtém do território do capital são denominados “territorialização”, a espacialização do MST implica a reprodução da experiência de luta e reconstrução da socialização política.

Assim, o conceito de territorialização deveria ser concebido tão somente como processo de luta pela terra e não como domínio completo das unidades territoriais, uma vez que “(...) se a luta acaba com a conquista de uma única fração de território, não ocorre a territorialização” (SIMONETTI. 1999, p. 70).

Neste sentido, a proposta educativa do MST se pauta na luta na terra e não na luta pela terra. É neste espaço que se confirma a territorialização do Movimento, que a despeito da posição de diferentes estudiosos que tratam do tema do/da território/territorialização, observa-se um ponto comum entre eles: a territorialização do campesinato ocorre sobre o território do capital, assim, implica necessariamente a “desterritorialização” dele.

4.1. O DISCURSO DAS LIDERANÇAS DO MST

No caminho de procurar entender as divergências e convergências entre as duas propostas, ouvimos as lideranças do MST ligadas ao Coletivo de Educação e obtivemos respostas e não respostas para aquilo que buscávamos elucidar. A partir da análise documental, identificamos pontos de aproximação em algumas categorias, mas também coisas que não foram observadas a partir das entrevistas narrativas.

Assim, percebemos o compromisso que essas lideranças possuem com a comunidade e a sua melhoria, bem como a preocupação com a permanência dos sujeitos nesse espaço. Entendendo que a educação do MST precisa ser vivenciada como uma estratégia de construção de emancipação dos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico, estabelecendo uma relação dialógica de construção de conhecimentos com a realidade e com a cultura.

Isso se percebe na fala de uma liderança quando diz:

[...] a educação é algo que contribui com o sujeito para que ele possa se emancipar, consiga construir laços na sua comunidade.

[...] ela tem sido uma forma dos sujeitos, é dos sujeitos, poder compartilhar com a sua própria comunidade. Assim, não é só a luta pela terra, mas, que eles possam é, que eles possam ser protagonistas da sua própria realidade, ser o professor da sua comunidade, o agente, o articulador que vai fazer com que aquela comunidade possa melhorar cada dia mais.

[...] para o Movimento o setor de educação é um dos primeiros setores que se organizou no Movimento, após a ocupação da terra, e a Educação do Campo pra gente tem sido um campo muito forte assim de luta, porque, a escola para nós ainda é um desafio muito grande todos os dias, para que tanto o professor trabalhe com o estudante e o estudante consiga desenvolver o seu aprendizado, para poder contribuir posteriormente (LIDERANÇA, Setor de Educação do MST).

É por isso que é correto afirmar que para o MST é condição *sine qua non* o (re)conhecimento da realidade a fim de que se construam melhorias, na perspectiva da valorização da vida no campo em suas diversas dimensões. A partir das práticas sociais os acampados/as, assentados/as, agricultores familiares, busca-se, com a Educação do Campo, a construção de outro paradigma para o campo, centrado na solidariedade, na equidade e no respeito às especialidades, distinto do discurso de “modernização da agricultura” no país impõe a precarização da produção, da cultura e da escola do campo.

Nesta direção afirma a liderança do Setor de Educação, que a Educação do Campo

[...] tem sido uma forma dos sujeitos, é dos sujeitos, poder contribuir com a sua própria comunidade. Assim, não é só na luta pela terra, mas, que eles possam é, que eles possam ser protagonistas da sua própria realidade, ser o professor da sua comunidade, o agente, o articulador que vai fazer com que aquela comunidade possa melhorar a cada dia mais”.

[...] é construir sujeitos que conheça bem a realidade né, no dia a dia, desde a organizar a escola, organizar o assentamento a partir do momento que a gente tem é o professor conhecendo a concepção do movimento, porque que a gente luta, fazendo reunião com esses pais, com essas mães, pra que continue a luta, não só porque conseguiu a terra e a escola, mas tem outros sujeitos que ainda não conseguiram, então espaço da Educação do Campo tem sido mobilizador sempre (LIDERANÇA, Setor de Educação do MST).

O MST tem uma preocupação e necessidades constantes com a formação de seus militantes baseada na Educação Popular. Essa característica é de suma importância para fortalecer o Movimento e os projetos de vidas desses sujeitos, por isso, afirma a liderança do MST:

É necessário promover eventos que a gente mesmo organiza, tanto local, estadual, regional, nacional né, espaço que a gente possa tá estudando, lendo, fazendo trabalhos de grupos, para que a cada dia mais a gente consiga é [...] ser esse educador popular, possa ajudar nas comunidades cada dia mais.

4.2. O DISCURSO DA EDUCADORA DO CAMPO

Outra perspectiva que buscamos ouvir foi a do educador das turmas da EJA campo, para tentar compreender as convergências e divergências entre o currículo proposto pela Secretaria de Educação de Pernambuco e a proposta educativa do MST, procurando entender como os sujeitos envolvidos no processo de efetivação do currículo da EJA campo enxergam o currículo e como ele é vivenciado em sala de aula nos acampamentos e/ou assentamentos. Para a educadora do campo, da região da Mata Norte, a “Educação do Campo é vista na perspectiva da transformação”.

Quando questionada sobre o currículo da EJA campo, a educadora afirma

E quando você vai perdendo essa essência, de você muitas vezes né, só trabalhar os conteúdos programáticos e se esquecer de trabalhar essa questão né da própria comunidade, a identidade do resgate da identidade, aí eu acho que a Educação do Campo ela vai se desgastando e deixa de ser educação.

Para a educadora, eles (os assentados/acampados) estão no campo, mas, trabalham os conteúdos da cidade, por isso, ela considera que a

[...] a aprendizagem do aluno quando se parte daquilo que ele conhece, daquele pertencimento dele, de uma educação que seja voltada para a sua comunidade, pra fortalecer a sua comunidade, você vê que eles tem se empoderam. Eles tem um crescimento, uma evolução muito grande na aprendizagem, na sua produção.

[...] eu acho que a Educação do Campo, pra ser uma Educação do Campo, tem que ter realmente a identidade camponesa, tem que ter esse resgate, tem que realmente você trabalhar as especificidades do campo.

Desta forma, a educadora demonstra compreensão dos princípios e fundamentos da Educação do Campo e da proposta educativa do MST, pois, entende que a escola formadora de sujeitos precisa ser na perspectiva da emancipação humana e do resgate da identidade camponesa, que possibilitam um avanço na formação dos educandos. Ao mesmo tempo em que destaca um limite concreto: o currículo urbanocêntrico vivenciado nas maiorias das turmas da EJA campo.

Assim faz um atrelamento entre Educação do Campo, identidade camponesa e perspectiva interdisciplinar de ensino. Revelando que entende (i) da distinção de propostas da educação em sentido lato e da Educação do Campo; (ii) das perspectivas transversal e interdisciplinar da Educação do Campo (diálogos entre disciplinas e/ou entre áreas de conhecimento; abordagens curriculares e políticas de temas específicos; e contextos de produção; e (iii) de uma concepção mais crítica e, ao mesmo tempo, mais humanística da Educação do Campo.

A educadora ainda afirma que

[...] a gente tenta resgatar a identidade dos agricultores, aquela identidade que pertence a localidade, a gente trabalha os conteúdos programáticos, mas também a gente trabalha com essa questão do resgate da identidade da comunidade, dos valores, das vivências. Tudo isso aí a gente também interage dentro do nosso planejamento do tempo escola.

Na fala da educadora surge um fator de como é feita a escolha desses educadores que atuam nas turmas da EJA campo. Esses educadores são selecionados pela Secretaria de Educação de Pernambuco, através de editais públicos, em forma de Seleção Simplificada, por isso, a educadora afirma:

[...] tem educadores, educadoras que tem uma pertença ao Movimento, mas, o Estado contrata professores que não é só do MST. Por isso, existe uma preocupação do Movimento em fazer formação continuada, para que entendam qual é o propósito político-pedagógico na construção de uma sociedade que o MST quer.

Neste aspecto, é possível perceber que existe uma suposta vivência da Pedagogia da Alternância (tempo escola e tempo comunidade). O que nos leva a questionar qual o impacto dessa vivência no currículo da EJA campo. Outra coisa, é a condição sempre presente na articulação dos conteúdos programáticos com aspectos da realidade local e estratégia de formação política do movimento para construir a identidade dos educadores do campo, independente de sua filiação ao MST. E a

relação de disputa entre o Movimento e a Secretaria de Educação de Pernambuco acerca do perfil dos professores contratados e suas condições de trabalho.

Ainda nessa perspectiva, entendemos que o fazer pedagógico é retroalimentado pela troca de saberes entre os educadores e educandos, que contribui com a criticidade dos sujeitos. Observando a organização dos tempos e espaços formativos, na forma de alternância. Fundamental para a realização do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as origens dos sujeitos e das localidades e o calendário cultural da produção e de lutas.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens (e as mulheres) se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana.
Paulo Freire

Esta pesquisa buscou fazer um estudo comparativo crítico em torno da proposta educativa da EJA do campo e a proposta de educação do MST, analisando criticamente as duas propostas em questão. Entendendo que esse processo demonstra duas posições: por um lado, a gestão do sistema de ensino pautada em normas e marcos regulatórios a serem observados de forma a garantir o direito à certificação dos estudantes e, por outro, um olhar diferenciado do MST em relação a concepção de educação que o Movimento tem defendido e pensado para conjunto da classe trabalhadora do campo.

A compreensão do MST surge como elemento que interfere na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, além de abranger a discussão sobre a compreensão do papel da Educação do Campo para a formação humana do trabalhador, seus filhos e a transformação de suas realidades.

A apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade é fundamental para o MST; entretanto, deve ir além da simples apropriação e a regulação pelo sistema gestor dos processos de escolarização por meio da organização na distribuição da carga horária e da seleção dos conteúdos a serem trabalhados dentro desses componentes curriculares. Devendo ser trabalhados no movimento de suas contradições sociais e possibilitar um olhar crítico sobre a realidade e a composição dessa realidade, situando e compreendendo o ser nesse contexto.

Assim, a organização curricular da EJA do campo tem uma objetividade, a de organizar não a distribuição da carga horária dos componentes curriculares como se alguns fossem mais importantes que outros, mas situá-los, conforme o objetivo formativo, dentro de um processo educativo que pressupõe o diálogo entre as áreas do conhecimento em conteúdos específicos trabalhados por tal disciplina. Há o diálogo, há o respeito a cada epistemologia de cada área do conhecimento na formação de um sujeito concreto situado historicamente, com saberes, lutas, utopias que precisam ser explicadas no contexto das contradições existentes nas realidades sociais vividas e experimentadas nos processos de exclusão.

Neste sentido, é possível afirmar que a formulação da EJA campo em diálogo com os Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, sujeito desta pesquisa, é um passo para construção de uma proposta educativa emancipatória como deseja os Sem-terra, mas compreende-se também que se colocam vários desafios a vencer, os quais estão ligados a mudanças estruturais dentro do próprio sistema estatal que possibilite outros olhares para a discussão e inserção de outros sujeitos e outras pedagogias, como aborda Arroyo (2011); além da abrangência da discussão do papel da educação e da escola na relação dialética que se estabelece entre o controle cultural, a estrutura social e econômica, conforme também nos esclarece Apple (2006).

Por isso, é possível afirmar que o campo brasileiro foi (ainda é) o lugar das ausências. O lugar aonde as políticas públicas nunca chegavam (chegam), condenando os camponeses ao analfabetismo, e, quando se garante a escola no campo, essa escola tem uma lógica urbanocêntrica, desconsiderando as culturas e as identidades camponesas. Dessa forma, os movimentos sociais do campo, em suas lutas por terra e trabalho, incorporam em suas pautas de reivindicações, a educação. Não uma educação pensada pela cidade e levada para o campo, mas outra educação e outra escola, com outro projeto político pedagógico, que considere os sujeitos que compõem essa escola, o lugar onde vivem, as suas culturas, as suas identidades, as suas lutas e o seu projeto de sociedade.

Assim, A Educação do Campo não é apenas um movimento por educação, mas um movimento por uma educação específica que transforme a sociedade e a emancipação da classe trabalhadora do campo, que desde a invasão estrangeira, esteve às margens dos processos educativos. Então, os movimentos sociais do campo pretendem romper com o paradigma da educação rural e defendem uma educação DO e NO campo. “NO: os sujeitos têm (sic.) o direito de serem educados no lugar onde vivem. DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 149).

Assim, analisamos que a Educação do Campo, defendida e desenvolvida pelo MST, se dá centralmente na luta pela terra, promovida e organizada por eles, o que causou o aparecimento de novos espaços sociais, conhecidos como assentamentos da reforma agrária, ocupados por trabalhadoras e trabalhadores do campo que formam novos sujeitos.

A sociologia clássica ou até mesmo a contemporânea, em algumas correntes de pensamento, acredita no fim do campesinato ou na sua proletarianização. Porém, quando

se percebe o surgimento de acampamentos e assentamentos, constata-se uma nova categoria social em formação, que são formados por trabalhadoras e trabalhadores rurais acampados e assentados ligados ao MST. Estes indivíduos habitam em espaços considerados novos. São sujeitos de uma forte identidade com a terra, da qual foram expropriados juntamente com suas famílias e que, ao se engajarem no MST, passam por uma reconstrução social (MACHADO, 2008).

Isto quer dizer que os Trabalhadores Rurais Sem Terra assentados, normalmente pequenos proprietários, ex-bóias-frias, ex-arrendatários, ex-meeiros, quando participantes do Movimento em seus processos de luta pela terra, alternam entre o campo e a cidade, causando um distanciamento e rompimento com a cultura e modo de vida campesina. A partir da fundação do assentamento, através da convivência coletiva e na luta, a cultura e o modo de vida são reconstruídos. Esse processo de ruptura, motivada pelos processos de mobilização na fase de acampamentos, são incorporados nos espaços de assentamentos, transformando, portanto, esses sujeitos em uma nova categoria social.

O assentamento, como qualquer organização social, está igualmente em constante transformação, mesmo sendo uma nova configuração social. Com a conquista deste espaço pelos assentados, se constroem variadas alternativas de sobrevivência para a manutenção da vida na terra, produzindo e cultivando para a subsistência e comercializado o excedente da produção.

Nestes assentamentos, as formas de socialização são variadas e diversas, produzindo então as relações sociais. Estas relações acontecem no âmbito físico e social, não havendo a distinção entre estes. “Entre eles há várias intersecções e as constantes relações dialéticas que caracterizam a totalidade da existência humana” (WHITAKER, FIAMENGUI, 1995, P. 65).

Para o MST, a terra tem uma função social, que está ligada a produção e ao trabalho. Assim, o Movimento defende que para alcançar suas conquistas é preciso se manter organizados e mobilizados, para promover a conscientização das trabalhadoras e dos trabalhadores Sem-Terra. Essa conscientização acontece a partir de uma educação emancipadora que fortaleça o projeto de sociedade defendido por eles, e não uma educação alienante que reproduza as desigualdades sociais e concentração de terras pelo latifúndio.

Desta forma, O MST resiste e enfrenta o modelo de educação que o Estado burguês implementa nas suas áreas de acampamentos e assentamentos. Formulando suas próprias diretrizes pedagógicas e reflexões acerca da Educação do Campo. Esse

processo de discussão e reflexão produziu uma série de documentos que problematizam o assunto. Este documento ficou conhecido como DOSSIÊ MST Escola e foi fruto de experiências educativas vivenciadas durante o processo mesmo de formação do MST e nos debates com diversos segmentos da sociedade que se preocuparam com a Educação do Campo.

De forma geral, podemos entender que o MST idealiza um processo educativo que seja pautado nas realidades vividas pelos seus sujeitos, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática, fundamentando os saberes escolares e a prática pedagógica em princípios humanistas e na cooperação, criando e formando sujeitos críticos capazes de realizar ações transformadoras que visam a efetivação de um projeto de sociedade construído pelos Sem-Terra.

Para o MST, a educação representa uma possibilidade de construção de uma consciência emancipadora de seus sujeitos. Sendo a alfabetização, no primeiro passo, um único meio para a população marginalizada conquistar o poder e fazer a revolução (MACHADO, 2000). Por isso, as trabalhadoras e os trabalhadores rurais sem-terra resistem as dificuldades para efetivação de um processo educativo emancipador, buscando, conscientemente, a construção de saberes que tenham como princípios a transformação da realidade pela prática educativa e política.

Para tanto, é preciso compreender a proposta educativa do MST por parte dos agentes públicos e governamentais, estabelecendo o diálogo entre os fundamentos teóricos, filosóficos e práticos que o Movimento entende e por ele resiste e os sistemas de ensino, parametrizados e normatizados. Pois, para os Sem-Terra, o modelo de escola e de educação ideais é aquele que considera as experiências vivenciadas pelas populações camponesas, que leva em consideração seus projetos de vidas e modos de viver. Embora entendendo que os conteúdos oficiais de ensino devem ser respeitados, é preciso que exista a possibilidade pedagógica para a realização de um processo de ensino e aprendizagem voltado para a realidade da escola do campo, principalmente a dos acampamentos e assentamentos.

Por isso, pode-se afirmar que ao longo dos mais de 30 anos de existência do MST, o Movimento procurou construir uma proposta de escola e de educação que fosse capaz de construir outro modelo de sociedade, pensando uma escola diferenciada da escola localizada na zona rural com uma perspectiva urbanocêntrica, buscando efetivar uma proposta pedagógica que ultrapasse os limites da escola, onde seus sujeitos participem de forma integral e seja sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, podemos compreender que, pensar numa escola do campo é pensar, sobretudo, nos sujeitos que compõem essa escola e, a partir deles, construir um projeto político pedagógico que atenda às necessidades reais dos assentados e acampados da reforma agrária ligados ao Movimento. Sujeitos capazes de promover a emancipação e a superação de conteúdos e de formas que os condenem indefinidamente a exclusão.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópico**. Recife/PE. v.34, n. 2, p.207-226, 2010.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Trad. por Vinicius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castgna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade - Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 4. ed. revista. Brasília: Líber livro, 2008.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. 3 ed. São Paulo: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009. (Caderno de formação, 34).
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n. 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.
- CALDART, PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, Gaudêncio. (ORGS). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. (2004). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R.S. Caldart & M. Molina (org). **Por uma Educação do Campo**: Vozes.
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a Formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**, 15 (43), 2001, p. 207-224.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CANCLINI, Nestor G. **Consumidores & Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução de Maurício Santana Dias. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord. de tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001. **Caderno de Educação nº13** (edição especial). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Reforma Agrária: com Escola, Terra e Dignidade! Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, 2005.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. (org.). **Campo-política pública-educação**. Brasília: Nead, 2008. p. 33-38

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Unesco/Moderna, 2009. p. 53-92.

FERNANDES, Bernardo M. **Contribuição ao Estudo do Campesinato Brasileiro – Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 1979-1999**. São Paulo, Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Geografia, FFLCH/USP, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: Saquet, Marcos Aurélio; Sposito, Eliseu Savério. (orgs.). **Territórios e territorialidades: teoria, processo e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular. 2009. P. 197-215.

FLORESTA, Leila. **Escola dos acampamentos/assentamentos do MST: uma perspectiva para a revolução?** Tese. (Doutorado). Faculdade de educação. UNICAMP. Campinas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação** – um estudo introdutório. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1991.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**: do 'fim dos territórios' à multiterritorialidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2001.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. In: STREY, Marlene Neve et al. **Psicologia Social Contemporânea. Petrópolis**: Vozes, 2013 (edição digital), p. 159-167.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUSTO, Marcelo Gomes. **“Exculhidos”**: ex-moradores de rua como camponeses num assentamento do MST. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Políticas sociais**: focalização ou universalização. Textos para Discussão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, out. 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

LOPES, Alice Cassimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Vitor. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural** – Sumaré/SP. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, CAMPINAS, 2008.

MACHADO, Vitor. **Estudantes em assentamentos de terras**: um estudo de aspirações por educação. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural). Faculdade de ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

MARQUES, Marta Inez Medeiros . **De sem-terra a “posseiro”**: a luta pela terra e a construção do território camponês no espaço da Reforma Agrária – o caso dos assentados nas fazendas Retiro e Velho-GO. 2000. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MARSHAL, Thomas Humphrey **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Convergência Digital e Diversidade Cultural. In: MORAES, Dênis de. **Mutações do Visível**: da comunicação de massa à comunicação de rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: Santos, Clarice Aparecida. (org.). **Campo-política pública-educação**. Brasília: Nead, 2008. p. 19-31.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Crispim. **Vida e luta camponesa no território**: casos onde o campesinato luta, marcha e muda o território capitalista. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MST. Boletim da Educação nº 1. **Como deve ser uma escola de assentamento**. São Paulo. 1992.

MST. Boletim da Educação nº 4. **Escola, trabalho e cooperação**. São Paulo. 1994.

MST. Boletim da educação nº 8. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. São Paulo. 2001.

MST. Caderno de Educação nº 1. **Como fazer a escola que queremos**. São Paulo. 1992.

MST. Caderno de Educação nº 2. **Alfabetização: com escola, Terra e Dignidade**. 3ª ed. São Paulo. 1998.

MST. Caderno de Educação nº 6. **Como fazer a escola que queremos: o planejamento**. São Paulo. 1995.

MST. Caderno de Educação nº 8. **Princípios da educação no MST**. São Paulo. 1996.

MST. Caderno de Educação nº 9. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. São Paulo. 1999.

MST. Caderno de Educação nº13. **Dossiê MST – Escola**. 2º ed, São Paulo. 2005.

MST. Caderno de Formação nº 18. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. São Paulo. 1991.

- MST. Caderno de Formação nº 30. **Gênese e desenvolvimento do MST**. São Paulo. 1998.
- MST. Fazendo Escola nº 01. **Escola itinerante em acampamentos do MST**. São Paulo. 1998.
- MST. Fazendo Escola nº 02. **Mobilizações infantis do MST**. Porto Alegre. 1999.
- MST. Fazendo Escola nº 03. **Construindo o caminho**. Porto Alegre. 2000.
- ORLANDI, Eni Puccineli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas, SP, Pontes, 2012.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca Freriana; v. 9).
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola/IBRADES, 1987.
- PIRES, Marília Freitas de campos. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, 1997.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis RJ: Vozes, 23. Ed, 1999.
- ROSSI, Rafael. Materialismo Histórico Dialético e Educação do Campo. **OKARA: Geografia em debate**, v. 8, n. 2, p. 249-270, 2014.
- SACRISTÁN. José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. por Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmerd, 2000.
- SAQUET. Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Revista GEOSUL**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. **A proposta pedagógica do M.S.T. para as escolas dos assentamentos** – a construção da escola necessária. Publicatio UEPG – ciências humanas, 8 (1): 19-30, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMONETTI, Mirian Claudia L. **A Longa Caminhada** – a (re)construção do território camponês em Promissão. São Paulo, Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.

SOARES, Edla. Propostas de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil. **Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável 17 a 21 de setembro de 2001**. Brasília, 2001.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

THALHEIMER, August. **Introdução ao materialismo dialético**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreato; FLAMENGUE, Elis Cristina. Assentamentos de reforma agrária: novos atores e novos espaços sociais no campo. **Retratos de Assentamento**, NUPEDOR, ano II, n. 2, 1995.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESTINADAS ÀS POPULAÇÕES DO CAMPO - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS
 ESCOLA:
 ENDEREÇO:
 CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	40 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2013
MÓDULO	40	TURNOS	NOTURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS EIXOS POR ANO	1.000	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	2.000

BASE LEGAL		EIXOS TEMÁTICOS	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CH 1º ANO	CH 2º ANO	CH TOTAL		
Lei Federal nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 Parecer CNE/CEB nº 6/2010; Resolução CNE/CEB nº 3/2010; Parecer CNE/CEB nº 7 /2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Resolução CEE/PE nº 02/2004; Parecer CEE/PE nº 02/2009	BASE NACIONAL COMUM	I TRABALHO, PRODUÇÃO E SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NO CAMPO	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	X				
				Educação Física	X				
				Arte	X				
				MATEMÁTICA	Matemática	X			
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	X			
				CIÊNCIAS HUMANAS	História	X			
			CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	X				
			ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso*	X				
			CH DO EIXO				400		400
			II POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: ESTADO E SOCIEDADE	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	X			
					Educação Física	X			
					Arte	X			
				MATEMÁTICA	Matemática	X			
		CIÊNCIAS DA NATUREZA		Ciências	X				
		CIÊNCIAS HUMANAS		História	X				
				Geografia	X				
		ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso*	X					
		CH DO EIXO				400		400	
		III QUESTÃO AGRÁRIA E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		X			
				Educação Física		X			
				Arte		X			
			MATEMÁTICA	Matemática		X			
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		X			
			CIÊNCIAS HUMANAS	História		X			
				Geografia		X			
		ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso*		X				
		CH DO EIXO					400	400	
		IV CULTURA E TERRITORIALIDADE	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		X			
				Educação Física		X			
				Arte		X			
			MATEMÁTICA	Matemática		X			
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		X			
			CIÊNCIAS HUMANAS	História		X			
				Geografia		X			
		ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso*		X				
		CH DO EIXO					400	400	
		CARGA HORÁRIA ANUAL					800	800	1.600
		CARGA HORÁRIA TEMPO COMUNIDADE**					200	200	400
		TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA					1.000	1.000	2.000

*A carga horária do Ensino Religioso não será computada para as 800 horas.

**O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas, que ocorrem por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidas no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

*** Para complementação da carga horária do turno noturno (hora aula de 40 min) deverá ser cumprida o que determina a Instrução Normativa 01/2011.

**** O ano letivo será concluído com a soma da carga horária dos dois eixos temáticos.

_____ de _____ de _____

GESTOR(A)

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESTINADAS ÀS POPULAÇÕES DO CAMPO - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS
 ESCOLA:
 ENDEREÇO:
 CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2013
MÓDULO	40	TURNO	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS EIXOS POR ANO	1.000	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	2.000

BASE LEGAL	EIXOS TEMÁTICOS	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CH 1º ANO	CH 2º ANO	CH TOTAL		
Lei Federal nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 Parecer CNE/CEB nº 6/2010; Resolução CNE/CEB nº 3/2010; Parecer CNE/CEB nº 7 /2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Resolução CEE/PE nº 02/2004; Resolução CEE/PE nº 02/2009	I TRABALHO, PRODUÇÃO E SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NO CAMPO	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	X				
			Educação Física	X				
			Arte	X				
		MATEMÁTICA	Matemática	X				
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	X				
			História	X				
		CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	X				
			Ensino Religioso*	X				
		CH DO EIXO				400		400
		II POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: ESTADO E SOCIEDADE	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	X			
				Educação Física	X			
				Arte	X			
			MATEMÁTICA	Matemática	X			
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	X			
	História			X				
	CIÊNCIAS HUMANAS		Geografia	X				
			Ensino Religioso*	X				
	CH DO EIXO				400		400	
	III QUESTÃO AGRÁRIA E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO		LINGUAGENS	Língua Portuguesa		X		
		Educação Física			X			
		Arte			X			
		MATEMÁTICA	Matemática		X			
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		X			
			História		X			
		CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia		X			
			Ensino Religioso*		X			
		CH DO EIXO					400	400
		IV CULTURA E TERRITORIALIDADE	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		X		
	Educação Física				X			
	Arte				X			
	MATEMÁTICA		Matemática		X			
	CIÊNCIAS DA NATUREZA		Ciências		X			
			História		X			
	CIÊNCIAS HUMANAS		Geografia		X			
			Ensino Religioso*		X			
	CH DO EIXO					400	400	
	CARGA HORÁRIA ANUAL				800	800	1.600	
	CARGA HORÁRIA TEMPO COMUNIDADE**				200	200	400	
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA				1.000	1.000	2.000	

*A carga horária do Ensino Religioso não será computada para as 800 horas.

**O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas, que ocorrem por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidas no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

*** O ano letivo será concluído com a soma da carga horária dos dois eixos temáticos.

_____ de _____ de _____

 GESTOR(a)

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESTINADAS ÀS POPULAÇÕES DO CAMPO - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

ESCOLA:

ENDEREÇO:

CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	40 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2013
MÓDULO POR EIXO TEMÁTICO	20	TURNO	NOTURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS EIXOS POR ANO	1.040	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	2.080

BASE LEGAL		EIXOS TEMÁTICOS	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH SEM	CH SEM	CH TOTAL			
					1º ANO	2º ANO				
Lei Federal nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006; Parecer CNE/CEB nº 3/2010; Parecer CNE/CEB nº 7/2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Resolução CEE/PE nº 02/2009	BASE NACIONAL COMUM	TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	I TRABALHO, PRODUÇÃO E SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NO CAMPO	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4		80		
					Espanhol	2		40		
					Arte	1		20		
					Ed Física	1		20		
				MATEMÁTICA	Matemática	4		80		
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3		60		
				CIÊNCIAS HUMANAS	História	2		40		
					Geografia	2		40		
				ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	-		-		
				CH DO EIXO					19	
			II POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: ESTADO E SOCIEDADE	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4		80		
					Espanhol/Artes	2		40		
					Arte	1		20		
					Ed Física	1		20		
				MATEMÁTICA	Matemática	4		80		
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3		60		
				CIÊNCIAS HUMANAS	História	2		40		
					Geografia	2		40		
				ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	-		-		
				CH DO EIXO					19	
			III QUESTÃO AGRÁRIA E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		4	80		
					Espanhol		2	40		
					Arte		1	20		
					Ed Física		1	20		
				MATEMÁTICA	Matemática		4	80		
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		3	60		
				CIÊNCIAS HUMANAS	História		2	40		
					Geografia		2	40		
				ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso		-	-		
				CH DO EIXO						19
			IV CULTURA E TERRITORIALIDADE	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		4	80		
					Espanhol		2	40		
					Arte		1	20		
					Ed Física		1	20		
				MATEMÁTICA	Matemática		4	80		
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		3	60		
				CIÊNCIAS HUMANAS	História		2	40		
					Geografia		2	40		
				ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso		-	-		
				CH DO EIXO						19
			CARGA HORÁRIA TOTAL					760	760	1.520
			TEMPO COMUNIDADE **					160	160	320
			PRÁTICAS AGRÍCOLAS ***					120	120	240
			TOTAL GERAL DA CARGA HORARIA					1.040	1.040	2.080

*A carga horária do Ensino Religioso não será computada para as 800 horas.

** O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas que ocorre por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidos no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

*** As horas-aula das Práticas Agrícolas deverão ser utilizadas em atividades de seminários, projetos didáticos, leituras, pesquisas e partilhas dos saberes apreendidos no tempo escola.

****Para complementação da carga horária do turno noturno (hora aula de 40 min) deverá ser cumprida o que determina a Instrução Normativa 01/2011.

***** O ano letivo será concluído com a soma da carga horária dos dois eixos temáticos.

_____ de _____ de _____

Gestor(a)

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESTINADAS ÀS POPULAÇÕES DO CAMPO - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS
 ESCOLA:
 ENDEREÇO:
 CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2013
MÓDULO POR EIXO TEMÁTICO	20	TURNOS	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS EIXOS POR ANO	1.040	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	2.080

BASE LEGAL		EIXOS TEMÁTICOS	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	CH SEM	CH SEM	CH TOTAL				
					1º ANO	2º ANO					
Lei Federal nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 36/2001; Parecer CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006; Parecer CNE/CEB nº 3/2010; Parecer CNE/CEB nº 7/2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Resolução CEE/PE nº 02/2009	BASE NACIONAL COMUM	TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	I TRABALHO, PRODUÇÃO E SUAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NO CAMPO	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4		80			
					Espanhol	2		40			
					Arte	1		20			
					Ed Física	1		20			
				MATEMÁTICA	Matemática	4		80			
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3		60			
				CIÊNCIAS HUMANAS	História	2		40			
					Geografia	2		40			
				ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	-		-			
				CH DO EIXO					19		380
				II POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: ESTADO E SOCIEDADE	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4		80		
						Espanhol/Artes	2		40		
						Arte	1		20		
						Ed Física	1		20		
			MATEMÁTICA		Matemática	4		80			
			CIÊNCIAS DA NATUREZA		Ciências	3		60			
			CIÊNCIAS HUMANAS		História	2		40			
					Geografia	2		40			
			ENSINO RELIGIOSO		Ensino Religioso	-		-			
			CH DO EIXO					19		380	
			III QUESTÃO AGRÁRIA E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		4	80			
					Espanhol		2	40			
					Arte		1	20			
					Ed Física		1	20			
				MATEMÁTICA	Matemática		3	60			
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		3	60			
				CIÊNCIAS HUMANAS	História		2	40			
					Geografia		2	40			
				ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso		-	-			
				CH DO EIXO						19	380
			IV CULTURA E TERRITORIALIDADE	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		4	80			
					Espanhol		2	40			
					Arte		1	20			
					Ed Física		1	20			
				MATEMÁTICA	Matemática		4	80			
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		3	60			
				CIÊNCIAS HUMANAS	História		2	40			
					Geografia		2	40			
				ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso		-	-			
				CH DO EIXO						19	380
			CARGA HORÁRIA TOTAL					760	760	1.520	
			TEMPO COMUNIDADE **					160	160	320	
			PRÁTICAS AGRÍCOLAS ***					120	120	240	
			TOTAL GERAL DA CARGA HORARIA					1.040	1.040	2.080	

*A carga horária do Ensino Religioso não será computada para as 800 horas.

** O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas que ocorre por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidos no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

*** As horas-aula das Práticas Agrícolas deverão ser utilizadas em atividades de seminários, projetos didáticos, leituras, pesquisas e partilhas dos saberes apreendidos no tempo escola.

**** O ano letivo será concluído com a soma da carga horária dos dois eixos temáticos.

_____, _____ de _____ de _____

Gestor(a)

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESTINADAS ÀS POPULAÇÕES DO CAMPO - ENSINO MÉDIO

ESCOLA:

ENDEREÇO:

CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	40 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2013
MÓDULO POR EIXO	20	TURNO	NOTURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS EIXOS	2.000	CARGA HORÁRIA TOTAL	2.400

BASE LEGAL	EIXOS TEMÁTICOS	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO	2º ANO	CH TOTAL		
Lei Federal nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Parecer CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 3/2010; Parecer CNE/CEB nº 7/2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Resolução CEE/PE nº 02/2004; Resolução CEE/PE nº 02/2009	BASE NACIONAL COMUM TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	I Trabalho, Produção e suas formas de Organização no Campo	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6		120	
				Espanhol**	-		-	
				Arte	1		20	
				Ed. Física	1		20	
			MATEMÁTICA	Matemática	4		80	
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2		40
			Biologia		3		60	
			Física		2		40	
			CIÊNCIAS HUMANAS	História	3		60	
				Geografia	3		60	
		Filosofia		-		-		
		Sociologia		-		-		
		CH DO EIXO				25	-----	500
		II Política e Emancipação: Estado e Sociedade	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4		80	
				Espanhol**	2		40	
				Arte	1		20	
				Ed Física	1		20	
			MATEMÁTICA	Matemática	4		80	
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2		40
			Biologia		3		60	
			Física		2		40	
			CIÊNCIAS HUMANAS	História	-		-	
				Geografia	-		-	
		Filosofia		3		60		
		Sociologia		3		60		
		CH DO EIXO				25	-----	500
		III Questão agrária e Organizações Sociais do Campo	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		6	120	
				Espanhol**		2	40	
				Arte		-	-	
				Ed. Física		-	-	
			MATEMÁTICA	Matemática		4	80	
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química		2	40
			Biologia			3	60	
			Física			2	40	
			CIÊNCIAS HUMANAS	História		3	60	
				Geografia		3	60	
		Filosofia			-	-		
		Sociologia			-	-		
		CH DO EIXO				-----	25	500
		IV Cultura e Territorialidade.	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		6	120	
				Espanhol*		-	-	
				Arte		-	-	
				Ed Física		-	-	
			MATEMÁTICA	Matemática		4	80	
				CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química		2	40
			Biologia			3	60	
			Física			2	40	
			CIÊNCIAS HUMANAS	História		2	40	
				Geografia		2	40	
		Filosofia			2	40		
		Sociologia			2	40		
		CH DO EIXO				-----	25	500
		CARGA HORÁRIA ANUAL				1.000	1.000	2.000
		TEMPO COMUNIDADE ANUAL**				200	200	400
		TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA				1.200	1.200	2.400

*A Língua Estrangeira Moderna – Espanhol conforme determinação do Comitê Pernambucano de Educação do Campo.

**O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas que ocorre por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes aprendidas no Tempo Escola.

Essas atividades e saberes aprendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

*** Para complementação da carga horária do turno noturno (hora aula de 40 min) deverá ser cumprida o que determina a Instrução Normativa 01/2011.

**** O ano letivo será concluído com a soma da carga horária dos dois eixos temáticos.

_____ de _____ de _____

Gestor(a)

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESTINADAS ÀS POPULAÇÕES DO CAMPO - ENSINO MÉDIO

ESCOLA:
ENDEREÇO:
CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2013
MÓDULO POR EIXO TEMÁTICO	20	TURNO	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS EIXOS	2.000	CARGA HORÁRIA TOTAL	2.400

BASE LEGAL	EIXOS TEMÁTICOS	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO	2º ANO	CH TOTAL	
Lei Federal nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 36/2001; Parecer CNE/CEB nº 3/2010; Parecer CNE/CEB nº 7/2010; Parecer CNE/CEB nº 4/2010; Parecer CNE/CEB nº 02/2004; Resolução CEE/PE nº 02/2009; Parecer CNE/CEB nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 36/2001; Parecer CNE/CEB nº 3/2010; Parecer CNE/CEB nº 7/2010; Parecer CNE/CEB nº 4/2010; Parecer CNE/CEB nº 02/2004; Resolução CEE/PE nº 02/2009	BASE NACIONAL COMUM TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	I Trabalho, Produção e suas formas de Organização no Campo	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6		120
				Espanhol**	-		-
				Arte	1		20
				Ed. Física	1		20
			MATEMÁTICA	Matemática	4		80
				Química	2		40
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3		60
				Física	2		40
				História	3		60
			CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	3		60
				Filosofia	-		-
				Sociologia	-		-
				CH DO EIXO		25	-----
			II Política e Emancipação: Estado e Sociedade	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	
		Espanhol**			2		40
		Arte			1		20
		Ed Física			1		20
		MATEMÁTICA		Matemática	4		80
				Química	2		40
		CIÊNCIAS DA NATUREZA		Biologia	3		60
				Física	2		40
				História	-		-
		CIÊNCIAS HUMANAS		Geografia	-		-
				Filosofia	3		60
				Sociologia	3		60
				CH DO EIXO		25	-----
		III Questão agrária e Organizações Sociais do Campo		LINGUAGENS	Língua Portuguesa		6
			Espanhol**			2	40
			Arte			-	-
			Ed. Física			-	-
			MATEMÁTICA	Matemática		4	80
				Química		2	40
			CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia		3	60
				Física		2	40
				História		3	60
			CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia		3	60
				Filosofia		-	-
				Sociologia		-	-
				CH DO EIXO		-----	25
			IV Cultura e Territorialidade.	LINGUAGENS	Língua Portuguesa		6
		Espanhol**				-	-
		Arte				-	-
		Ed Física				-	-
		MATEMÁTICA		Matemática		4	80
				Química		2	40
		CIÊNCIAS DA NATUREZA		Biologia		3	60
				Física		2	40
História				2	40		
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia			2	40		
	Filosofia			2	40		
	Sociologia			2	40		
	CH DO EIXO			-----	25	500	
CARGA HORÁRIA ANUAL				1.000	1.000	2.000	
TEMPO COMUNIDADE ANUAL**				200	200	400	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA				1.200	1.200	2.400	

*A Língua Estrangeira Moderna – Espanhol conforme determinação do Comitê Pernambucano de Educação do Campo.

**O Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas que ocorre por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidas no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade.

**** O ano letivo será concluído com a soma da carga horária dos dois eixos temáticos.

_____ de _____ de _____

Gestor(a)

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 02/2015

Fixa diretrizes e orienta procedimentos para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ao atendimento da política pública da Educação do Campo, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco que atendem as populações do campo.

O Secretário de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto Estadual nº 40.599/2014, publicado no DOE - PE, de 04/04/2014, por intermédio da Secretaria Executiva de Planejamento e Coordenação, mediante a aprovação da Gerência de Normatização do Sistema Educacional; considerando a Lei Federal nº 9.394/96, o Decreto nº 7.352/2010, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, o Parecer CNE/CEB 36/2001, a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, a Resolução CNE /CEB nº 02/ 2008, o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, a Resolução CNE/CEB nº 03/2010, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, a Resolução CEE/PE nº 02/2004, a Resolução CEE/PE nº 02/2009, a Instrução Normativa de Avaliação nº 04/2014 SEE/SEDE/GENE e a Instrução Normativa nº 01/2011 SEE/SEDE/GENE.

Resolve:

Art. 1º A Educação de Jovens e Adultos – EJA destinada às populações do campo tem como objetivos:

I – garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos do campo na educação básica, com especial atenção às demandas diferenciadas entre as populações camponesas:

- a) agricultores familiares;
- b) extrativistas;
- c) pescadores artesanais;
- d) ribeirinhos;
- e) assentados e acampados;
- f) trabalhadores assalariados rurais;
- g) caiçaras;
- h) indígenas;
- i) quilombolas; e
- j) outras populações.

II - disponibilizar material adequado para estudantes residentes no campo, oriundos das demandas apresentadas, prioritariamente, pelos movimentos sociais; e

III - atender à população do campo na EJA Ensino Fundamental e na EJA Ensino Médio.

Art. 2º A EJA nas Escolas destinadas às populações do campo é de responsabilidade da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, por intermédio da Unidade de Educação do Campo, e está organizada da seguinte forma:

I – uma Coordenação Geral da Secretaria de Educação do Estado que tem como atribuição a gestão operacional e pedagógica;

II – uma Coordenação Regional, cuja atribuição consiste em apoiar o trabalho dos coordenadores de turmas e acompanhar o trabalho dos professores nas salas de aula; e

III – uma Coordenação de turma, que tem como atribuição apoiar os professores por meio de reuniões pedagógicas semanais, visitas sistemáticas às salas de aulas e apoio técnico administrativo à Coordenação Regional e às escolas certificadoras.

§ 1º O (A) Coordenador (a) de turma deve atender, no mínimo, 04 (quatro) turmas de acordo com a localização geográfica.

§ 2º Deve ser designado para atuar como Coordenador (a) de turma, um (a) professor (a) com formação na Área de Educação sendo, prioritariamente, profissional com graduação em Pedagogia ou na Área de Ciências Humanas.

§ 3º O (A) Coordenador (a) Regional e o (a) Coordenador (a) de turma devem ter sua carga horária disponibilizada totalmente para a EJA nas Escolas que atendem às populações do Campo, visando assegurar a vivência da metodologia com qualidade, bem como o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem do (a) estudante.

Art. 3º Devem ser designados prioritariamente professores (as) com formação específica em Pedagogia e/ou Normal em Nível Médio para atuarem nas Escolas que atendem às populações do Campo, na EJA - Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Art. 4º As equipes docentes da EJA - Ensino Fundamental Anos Finais e da EJA - Ensino Médio devem ser compostas por 3 (três) professores(as), para atuarem como mediadores do conhecimento, sendo um na área de Humanas, um na área de Linguagens e um na área de Ciências da Natureza ou na área de Matemática.

Parágrafo único. Os (as) professores (as) devem assumir 2(duas) turmas (turma 1 e turma 2), sendo que:

I - atuando 3 (três) dias da semana na turma 1 e 2 (dois) dias na turma 2; e

II – na semana seguinte, 2 (dois) dias na turma 1 e 3 dias na turma 2.

Art. 5º Para o ingresso na EJA, nas Escolas que atendem às populações do Campo, os estudantes devem atender aos seguintes requisitos:

I - 15 (quinze) anos completos para EJA – Ensino Fundamental; e

II - 18 (dezoito) anos completos para EJA - Ensino Médio.

Art. 6º As turmas devem ser organizadas a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e confirmadas pelas coordenações regionais.

Art.7º As turmas devem funcionar em espaços educativos, vinculados às escolas certificadoras.

Art. 8º As turmas devem ter a seguinte composição:

- I- 15 (quinze) estudantes, no mínimo, para a EJA Ensino Fundamental anos iniciais; e
- II- 25 (vinte e cinco) estudantes, no mínimo, para a EJA Ensino Fundamental anos finais e para a EJA Ensino Médio.

Art. 9º. A carga horária total da EJA nas Escolas que atendem às populações do Campo deve corresponder a:

- I - 2.000 (duas mil) horas letivas para a EJA Ensino Fundamental anos iniciais;
- II - 2.080 (duas mil e oitenta) horas letivas para a EJA Ensino Fundamental anos finais; e
- III - 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas letivas para a EJA Ensino Médio.

Art. 10 O calendário escolar da EJA nas escolas que atendem às populações do Campo deve observar os termos do Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96.

Art. 11 A Matriz Curricular da EJA nas escolas que atendem às populações do Campo a ser vivenciada em regime de alternância, entre as áreas do conhecimento – Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, deve atender aos princípios e Diretrizes Curriculares Nacionais e orientar o trabalho a ser desenvolvido, de forma integrada.

Art. 12 As horas-aula do Tempo Comunidade e Práticas Agrícolas devem ser utilizadas em atividades de seminários, projetos didáticos, leituras, pesquisas e partilhas dos saberes apreendidos no tempo escola.

Parágrafo único. A carga horária destinada ao Tempo Comunidade e às Práticas Agrícolas deve ser acrescentada na Matriz Curricular, à carga horária total dos Eixos Temáticos.

Art. 13 A EJA nas escolas que atendem às populações do Campo deve estar estruturada em 01 eixo articulador “Trabalho e Educação do Campo” e 04 eixos temáticos, a seguir:

- I - trabalho, produção e suas formas de organização no Campo;
- II - política, emancipação, Estado e Sociedade;
- III - questão agrária e organizações sociais do Campo; e
- IV - cultura e territorialidade.

Art. 14 A organização do trabalho pedagógico da EJA nas escolas que atendem às populações do Campo é desenvolvida a partir do eixo articulador - Trabalho e Educação do Campo.

Art. 15 O eixo de que trata o artigo anterior deve ser o articulador principal do trabalho pedagógico da EJA nas escolas que atendem às populações do Campo e deve expressar a temática central e a referência à efetivação do currículo integrado, de forma a contribuir na formulação de questões de pesquisa a serem problematizadas e respondidas por meio dos 04 (quatro) Eixos Temáticos.

Art. 16 No início das atividades de cada Eixo Temático deve ser realizada a formação continuada dos (as) educadores (as) que deve ocorrer de forma presencial.

Art. 17 Nas escolas que atendem às populações do Campo, para o cumprimento da carga horária, as aulas devem ser ministradas de acordo com os componentes curriculares estabelecidos para cada eixo na matriz curricular.

Art. 18 Os componentes curriculares integrantes da Base Nacional Comum e/ou da Parte Diversificada devem compartilhar objetos de estudos, que devem ser abordados de forma contextualizada.

Parágrafo único. O componente curricular - Educação Física deve ser trabalhado, obedecendo ao disposto na Lei Federal nº 10.793/03.

Art.19 Os saberes estudados nos Eixos Temáticos devem subsidiar a avaliação do processo formativo, contribuindo para:

I - a formação humana e intercultural do indivíduo;

II - a fundamentação do ideal de educação a ser perseguido;

III - o desenvolvimento local sustentável como horizonte a nortear a relação entre as pessoas e o meio ambiente que habitam;

IV - a formação integral dos jovens do campo;

V - a melhoria de vida das famílias e das comunidades pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos no tempo - comunidade;

VI - o estímulo ao jovem e ao adulto para a vida em comunidade;

VII - a vivência de atividades em grupo; e

VIII - o desenvolvimento do espírito e das práticas associativas e solidárias.

Art. 20 Aos (Às) estudantes que não demonstram apropriação dos conhecimentos devem ser ofertadas Novas Oportunidades de Aprendizagem – NOAs.

Parágrafo único. As NOAs são planejadas pelo (a) professor (a) e aplicadas de forma paralela em cada eixo temático.

Art. 21 A média para aprovação por componente curricular deve ser igual ou superior a 6,0 (seis).

Parágrafo único. Os (As) estudantes que, ao final do ano de escolaridade, são reprovados em até 02 (dois) componentes curriculares, tem direito à Progressão Parcial, conforme a Instrução Normativa de Avaliação Nº 04/2014 SEE/SEDE/GENE.

Art.22 O (A) estudante deve apresentar frequência mínima 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas do ano de escolaridade, para efeito de aprovação.

Art. 23 A transferência de estudantes ocorrida entre Escolas que atendem às populações do Campo e/ou para Escolas que não ofertem a referida modalidade deve obedecer às normas educacionais vigentes do Sistema.

Parágrafo único. Para atendimento ao disposto no **caput** deste artigo, caso necessário, a escola de destino deve proceder à equivalência de estudos de acordo com a matriz curricular.

Art. 24 A escrituração escolar do (a) estudante da EJA nas escolas que atendem às populações do Campo deve ser efetivada, pelo(a) secretário(a) e/ou coordenador(a) de turma, mediante registro dos resultados da aprendizagem realizado ao final de cada Eixo Temático.

Art. 25 Os instrumentos utilizados para escrituração escolar são os seguintes:

I – ficha de matrícula;

II – diário de classe;

III – ficha individual;

IV – atas de resultados finais;

V – atas de resultados especiais;

VI – histórico escolar; e

VII – ficha descritiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 26 O registro dos resultados de aprendizagem e frequência escolar do (a) estudante são efetivados, pelo professor, no diário de classe específico para a EJA nas Escolas que atendem às populações do Campo.

Art. 27 Ao final do curso deve ser expedida a Ata dos Resultados Finais.

Art. 28 O histórico escolar deve ser expedido pelo (a) Secretário(a) Escolar, que deve transcrever todos os Componentes Curriculares trabalhados em cada eixo, com suas respectivas cargas horárias e resultado final da aprendizagem.

Art. 29 Os casos omissos serão resolvidos pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos e Gerência Regional de Educação, ouvida a Gerência de Normatização do Sistema Educacional.

Art. 30 Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Estado de Pernambuco.

Recife, 29 de junho de 2015.

Frederico Costa Amâncio

Secretário de Educação do Estado

Severino José de Andrade Júnior

Secretaria Executiva de Planejamento e Coordenação

Ana Coelho Vieira Selva

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

Claudia Mendes de Abreu

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

Vicencia Barbosa de Andrade Torres

Gerente de Normatização do Sistema Educacional

**12.07.2017; 18.07.2017; 28.07.2017; 21.09.2017; 27.09.2017; 19.10.2017;
27.03.2018; 04.04.2018; 12.04.2018; 17.04.2018; 25.05.2018; 27.04.2018;
03.05.2018; 07.05.2018; 15.05.2018; 20.06.2018; 26.06.2018;
25.07.2018, 07.08.2018; 09.08.2018; 13.11.2018; 07.02.2019; 30.04.2019
e 10.05.2019 (Versão 24)**

MINUTA DA INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº XX/2019

Fixa diretrizes e orienta procedimentos para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao atendimento da política pública da Educação do Campo, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco-SEE-PE, por meio do Secretário de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto Estadual nº 40.599/2014, publicado no DOE-PE, de 04.04.2014, por intermédio da Secretaria Executiva de Planejamento e Coordenação (SECO), mediante a aprovação da Gerência de Normatização do Sistema Educacional (GENSE) e parecer favorável da Gerência de Políticas Educacionais do Campo - GEPEC, considerando a Constituição Federal de 1988; a Constituição Estadual de 1991; a Lei Federal nº 9.394/1996; o Decreto Federal nº 7.352, de 04.11.2010; a Resolução CNE/CEB nº 01/2000; o Parecer CNE/CEB nº 11/2000; o Parecer CNE/CEB nº 36/200; a Resolução CNE/CEB nº 01/2002; o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 03/2008; a Resolução CNE /CEB nº 02/2008; a Resolução CNE/CEB nº 03/2010; a Resolução CNE/CEB nº 04/2010; o Parecer CNE/CEB nº 07/2010; a Resolução CNE-CEB nº 2/2012; o Decreto Federal nº 7.352/2010, a Resolução CEE/PE nº 02/2004; a Resolução CEE/PE nº 02/2009; a Instrução Normativa nº 01/1993-SECE/DCE/DEE (DOE-PE de 05.01.1993); a Instrução Normativa nº 01/2011-SEE/SEDE/SEGE/SEEP/GENE; a Instrução Normativa nº 03/2013-SEE/SEDE/GENE (DOE-PE de 13.06.2013 e 18.06.2013-Retificação); a Instrução Normativa nº 10/2013-SEGE-SEDE-SEEP-GENE-SEE-PE (DOE-PE de 09.04.2014-Republicada); a Instrução Normativa nº 04/2014-SEE/SEGE/SEDE/GENE (DOE-PE de 18.12.2014) e a Instrução Normativa nº 06/2017-SEE/SECO/SEDE/SEEP/SEGE/GENSE (DOE-PE de 29.11.2017).

RESOLVE:

Art. 1º Fixar diretrizes e orientar procedimentos para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no âmbito da Educação do Campo.

§ 1º A Educação do Campo é concebida e protagonizada pelas populações do campo que reivindicam uma educação de qualidade, socialmente referenciada nas especificidades de cada povo do campo, que se traduz em ações educativas que valorizam suas práticas sociais, conhecimentos prévios, saberes, culturas, histórias, modos de vida, de trabalho e de produção.

§ 2º O Currículo vivenciado na Educação do Campo pauta-se nos ideais de liberdade, solidariedade e fraternidade humana, no respeito às diferenças e aos saberes dos sujeitos educativos, na pluralidade de concepções pedagógicas e didáticas que orientam as práticas de ensino na educação básica, incluindo a EJA, com base no Art. 2º do Decreto Federal nº 7.352 de 04/11/2010, o qual preceitua os seguintes princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos(as) estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

§3º Entende-se por Escola do Campo a Unidade de Ensino situada em área rural, conforme definição estabelecida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo.

§4º A EJA, no âmbito da Educação do Campo, deve ser assegurada prioritariamente em escola localizada em espaço rural, considerando as especificidades locais, a geografia, a logística para o atendimento da demanda, bem como pode ser ofertada em qualquer escola, situada em espaço urbano, que atenda às populações do Campo.

§5º A escola que oferta a EJA para as populações do campo deve construir ou ajustar o Regimento, o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica da EJA, de modo a adequá-los aos termos da legislação vigente para a Educação do Campo, bem como aos termos expressos nesta Instrução Normativa.

Art. 2º A EJA destinada às populações do campo tem como objetivos:

- I- difundir o conceito de educação como formação humana integral, visando materializar as políticas afirmativas de gênero, étnico-racial e intergeracional, reconhecendo a complexidade e diversidade do trabalho no campo;
- II- potencializar ações educacionais com base no paradigma da sustentabilidade, do respeito aos seres humanos e aos ecossistemas;
- III- disponibilizar material adequado para estudantes do campo, oriundos(as) das demandas apresentadas pelos movimentos sociais, entidades representativas dos trabalhadores rurais, órgãos públicos e Organizações Não Governamentais (ONGs);

IV- garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos do campo à educação, com especial atenção às demandas diferenciadas entre as seguintes populações do campo:

- a) agricultores familiares;
- b) extrativistas;
- c) pescadores artesanais;
- d) ribeirinhos;
- e) assentados e acampados;
- f) trabalhadores rurais;
- g) caiçaras;
- h) indígenas;
- i) quilombolas;
- j) povos da floresta;
- l) povos ciganos; e
- k) demais povos que vivem no campo.

Art. 3º A estrutura curricular da EJA para as populações do campo deve ser organizada, nos princípios da Pedagogia de Alternância, contemplando as vivências do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, que se complementam formando os ciclos de saberes.

Art. 4º O Tempo Escola é o tempo formativo que acontece no espaço escolar, no qual as aulas são vivenciadas por meio de atividades como exposições dialogadas, oficinas, seminários, fóruns temáticos, desenvolvimento de pesquisas e construções de sínteses, visando o ensino e a aprendizagem dos conteúdos e conceitos das diversas áreas do conhecimento em estreita relação com as realidades dos(as) estudantes.

Art. 5º O Tempo Comunidade é o tempo formativo vivenciado nas comunidades onde os(as) estudantes residem, no qual são desenvolvidos projetos pedagógicos e socioculturais e atividades práticas que relacionem os saberes construídos no Tempo Escola com as realidades das comunidades, assim retroalimentando as discussões do Tempo Escola subsequente, constituindo assim os ciclos de saberes.

§1º Tempo Comunidade é destinado à execução de atividades extraclasse no turno ou no contraturno, na qual o(a) estudante é estimulado(a) a ser protagonista de sua história, construindo o seu pensamento emancipatório, vivenciando atividades práticas, desenvolvidas nos territórios das comunidades escolares do campo, que estejam articuladas com os saberes vivenciados em sala de aulas, a partir de eixos temáticos, com vistas a:

- a) mobilizar o(a) estudante a desenvolver atividades na sua comunidade, articulando saberes escolares, familiares e da comunidade;
- b) contribuir para melhorar a qualidade de vida das comunidades do campo através do emprego de técnicas viáveis e sustentáveis;

- c) oportunizar a pesquisa, o debate, a partilha de saberes por meio de atividades individuais e em grupo, com a orientação do(a) professor(a) ou do(a) técnico(a) agrícola; e
- d) viabilizar a prática de projetos de intervenção a partir de problemáticas identificadas no espaço aula e nas comunidades em que residem os(as) estudantes.

§2º Nas atividades do Tempo Comunidade o(a) estudante deverá apresentar relatório das atividades desenvolvidas ao(à) respectivo(a) professor(a) solicitante.

§3º No Tempo Comunidade é obrigatória a presença do(a) professor(a) para efetivação da carga horária, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das horas-aulas destinadas ao Tempo Comunidade

Art. 6º São atribuições da Gerência de Políticas Educacionais do Campo -GEPEC:

- I- planejar e executar as ações das políticas públicas educacionais, considerando os fundamentos da educação popular e os princípios da educação do campo;
- II- propor e implementar políticas públicas educacionais destinadas às populações do campo nas etapas e modalidades da educação básica, abrangendo ações que efetivem e promovam o acesso, a permanência e continuidade dos estudos para os(as) estudantes;
- III- orientar as ações gerenciais em consonância com os princípios democráticos, pautados na Constituição Federal e na Constituição do Estado de Pernambuco, assumindo-os como norteadores e emancipatórios das Políticas Educacionais da Educação do Campo no Estado de Pernambuco;
- IV- propor uma prática fundamentada nos princípios da Pedagogia da Alternância e no diálogo entre os sujeitos educativos do Campo que efetive a vivência do Tempo Escola e do Tempo Comunidade;
- V- articular e integrar conhecimentos científicos, conhecimentos populares, socioculturais e políticos com realidade do campesinato pernambucano, constituindo o círculo de saberes, de maneira indissociável à prática proposta, a qual deve contemplar o currículo, o planejamento, os processos de ensino e de avaliação da aprendizagem;
- VI- oferecer formação continuada e em serviço aos(às) profissionais da educação que atuam na educação do campo, observando a legislação vigente;
- VII- garantir, em acordo com as Gerências Regionais de Educação (GRE), a articulação para efetivar ações educacionais nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino e para manutenção e organização das instâncias pedagógicas, administrativas e financeiras;
- VIII- coordenar, implementar, orientar e avaliar as Diretrizes operacionais para a Educação do Campo, bem como a elaboração de propostas pedagógicas e de materiais didático-pedagógicos para as escolas;
- IX- acompanhar, monitorar e mapear as ações administrativas e pedagógicas vinculadas à EJA nas escolas do campo;
- X- empreender esforços para possibilitar a expansão e/ou complementação da oferta de ensino destinadas às populações do campo; e
- XII- estabelecer tratativas, convênios institucionais, cooperação técnica e pedagógica com as secretarias municipais de educação no âmbito da Educação do Campo.

Art. 7º Compõem o quadro de profissionais envolvidos com a oferta da EJA voltada às populações do Campo:

- I- coordenador(a) do Núcleo de Educação do Campo (NEC);

- II- professor(a) articulador territorial de turmas; e
- III- professor(a);

Art. 8º São atribuições do(a) Coordenador(a) do Núcleo de Educação do Campo (NEC) das Gerências Regionais de Educação-GRE:

- I- executar às políticas educacionais e gerencias destinadas aos povos do campo;
- II- realizar visitas de monitoramento às turmas das escolas do campo, objetivando dar apoio ao trabalho dos(as) professores(as) articuladores(as) territoriais de turmas e dos(as) professores(as);
- III- oportunizar a efetivação da garantia do acesso e da permanência dos(as) estudantes à educação;
- IV- dar suporte as ações entre Estado e os Municípios com vistas a ampliar a oferta da Educação do Campo;
- VI- fornecer com exatidão as informações solicitadas pela GEPEC;
- VII- articular as ações entre os municípios e a GEPEC para efetivação das políticas públicas;
- VIII- coordenar o processo de tomada de preços referente ao transporte intra-campo;
- IX- orientar o processo de certificação dos(as) estudantes junto às escolas que atendem às populações do campo;
- X- coordenar, sistematizar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas nas escolas do campo;
- XI- orientar os(as) professores(as) articuladores(as) territoriais de turmas quanto ao preenchimento dos diários de classe e a escrituração escolar dos(as) estudantes, junto com o(a) secretário(a) escolar; e
- XII- orientar os(as) professores(as) articuladores(as) territoriais de turmas nas atividades de planejamento integrado, monitoramento e acompanhamento das turmas.

§ 1º O(A) Coordenador(a) do Núcleo de Educação do Campo – NEC deverá ser, um(a) professor(a) com formação em nível superior em Pedagogia, preferencialmente, ou em qualquer Licenciatura.

§ 2º O(A) Coordenador(a) do NEC deve ter carga-horária de 200 (duzentas) horas-aulas mensais, disponibilizadas para atividades de articulação, desenvolvimento e a execução das políticas públicas educacionais planejadas para o atendimento às populações do campo.

Art. 9º São atribuições do(a) professor(a) articulador territorial de turmas:

- I- coordenar e dar suporte aos processos de matrícula;
- II- subsidiar os(as) professores(as), quanto aos seus fazeres pedagógicos por meio de reuniões semanais;
- III- realizar visitas sistemáticas às salas de aulas, dando suporte pedagógico aos(as) professores(as) e ouvindo as demandas dos(as) estudantes;
- IV- coordenar o planejamento didático nas ações educativas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade;
- V- acompanhar o cumprimento do calendário escolar;
- VI- realizar acompanhamento das aprendizagens dos(as) estudantes;
- VII- planejar, avaliar e monitorar, no âmbito da escola, as atividades realizadas pelos(as) professores(as), na perspectiva da redução das dificuldades de aprendizagem, em relação aos conteúdos ministrados e prescritos no currículo escolar;

VIII- participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e afins, pertinentes a Educação do Campo; e

IX- executar outras atividades correlatas às demandas educacionais.

§ 1º Cabe ao(à) professor(a) articulador(a) territorial de turma acompanhar as seguintes quantidades de turmas:

I- 4 (quatro) turmas quando possuir contrato de 200 (duzentas) horas aulas;

II- 3 (três) turmas quando possuir contrato de 150 (cento e cinquenta) horas aulas; e

III- 2 (duas) turmas quando possuir contrato de 100 (cem) horas aulas.

§ 2º O(A) professor(a) articulador(a) territorial de turma deverá ser, preferencialmente, um(a) professor(a) com formação em nível superior em Pedagogia e na impossibilidade desse profissional, poderá assumir a função um(a) professor(a) com formação acadêmica em qualquer Licenciatura.

§ 3º O(A) professor(a) articulador(a) territorial de turmas deve ter sua carga-horária disponibilizadas para o desenvolvimento e a execução das ações planejadas para as turmas da EJA, visando assegurar a vivência de metodologias adequadas ao ensino-aprendizagem, bem como o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos(as) estudante(s).

Art. 10 São atribuições do(a) professor(a):

- I- planejar e ministrar aulas na EJA do Ensino Fundamental e/ou EJA do Ensino Médio, conforme a proposta pedagógica da educação do campo;
- II- executar as atividades escolares planejadas para o Tempo Escola, Tempo Comunidade e para as atividades de Práticas Agrícolas;
- III- analisar dados referentes à recuperação, aprovação e evasão dos(as) estudantes;
- IV- participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares;
- V- participar da escolha do livro e de material didático;
- VI- participar de formações continuadas e em serviço, bem como de reuniões, encontros, seminários, cursos e outros eventos em sua área de atuação; e
- VII- participar da elaboração ou atualização do Projeto Político-Pedagógico e a proposta pedagógica da escola que esteja lotado(a) e executar outras atividades correlatas.

§ 1º O(A) professor(a), que exercer a docência nas turmas da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverá ter concluída a formação profissional no Curso de Magistério; no Curso Normal em Nível Médio ou ter formação profissional no nível superior em Pedagogia ou Licenciatura em Educação do Campo.

§ 2º O(A) professor(a), que exercer a docência nas turmas da EJA dos anos finais do Ensino Fundamental e na EJA do Ensino Médio, deverá ter concluída a formação profissional no Nível Superior na respectiva licenciatura de área de atuação.

Art. 11 A carga-horária destinada aos(às) professores(as) que ministram aulas na EJA observará os seguintes procedimentos:

- I- no Ensino Fundamental, anos iniciais executará suas funções com carga-horária de 150 (cento e cinquenta) horas-aulas;
- II- no Ensino Fundamental, anos finais executará suas funções com carga-horária de 150 (cento e cinquenta) horas-aulas para atuar em 1 (uma) turma ou 200 (duzentas) horas-aulas para atuar em 2 (duas) turmas;

- III- no Ensino Médio executará suas funções com carga-horária de 150 (cento e cinquenta) para atuar em 1 (uma) turma ou 200 (duzentas) horas-aulas para atuar em 2 (duas) turmas.

§ 1º Na EJA do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, em cada Eixo Temático, o(a) professor(a) polivalente deve ministrar, semanalmente, 5 (cinco) horas aulas voltadas para atividades do Tempo Comunidade, cuja carga horária perfaz um total de 200 (duzentas) horas aulas anuais.

§ 2º Na EJA do Ensino Fundamental- Anos Finais, em cada Eixo Temático, deve-se proceder da seguinte forma quanto à distribuição, por área de conhecimento para a carga horária de 160 (cento e sessenta) horas aulas anuais de Tempo Comunidade:

- I- O(A) professor(a) da Área de Linguagens deverá ministrar semanalmente 1 (uma) hora aula de atividades de Tempo Comunidade;
- II- O(A) professor(a) de Área de Matemática deverá ministrar semanalmente 1 (uma) hora aula de atividades de Tempo Comunidade;
- III- O(A) professor(a) de Área de Ciências da Natureza deverá ministrar semanalmente 1 (uma) hora aula de atividades de Tempo Comunidade; e
- IV- O(A) professor(a) de Área de Ciências Humanas deverá ministrar semanalmente 1 (uma) hora aula de atividades de Tempo Comunidade.

§ 3º Na EJA do Ensino Médio, em cada Eixo Temático, deve-se proceder da seguinte forma quanto à distribuição, por área de conhecimento para a carga horária de 200 (duzentas) horas aulas anuais de Tempo Comunidade, no contraturno:

- I- O(A) professor(a) da Área de Linguagens deverá ministrar 1 (uma) hora aula de atividades de Tempo Comunidade;
- II- O(A) professor(a) de Área de Matemática deverá ministrar 1 (uma) hora aula de atividades de Tempo Comunidade;
- III- O(A) professor(a) de Área de Ciências da Natureza deverá ministrar 1 (uma) hora aula de atividades de Tempo Comunidade; e
- IV- O(A) professor(a) de Área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas deverá ministrar 2 (duas) horas aulas de atividades de Tempo Comunidade.

Art. 12 A composição da Equipe de Professores(as) observará os seguintes procedimentos:

- I- no Ensino Fundamental, anos iniciais terá 01 (um) professor(a) polivalente para todas as Áreas de Conhecimentos (Linguagens; Ciências Exatas; Ciências da Natureza e Ciências Humanas);
- II- no Ensino Fundamental, anos finais terá 01 (um) professor(a) para cada Área de Conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas), totalizando 04 (quatro) professores(as) por turma;
- III- no Ensino Médio terá 01 (um) professor(a) para cada Área de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), totalizando 04 (quatro) professores(as) por turma.

Parágrafo único. Cada equipe, constituída por 4 (quatro) professores(as), poderá assumir até 02 (duas) turmas, considerando os contextos espaciais, de acessibilidade ao local onde as turmas estão situadas e ao cumprimento da carga-horária, aprovado pelo Núcleo de Educação do Campo (NEC) da GRE, sob a qual está subordinada, observando-se o seguinte fluxo de trabalho:

- I - atuando 03 (três) dias da semana na turma 01 (um) e 02 (dois) dias da semana na turma 02 (dois); e

II – na semana seguinte, 02 (dois) dias na turma 01 (um) e 03 (três) dias na turma 02 (dois).

Art. 13 O(a) estudante, para garantir o seu ingresso na EJA que atendem às populações do campo, deverá efetivar a sua matrícula, na escola devidamente autorizada pela GRE, atendendo os seguintes requisitos legais:

I – ter idade igual ou superior a 15 (quinze) anos completos, para o ensino fundamental, no ato da matrícula; e

II - ter idade igual ou superior a 18 (dezoito) completos, para o ensino médio, no ato da matrícula.

Art. 14 A matrícula da Educação Especial, na modalidade da EJA é assegurada as populações do campo em sala de aula comum para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, ofertando o Atendimento Educacional Especializado, bem como tradutores e intérpretes de libras e brailistas.

Parágrafo único. As escolas que ofertam a EJA devem garantir a matrícula em todas as turmas para estudantes, que sejam público alvo da Educação Especial, bem como assegurar em condições de equidade, os direitos e a participação desses estudantes em todas as atividades e serviços inerentes ao processo educativo.

Art. 15 A abertura de turmas da EJA destinadas às populações do campo pode ser requisitada pelas seguintes instituições ou grupos demandantes:

- I- os movimentos sociais;
- II- as Organizações Não Governamentais (ONGs);
- III- as entidades representativas de classe;
- IV- os representantes de comunidades;
- V- os órgãos públicos educacionais dos entes federados (Município, Estado ou União); e
- VI- entre outras entidades, ligadas diretamente às populações do campo.

Parágrafo único. As solicitações de abertura turmas da EJA somente serão deferidas pela GEPEC, quando todas as informações forem analisadas e confirmada a viabilidade da solicitação pelo NEC/GRE.

Art. 16 A instituição que solicitar abertura de turmas da EJA destinada às populações do campo deve apresentar os seguintes documentos:

- I - ofício da instituição proponente contendo as seguintes informações:
 - a) cabeçalho da instituição (razão social, CNPJ, endereço, e-mail, telefone);
 - b) dados de identificação do responsável institucional (nome completo, cargo ou função, CPF, RG, endereço, e-mail e telefone);
- II – relação nominal dos(as) estudantes (nome completo em ordem alfabética);

Parágrafo único. Os pedidos de abertura de turmas devem ser protocolados no NEC/GRE, com antecedência mínima de 2 (dois) meses do início de cada semestre letivo.

Art. 17 A escola que ofertam a EJA destinadas às populações do campo deve observar os seguintes procedimentos:

- I- receber todos os documentos e informações necessários à efetivação das matrículas dos(as) estudantes relacionados(as);

- II- conferir autenticidade das informações e dados declarados;
- III- organizar os documentos e os comprovantes recebidos em observância aos preceitos da Instrução Normativa nº 10/2013-SEGE-SEDE-SEEP-GENE-SEE-PE (DOE-PE de 09.04.2014-Republicada);
- IV- inserir as informações e dados dos(as) estudantes devidamente matriculados(as) no Sistema de Informação Educacional de Pernambuco – SIEPE;
- V- inserir as informações e dados dos(as) estudantes matriculados(as) na base de dados do Censo Educacional do MEC/INEP; e
- VI- inserir as informações e dados necessários dos(as) estudantes matriculados(as) nos programas e projetos que apoiam e fomentam a educação pública estadual, de forma a assegurar o acesso e a permanência com sucesso dos(as) estudantes matriculados(as) de forma igualitária.

§1º Caso o(a) estudante não apresente documento de comprovação da escolaridade anterior, a escola deverá matriculá-lo(a), e dentro de até 60 (sessenta) dias submetê-lo a uma avaliação de classificação por não comprovação de estudos, conforme preceitua a Instrução Normativa nº 06/2017-SEE/SECO/SEDE/SEEP/SEGE/GENSE (DOE-PE de 29.11.2017-Republicada), que dispõe sobre os procedimentos de escrituração escolar.

§ 2º Os(As) estudantes do Ensino Fundamental-Anos Iniciais que concluíram o 1º, 2º e 3º anos; 1ª e 2ª séries; a EJA Fase I ou EJA do 1º Ano Escolaridade, com Progressão Plena ou Progressão Parcial, com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos, poderão se matricular no 2º ano Escolaridade (Eixo III), da EJA do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, destinada às populações do campo.

§ 3º Os(As) estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais que concluíram o 6º e 7º anos; a 5ª e 6ª séries; a EJA da Fase III ou EJA do 1º Ano Escolaridade, com Progressão Plena ou Progressão Parcial, com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos, poderão se matricular no 2º ano Escolaridade (Eixo III), da EJA do Ensino Fundamental-Anos Finais, destinada às populações do campo.

§ 4º Os(As) estudantes do Ensino Médio que concluíram o 1º ano, com Progressão Plena ou Progressão Parcial, com idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos, poderão se matricular no 2º ano Escolaridade (Eixo III), da EJA do Ensino Médio, destinada às populações do campo.

§ 5º Os(As) estudantes da EJA do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, destinada às populações do campo, que tenham concluído o 1º Ano Escolaridade, com vivência de 1.000 (mil) horas aulas, com Progressão Plena ou Progressão Parcial, poderão se matricular na Fase II da EJA do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, com carga horária de 1.000 (mil) horas aulas, destinada às populações urbanas.

§ 6º Os(As) estudantes da EJA do Ensino Fundamental-Anos Finais, destinada às populações do campo, que tenham concluído o 1º Ano Escolaridade, com vivência de 1.040 (mil e quarenta) horas aulas, com Progressão Plena ou Progressão Parcial, poderão se matricular na Fase IV da EJA do Ensino Fundamental-Anos Finais, com carga horária de 1.000 (mil) horas aulas, destinada às populações urbanas.

§ 7º Os(As) estudantes da EJA do Ensino Médio destinada às populações do campo, que tenham concluído o 1º Ano Escolaridade, com vivência de 1.200 (mil e duzentas) horas aulas, com Progressão Plena ou Progressão Parcial, poderão se matricular no 3º Módulo da EJA do Ensino Médio, com carga horária de 500 (quinhentas) horas aulas, destinada às populações urbanas.

Art. 18 Os documentos de escrituração escolar devem ser expedidos pelo(a) Secretário(a) Escolar, em observância aos preceitos da Instrução Normativa nº 10/2013-SEGE-SEDE-SEEP-GENE-SEE-PE (DOE-PE de 09.04.2014-Republicada).

Art. 19 As turmas da modalidade de EJA, destinadas às populações do campo, devem ter a seguinte composição:

- I- 25 (vinte e cinco) estudantes, no máximo, para a EJA do Ensino Fundamental;
- e
- II- 35 (trinta e cinco) estudantes, no máximo, para a EJA do Ensino Médio.

Art. 20 A carga-horária total da EJA destinadas às populações do campo nas escolas deve corresponder a:

- I - 2.000 (duas mil) horas letivas para a EJA do Ensino Fundamental-Anos Iniciais;
- II- 2.080 (duas mil e oitenta) horas letivas para a EJA do Ensino Fundamental- Anos Finais; e
- III- 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas letivas para a EJA do Ensino Médio.

§ 1º A carga horária da modalidade da EJA do Ensino Fundamental e da EJA do Ensino Médio estão dispostas nas Matrizes Curriculares que constam no seu Anexo I, II e III desta Instrução Normativa.

§ 2º As atividades de Práticas Agrícolas são destinadas apenas aos(às) estudantes matriculados(as) na EJA do Ensino Fundamental-Anos Finais, cuja carga horária é de 3 (três) horas aulas semanais para cada turma, a ser vivenciada preferencialmente no contraturno ou no turno regular, desde que haja disponibilidade de horário, perfazendo um total de 120 (cento e vinte) horas aulas anuais.

Art. 21 O calendário escolar da EJA destinada às populações do campo nas escolas deve observar os termos do Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal nº 9.394/96), especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos(as) estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo será precedido de manifestação da GRE da qual a escola está jurisdicionada, que considerará a justificativa apresentada pela Direção da Escola, levando-se em conta a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação por escrito da comunidade escolar, devendo a justificativa para o fechamento da escola está em consonância com os princípios da razoabilidade, oportunidade e conveniência.

Art. 22 A EJA ofertada nas escolas que atendem às populações do Campo deve estar estruturada em 01 (um) eixo articulador “Trabalho e Educação do Campo” e 04 (quatro) eixos temáticos, a seguir:

- I - trabalho, produção e suas formas de organização no Campo;
- II - política, emancipação, Estado e Sociedade;
- III - questão agrária e organizações sociais do Campo; e,
- IV - cultura e territorialidade.

§ 1º O eixo articulador “Trabalho e Educação” disposto no *caput* deste artigo deve permear o trabalho pedagógico nas salas de aulas, assim como deve expressar à efetivação de um currículo integrado, de forma a contribuir na formulação de questões de pesquisas a serem problematizadas nos 4 (quatro) Eixos Temáticos.

§ 2º No início das atividades de cada Eixo Temático deve ser realizada uma formação continuada presencial para os(as) professores(as) que ministram aulas na EJA.

§ 3º As atividades de Práticas Agrícolas devem ser vivenciadas em cada Eixo Temático, cujas horas-aulas poderão ser utilizadas em atividades práticas, seminários, projetos didáticos, leituras, pesquisas etc., sempre visando a articulação de saberes apreendidos pelo(a) estudante no Tempo Escola.

Art. 23 Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, cuja prática é facultativa para o(a) estudante que se enquadre no que preceitua a Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26, § 3º, conforme os incisos abaixo transcritos tal qual constam na LDBEN:

- I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II - maior de trinta anos de idade;
- III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV - amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que apresentar problemas de saúde de ocorrência esporádica ou isolada;
- V - (vetado);
- VI - que tenha prole.

Art. 24 A média para Progressão Plena por componente curricular é igual ou superior a 6,0 (seis).

§1º Aos(Às) estudantes que não demonstram apropriação dos conhecimentos devem ser ofertadas Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOAs).

§2º Os(As) estudantes que, ao final do Ano de Escolaridade, forem reprovados em até 03 (três) componentes curriculares, têm direito à Progressão Parcial, conforme Art. 5º, da Instrução Normativa nº 06/2017-SEE/SECO/SEDE/SEEP/ SEGE/GENSE (DOE-PE de 29.11.2017).

§3º O(A) estudante deve apresentar frequência mínima 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas para cada ano de escolaridade, para efeito de aprovação.

Art. 25 Na EJA destinada às populações do campo deve-se observar as seguintes correlações em termos de estrutura curricular:

- I- no Ensino Fundamental- Anos Iniciais:
 - a) a conclusão do 1º Ano de Escolaridade corresponde a terminalidade do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental regular ou da Fase I da EJA do Ensino Fundamental destinada às populações urbanas;

- b) a conclusão do 2º Ano de Escolaridade corresponde a terminalidade do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental regular ou da Fase II da EJA do Ensino Fundamental destinada às populações urbanas;

II- no Ensino Fundamental- Anos Finais:

- a) a conclusão do 1º Ano de Escolaridade corresponde a terminalidade do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental regular ou da Fase III da EJA do Ensino Fundamental destinada às populações urbanas;
- b) a conclusão do 2º Ano de Escolaridade corresponde a terminalidade do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental regular ou da Fase IV da EJA do Ensino Fundamental destinada às populações urbanas;

c) no Ensino Médio:

- a) a conclusão do 1º Ano de Escolaridade corresponde a terminalidade 1º e 2º ano do Ensino Médio regular ou do 1º e 2º Módulo da EJA do Ensino Médio destinada às populações urbanas;
- b) a conclusão do 2º Ano de Escolaridade corresponde a terminalidade 3º ano do Ensino Médio regular ou do 3º Módulo da EJA do Ensino Médio destinada às populações urbanas;

Art. 26 Aos(Às) Estudantes matriculados(as) na EJA destinada às populações do Campo e que requisitam transferência para escolas que não ofereçam a modalidade da EJA, no âmbito da Educação Escolar do Campo, deve-se obedecer às normas educacionais vigentes, quando no ato do procedimento que ocasionará a circulação de estudos.

§ 1º O(a) estudante que tenha realizado Exames Supletivos pelo Centro Executivo de Exames Supletivos (CEESU) do Estado de Pernambuco ou exame equivalente por outra instituição, que tenha sido aprovado(a) em um ou mais componentes curriculares, poderá requisitar, junto a Direção da escola que está matriculado(a), o aproveitamento da(s) nota(s) do(s) componente(s) curricular(es) que tenha obtido êxito em exame de suplência.

§ 2º Tendo em vista que a matrícula no Ano de Escolaridade da EJA não ocorre em componente curricular isolado, o(a) estudante que requisitar aproveitamento da(s) nota(s) do(s) componente(s) curriculares que tenha obtido êxito em exame de suplência, não está dispensado(a) de frequentar as aulas dos componentes curriculares que obtiveram aproveitamento de notas, considerando a obrigatoriedade do mínimo de frequência de 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas.

Art. 27 O registro dos resultados de aprendizagem e a frequência escolar do(a) estudante são efetivados, pelo(a) professor(a), no diário de classe específico para a EJA destinada às populações do Campo.

Art. 28 Os casos omissos serão resolvidos pela Gerência de Políticas Educacionais do Campo - GEPEC e Gerência Regional de Educação (GRE), ouvida a Gerência de Normatização do Sistema Educacional-GENSE.

Art. 30 Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial do Estado de Pernambuco, ficando revogadas as disposições em contrário e em especial a Instrução Normativa nº 02/2015 (DOE-PE de 09.10.2015).

Recife, 10 de maio de 2019.

Frederico Costa Amancio

Secretário de Educação do Estado de Pernambuco - SEE

Severino José de Andrade Junior

Secretário Executiva de Planejamento e Coordenação - SECO

Giselly Muniz Lemos de Moraes

Gerente de Normatização do Sistema Educacional - GENSE-SECO

Ana Coelho Vieira Selva

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação - SEDE

Jailson dos Santos Silva

Gerente de Políticas Educacionais do Campo - GEPEC-SEDE