

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO  
(PPGMAE)**

**DANIELA GONÇALVES**

**MST E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS SEM-TERRA E A LUTA PELA ESCOLA DO  
CAMPO CHICO MENDES EM HULHA NEGRA/RS**

**Bagé  
2025**

**DANIELA GONÇALVES**

**MST E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS SEM-TERRA E A LUTA PELA ESCOLA DO  
CAMPO CHICO MENDES EM HULHA NEGRA/RS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Coorientador: Simôni Costa Monteiro Gervasio

**Bagé  
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G635m Gonçalves, Daniela  
MST e educação: narrativas sem-terra e a luta pela escola  
do campo Chico Mendes em Hulha Negra/RS / Daniela Gonçalves.  
116 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2025.  
"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Educação do campo. 2. Escola Rural. 3. Movimento Sem  
Terra. I. Título.

**Daniela Gonçalves**

**MST E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS SEM-TERRA E A LUTA PELA ESCOLA DO CAMPO  
CHICO MENDES EM HULHA NEGRA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 11 de março de 2025.

Banca examinadora:

---

**Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica**  
Orientador  
(Unipampa)

---

**Prof.ª Dr.ª Simoni Costa Monteiro Gervásio**  
Coorientadora  
(Unipampa)

---

**Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira**  
(UFBA)

---

**Prof.ª Dr.ª Aline Barboza de Lima**

(UFPB)

---

Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani  
(Unipampa)

---



Assinado eletronicamente por **ALESSANDRO CARVALHO BICA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/03/2025, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EVANDRO RICARDO GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/03/2025, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SIMONI COSTA MONTEIRO GERVASIO, PROFESSOR MAGISTERIO SUPERIOR - SUBSTITUTO**, em 21/03/2025, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1679874** e o código CRC **C17E358B**.

Dedico este trabalho a minha mãe, que foi minha maior fonte de apoio e inspiração, sempre me incentivando a seguir em frente. Às minhas irmãs, que, com sua torcida verdadeira e constante, me deram força para continuar. Aos meus filhos, que dividiram comigo a atenção e os desafios dessa jornada, mas cuja presença e amor fazem tudo valer a pena. Por fim, sou imensamente grata à história da minha família, que me ensinou a lutar com coragem e perseverança e um firme compromisso por um mundo mais justo.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço profundamente à professora Cenira Hahn, que foi meu primeiro contato com a Escola Chico Mendes, e a todos os entrevistados, que generosamente confiaram em mim e compartilharam partes preciosas de sua história.

Agradeço também ao meu orientador, cuja sabedoria e discernimento foram essenciais para resgatar minhas raízes, conduzindo-me a uma reflexão profunda por meio da escrita.

“Quem não é capaz de ouvir a voz do oprimido, quem não é capaz de entender as angústias dos excluídos, jamais poderá ser um bom educador”.

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa investiga como a Escola Chico Mendes, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), promove a emancipação de seus alunos. Por meio de uma abordagem qualitativa e estruturada como pesquisa narrativa, a investigação reconstrói a trajetória histórica da instituição a partir das memórias e experiências dos participantes, além da análise de documentos históricos e registros institucionais. A escolha dessa metodologia permitiu uma imersão profunda na realidade da Escola Chico Mendes, possibilitando compreender sua relevância na formação de sujeitos críticos e engajados socialmente. O estudo destaca a educação como ferramenta de transformação social e valorização das experiências coletivas nos assentamentos rurais, onde a escola se consolida como um espaço de resistência, esperança e construção de um futuro mais justo. A pesquisa aborda aspectos fundamentais do tema, explora a relação entre educação e movimentos sociais, evidenciando seu potencial de mobilização e empoderamento além dos muros escolares. Esta pesquisa também analisa a educação no campo e a trajetória do MST, demonstrando a necessidade de um modelo pedagógico voltado para a identidade e realidade dos sujeitos do campo. Além disso, as ligações entre o Assentamento Santa Elmira e a Escola Chico Mendes também são apresentados, destacando a educação como pilar essencial para o desenvolvimento comunitário, onde o trabalho coletivo fortalece laços e constrói um senso de pertencimento profundo conseguindo aprofundar as histórias do assentamento e da escola. Isso demonstra como essa comunidade educacional se tornou um exemplo vivo de resistência e autonomia, promovendo práticas sustentáveis, agroecológicas e o fortalecimento da cultura camponesa. Durante o decorrer deste texto, é evidenciado como Escola Chico Mendes desempenha um papel crucial na formação dos assentados, proporcionando uma educação libertária e alinhada aos princípios da agroecologia. Mais do que um espaço de ensino, a escola é um local onde sonhos são nutridos e a luta por direitos se fortalece a cada dia. Por meio da educação e do trabalho comunitário, a escola fortalece a consciência política e a organização social dos alunos, tornando-se um verdadeiro núcleo de desenvolvimento humano e social. A Escola Chico Mendes não apenas educa, mas transforma vidas e fortalece a identidade coletiva dos trabalhadores rurais. Seu modelo pedagógico fomenta a autonomia e o protagonismo dos estudantes, consolidando-se como um farol para a

educação do campo. Esta pesquisa reforça a importância de práticas educativas que transcendem o ensino tradicional e promovem uma sociedade mais justa, fortalecendo a luta do MST e das comunidades rurais que, juntas, constroem um amanhã de resistência e esperança.

Palavras-Chave: escola Chico Mendes; MST; assentamentos rurais; educação.

## **ABSTRACT**

This research investigates how the Chico Mendes School, linked to the Landless Rural Workers Movement (MST), promotes the emancipation of its students. Using a qualitative approach and structured as narrative research, the investigation reconstructs the institutions historical trajectory based on the memories and experiences of the participants, as well as analyzing historical documents and institutional records. The choice of this methodology allowed for a deep immersion in the reality of the Chico Mendes School, making it possible to understand its relevance in the formation of critical and socially engaged subjects. The study highlights education as a tool for social transformation and the valorization of collective experiences in rural settlements, where the school consolidates itself as a space of resistance, hope and the construction of a fairer future. It explores the relationship between education and social movements, highlighting their potential for mobilization and empowerment beyond the school walls. This research also analyzes education in the countryside and the trajectory of the MST, demonstrating the need for a pedagogical model geared towards the identity and reality of rural subjects. In addition, the links between the Santa Elmira Settlement and the Chico Mendes School are also presented, highlighting education as an essential pillar for community development, where collective work strengthens ties and builds a deep sense of belonging, managing to deepen the histories of the settlement and the school. This demonstrates how this educational community has become a living example of resistance and autonomy, promoting sustainable, agroecological practices and strengthening peasant culture. During this text, it becomes clear that the Chico Mendes School plays a crucial role in the education of the settlers, providing a liberating education in line with the principles of agroecology. More than a teaching space, the school is a place where dreams are nurtured and the struggle for rights is strengthened every day. Through education and community work, the school strengthens students' political awareness and social organization, becoming a true nucleus of human and social development. The Chico Mendes School not only educates, but it also transforms lives and strengthens the collective identity of rural workers. Its pedagogical model fosters students autonomy and protagonism, consolidating itself as a beacon for rural education. This research reinforces the importance of educational practices that transcend traditional teaching and promote a

fairer society, strengthening the struggle of the MST and rural communities who, together, are building a tomorrow of resistance and hope.

Keywords: Chico Mendes school; MST; rural settlements; education.

## RESUMEN

Esta investigación indaga cómo la Escuela Chico Mendes, vinculada al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), promueve la emancipación de sus alumnos. Utilizando un enfoque cualitativo y estructurado como investigación narrativa, la investigación reconstruye la trayectoria histórica de la institución a partir de los recuerdos y experiencias de los participantes, así como del análisis de documentos históricos y registros institucionales. La elección de esta metodología permitió una inmersión profunda en la realidad de la Escuela Chico Mendes, posibilitando la comprensión de su relevancia en la formación de sujetos críticos y socialmente comprometidos. El estudio destaca la educación como herramienta de transformación social y de valorización de experiencias colectivas en asentamientos rurales, donde la escuela se consolida como espacio de resistencia, esperanza y construcción de un futuro más justo. Explora la relación entre educación y movimientos sociales, destacando su potencial de movilización y empoderamiento más allá de los muros de la escuela. Esta investigación también analiza la educación en el campo y la trayectoria del MST, demostrando la necesidad de un modelo pedagógico orientado hacia la identidad y la realidad de los sujetos rurales. Además, se presentan los vínculos entre el Asentamiento Santa Elmira y la Escuela Chico Mendes, destacando la educación como pilar esencial para el desarrollo comunitario, donde el trabajo colectivo fortalece los lazos y construye un profundo sentido de pertenencia, logrando profundizar las historias del asentamiento y de la escuela. Esto demuestra cómo esta comunidad educativa se ha convertido en un ejemplo vivo de resistencia y autonomía, promoviendo prácticas sostenibles y agroecológicas y fortaleciendo la cultura campesina. A lo largo de este texto, queda claro que la Escuela Chico Mendes desempeña un papel crucial en la educación de los asentados, proporcionando una educación liberadora y alineada con los principios de la agroecología. Más que un espacio de enseñanza, la escuela es un lugar donde los sueños se alimentan y la lucha por los derechos se fortalece cada día. A través de la educación y el trabajo comunitario, la escuela fortalece la conciencia política y la organización social de los alumnos, convirtiéndose en un verdadero núcleo de desarrollo humano y social. La Escuela Chico Mendes no sólo educa, sino que transforma vidas y fortalece la identidad colectiva de los trabajadores rurales. Su modelo pedagógico fomenta la autonomía y el protagonismo de los alumnos,

consolidándose como un faro para la educación rural. Esta investigación refuerza la importancia de las prácticas educativas que trascienden la enseñanza tradicional y promueven una sociedad más justa, fortaleciendo la lucha del MST y de las comunidades rurales que, juntas, construyen un mañana de resistencia y esperanza.

Palabras clave: escuela Chico Mendes; MST; asentamientos rurales; educación.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização do município de Hulha Negra no mapa do RS. ....	51
Figura 2. Antes e depois do Assentamento Santa Elmira.....	55
Figura 3. Imagem do massacre da fazenda Santa Elmira - 07 de abril de 1989. ....	84
Figura 4. Bagé reage e frustra MST. ....	90
Figura 5. Inauguração da sala digital na Escola Chico Mendes. ....	92
Figura 6. Imagem do rancho das apresentações em dia de evento.....	93
Figura 7. Famílias à frente da Escola chico Mendes.....	96
Figura 8. Imagem da apresentação, missa e manifestações políticas. ....	99
Figura 9. Mostra Científica as Escolas Públicas Estaduais do RS na cidade de Porto Alegre, escola Chico Mendes representando a 13º CRE com o projeto “Passarinho Também Planta” .....	103
Figura 10. Participação da Escola Chico Mendes, do assentamento Santa Elmira, de Hulha Negra/RS na Expointer. ....	104
Figura 11. Participação da Escola Chico Mendes, do assentamento Santa Elmira, de Hulha Negra/RS na Expointer. ....	106
Figura 12. 5º Mostra Pedagógica do CPERS, certame regional. UERGS, na cidade de Bagé/RS.....	107

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Artigos encontrados na literatura nos últimos 5 anos sobre educação e movimentos sociais. ....	22
Tabela 2. Alguns trabalhos importantes encontrados na literatura nos últimos 17 anos sobre educação, movimentos sociais e MST.....	25

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1	PERGUNTA DE PESQUISA: .....	20
1.2	OBJETIVO GERAL:.....	20
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	20
<b>2</b>	<b>CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>21</b>
2.1	EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	21
2.1.2	Educação não formal: importância para os processos pedagógicos.....	31
2.1.3	O papel do educador social.....	33
2.2	EDUCAÇÃO NO CAMPO E A TRAJETÓRIA DO MST .....	36
2.2.1	MST e a luta pela educação às populações do campo .....	36
2.2.2	Os primeiros enfrentamentos pela educação pelo MST .....	39
2.2.3	O caráter educacional desenvolvido pelo MST .....	43
2.2.4	Educação libertadora e ações como o Pronera.....	46
2.3.1	A origem do assentamento Santa Elmira .....	51
2.3.2	Ensino como contraposição à educação rural.....	55
2.3.3	A educação libertária a partir do campo .....	58
2.3.4	Agroecologia como ação educacional para o MST .....	60
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>82</b>
4.1	A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO MENDES.....	82
4.1.1	Histórico do assentamento Santa Elmira.....	82
4.1.2.	As origens (pessoas, motivos, relação com os assentados).....	87
4.1.3	Por que a escolha do Nome Chico Mendes e da localização.....	94
4.1.5	Quais projetos e suas relações com a comunidade .....	100
4.1.6	Discussões relevantes sobre esta pesquisa.....	108
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta em sua história secular uma profunda desigualdade social e econômica que aflige os mais diversos setores da sociedade. No âmbito da educação, tal cenário fica ainda mais evidente quando se analisam os impactos da falta de políticas públicas durante as inúmeras gestões ao qual o país já foi submetido (MELLO, 1991; GARNICA, 2022; MICHELATO, 2024).

Se lançarmos um olhar ainda mais criterioso na historiografia da educação brasileira, podemos atestar que essa desigualdade se afirma de forma ainda mais nítida ao longo dos séculos (ARROYO, 2010). No caso desta pesquisa, o universo que envolve nossa análise, aborda o campo como espaço de lutas para enfrentamento diminuição dessa desigualdade social. Isso, porque distante do âmbito urbano, em que o processo modernizante para as cidades brasileiras apresentou políticas governamentais para estruturar instituições de ensino que acompanhassem tal contexto – e mesmo assim, com profunda discrepância entre o que se viu para formação de instituições públicas se comparado às privadas –, no campo, na área rural, as populações sofreram ainda mais com essa realidade (SOUZA, 2012).

Um exemplo está na própria transição do país, ainda colônia de Portugal, para sua independência em 1822, chegando à República em fins do século XIX. Ao logo desse período, pode-se observar o quanto à opressão social atingiu as populações do campo (ZARTH, 2006). Quando se atesta que o próprio direito à terra foi, e ainda é relegado para uma política de concentração de áreas para pequena parte dos brasileiros, percebe-se que a educação se refletiu como um instrumento dessa opressão.

Condição que será abordada ao longo desta pesquisa, que também tratou educação do campo através da escrita da escola Chico Mendes, escola que tem como base uma nova concepção: a de valorizar os indivíduos, ao invés do sistema. O de permitir a troca de saberes, enaltecendo as realidades de cada um. Uma educação que prima pelo fim da verticalidade entre educador e educandos (CALDART, 2000). Um modelo que apresenta uma visão diferente da mecanicista para as populações do campo, essa que serve para atender apenas às demandas do modelo capitalista do agronegócio (ALIAGA; MARANHO, 2021).

A educação do campo reverbera em diálogo com os movimentos sociais, em que as pautas de luta encontram eco no que é aprendido em sala de aula (FREIRE, 1994). Essa é a história do modelo de escola que abordaremos nesta pesquisa. Porque se a escola acaba por refletir essa estruturação em que o “saber” é voltado apenas para determinadas classes sociais, deve-se então pensar o quanto esse espaço também poderá representar um campo de lutas.

No caso do campo, a possibilidade de romper com os grilhões de tempos de opressão e trazer novas perspectivas de ensino, de aprendizagem, de práticas cidadãs que formem atores sociais protagonistas, não só em seu meio rural, mas para a sociedade como um todo, é um dos nortes que muitos autores propõem para a educação do campo (FREIRE, 1994; ARROYO, 2009; GIORGI; ROSSI, 2014; WERLANG; PEREIRA, 2021).

Desta forma, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, estruturada como uma pesquisa narrativa, com o propósito de reconstruir a trajetória histórica da Escola Chico Mendes, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A construção da narrativa fundamentou-se nas experiências e memórias dos participantes, além da análise de documentos históricos e registros institucionais.

A escolha desta metodologia possibilitou a compreensão da história da Escola Chico Mendes a partir das vivências dos sujeitos que a constituíram, permitindo uma análise aprofundada sobre o papel da educação no contexto dos assentamentos rurais. Dessa forma, o estudo contribui para a valorização das experiências coletivas e para a reflexão acerca da educação como instrumento de transformação social.

Portanto, a presente pesquisa trabalha com estudos desenvolvidos para uma perspectiva educacional que tenha como foco essencial as pessoas do campo. Os camponeses e os educadores que nesse ambiente atuam e fundamentam a educação como ação política de incentivo à autonomia.

Justifica-se a escolha temática da pesquisa, em virtude das questões de luta do MST serem caras para a minha história de vida e percurso na educação. Isso porque minha família tem vínculo direto com o movimento. Meus avós foram acampados e lutaram pelo sonho de ter um pedaço de terra para produzir alimentos e sobreviverem. Além disso, sou filha de um pai que viveu acampado por 1 ano e oito meses e, hoje, sua vida ainda está presente para com essa luta, afinal vive no Assentamento 8 de Agosto, no interior do município de Candiota, também na região

da Campanha gaúcha, cidade que é vizinha de Hulha Negra, município foco do estudo em questão.

Nesse assentamento, eu morei por vários anos e fiz o Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual 8 de Agosto. Portanto, minhas origens familiares; minha experiência de vida; minha caminhada na educação, dialoga diretamente com as lutas do MST. A busca pela formação que traga novas perspectivas de caminhada é uma constante para o movimento e isso se traduz em meu ideal de agora, ao trazer à pesquisa acadêmica muito do meu olhar pessoal para os estudos que realizo.

Dessa forma, a pesquisa aqui desenvolvida lança meu olhar e comprometimento pessoal e profissional para a importância dessas práticas e ações pedagógicas em torno da escola do campo e dos ideais que mantêm viva a caminhada do MST.

### 1.1 PERGUNTA DE PESQUISA:

Como a Escola Chico Mendes, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), promove a emancipação de seus alunos?

### 1.2 OBJETIVO GERAL:

Reconstruir a trajetória histórica da instituição a partir das memórias e experiências dos participantes, além da análise de documentos históricos e registros institucionais.

### 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o vínculo da Escola Chico Mendes com o Movimento Sem Terra;
- Relacionar os conceitos de escola rural e educação do campo;
- Verificar a existência de uma escola de campo no Assentamento Santa Elmira, através das relações sociais e dos projetos desenvolvidos na Escola Chico Mendes;
- Investigar se a Escola Chico Mendes contribui para a formação crítica e emancipatória dos indivíduos que ali residem;
- Compreender por meio de entrevistas e análise documental como ocorreu a criação e formação da Escola Chico Mendes no Assentamento Santa Elmira.

## 2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Optou-se por estruturar os conceitos gerais e a revisão da literatura em subitens, cada qual abordando aspectos fundamentais para a melhor compreensão deste estudo.

No subitem 2.1, intitulado **EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS**, são apresentados aspectos relevantes a Educação e movimentos sociais, enfatizando que a educação não está restrita aos espaços escolares, mas pode ser um instrumento poderoso de mobilização e empoderamento social. no contexto dos movimentos sociais, a educação não formal e o trabalho dos educadores sociais são fundamentais para a construção de uma sociedade mais crítica, participativa e consciente de seus direitos.

No subitem 2.2, intitulado **A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A TRAJETÓRIA DO MST**, são apresentadas as evidências acerca da educação no campo e que ela não deve ser apenas uma extensão da educação urbana, mas sim um modelo pedagógico próprio, voltado para a realidade, as necessidades e a identidade dos sujeitos do campo. a luta do movimento demonstra que a educação é um direito fundamental e uma ferramenta estratégica de resistência, garantindo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o fortalecimento da organização social e da consciência política das comunidades camponesas.

No subitem 2.3, intitulado **ASSENTAMENTO SANTA ELMIRA E A ESCOLA CHICO MENDES**, são previamente introduzidas a história do assentamento Santa Elmira e sua relação com a escola Chico Mendes, destacando o papel fundamental da educação no desenvolvimento da comunidade assentada.

### 2.1 EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Inicialmente, foi realizada uma busca na literatura atual (últimos 5 anos) a fim de encontrar trabalhos relevantes que pudessem corroborar com este estudo. Na Tabela 1, estão elencados 26 artigos encontrados na literatura atual dos 5 periódicos mais relevantes na base de pesquisa. Destes, apenas 14 artigos que apresentaram maiores similaridades com o tema em questão, foram selecionados.

Tabela 1. Artigos encontrados na literatura nos últimos 5 anos sobre educação e movimentos sociais.

(continua)

Área	Objetos principais de pesquisa	Metodologia	Referência
Educação	Infância, movimentos sociais urbanos e formação de professores	-	(GOBBI; ANJOS, 2024)
Educação	Educação, cidade e docência	-	BARBOSA; GOBBATO; KREMER, 2024)
Educação	Infância, universidade e movimentos Sociais	-	(QUEIROZ; PEREIRA, 2024)
Educação	Educação do campo, agricultura familiar e camponesa e agronegócio;	Bibliográfica, sistemática e qualitativa	(CONTE, 2024)
Educação	Educação infantil, povos tradicionais e Movimentos Sociais	-	(MARCOLINO; DIAS, 2024)
Educação	Formação inicial, educação do campo e políticas públicas	Aplicação de questionários e análise estatística básica	(MELO; MELO.; REGO, 2023)
Educação	Educação, políticas públicas e movimentos sociais	-	(GUERRA, 2023)
Educação	Educação e antirracismo	Pesquisa em documentos públicos e censos	(SILVA, 2021)
Educação	Educação do Campo e formação de professores	Pesquisa histórica de cunho qualitativo	(LEONARDE, <i>et al.</i> , 2021)
Educação	Educação não formal, educação popular, história e forma social	-	(CATINI, 2021)

Tabela 1. Artigos encontrados na literatura nos últimos 5 anos sobre educação e movimentos sociais.

(conclusão)

Área	Objetos principais de pesquisa	Metodologia	Referência
Educação	Equidade, acesso ao ensino superior, ensino médio e negros	-	(ARTES; UNBEHAUM, 2021)
Educação	Juventudes, políticas públicas e violência juvenil	-	(OLIVEIRA; LACERDA; NOVAES, 2021)
Educação	Educação do campo, políticas públicas e formação de educadores	-	(MEDEIROS; MORENO; BATISTA, 2020)
Educação	Pesquisa educacional, MST e educação do campo	-	(SOUZA, 2020)

Filtros utilizados: "Scielo", "educação", "movimentos sociais", "Brasil", "MST", "2020", "2021", "2022", "2023", "2024" e "2025".

Como pode ser observado na Tabela 1, são poucos os artigos publicados na literatura nos últimos 5 anos que tratam sobre as questões relacionadas à educação e aos movimentos sociais. No entanto, vale ressaltar que não foram realizadas pesquisas em todas as bases bibliográficas. Além disso, muitos deles não são trabalhos que apresentam metodologia definida. Ou seja, atualmente, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que corroborem para as causas sociais e preencham a lacuna existente sobre estas questões importantes que são, a educação e movimentos sociais.

Adicionalmente, quando a pesquisa se trata de temas com enfoque na Educação do Campo e no que diz respeito ao MST, essa lacuna é ainda maior. Cabe ressaltar, que essa pesquisa foi realizada no site de busca *Scielo* e um período mais curto foi usado, a fim de verificar o número de trabalhos que discutem este tema atualmente. No entanto, quando o filtro “MST” foi adicionado a busca não retornou nenhum resultado. Contudo, quando essa busca foi realizada no *google acadêmico*, foi possível encontrar um artigo com o filtro “MST”, inclusive dentro do período estabelecido, datado do ano de 2020, que foi incluído na Tabela 1.

Desta forma, aspectos relevantes acerca deste trabalho foram embasados em estudos publicados anteriormente (contemplando teses, dissertações e artigos). Na Tabela 2, pode ser observado um compilado de trabalhos que abordam estas temáticas e que foram utilizados para auxiliar na elaboração e no embasamento teórico deste estudo.

Tabela 2. Alguns trabalhos importantes encontrados na literatura nos últimos 17 anos sobre educação, movimentos sociais e MST.

(continua)

Área	Objetos principais de pesquisa	Metodologia	Referência
Educação	Pesquisa educacional, MST e educação do campo	-	(SOUZA, 2020)
Educação	Formação de educadores e educadoras na Reforma Agrária	-	(ROCHA 2007)
Educação	Movimentos sociais populares do campo, MST, escolas técnicas, educação do campo, agroecologia e projeto popular	Análise documental, coleta de depoimentos e pesquisa bibliográfica	(GUHUR, 2010)
Educação	Educação do campo, movimentos sociais. MST, formação política e pedagógica	Pesquisa bibliográfica e documental	(BICALHO, 2017)
Educação	Educação do campo, paradigma epistêmico do campo e pedagogia camponesa agroecológica.	-	(BARBOSA; MICHAEL ROSSET, 2018)
Educação	Educação do campo, movimentos sociais; sem terra	-	(BEZERRA NETO, 2012)
Educação	Educação do campo, educação ambiental e desenvolvimento sustentável	-	(TAVARES; MARI, 2017)
Educação	Ensino superior universitário, MST, educação do campo, universidade e Pedagogia	-	(GOHN; ZANCANELLA, 2012)
Educação	Agronegócio, Educação do Campo e MST	Pesquisa com base em materiais históricos	(SANTOS, 2017)

Tabela 2. Alguns trabalhos importantes encontrados na literatura nos últimos 17 anos sobre educação, movimentos sociais e MST.  
(conclusão)

Área	Objetos principais de pesquisa	Metodologia	Referência
Educação	Educação do/no campo, educação popular e movimentos sociais	-	(BICALHO SANTOS, 2017)
Educação	Educação do campo, MST, políticas públicas	-	(SANTOS; SOUZA, 2009)
Educação	Campo, trabalho, educação, movimentos sociais e política pública	Pesquisa bibliográfica	(CALDART, 2009)
Educação	Educação, rural, pesquisa, movimentos sociais e prática pedagógica	-	(SOUZA, 2008)
Educação	Educação do campo, MST e hegemonia	-	(SILVA, 2010)
Educação	Movimentos sociais, produção de subjetividade e militância política	-	(LEITE; DIMENSTEIN, 2010)

Filtros utilizados: "Google acadêmico", "educação", "movimentos sociais", "educação no/do campo", "MST".

Como pode ser observado na Tabela 2, nos anos anteriores a 2020 houve muitos trabalhos com enfoque em educação no campo, MST, políticas públicas e movimentos sociais. Isso demonstra que a temática “MST”, bem como as políticas sociais inerentes a este grupo eram mais exploradas anteriormente. De fato, se lançarmos um olhar para passado podemos observar um número maior de publicações (artigos, teses e dissertações) que se debruçaram sobre a temática. Cabe mencionar ainda, que os trabalhos elencados nesta tabela foram extraídos do Google acadêmico, ou seja, nem todos os trabalhos publicados podem ter sido abrangidos, visto que algumas bases não são de livre acesso.

A maioria dos estudos mencionados na Tabela 2, utilizam como metodologia, pesquisas bibliográficas, documentais, históricas e coleta de informações por meio de questionários. No entanto, a maioria dos trabalhos são de revisão da literatura e, não são especificadas metodologias de coletas de dados.

Cabe ressaltar, de acordo com estes autores que a educação seguia o mesmo padrão capitalista de exclusão de direitos aos públicos que formam o todo do campesinato. Neste cenário a escola é fundamentada para ser um instrumento na lógica do capital em que se formam trabalhadores para obedecer ao sistema que visa somente o lucro para poucos. Não estabelecendo as condições mínimas de inclusão e participação desses atores sociais para um reordenamento mais democrático da questão terra (CALDART, 2009; SANTOS, 2017; SOUZA, 2020).

Além disso, o conceito de “ruralismo pedagógico” implantava uma visão pensada do âmbito urbano para o campo (BEZERRA NETO, 2012). Assim, o olhar para o ensino e aprendizagem da população do campo era, por si só, preconceituosa e discriminante, ao instituir práticas pedagógicas que “alterassem” o modo de vida dessas pessoas, apontando para muito do que era realizado no contexto de produção animal e vegetal como “atrasado”, “precário” e “inferior”. Além disso, como salientam os autores, a política pública de ensino baseada na Educação do Campo visa, até os dias atuais, preparar os atores do campo para se adequarem ao que o mundo capitalista do agronegócio espera deles: uma mão de obra aperfeiçoada que seja útil para a manutenção do sistema que dá lucro a uma minoria.

Ou seja, não se pretendeu ao longo do tempo investir seja em estrutura física para melhorar as condições de participação de crianças, jovens e adultos às instituições do campo, tampouco para que os educadores também tivessem

possibilidade, com mais valorização, de prestar o seu ofício a esse público. E quando se pensa em termos pedagógicos o problema é ainda maior: nunca se pensou enquanto Estado em potencializar esse público a partir de uma política de ensino que valorizasse o pensamento crítico e libertador das populações do campo.

Visão que integra a política de resistência de movimentos sociais que lutam por direitos como o da terra. Com isso, os autores detalham que pensadores como Paulo Freire defenderam em suas obras uma pedagogia que fortalecesse a Educação do Campo como uma modelo que se opunha à Educação Rural. Dois modelos educativos que preconizam visões de sociedade distintos. Se o modelo pedagógico ruralista tem como foco o indivíduo ser um instrumento para atingir o fim que é a obtenção de lucro; o modelo de educação do campo, centraliza no indivíduo a sua base. É a partir dele, de forma libertária, tornando-o um protagonista dos processos que se atinge uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, sendo o campo uma frente de atuação como o da cidade, não tornando-o menor como historicamente foi estruturado no Brasil.

Assim, o texto dos autores além de apresentar um panorama histórico sobre a política de exclusão agrária no Brasil desde o período independência, também enfatiza a questão de como a educação se tornou um instrumento para consolidar essa situação aos povos do campo. Mesmo com políticas pedagógicas, muitas realizadas pelos movimentos sociais como o MST, como forma de se pensar e colocar em prática um olhar democrático e inclusivo pela educação, o país ainda sofre por esse histórico.

Mesmo assim, muitos autores escrevem também, sobre as práticas pedagógicas adotadas, as formas de educação (como elas se dividem) e quais são os papéis do educador nestes processos. A seguir são abordados aspectos importantes relacionados com a educação, com as práticas pedagógicas no campo, bem como com união entre educação (incluindo meio rural) e movimentos sociais.

### 2.1.1 Educação formal, informal e não formal

Muitos especialistas debatem sobre a conceituação do que é a educação formal, informal e não formal. Para este projeto de pesquisa é fundamental que se estabeleça a diferenciação dessas modalidades educativas e como elas podem ser observadas, ou não, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo MST. Isso

porque, ao ter como objeto de análise a escola Chico Mendes, sua trajetória de lutas pela educação, advinda do corpo discente do assentamento Santa Elmira, torna-se fundamental entender também, o que a instituição propôs enquanto práticas pedagógicas ao longo dessas décadas para o ensino e aprendizagem dos assentados.

Todavia, Marandino (2017) salienta que essa diferenciação não é feita de forma simples, até porque muito do que são características da educação não formal, hoje, estão inclusas quando se pensa em práticas pedagógicas para a educação formal enquanto estrutura programática. Por exemplo, dentro da definição anglofônica, os teóricos utilizam termos como educação informal em ciências e aprendizagem informal em ciências, e está voltada para práticas de ensino que podem ocorrer em qualquer tipo de espaço, tais como museus, exposições, e até mesmo em casa, destaca a autora.

Já os de língua portuguesa muitas vezes dividem a educação que ocorre fora da escola em dois subgrupos: educação não formal e educação informal, associando esse último aos ambientes cotidianos familiares, de trabalho, do clube etc. É coerente afirmar que esta divisão, muito presente no contexto latino-americano, recebeu influência dos movimentos de educação popular intensificados nas décadas de 1960, 1970 e 1980, sendo o termo não formal muitas vezes associado a iniciativas educativas de natureza política e com objetivo de transformação social que marcaram esses períodos. Nos dias atuais, contudo, encontramos referências na literatura que optam por utilizar outras expressões e conceitos que se aproximam da ideia de não formal como "pedagogia social", "educação social" e "aprendizagem por livre-escolha" (MARANDINO, 2017, p. 811-812).

A autora exemplifica a diferenciação, com base no que é apontado, comumente, como diferenciações entre os modelos educacionais, informações publicadas em texto produzido por Smith (1996).

Ao diferenciar-se do modelo já estruturado de educação formal, que era estabelecido em escolas e universidades, o foco não formal foi muito discutido como ação para o discurso internacional em políticas educacionais na década de 60. Nesse período, buscou-se esse modelo para atender grupos sociais em desvantagem, com melhor flexibilidade em organização e métodos para abranger tais atores sociais (MARANDINO, 2017).

Assim, quando se pensa em educação formal, tem-se um sistema tradicional com estrutura hierárquica em um programa no qual o aluno percorre séries que vão do ensino fundamental até a universidade. Compõem essa estrutura, as práticas de

ensino e aprendizagem, os estudos acadêmicos, os programas de especialização, a formação técnica e profissional em cursos, entre outros.

Além disso, educação sob o conceito não formal pode ser especificada em atividades que estejam fora do âmbito do sistema tradicional de ensino (SMITH, 1996). Ou seja, que não esteja vinculada às práticas curriculares institucionais que transpassam da escola à universidade. Elas podem ser executadas de forma separada ou mais ampla.

Já o modelo informal, é o processo que temos todos ao longo de nossa existência. São diversos os aspectos que acabam por moldar os conhecimentos do indivíduo que são reproduzidos em atitudes, valores, entre outros, sendo adquiridas por meios diversos, como o familiar, o das relações de amizade, do trabalho, e, por exemplo, por meio das mídias de comunicação de massa (SMITH, 1996).

No entanto, a diferenciação entre a educação formal e não formal pode ser exemplificada ainda pelo espaço em que elas são desenvolvidas (GOHN, 2006). A primeira se dá institucionalizada, com conteúdos específicos para cada “período” do percurso de ensino do aluno. A não formal não está estruturada em um espaço próprio, mas, sim, a partir da ação de troca de experiências entre os indivíduos. Sendo assim, os objetivos também são diferentes (GOHN, 2006). No modelo formal de educação, segundo Gohn (2006), os educandos são submetidos a conteúdos e programas estabelecidos de forma sistemática, de forma metódica e organizada, com objetivo de formar indivíduos que atendam regras e leis dentro do ambiente escolar.

Enfim, um modelo hierárquico em que pese a obediência e a passividade do aluno como ator passivo do processo de ensino, agindo apenas como um receptor e que reproduzirá os “conhecimentos” transmitidos pela figura do educador.

Figura essa central nesse modelo de ensino, em posição verticalizada, em que detém o saber e permite poucas interferências e trocas com os alunos. Apenas permitindo uma ação básica de emissão e recepção de informações. Essa objetividade do processo educacional formal, em que seus currículos organizados num encadeamento de conteúdos reproduzidos ano após ano, não permite que se trabalhe com maior potencialidade a subjetividade dos estudantes.

É a partir desse enfoque que se torna possível a construção identitária do indivíduo. Mesmo com essa diferenciação, Gohn (2006) faz a ressalva que se pode trabalhar a concepção de educação não formal dentro do ambiente formal de ensino,

favorecendo para que se torne ainda mais democrático e inclusivo todo o processo de trocas entre o educador e os educandos.

O fato é que ela está voltada para o ser humano como um todo, não apenas como um número de matrícula dentro de um programa de ensino. Suas características que definem as subjetividades são evidenciadas neste modelo de ensino. Mais do que preparar o aluno para obtenção de aprovação de séries, títulos ao longo da vida, busca-se a construção de um indivíduo com uma visão mais ampla de sociedade e mundo.

Assim sendo, alguns aspectos importantes em relação a educação devem ser levados em consideração. Eles serão abordados a seguir de forma a esclarecer como os processos pedagógicos podem contribuir para uma educação mais conscientizadora e emancipatória.

### 2.1.2 Educação não formal: importância para os processos pedagógicos

A diferenciação dos modelos educacionais expostos anteriormente, bem como a sua contextualização, não se encerra para a nossa análise descritiva para este projeto de pesquisa de Mestrado. É imperativo também que se analise algumas definições da abordagem desse modelo para as discussões pedagógicas desenvolvidas, principalmente, no âmbito da educação realizada nos assentamentos do MST.

Conforme Trilla (1996), as primeiras discussões acerca da necessidade de um modelo de educação alternativo ao formal são datadas da segunda metade do século passado. Essas discussões ocorreram em virtude de uma crise no âmbito educacional devido às críticas sobre conceitos e paradigmas que não conseguiam atender as demandas daquele momento para o ensino. O pensar em novas perspectivas para a educação possibilitaram que houvesse a criação de um campo teórico de concepção não-formal.

O fato também de os anos 60 marcarem um período de profundas mudanças na sociedade, em especial, ocidental, num contexto de que muitos movimentos sociais ganharam as ruas para pedir direitos para as minorias, também fez com que se repensasse a questão da educação. Visentini e Pereira (2008) apontam para esse momento, da chamada contracultura, período de forte eclosão de contestação a setores, como a educação, uma forma de ação político-ideológica, em que:

[...] as sociedades de consumo haviam atingido seu limite, como ficou evidente nas revoltas estudantis de 1968 em Paris e nas grandes cidades do mundo, revoltas que contaram com o apoio de alguns trabalhadores (VISENTINI; PEREIRA, 2008, p. 182).

O advento de uma sociedade cada vez mais globalizada, vinculada a tecnologias de comunicação de massa, também trouxe uma série de redefinições para o se pensar em educação. Com isso, percebeu-se que era preciso repensar os modelos de educação que por tempos foram estabelecidos pela escola tradicional e pela própria família.

Desta forma, ao se pensar em conceituações sobre a educação não formal deve-se apontar como um processo muito amplo para caracterizar apenas como uma alternativa ao modelo conservador, institucionalizado e tradicional dos processos de ensino e aprendizagem difundidos ao longo das décadas (GOHN, 2009). Para ela, a educação não formal está balizada em várias dimensões do processo educacional, tais como a aprendizagem política para os indivíduos possuírem a consciência sobre seus direitos enquanto cidadãos; a capacitação desses atores sociais para o trabalho, com foco na aprendizagem de habilidades, ou também para desenvolverem aquilo que detêm como potencialidades; a possibilidade de terem capacitações para que possam se organizar para buscar soluções a demandas da coletividade; o domínio de seu entendimento como cidadãos do mundo que podem fazer uma leitura crítica do que os cerca. Dessa forma, a autora acrescenta:

São processos de auto aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade etc. As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura (GOHN, 2009, p. 32).

Ainda segundo a autora, quando se pensa no modelo de educação não formal deve-se atentar para que ela seja mais difusa e menos burocrática (GOHN, 2009). Isso pois, os programas curriculares não estão formulados no modelo de um calendário escolar semelhante ao da educação formal.

Suas práticas são muito recorrentes a grupos e espaços como movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Neste sentido, algumas das demandas atendidas em educação não-formal para esses espaços visam a formação do cidadão, em que se pese uma educação para a justiça social, direitos humanos, liberdade, igualdade, democracia, contra discriminação, exercício da cultura, divulgação das manifestações culturais das mais diversas, entre outras (GOHN, 2009). Com base nisso, o educador possui o papel fundamental de corroborar e/ou auxiliar para que a formação cidadã ocorra efetivamente em todos os aspectos almejados, de forma a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

### 2.1.3 O papel do educador social

As mudanças necessárias para o estabelecimento de uma educação que fosse além do modelo tradicional e mecanicista chegaram a um ponto em que foi preciso trazer também novas perspectivas pedagógicas para os atores que integravam grupos sociais que iam contra ao modelo capitalista. Mais do que as estratégias teóricas e o desenvolvimento de práticas para estabelecer essa educação não formal como alternativa para trabalhar a subjetividade dos estudantes, também ganhou espaço a figura do “educador social”.

Neste caso, o educador social constitui como o agente no processo de ensino e aprendizagem como um instrumento que contribuirá para a transformação da própria educação (GOHN, 2008). A educação a partir dessa perspectiva traz uma nova práxis em que não se molda a criança, o aluno, para conseguir ingressar e atender as demandas da sociedade, mas ressaltando suas particularidades por ser uma parte da própria sociedade.

Esse posicionamento sobre a importância da educação não formal para se pensar também no quanto o educador deve romper com os grilhões do modelo tradicional está baseado no pensamento de Paulo Freire. O pensador trabalha com a ideia de que o professor precisa, acima de tudo, trazer um olhar aberto ao grupo em que, ele sim, está inserido.

Freire (1996) é enfático ao estabelecer que, para o contexto da educação deve-se atentar para que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra. Desta forma, o educador precisa provocar tudo aquilo que envolve as particularidades e

experiências do grupo em que está inserido, distanciando-se do papel verticalizado e autoritário de ser o detentor de “todos os conhecimentos”.

Ainda pontuando acerca do pensamento de Paulo Freire, com o exposto no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), Gohn (2009) destaca que a pedagogia a ser desenvolvida e praticada pelo educador social está dividida em três etapas: da elaboração do diagnóstico do problema e o que precisa para solucioná-lo; elaboração da proposta de trabalho para ser aplicada e o desenvolvimento dessa ação em um processo de participação de um grupo, ou de toda comunidade onde está sendo implementada essa ação pedagógica.

Dessa forma, ao se pensar em práticas de educação não-formal e o papel do educador social para um movimento social como o MST vislumbra-se o quanto é diferenciado para que a própria manutenção da identidade coletiva do grupo se mantenha viva e seus integrantes, por gerações, possam levar adiante os princípios de busca pelo direito à terra, mesmo que já tenham obtido essa condição. Isso porque é a partir dessa educação que trabalha com subjetividades e o fomento às potencialidades de cada um dos indivíduos no espaço educacional, de forma a ser baseada num ambiente de democratização de falas, mas, principalmente, de contextualização para a compreensão de seu papel dentro do assentamento, do movimento, bem como da própria sociedade, tem-se também o fortalecimento do sentido de coletividade.

A partir dessa possibilidade, é entendido que numa perspectiva de educação comunitária, seja para grupos como ONGs, ou movimentos constituídos como o MST, o educador social também tem a oportunidade de formar seu aprendizado numa ação constante de mão-dupla com os educandos (GOHN, 2009). E essa relação se dá muito pelo olhar diferenciado que é preciso ter para com o que envolve os alunos em seu universo. Por exemplo, num assentamento aquilo que envolve o dia a dia dos agricultores, mas também aquilo que define a identidade coletiva, pode ser trabalhado em sala de aula.

Assim, o educador de uma escola do campo, em um assentamento, precisa ter essa sensibilidade de não trazer o seu olhar distanciado, formado apenas pela base formal de educação, bem como o de suas ideias concebidas ideologicamente em seu ambiente fora do âmbito escolar. É preciso estar sensível ao que a cultura local do grupo desenvolve em suas rotinas; no seu histórico geracional de famílias que lutam pelo direito à terra, entre outras particularidades que formam essa

coletividade. O que Gohn (2009) atesta como ação que é possível a partir do constante diálogo sem hierarquizações entre educador e educandos:

A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Eles, temas, devem emergir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, acionadas (GOHN, 2009, p. 34).

O educador social, possui um papel importante, como o construtor de espaços de cidadania ao território onde está atuando (GOHN, 2009). Dessa forma, podemos pensar acerca do papel do educador social, como agente de transformação no próprio movimento. Nesse processo, em que os educandos também são atores, pode-se, a partir dessa troca de experiências em sala de aula para o aprendizado, haver a ação em que tornará aos estudantes a capacidade de trazer a evolução para o próprio movimento em suas iniciativas para toda a sociedade, mantendo sua identidade coletiva presente, enquanto um agrupamento de pessoas vinculadas a um mesmo propósito.

Ou seja, mais do que trabalhar os conteúdos programáticos necessários dentro de um programa educacional, é possível potencializar as percepções de muitos desses estudantes, como a formação de novas vozes representativas para o próprio movimento, mantendo, assim, a força das ideias que definem a identidade do MST.

## 2.2 EDUCAÇÃO NO CAMPO E A TRAJETÓRIA DO MST

### 2.2.1 MST e a luta pela educação às populações do campo

Movimentos como o MST têm como base um histórico de grupos sociais que lutaram a partir do século XIX e lutam até os dias atuais, por melhores condições de vida. Um exemplo está na própria história do Brasil, em que vários movimentos buscaram por causas e/ou reivindicações, a partir da idealização e práticas de pautas, solucionar as demandas próprias para o movimento, bem como para a sociedade como um todo.

Peruzzo (1998) salienta que dos movimentos reivindicatórios, ao longo dos séculos, podem ser realizadas iniciativas como as do Quilombo dos Palmares (1690-1695) e o movimento de Cabanagem (1831-1840), entre outros. Conforme Peruzzo (1998):

[...] as expressões movimentos sociais, movimentos coletivos, movimentos populares, movimentos sociais urbanos, movimentos sociais populares, entre outras são usadas indistintamente, o que talvez reflita sua grande diversidade e heterogeneidade em nossa sociedade. Eles podem agrupar-se da seguinte forma: [...] 2. Envolvidos na questão da terra – O grande expoente é o Movimento dos Sem-Terra, que luta pela reforma agrária e pelo acesso à terra enquanto meio de produção de bens para a sobrevivência (PERUZZO, 1998, p. 44 e 45).

O autor também complementa que muito do histórico de lutas empregadas por movimentos como o do MST são resultados das contradições históricas da sociedade capitalista que acaba por evidenciar a relação de exploração econômica e social, gerando desigualdades em países como o Brasil (PERUZZO, 1998). Um exemplo desse contexto se deu, como já referido anteriormente, como pauta para o questionamento acerca do modelo econômico e social do século passado, durante as revoltas populares dos anos 60.

Muitos autores apontam que, pela perspectiva teórica historiográfica marxista britânica, por exemplo, a revolta popular acaba por ser uma consequência da estrutura de classes e das próprias contradições da sociedade capitalista moderna. Mattos (2012) reforça essa ideia, citando lutas de movimentos, como o operário, ao longo do século passado, em países da Europa e da América Latina, por exemplo.

Todavia, a própria expansão de movimentos sociais em setores da classe média norte-americana, e de países industrializados e com economia forte, lançou

novas perspectivas para o debate sobre o que impulsiona a reivindicação de grupos sociais e de aspectos como a necessidade de debate sobre pautas diversas que iam de gênero ao étnico, da educação ao trabalho, chegando também à questão do direito à terra.

É nesse contexto que surgem duas teorias, que tentam explicar os motivos que levam a formação de um movimento social. Nos Estados Unidos nasce a teoria da mobilização de recursos. Por sua vez, na Europa, com influência de estudos em Sociologia, abordam-se os estudos dos novos movimentos sociais. A primeira, questionava a escola sociológica behaviorista americana e o enfoque na sociedade de massas europeia, que entendiam a formação de um movimento social por conta de uma carência ou falta de algum aspecto que lhe beneficiaria.

A partir dessa análise, os movimentos sociais seriam estimulados por uma crítica irracional à própria modernização da sociedade. Por sua vez, a teoria da mobilização de recursos observava os grupos sociais como organizados e fundamentados em sua capacidade de mobilização de recursos para encaminhar suas reivindicações, como salienta a autora Hebe Mattos (2012) na citação que segue:

[...] Dialogando diretamente com a emergência dos chamados novos movimentos sociais, considerava que a prosperidade relativa das sociedades contemporâneas facilitava o surgimento do protesto social organizado no seio da chamada sociedade civil. Os movimentos sociais passariam a ser abordados [...] como atores coletivos organizados, capazes de fazer escolhas racionais a partir de uma análise de custo-benefício em todas as fases do movimento (MATTOS, 2012).

Dessa forma, estudos foram publicados com enfoque nos aspectos organizacionais de movimentos dos anos 60 e 70, e de como eles agiam, a partir de recursos humanos para se mobilizarem como grupo, com lideranças e demais integrantes, cada um com um papel definido.

Além desse enfoque teórico sobre os movimentos sociais que eclodiam no mundo, em especial, no Ocidente, a partir do término da década de 60, pensadores da linha de pesquisa europeia investigavam aspectos desses agrupamentos coletivos, com pautas diversas, tendo como recorte investigativo como se dava o processo de construção de identidades coletivas, que impulsionavam a mobilização desses novos grupos.

Identidades que eram, por essa ótica teórica, decorrência de uma formação histórica e sociológica que permitia uma série de reivindicações serem fundamentadas em torno de uma visão de mundo. Neste caso, o aspecto em comum das duas abordagens está na percepção do conflito social como elemento próprio das modernas sociedades industriais, além de surgirem sob uma pré-condição de fatores que envolvem classe, nação e modernização das relações econômicas (MATTOS, 2012).

Além disso, a criação de um movimento social está atrelada ao conflito entre pessoas que representam o poder e outras que não o têm na sociedade (MATTOS, 2012). Nessa interação conflituosa, estabelecida na discussão das mais diversas pautas da sociedade, há também o uso de sistemas como o policial, o judiciário e o midiático para transmitir à população que àqueles que reivindicam essas pautas, estão a cada ação, como um protesto, ou no caso do MST, uma ocupação de área improdutiva, prejudicando o todo, ameaçando a noção de sociedade, ou o suposto ideal de “democracia”, que é definido por estes detentores do poder.

No Brasil, são recorrentes os exemplos de construção de identidades fabricadas pelos representantes do poder para criminalizar grupos e movimentos sociais que, ao longo das últimas décadas, lutaram contra as mais diversas injustiças; o cerceamento de liberdades; a desigualdade econômica e a própria política de concentração de terra em detrimento de uma distribuição constitucional, como apregoa a Constituição brasileira. Um exemplo é o movimento estudantil do final dos anos 60.

Com o acirramento da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), tornando a disputa política controlada pelos militares, com o fim das eleições livres, além da cassação de direitos políticos de intelectuais, artistas, professores, entre outros, o próprio movimento estudantil voltou-se a ações mais radicais para demonstrar o regime de exceção que ocorria no país. Após o Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968, estabelecido pelo então presidente Arthur da Costa e Silva, o regime ditatorial se torna ainda mais opressor, configurando quase nenhum espaço de luta social para os brasileiros (GASPARI, 2014).

De acordo com Gaspari (2014), esse cenário permaneceria até o período de 1978, quando a própria “linha dura” da ditadura civil-militar no Brasil começa a perder força pelo contexto da Guerra-Fria e começa-se a discutir o fim do AI-5; em um período em que diversos grupos da sociedade brasileira começam a ganhar as

ruas para reivindicar direitos, como os operários na região do ABC paulista e os próprios trabalhadores sem-terra por várias regiões do país.

A partir da discussão pelo direito à terra, como um aspecto vital para a democracia do país, o próprio movimento MST começará a ter sua voz organizada no Brasil a partir do final da década de 70.

### 2.2.2 Os primeiros enfrentamentos pela educação pelo MST

O MST, mais do que um movimento com luta coletiva voltada para o direito constitucional à terra para produzir alimentos, por meio de uma agropecuária de cunho familiar e de dimensões de negócios opostas do agronegócio empresarial, tem uma base muito sólida de direcionamento educativo para suas ações. Ou seja, não se trata apenas de um movimento social que busca a conquista da sua bandeira de lutas. As pautas que formam o movimento, sua identidade enquanto coletivo, tem uma estrutura educacional firmada em bases consolidadas no ideário ideológico.

Neste sentido, destacam-se as três principais dimensões, que moldam a política educacional do movimento. A primeira delas está expressa na luta pela recuperação do sentido de dignidade às milhares de famílias de agricultores que desejam ter sua propriedade (CALDART, 2003). A posse de um lote de terra não está restrita apenas à ação produtiva e, logo, obtenção de renda. Isso presumiria um sentido capitalístico que jamais seria a essência do movimento. Afinal, se a produção de alimentos pela terra se baseasse apenas no lucro, o próprio movimento não teria razão de existir.

O que se ressalta é que, o primeiro fundamento dessa política educacional do MST está voltado ao ser humano. Ao sujeito, ao ator social que atua pela bandeira do movimento e que não se encerra após a conquista do tão almejado quinhão de terra. Pelo contrário, há dois aspectos nesse primeiro fundamento, conforme Caldart (2003): a raiz e o projeto.

A raiz, porque sem raiz não se consegue se firmar a identidade de cada um dos integrantes do movimento que mantém além de sua conquista, o desejo coletivo que mais famílias de companheiros do MST também conquistem esse direito; no projeto também se molda a experiência individual, mas que se soma ao coletivo. Por ele, a cada passo dessa caminhada, aqueles que nada tem, aos poucos vão firmando-se com cidadãos plenos, não só para o movimento, mas, também, pela

educação, ter consciência de seus direitos, além de suas comunidades rurais; sujeitos que refletirão essa visão própria para o mundo.

A identidade do MST seria a segunda base dessa visão educacional, em que, a partir de cada indivíduo, família e assentamento, há uma identidade maior, a do próprio movimento (CALDART, 2003). Uma identidade reconhecida pela sua trajetória de lutas há décadas, que é transmitida a cada nova geração de estudante das escolas do campo. A terceira base, é a própria política pedagógica desenvolvida no movimento. Ela direciona pela educação, não apenas a formação dos estudantes, com práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de gerações do movimento (CALDART, 2003).

Com essa política bem alinhada com a identidade do MST, as escolas do campo trabalham conteúdos programáticos com demandas que envolvem conhecimentos teóricos e práticas para formação de um ser humano mais consciente sobre tudo que envolve a sua comunidade, mas, também da sociedade em geral.

A educação como um dos pilares para o movimento social do MST tem sua origem desde os primeiros passos dessa caminhada pelo direito à terra. No entanto, mesmo que já tenha sido apresentado um histórico do que é, bem como das origens do MST, é importante destacar que a luta do movimento, e suas ações em prol da educação das famílias assentadas, vem antes mesmo da própria organização da entidade social.

Isso porque, as lutas e ocupações como forma de reivindicação pelo quinhão de terra ocorriam em vários pontos do Brasil, mas sem uma articulação geral. Muitos pequenos agricultores perderam seus pequenos lotes e propriedades de âmbito familiar e buscavam retomar o direito à terra, dessa forma, o MST torna-se um movimento social, que também tem suas bases de articulação e ação, muito em função do contexto de abertura política que começava a ocorrer no Brasil no final da década de 70 e começo dos anos 80.

Uma dessas ações que simboliza a luta pela terra, que fundamentou a própria origem do MST são as pautas sociais. No Rio Grande do Sul, no final dos anos 70, em 1978 para ser mais exato, um total de 100 famílias ocuparam uma fazenda na região do município de Ronda Alta (CAMINI, 1998).

A partir dessa ação, logo depois, uma nova ocupação ocorreu em outra fazenda na mesma cidade, com mais de 240 famílias. Famílias rurais que eram

indígenas e haviam sido expulsas de sua área de origem, numa reserva em Nonoai. Essas primeiras ocupações, assim como outras que percorreriam, não só o estado do Rio Grande do Sul, mas outros da federação, evidenciavam a problemática histórica da concentração de terras para latifundiários; muitas áreas improdutivas e a pauta da reforma agrária sendo esquecida, governo após governo (CAMINI, 1998).

O MST enquanto movimento social organizado apresentou uma série de ações para, inicialmente, organizar suas frentes de atuação. No caso da luta pela educação dos trabalhadores do campo foi uma demanda desde a própria organização do MST enquanto movimento (CAMINI, 1998). A preocupação com a escola como espaço de ensino norteou mais pautas reivindicatórias do movimento para com os governos. Afinal como deixar tantas famílias à margem sem um dos direitos constitucionais que é o de ter acesso à educação?

Por isso, mais do que manter viva, ativa e organizada a luta pela conquista de assentamentos, tirando famílias de acampamentos pelo país afora, o MST tinha como meta solucionar o desafio da educação que fosse público e gratuito a todos os que militavam pela terra no Brasil, conforme relatado por Camini (1998):

E, nessa perspectiva, a relação com o Estado faz parte da luta, assumindo feições diferentes, conforme a conjuntura. Porém, de um lado, sabe-se que não é possível atender a todas as necessidades de escolarização do assentamento ou acampamento sem a participação do Estado. Por outro lado, é importante garantir um espaço de discussão da proposta pedagógica que o Movimento defende e integrar forças pela melhoria desta Escola Pública que se quer popular, aberta e criativa, tanto no currículo como nas metodologias, no planejamento e na avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as, bem como em relação à postura de respeito e incentivo à formação dos/as professores/as (CAMINI, 1998, p. 34).

Durante a trajetória, o MST teve como preocupação inicial o fato de que muitas crianças, adolescentes e jovens participavam de ocupações, assim como também estavam instalados em acampamentos, o que denotava a necessidade de se pensar em uma política de educação para esse público (CAMINI, 1998). Para atender, de forma inicial, as crianças que estavam com suas famílias pertencentes ao movimento, as primeiras iniciativas eram voltadas para elas, ainda que de forma simples, mas já confirmavam a busca por um programa educacional que atendesse os integrantes quanto ao ensino.

O posicionamento do MST, quanto a demanda educacional, permitiu que outras instituições sociais e universidades apoiassem o movimento para essa causa.

Alguns representantes do poder público também trouxeram essa pauta à discussão. A educação pública e gratuita sempre foi problemática na história do Brasil, comprovando por décadas o descaso de governantes e reiterando a profunda desigualdade que há no país (CAMINI, 1998). Em relação à educação pública no âmbito do campo, esse cenário torna-se ainda mais agravante. Camini (1998) ainda destaca que:

[...] Se reconhecemos que é crítica a Educação pública, em geral, muito mais crítica é a Educação no meio rural, nas escolas dos assentamentos distantes, onde são precárias as estradas e escassos os recursos disponíveis e necessários para desenvolver um projeto de educação. Esse espaço rural não tem merecido atenção, e tampouco entrado no debate dos projetos políticos dos governos ao longo da história. O descaso com a Educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudo. Esta realidade provocou o êxodo rural de muitas famílias do campo em busca de escola para os filhos. Outros/as, ainda, mandaram os/as filhos/as para o meio urbano para estudar, mas estes/as não retornaram mais, ficando distantes culturalmente de sua realidade, perdendo as raízes familiares e deixando os pais sozinhos, já sem força para levar o trabalho adiante (CAMINI, 1998, p. 35-36).

Ainda nos primeiros anos de ação, em outubro de 1985, o latifúndio de 9.300 hectares da Fazenda Annoni, na cidade de Pontão, foi ocupado por 2.500 famílias. Entre essas milhares de pessoas, havia um grande contingente de crianças (CAMINI, 1998). Com o propósito de atender a essas crianças, muitos professores se mobilizaram para atender crianças e pais para trabalhar com práticas educacionais nesse acampamento. A partir dessa iniciativa, a primeira equipe de educação foi sendo fortalecida, com ações do formato que ocorreu na Fazenda Annoni, chegando a outros assentamentos pelo estado.

No começo dos anos 90, o movimento passou a organizar no Rio Grande do Sul, regionais que aglutinavam assentamentos e acampamentos existentes no estado. Nesse período, eram cinco as regionais: Porto Alegre, Alto Uruguai, Cruz Alta, Santa Maria e Bagé. Nessa época, foi criado o Setor de Educação do MST.

Já no ano de 1991, o MST, constatando o grande percentual de pessoas, entre jovens e adultos, com analfabetismo, lançou um de seus grandes programas educacionais: o Projeto de Alfabetização de Adultos e Jovens no Rio Grande do Sul (CAMINI, 1998).

A iniciativa ocorreu em 25 de maio daquele ano, no assentamento Conquista da Fronteira, no município de Hulha Negra na regional de Bagé. O ato foi marcante

também para marcar também a bandeira educacional que molda a política pedagógica do movimento, pois contou com a presença do renomado educador Paulo Freire. Durante o ato, um monitor discursou, destacando que aquela data era histórica, pois o movimento estava ocupando o “latifúndio do analfabetismo” (CAMINI, 1998).

O fato é o trabalho em prol de uma educação para crianças, jovens e adultos que estão nos assentamentos, ou mesmo ainda nos acampamentos pelo Brasil, é uma das bases e marcas do que é a identidade do MST. Não há como manter viva a luta pelo direito à terra sem o despertar da consciência de cada um dos trabalhadores sem-terra em relação à sua importância individual e coletiva, tanto para o movimento, quanto para a sociedade em geral.

Apenas pela educação com uma pedagogia libertária, mesmo que sob um programa de modelo formal, tenha também o caráter não formal em sua essência: o de trabalhar em cada aluno o fortalecimento das suas subjetividades, para que sejam mais do que reprodutores de conhecimentos estabelecidos de forma passiva.

A pedagogia freiriana é fundamental e se confunde com a história da educação desenvolvida em cada escola do campo do MST. Portanto, desde suas origens, o pensamento livre de se construir processos pedagógicos horizontais e democráticos nas escolas de assentamento possibilitou que, instituições escolares como a Escola Chico Mendes, fossem mais do que um “número” de espaços educacionais para o movimento, mas, sim, um referencial como tantos outros do MST, em pensar uma educação sem as amarras da opressão histórica que fez o Brasil ser um país tão desigual.

### 2.2.3 O caráter educacional desenvolvido pelo MST

Como já destacado, as preocupações em torno da efetivação de um programa educacional dentro do MST remontam às próprias origens do movimento. Muitas famílias, com crianças e jovens que precisavam estudar, associado ao contingente de trabalhadores adultos que tinham pouco letramento ou eram analfabetos.

Diferente do modelo tradicional de escola rural, em que se reproduzia os processos de dominação e exploração, em que os “alunos” teriam como função apenas a ação básica de aprender para trabalhar aos grandes proprietários de terra,

a educação do MST evidenciaria o caráter político que a educação e a escola o têm por serem, essencialmente, espaços políticos.

Tal concepção de uma pedagogia que dialogasse com pressupostos de uma educação libertária, como a já trabalhada há décadas por Paulo Freire, justamente, com trabalhadores do campo, norteou desde o começo a definição das bases do que seria o caráter educacional no movimento.

O pensamento pedagógico do MST já era discutido em publicações internas, como as do Coletivo Nacional do Setor de Educação do movimento. Segundo texto do próprio MST (1996), como a de um Caderno de Educação em que eram difundidos os “princípios da educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania. Ao ter um documento com diretrizes e propostas fundamentais para consolidar uma base pedagógica a ser implementada em assentamentos e acampamentos, o movimento trazia uma organização mais consolidada para discutir os caminhos de educação que levaria aos alunos.

Esse pensamento de educação a ser trabalhado pelo movimento teria cinco princípios fundamentais: 1. Educação para a transformação social; 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5. Educação como processo permanente de formação/transformação humana. Esses princípios, segundo o próprio movimento, articulam três conceitos-chave para o desenvolvimento de uma educação diferenciada, são eles a transformação social; a concepção unilateral do ser humano e o processo permanente de formação humana.

De acordo com o documento do MST, publicado em 1996, a educação para o movimento visa, primeiramente, a transformação social que é obtida por meio de um processo pedagógico aos alunos. O objetivo nesse primeiro conceito é para que eles possam, enquanto integrantes do grupo, se reconhecerem como agentes político-ideológicos que têm, como cidadãos, trazerem uma mudança que vá além do campo e que, a partir da atuação do movimento, pode-se construir uma sociedade mais justa e democrática, com menos desigualdade entre os brasileiros.

Nesta edição do Caderno da Educação de número 8 do MST (1996) esse norte para os processos pedagógicos estabelecidos nas escolas do movimento se traduzia da seguinte forma de acordo com o MST:

[...] é uma educação para a transformação social, que assume a perspectiva da classe trabalhadora, entendendo como um direito fundamental o acesso de todos à educação, sem nenhuma exceção, com especial ênfase na escolarização. É, ao mesmo tempo, uma educação vinculada organicamente às lutas do Movimento Social: “é fundamental todo este esforço em cada acampamento, cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação do MST” [...] Mais do que uma educação para o movimento trata-se da educação do Movimento, comprometida de fato com os processos de mudança na sociedade como um todo. É uma educação aberta para o mundo, comprometida com todos os problemas humanos, disposta a acolher os novos processos, buscando compreendê-los, trabalhando pedagogicamente suas contradições e conflitos. É, enfim, uma educação para a ação, ou seja, que prepara “sujeitos capazes de intervenção e transformação prática (material) da realidade” (MST, 1996, p. 6-7).

Já o segundo conceito que molda os princípios que são trabalhados na ação pedagógica das escolas do campo do movimento vincula o indivíduo ao coletivo. São as relações sociais em constante trabalho que fortalecem a ideia de respeito ao próximo, ao coletivo e ao sentido de igualdade, fraternidade, entre outros aspectos que são valores para uma sociedade melhor.

Essa proposição é fundamental para o sentido de identidade coletiva do MST. Não só para manter unidos todos os agentes do movimento, para que entendam que a luta não se encerra com a conquista individual ou de sua família, sendo ela necessária e válida até que todos os trabalhadores sem-terra conquistem o seu lote, mas também para que o próprio movimento ganhe força, como espaço social que atua no ideal de um país menos desigual.

Ideário que deve ser preservado como forma também de manter o pensamento de oposição ao modelo capitalista que tenta isolar o homem dentro de uma sociedade de consumo. Assim, pela perspectiva marxista, a educação que será trabalhada nas escolas do campo pretende atuar pelo “desenvolvimento unilateral do ser humano”.

Ação que busca criar uma práxis educativa que tenha sua base revolucionária no conceito de unilateralidade, em que o MST assume a procura de, em cada prática pedagógica trabalhar as mais diversas dimensões que compõe o indivíduo, seja unitário ou associativo, mas que o integre a valores mais humanistas e de cunho socialista para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Por fim, o terceiro conceito que embasa os princípios do movimento no que tange à educação, se dá pelo processo contínuo de formação humana. O Caderno

Nº 8 do MST (1996) especifica esse conceito de forma que os seres humanos mudam ao longo da vida porque a educação possibilita, a partir de um processo de formação, faça com essas alterações prossigam até a morte.

Com base nisso, tendo em vista também o pensamento de Paulo Freire de ação transformadora contínua para a formação humana, a escola do campo não pode se restringir a um espaço isolado de transmissão de conhecimentos teóricos, mas um local para a transformação coletiva dos estudantes para também construir uma sociedade mais igualitária.

#### 2.2.4 Educação libertadora e ações como o Pronera

A educação que é desenvolvida ao longo das últimas quatro décadas pelo MST tem uma visão progressista e crítica que vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire. Destacou-se anteriormente as bases dessa educação em termos de princípios e fundamentos que moldam as práticas pedagógicas. Ações que estão vinculadas com a essência ideológica do movimento, dentre elas podem ser citadas a união entre as pessoas, o elemento terra como objeto da pauta de lutas e o sentido ideológico de persistência no ideal da conquista desse objeto (BOGO, 2000).

Mas, além dessa tríade, que forma esse posicionamento político e social, o MST é formado por indivíduos que estão unidos pela consciência de serem sujeitos de mudança, não só para o que almejam como conquista, mas também como força viva de um movimento social que, dentro do seu espectro de lutas, propõe a construção de um país e uma sociedade com mais direitos às minorias e menos desigualdade enquanto nação.

Com isso, o referido ideal de sociedade mais justa e democrática aos direitos de todos perpassa em caminhada pela educação. Mas não a educação que reproduz as ações opressoras do sistema, seja ele político, econômico, judiciário ou midiático, por exemplo. Segmentos que configuram um desenho de sociedade em que os indivíduos devem se ater à conquista de posses, rendas e objetos para tornarem-se “exemplos” de sucesso. Uma homogeneização que fundamenta uma sociedade passiva respondendo ao que lhes é imposto como “normas do jogo”. Não! A educação não deve normalizar um comportamento passivo dos estudantes, deixando-os à mercê do que “o destino” os ofereceu como recompensa. É possível construir uma educação crítica que liberte cada indivíduo das amarras que esses

sistemas os colocaram. E para isso, a educação pode ser libertadora, sendo crítica e política, porque todos somos corpos políticos dentro de espaços políticos na sociedade.

E tal projeção encontra voz e força no pensamento de Paulo Freire construído por décadas em termos de educação para os brasileiros. Neste sentido, Paulo Freire problematiza com o termo assunção da identidade, o uso do verbo assumir para frisar o quanto a prática educativa crítica resulta aos sujeitos educandos a força da experiência de assumir-se enquanto indivíduos ativos e proponentes de mudanças ao mundo (VIEIRA, 2019).

A pesquisadora vai além: essa postura do sujeito perante o mundo, a partir de uma educação crítica, se dá também em relação a si mesmo, à sua identidade enquanto indivíduo (VIEIRA, 2019). No caso do MST, o aluno de uma escola do campo compreende a sua importância enquanto sujeito que traz a possibilidade de mudança pela luta e consciência social.

Entende a trajetória do movimento, mas acima de tudo, aprende sobre a profunda e histórica desigualdade social e econômica que permite a concentração de tantas terras para tão poucos e tantos com nada para produzir. Desta forma, a caminhada de sua família, de parentes e amigos, quanto a sua, não se encerrará na conquista do quinhão de terra. Ela persiste e válida porque o Brasil foi formado por explorações diversas que ainda constituem uma terra tão rica, mas tão desigual (VIEIRA, 2019).

Portanto, sabe que é a partir da educação que se forma o sujeito; um sujeito que pode avançar nas lutas da família e do assentamento, torná-lo ainda mais vivo enquanto organismo que está imbricado a um organismo social maior, com lutas que atravessam a esfera das pautas do movimento, chegando a questões que são indissolúveis a todos os brasileiros e seres do planeta: o da produção de alimentos naturais para a saúde mais harmoniosa e equilibrada das pessoas, dentro de uma lógica que não prossiga na degradação dos recursos naturais; que seja uma resposta positiva e efetiva para o futuro da civilização e do mundo, a partir do respeito ao meio ambiente.

Dessa forma, a educação é fazer política. E, segundo a pesquisadora Vieira (2019), a educação ao ser um ato político, está ligada à produção e reprodução de modelos de vida social.

Conseqüentemente, todo ato se dá através da relação entre sujeitos que, a partir dos processos formativos, poderão habitar este mundo com maiores condições de ler a realidade social em que estão inseridos. O ensino tradicional, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, e a pedagogia espontaneísta, a qual abdica de seu papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos são modelos que não fornecem aos sujeitos muitas condições para que possam refletir sobre o lugar que ocupam no mundo (VIEIRA, 2019, p. 78).

Com base nessa perspectiva, as ações educacionais que foram realizadas pelo movimento ao longo de mais de 40 anos de caminhada serviram para que o MST se destacasse por iniciativas como as que inspirou projetos como o Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Conforme Campos, Henrique e Koling (2022), o programa nasceu em 1998 e foi resultado de movimentos sociais como o MST após os massacres ocorridos ainda nos anos 90 como o de Eldorado dos Carajás e Corumbiara. Isso porque havia a necessidade de uma política pública federal voltada à educação dos trabalhadores rurais sem-terra, tanto assentados, quanto os que ainda estavam em acampamentos.

A partir desse enfoque, em termos de público a ser beneficiado, o Pronera acabou virando realidade a partir da Portaria Nº. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e, 11 anos depois, tornou-se uma política pública pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e regulamentada por meio do Decreto 7.352/2010. Conforme Campos, Henrique e Koling (2022), a partir de dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), entre os anos de 1998 e 2018, o Programa disponibilizou 499 cursos, tendo essas capacitações sendo desenvolvidas em parceria com 94 instituições de ensino.

Essa oferta de cursos de qualificação ao público da reforma agrária acabou por atender um montante de 186.734 beneficiários; sendo estudantes de cursos que iam do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) até aos programas de pós-graduação. Conforme relatado por Campos, Henrique e Koling (2022):

Demonstrando que o Pronera tem contribuído diretamente na democratização da educação para as populações do campo, justificando a necessidade de continuação e fortalecimento de suas ações. Um marco na gestão democrática da política pública no Brasil, o Pronera articula em sua condução os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o INCRA enquanto autarquia federal e as universidades estaduais, federais e Institutos Federais (IFs). Um divisor de águas nesta política é o reconhecimento do protagonismo dos camponeses na gestão da política pública, o que está assegurado no manual de operações do programa, que inclui os movimentos sociais como parte do colegiado dos cursos e programas desenvolvidos com apoio do Pronera em convênio com as universidades e IFs. (CAMPOS; HENRIQUE; KOLING, 2022).<sup>1</sup>

Além de iniciativas como o Pronera, que é resultado de uma luta do movimento para que o Estado brasileiro reconhecesse a importância de se investir em educação para a qualificação dos estudantes do movimento, também há uma luta do próprio MST para que o ensino chegasse ao assentado, mesmo que não houvesse no assentamento um espaço próprio para efetivação de aulas. Esse modelo em formato alternativo para os processos de ensino e aprendizagem fez com que equipes do MST conseguissem levar aulas aos homens e mulheres do campo a partir das escolas itinerantes.

Conforme Camini (1998), quando se fala em escolas itinerantes trata-se de abordar uma ação voltada à educação dos trabalhadores sem-terra diretamente para os que estão em acampamentos do movimento. Nesses locais, espaços de luta social, que apresentam toda uma carga histórica do próprio movimento e dos problemas e das potencialidades, as escolas itinerantes têm um caráter de manter-se em movimento como o próprio grupo social ao qual está inserido.

Ou seja, pela luta de conquistar um pedaço de terra ainda não se sagrou definida, essas famílias prosseguem em caminhada para o tão desejado sonho, com a escola em movimento ao seu lado. Essa dinâmica não interfere nos processos de ensino e aprendizagem, nem é inferior aos espaços já institucionalizados e fixos

---

<sup>1</sup> Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo, disponível em: <<https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/>>

dentro de um assentamento. Ela ainda consegue manter-se ainda mais viva na observação de cada luta que aquele grupo mantém na caminhada até a obtenção do assentamento.

A figura da escola que “caminha” ao lado das famílias de trabalhadores sem-terra também auxilia para que possamos compreender a experiência real de que essa escola não fica presa ao modelo tradicional de ensino. Pelo contrário: ela interfere e é interferida pela relação das lutas que são realizadas ao longo do percurso histórico, mantendo viva a ideologia do movimento, sem abandonar os conteúdos de ensino que lhe são obrigatórios.

Trabalha-se, dessa forma, um modelo diferenciado de educação para os seus alunos, mas, também, obtém-se uma contínua afirmação do posicionamento dessa instituição “viva e caminhante” como espaço de manutenção da consciência de lutas para o próprio movimento.

Dalmagro, Bahniuk e Camini (2017) trazem essa percepção para esta pesquisa ao complementar que a escola itinerante pode ser definida como uma experiência. Uma experiência que ocorre, tanto em projeto de ensino, quanto em prática para a educação dos trabalhadores sem-terra.

Logo, não temos a imagem do espaço fixo e “sagrado” de produção “de conhecimentos”, mas, sim, de corpo vivo que é alimentado pelas experiências e vivências de professores e de alunos, todos eles no mesmo processo de caminhar com o movimento, com as ideias e os sonhos de se conquistar o pouco de terra.

A partir dessa comunhão, a escola itinerante acaba por aglutinar ainda mais “as famílias em luta”; isso a partir de dois planos: o primeiro é o de estar sempre envolvido com o movimento, movimentando-se com ele, acompanhando-o de forma ativa no acampamento, em marchas, reocupações, entre outras ações; no segundo plano, mantém-se ainda a forte dimensão do comprometimento com o político e pedagógico.

Por isso, ao escolher o objeto de pesquisa, que é a escola Chico Mendes, no assentamento Santa Elmira, em Hulha Negra, também se questiona o senso político e pedagógico do que lhe é oferecido aos estudantes. Não só agora, no momento desta pesquisa e, conseqüentemente, aplicação de questionário, mas, também, em sua trajetória histórica.

Esse “espírito” de movimentar-se pela luta, com conquistas e muitas derrotas, ainda envolve a dinâmica de ensino que é oferecido na escola Chico Mendes? Pode,

mesmo ela estando fixa em um espaço já institucionalizado manter a capacidade provocativa de estabelecer-se como local para difundir uma educação libertária e geradora de consciência crítica nos estudantes, mesmo tanto tempo após a conquista do assentamento?

Questionamentos que poderão oferecer respostas com essa análise sobre o espaço institucionalizado da escola e de sua capacidade de instrumento político e pedagógico para a comunidade do assentamento, para o movimento e para a sociedade em geral.

## 2.3 ASSENTAMENTO SANTA ELMIRA E ESCOLA CHICO MENDES

### 2.3.1 A origem do assentamento Santa Elmira

A luta pelo direito à terra no Brasil tem uma série de marcos históricos e simbólicos para o MST, quanto para a própria pauta da política de reforma agrária no país. Um desses marcos é o assentamento Santa Elmira, localizado na cidade de Hulha Negra, na região da Campanha do Rio Grande do Sul, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1. Localização do município de Hulha Negra no mapa do RS.



Fonte: Google Maps (2025).

O município de Hulha Negra localiza-se à 23,7 km de distância de Bagé, à 24,1 km de Candiota, à 45,5 km de Pedras Altas e à 85,5 km do município de

Aceguá. No entanto o Assentamento Santa Elmira, fica localizado à cerca de 40 km da cidade de Hulha Negra.

O assentamento é um dos exemplos de quão difícil, árdua e, por vezes, sofrida, é a luta daquelas mulheres e homens que vivem no campo e sonham em ter a sua área de terra para poder morar e produzir alimentos. A história do assentamento Santa Elmira remonta ao final da década de 80, período que já foi ressaltado aqui neste texto como momento de muitos embates entre os trabalhadores sem-terra e as representações de governos, não só na esfera política, mas contra as próprias forças de segurança que, por vezes, atendiam as exigências da elite composta por empresários do agro, latifundiários e lideranças políticas conservadoras, com repressão violenta aos trabalhadores sem-terra. E com o assentamento Santa Elmira não foi diferente.

Reportagem do jornal Tribuna do Pampa, publicada em 16 de maio de 2019, apresenta um relato sobre a ocupação da Fazenda Santa Elmira, localizada no município de Salto do Jacuí, na região do Alto Jacuí, em 11 de março de 1989. Conforme o texto, a vinda dos trabalhadores para ocuparem o local, a fim de forçarem que o governo atendesse a demanda por lotes de terra, resultou numa resposta desmedida pelas forças de segurança. De acordo com o jornal Tribuna do Pampa (2019):

O ato foi marcado por enfrentamento com a força policial, tiros e violência e uso, inclusive, de helicópteros com bombas de efeito moral. Conforme relato histórico da época, 19 pessoas foram baleadas, 21 foram presas e 300 hospitalizadas, muitas na região de Cruz Alta e Pelotas. O ato de ocupação da fazenda marcou também a história de luta do MST no estado do Rio Grande do Sul no ano de 1989 (Tribuna do Pampa, 2019, p. 5).<sup>2</sup>

Antes de aprofundarmos mais detalhes sobre o triste episódio de repressão policial aos trabalhadores sem-terra, com 19 vítimas, é importante destacar quem foram essas mulheres, homens e crianças que lutaram pela concretização do sonho de possuir um pedaço de terra.

O grupo que ocupou o local era formado por famílias de agricultores, que tinham como origem, as regiões Norte e Noroeste do Rio Grande do Sul. Eram, em sua maioria, descendentes de famílias compostas por pequenos proprietários rurais,

---

<sup>2</sup> Assentamento Santa Elmira completa 30 anos de história em Hulha Negra, disponível em: <[https://www.tribunadopampa.com.br/assentamento-santa-elmira-completa-30-anos-de-historia-em-hulha-negra/#google\\_vignette](https://www.tribunadopampa.com.br/assentamento-santa-elmira-completa-30-anos-de-historia-em-hulha-negra/#google_vignette)>

em que boa parte, não tinham condições de, em suas mínimas áreas, terem condições de sustentar todos os entes, como aponta (MEDEIROS, 2018). Assim, muitos desses agricultores, quando chegaram à maioria, acabaram por trabalhar de empregados rurais, ou de meeiros em propriedades de grandes fazendeiros.

Dessa forma, com o crescimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao longo da década de 80, passou-se a difundir a necessidade de que os agricultores também lutassem pelo objetivo de conquistar pequenas áreas para que conseguissem produzir alimentos, seja para alimentar suas famílias, mas também para comercializar, a fim de gerarem renda a partir de sua labuta.

Os agricultores chegaram ao local no ano de 1987, durante o acampamento montado na Fazenda Santa Elmira, as famílias enfrentaram diversos tipos de adversidades até conquistarem o assentamento (MEDEIROS, 2018). O autor destaca que as adversidades climáticas demonstraram o quanto essas mulheres, homens e crianças almejavam a realização do sonho de uma área de terra. Isso porque enfrentaram em seus barracos com lona plástica, verões tórridos e secos, com pouca precipitação e invernos úmidos e com frio intenso.

Além disso, havia poucos alimentos, que recebiam a partir de doações privadas ou repassadas pelo Governo do Estado. Também tiveram que enfrentar outros problemas como a questão educacional das crianças que estavam no acampamento, assim como o atendimento à saúde.

Toda essa problemática era superada pela persistência das famílias, porém, em 1989, a ação de retirar as famílias do local, com força policial, transformou a área num campo de batalha. Frei Sérgio Goergen foi testemunha ocular do embate e ressaltou o que ocorreu naquele 11 de março de 1989: [...] uma praça de guerra: tiros, gente ferida, avião soltando bombas de efeito moral e de gás lacrimogêneo. Desespero, gritos e choro por todos os cantos (MEDEIROS, 2018).

Ainda de acordo com Goergen (Medeiros, 2018) prossegue no relato da violência causada pelas forças de Estado contra as famílias que ocuparam o local:

[...] os policiais começaram a cercar o acampamento. Os aviões começaram a baixar, jogando bombas de efeito moral e de gás lacrimogêneo. Eles entraram atirando e muita gente foi baleada, pisoteada e cortada com baionetas. Aliás, muitas crianças ficaram machucadas ao tentarem se proteger. [...] mostrou a coragem coletiva e organizada e a rebeldia camponesa altamente politizada”, além de ter criado um fato de repercussão nacional e internacional. Depois do ocorrido, todas as famílias que ocupavam o latifúndio foram assentadas e a luta pela Reforma Agrária

subiu para outro patamar (MEDEIROS, 2018).<sup>3</sup>

Após o trágico conflito, lideranças do MST e demais representações que acompanhavam a ação, incluindo o Frei Sérgio Goergen, decidiram realizar uma greve de fome que pressionou o governo, junto à opinião pública, a desapropriar áreas no estado para a Reforma Agrária. Dessa forma, os primeiros assentamentos foram criados na região de Bagé, incluindo o Santa Elmira (MEDEIROS, 2018).

O assentamento surgiu a partir da chegada de um grupo composto por 53 famílias. O nome foi batizado em homenagem às vítimas do massacre ocorrido na Fazenda Santa Elmira, marcando-o também como um símbolo de resistência do movimento. A área em que foi criado o assentamento apresentava uma série de dificuldades, entre elas o fato de ser isolada dos centros urbanos, não havia estradas para que pudessem ser feitos deslocamentos com veículos, além de que o ano de 1989 foi marcado na região de Bagé por uma profunda estiagem (LEMIESZEK, 2005). O déficit hídrico apresentava dificuldades para cultivo de culturas agrícolas, sendo restrito também a água para consumo das famílias.

Mesmo com essa série de dificuldades enfrentadas, os assentados começaram a produzir alimentos, primeiramente, para subsistência, por meio de projetos com as Cáritas do Brasil. A área em que cultivaram era de quatro hectares com a produção ocorrendo de forma coletiva. Com o passar dos anos, os agricultores assentados foram superando as dificuldades iniciais e lutaram para que fosse possível avançar em infraestrutura para as famílias, com a obtenção de estradas, residências, energia elétrica, além da construção da escola Chico Mendes, instituição foco de estudo desta pesquisa. Na Figura 2, pode ser observado detalhes da ocupação do Assentamento Santa Elmira.

---

<sup>3</sup> Massacre da Fazenda Santa Elmira: 29 anos de um marco na vida do MST, disponível em: <<https://mst.org.br/2018/04/03/massacre-da-fazenda-santa-elmira-29-anos-de-um-marco-na-vida-do-mst/>>

Figura 2. Antes e depois do Assentamento Santa Elmira.



Fonte: Brasil de Fato (2019).<sup>4</sup>

Na Figura 2 (a) pode ser observado como era o acampamento Santo do Jacuí, em 1989. Enquanto na Figura 2 (b), pode ser observado um ato de celebração das famílias assentadas no Assentamento Santa Elmira no ano de 2019, 30 anos mais tarde. Cabe mencionar que este é o assentamento do MST mais antiga da região.

### 2.3.2 Ensino como contraposição à educação rural

Como já destacado ao longo desta pesquisa, a educação que é viabilizada em espaços como a Escola Chico Mendes, no assentamento Santa Elmira, no município de Hulha Negra, tem como princípio essencial ser uma ação nos moldes da “educação do campo”. Esse modelo de ensino e aprendizagem é desenvolvido para ser uma contraposição ao que, por tempos, foi estruturado como “educação rural”.

A educação rural parte de ideias preconcebidas de que o trabalhador do campo é um indivíduo em profundo “atraso”. Portanto, os conhecimentos, muitas vezes estruturados em espaços bem distantes da área do campo, deveriam ser

<sup>4</sup> BRASIL DE FATO. **Santa Elmira da Esperança: passados 30 anos do massacre, hoje assentados de Hulha Negra (RS) celebram conquista da terra e da dignidade**. Autor: Frei Sérgio Gørgen. Instituto Cultural Padre Josimo. Brasil de Fato, disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/15/artigo-or-santa-elmira-da-esperanca>>

levados para trazer “saberes” a esse público. Na verdade, sob esse modelo, a resposta almejada para o público que vive no campo ou que está na luta para conquistar seu local no campo é de apenas “obedecer” a diretrizes do mercado, reproduzindo esses “conhecimentos” como forma de garantir a manutenção do status coexistente em países de profunda discrepância em direitos como o da democratização da terra.

Além disso, esse formato de ensino, tradicional e opressor, justificou-se por tempos para que só ele conseguisse “transformar” a vida desse ator social do campo fundamentando-o dentro de uma ótica capitalística (LEITE, 1999). Ou seja, do ponto de vista educacional, ocorreria um processo de formação de um novo paradigma para as mulheres e homens do campo, deixando-os ainda mais dependentes dos avanços tecnológicos, alterando a própria possibilidade de manutenção e produção de saberes advindos da relação dos atores do campo com suas práticas diárias.

Afastava-se da relação de constante aprendizado da interação desses trabalhadores do campo com o seu meio e com o seu próximo; diminuía-se a força da coletividade em prol da formação de uma consciência social mais abrangente, para que, isolados, em torno de ideais individuais de obtenção de um suposto lucro, a partir de sua terra, desmobilizassem de um ideal mais vivo e social para todos: o de que a luta por um quinhão de terra não é uma conquista que se encerra com a posse de um lote.

Ao oposto desse modelo, a educação do campo é uma forma de planejamento pedagógico que busca focar numa perspectiva em que há uma valorização dos conhecimentos, que são desenvolvidos através das próprias práticas dos camponeses em sua relação de interatividade ao campo. Outro ponto que se destaca nesse modelo de ensino, é que mais do que as práticas para seu sustento e renda, está o que é valorizado também pelos conhecimentos que envolvem sob outros aspectos, tudo aquilo que é aprendido na sala de aula. Tais aspectos acabam por configurar a própria sociabilidade e a identidade dos trabalhadores do campo em seu meio. Enfim, os identificam como parte integrante do movimento, mas também como sujeitos que atuam pela sua permanência enquanto organismo vivo para pautas sociais.

É importante destacar nessa pesquisa sobre a necessidade da compreensão de como pode ser trabalhada a educação a partir desses potenciais gerados na relação do homem ou mulher do campo com o meio em que atua/vive. Quando se

pensa sobre essa assertiva, deve-se utilizar como referencial teórico para esta análise descritiva, muito do que foi trabalhado por Paulo Freire ao longo das décadas quando estruturava uma observação de que a pedagogia que desse espaço, voz, e alcance para quem sempre esteve de forma passiva e submetido ao sistema, por meio da educação, conquistasse novos rumos.

O pensador brasileiro, a partir da metade do século passado, acabou por gerar uma revolução para a educação sob o prisma do ensino público no país. Paulo Freire trabalhava com foco na aplicação de práticas e ações direcionadas para o que se concebeu como uma educação popular. Com ela, havia uma forma de romper com aquele modelo tradicional e hierarquizante. Perfil de ensino já exemplificado anteriormente nesta pesquisa sob o qual as aulas apresentavam um mestre (educador) que armazenava em si todo o conhecimento acerca dos conteúdos que deveriam ser transmitidos à turma passiva de alunos. Assim, não havia a perspectiva de troca de experiências em um processo dialógico entre as partes para a formação do “conhecimento” que deveria ser estudado.

Freire (1987) produz uma ação de ensino que repercute num olhar filosófico e ideológico para todo o universo que envolve os processos de ensino. Conforme Freire (1987), os alunos conseguem aprender quando firmam a sua compreensão da realidade, do universo onde estão inseridos; ação que tem como base uma dialogicidade entre educador e educandos. É somente com o êxito dessa interação que se gera uma compreensão acerca da perspectiva de conscientização de homens e mulheres, historicamente oprimidos, a libertarem-se dessa condição, [...] é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987).

Outro aspecto que permeia as interações em sala de aula no modelo de pedagogia difundida por Paulo Freire, e que é estabelecida pelo MST como uma práxis para a consolidação de uma educação libertária está no sentido de dialogicidade. Um dos autores que trabalha com esse tema é Silva Filho (2014). Este pesquisador aponta que o modelo de ensino realizado pelo movimento, e denominado como a educação do campo, apresenta uma base muito presente da práxis dialética da própria pedagogia construída por Paulo Freire. Nela, trabalha-se com a compreensão da realidade para a formação da consciência dos indivíduos. Ação que possibilitará novas perspectivas de aprendizagem.

### 2.3.3 A educação libertária a partir do campo

Dessa forma, quando se analisa o formato de práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas em escolas como a Chico Mendes, em Hulha Negra, pretende-se também, com a escuta das narrativas que serão relatadas pelos entrevistados, identificar muito dos pressupostos da pedagogia de Paulo Freire para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem na escola.

Caso fique evidenciado, na trajetória de lutas do assentamento e da própria escola, a realização dessas práticas, pode-se analisar o quanto de impacto para esses estudantes e educandos, bem como para o próprio movimento, a educação com esse olhar, trouxe de pontos positivos. Essa perspectiva de um modelo de educação libertário e democratizador que fomenta, a partir da dialogicidade, muito das relações em sala de aula, serve, no âmbito do campo, para superar o que Arroyo (2019) frisa ser como o histórico descaso governamental para a educação das populações do campo. População que foi oprimida, historicamente, pelas mais diversas frentes, na área da educação, em que gerações estiveram oprimidas por uma visão utilitarista e preconceituosa, limitando-os a uma formação, como destaca Arroyo (2019), às poucas condições de fomentar uma visão crítica para os conteúdos que lhe eram repassados, esses voltados apenas para a manutenção de técnicas de plantio, entre outras práticas de produção agropecuária (ARROYO, 2019).

Paulo Freire atestava essa ação muito empregada na educação brasileira como a “educação bancária” (FREIRE, 2011). Nesse modelo de processos de ensino, tradicionais por tempos no país, educador trabalha em sala de aula de forma a “transmitir” conhecimentos. Esses conhecimentos são repassados a partir de comunicados e depósitos aos alunos. Estes, de forma passiva, apenas recebem o que lhes é transmitido como “saberes”, memorizando-os e reproduzindo-os em sequência, sem a possibilidade de uma interação mais ampla que permita uma troca comunicativa que formará experiências de aprendizado. Dessa forma, e com essa restrição, o aluno está plenamente passivo. Sua condição na relação de sala de aula baseia-se na reprodução do que é muito visto nos mais diversos aspectos da sociedade: uma relação de opressão e rebaixamento.

Quem acaba por oprimi-los, de forma hierarquizante, são àqueles que

poderiam traçar o caminho da libertação pela educação. Assim, os professores vivenciam um papel de autoridade em sala de aula, como outros agentes de liderança na sociedade. Para exemplificar esse contexto, Silva Filho (2014) indica que esse modelo da educação rural é apenas um reflexo de uma lógica opressora ainda maior. Por ela, não é favorável que no campo aconteça a emancipação dos sujeitos que por décadas carregam um estigma de apenas servir para a exploração capitalista. Exploração que ocorre nos mais diversos segmentos da sociedade (SILVA FILHO, 2014). Portanto, para esses agentes, a educação deve funcionar sob esse formato: o de manter o sistema de exploração de mulheres, homens e crianças, enraizado na própria história do Brasil.

No entanto, quando se critica esse modelo de ensino, destacando o papel opressor que acaba sendo configurado aos educadores, não é válido apontar como os culpados por tal ação. Afinal, eles também acabam por identificar-se, pelas estruturas que envolvem a educação no Brasil, como detentores únicos do conhecimento que é repassado. Essa ação por vezes os mantém numa contínua “alienação da ignorância”, fator que é muito analisado por Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Uma das formas de se conseguir romper com esse modelo tradicional de relação hierarquizante entre professor e alunos, é o que indica Silva Filho (2014). Ele apresenta, citando Neves (2005), como a educação do campo pode ser um modelo que romperá com essa práxis alienante e opressora constituída por décadas no Brasil:

[...] Educação do Campo, forjada no bojo dos movimentos de resistência, tem sido uma ferramenta para a classe trabalhadora, fazendo o contraponto necessário ao modelo da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), cujo fulcro tem sido o ideário privatista, desumanizador e mercantil. É nessa concepção que apontamos para a Educação do Campo como anunciante de outra possibilidade de educação, esse paradigma vem proporcionando esperança e ressignificando o sentido da luta pelo direito à educação e à vida (SILVA FILHO, 2014, p. 45).

Por isso, a pesquisa desenvolvida para a referida dissertação tem como enfoque investigar o quanto o modelo de educação do campo, como ação efetiva de ensino e aprendizagem de crianças e jovens, sob os pressupostos de Paulo Freire,

trouxe ganhos ao longo dos anos para o corpo que envolve a instituição Chico Mendes, mas também para o próprio assentamento Santa Elmira.

Práticas de ensino que focam no despertar da consciência das novas gerações de militantes do movimento que ganharão o mundo como agentes de mudança da sociedade. Acima de tudo, de fortalecimento de sua identidade como mulheres e homens que formaram-se pelas lutas do MST, mas que também têm sua identidade baseada num olhar diferenciado para o mundo.

Com mais respeito à natureza e ao que pode ser concebido como nova visão de mundo, mais igualitário entre os indivíduos; mais democrático para que pautas como a da terra tornem-se um aspecto de uma caminhada que obteve muitas conquistas para essa demanda; e, além das fronteiras do assentamento ou do acampamento; o de construir uma sociedade global que entenda a necessidade da preservação do meio ambiente, a partir da própria produção primária, ação que é balizar na trajetória do MST: o de produzir alimentos saudáveis, orgânicos, que reduzem a fome dos povos e lhe dão mais qualidade de vida, sem degradar a mãe terra. O elemento que molda e mantém viva a fogueira dessa luta de décadas.

#### 2.3.4 Agroecologia como ação educacional para o MST

Um dos motivos pela escolha da análise da escola Chico Mendes como objeto de investigação para esta pesquisa se deu pelo trabalho que ela vem realizando há alguns anos a partir de práticas educativas com agroecologia. A agroecologia pode ser definida como uma área de conhecimento multidisciplinar. Nela, os conhecimentos são construídos com base no enfoque científico de se produzir uma agricultura de cunho ecológico (FERRAZ, 2021). Além disso, esse campo do conhecimento dentro da produção primária, desenvolve estratégias de maior sustentabilidade na oferta de alimentos saudáveis. Ou seja, tem-se um arcabouço científico com teorias e práticas que trazem como escopo a sustentabilidade na produção de alimentos, conforme destaca Ferraz (2021):

A Agroecologia nos traz, portanto, a expectativa de uma forma de agricultura capaz de propiciar a produção de alimentos, fibras e de preservação ambiental, diferenciando-se, portanto, da orientação dominante de uma agricultura com características de produção industrial, calcada no uso intensivo de capital, energia e recursos naturais não renováveis, sendo assim, agressiva ao meio ambiente, excludente, vista socialmente e causadora de dependência econômica (FERRAZ, 2021).

Aliaga e Maranhão (2021) ressaltam que as práticas de agroecologia foram adotadas pelo MST desde o começo de 2000, tendo sido indicada como orientação política para produção de alimentos. As autoras destacam que a aplicação dessa orientação na prática fez com que fosse exigido adequações na concepção político-pedagógica do movimento, partindo para uma educação ambiental e popular que fosse centrada na autonomia intelectual, política e econômica do MST.

As autoras, Aliaga e Maranhão (2021), ponderam que para o movimento, essa perspectiva de produção de alimentos, com foco na agroecologia se tornasse uma realidade produtiva, só foi possível após um profundo trabalho de valorização da autoeducação ambiental popular, tendo como ação prática imediata a implantação dos conceitos da ciência da Agroecologia em assentamentos e cooperativas, a partir de cursos. Capacitações que foram desenvolvidas com instituições parceiras, tendo como agente financiador, os recursos do Pronera, programa que já foi detalhado nesta pesquisa.

Dessa forma, com base na perspectiva de um modelo que envolve os alunos a práticas de ensino e aprendizagem, acrescenta-se o que a pesquisadora Lilia Vieira (2019) apresentou em sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Ao analisar também o movimento e o trabalho de ensino e aprendizagem em um assentamento no município de Aceguá, a pesquisadora enfatizou o quanto as ações pedagógicas fomentam, pela força cultural da identidade dos sujeitos, a própria manutenção do movimento para as gerações que se sucedem dentro do MST.

Ao refletir sobre essa afirmação, atesta-se que o enfoque na preservação e difusão dessa identidade, entre os atores que envolvem o movimento, a partir da educação, faz com que dentro dos espaços escolares de um assentamento mantenha-se viva a experiência de identificação e pertencimento, o que fortalece o próprio movimento. E são práticas pedagógicas que tenham como base conhecimentos científicos como a agroecologia podem fortalecer ainda mais essa identificação e sensação de pertencimento. Isso porque os estudantes podem desenvolver em aulas, muito de técnicas aplicadas pela agroecologia que até mesmo já são realizadas na rotina do assentamento. Assim, os estudantes presenciam que aquilo que é construído em experiência educativa na escola, também é viabilizada como ação produtiva para obtenção de alimentos e geração de

renda.

Com base na identificação que a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes realiza projetos escolares que permitem aos estudantes trabalharem com conceitos de agroecologia. A partir dessas práticas, percebeu-se em pesquisa já realizada por esta mestranda que, a iniciativa de formação de agentes protagonistas, críticos e atuantes para o meio rural, mas para todo o âmbito da coletividade é possível também com ações em agroecologia. O fato é que, inicialmente, estudei o que era desenvolvido enquanto práticas pedagógicas na Chico Mendes fora do espaço da própria sala de aula da instituição no assentamento Santa Elmira. Foi a partir desse objetivo inicial que foi possível chegar às práticas de agroecologia que estão sendo realizadas pela Chico Mendes.

O exemplo está nas recentes premiações obtidas pelos estudantes da escola quando da apresentação de iniciativas fundamentadas em conhecimentos de agroecologia. Essas premiações foram obtidas em eventos de grande porte, que não estão vinculados ao campo educacional e científico, mas, sim, do próprio segmento produtivo, em que pese espaços que apresentam tecnologias que vão do agronegócio à agricultura e pecuária familiar. Uma dessas distinções ocorreu na Expointer, uma das principais feiras do segmento produtivo da América Latina, que ocorre em Esteio, na grande Porto Alegre. Na edição de 2022, um dos destaques da mostra, levada pela escola foi o projeto “Semeando Agrofloresta”. A iniciativa foi divulgada pelo professor da escola, Vagner Vicentin Persio e a aluna do 6º Ano, Sara Milena Veber Machado e ressaltava a importância do plantio de árvores nativas e frutíferas, junto a hortaliças, leguminosas, produção de grãos e tubérculos, no interior da instituição de ensino.

De acordo com a matéria jornalística escrita pela jornalista Jaqueline Muza, o diretor da escola, Mariano Gasso de Gasso, explicava como se dava a ação pedagógica em agroecologia desenvolvida pela Chico Mendes:

Produzimos alimentos e ao mesmo tempo preservamos o meio ambiente, tendo em vista a melhoria e qualidade vida, aumento da biodiversidade e proteção de recurso hídricos, ressalta. O diretor salienta que a sala de aula ao ar livre, como é chamada, pretende contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuarem na realidade em que estão inseridos e nas questões socioambientais de maneira comprometida com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local (MUZA, 2022).

Ações como essa, também servem para evidenciar que o caráter político do

MST, em sua ideologia e visão de sociedade e de mundo, está interligado à educação que, como já destacamos, também é uma ação política. Pensar em estratégias práticas de ensino que reafirmem o posicionamento do movimento em relação a questões como o cuidar do meio ambiente preserva muito da identidade do MST. Mas além disso: também o coloca como uma alternativa de luta em defesa ambiental contra a opressão da égide capitalística de iniciativas produtivas que acabam por degradar o meio ambiente e que pouco são debatidas em sala de aula.

O diretor quando questionado por esta pesquisadora para o artigo científico “Agroecologia e Educação: Práticas pedagógicas com foco na sustentabilidade ambiental da escola do MST, Chico Mendes, em Hulha Negra (RS)” (2023) frisou que a importância dessas práticas educativas estava no fato de: [...] *Por ser uma escola do campo, e estar com um currículo adequado ao meio onde está inserida, se busca desenvolver projetos que possam ser significativos para a comunidade escolar* (GASSO, 2023).

Logo, esses projetos desenvolvidos na instituição escolar não ficam relacionados apenas a práticas para aprendizagem de novos conteúdos, mas, também, como instrumentos para fundamentar uma consciência crítica aos estudantes, servindo igualmente como ato de preservação histórica e cultural do próprio MST. Ainda na mesma entrevista para o artigo, o diretor da escola Mariano Gasso de Gasso falou que a escola Chico Mendes está produzindo, atualmente, diversos projetos que dialogam com ações de conscientização e preservação ambiental, mas também outros focados na cidadania, com observações e estudos sobre música, dança e cultura, tais como: Semeando Agrofloresta e Colhendo a Construção Coletiva do Conhecimento; Horto Municipal: a Importância da Aprendizagem das Plantas Medicinais; Horta na Escola; Protegendo as Águas do Pampa; Música na Escola; Cultuando as Tradições dos Laçadores; Projeto de Dança; e Pátio Escolar: Diversão e Aprendizagem”.

### 2.3.5 A escola Chico Mendes e a importância da educação para o assentamento

Percebe-se ao analisar o trabalho contínuo de desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas que versem sobre agroecologia, um forte conteúdo político de utilizar a educação como instrumento de formação crítica para formar agentes ativos na sociedade. Ao focar em iniciativas de ensino que trabalhem com temas

como o meio ambiente, desenvolvendo por meio da agroecologia iniciativas que podem ser implementadas não só no assentamento, mas para toda a sociedade em geral, a escola Chico Mendes mantém viva a identidade do MST como alternativa ideológica a um modelo econômico que visa o lucro a partir da degradação do meio ambiente.

Além disso, também proporciona que as crianças e jovens tenham contato com práticas que talvez já fossem realizadas por gerações anteriores de trabalhadores do campo, incluindo seus familiares. Isso denota a formação da identidade nesses educandos, mas também mantém viva a identidade coletiva do assentamento. Outro fator que desperta a atenção quando se observa uma escola do campo como a Chico Mendes, é que suas práticas educativas realizadas a partir da ótica agroecológica tornam-se elementos indispensáveis para se pensar no modelo de sociedade do consumo que se chegou hoje.

Com isso, apresenta-se novas possibilidades e alternativas de se pensar o todo, além do que se pregou por tanto tempo como único caminho possível para o desenvolvimento social: as ideias capitalistas e neoliberais. Portanto, quando se investiga o que é desenvolvido enquanto educação pela escola, pode-se abrir uma gama de observações analíticas de o quanto o pensamento filosófico de Paulo Freire, sobre a necessidade de se pensar numa educação crítica, libertadora e democratizadora pode ser aplicada com experiências muito positivas em instituições tanto do campo quanto da cidade.

A observação do quanto esse pensamento que forja o ideal de educação do campo, que por sua vez, é fundamental na história do MST, foi ressaltada pelo diretor da EEEF Chico Mendes. Segundo a ele, a educação para o povo campestre, ligado à luta pela Reforma Agrária, sempre foi uma prioridade, pois é um dos pilares de sustentação das pessoas no campo (GASSO, 2023).

Por isso, o objeto de análise desta pesquisa para dissertação de Mestrado, a escola Chico Mendes, será estudada como um exemplo de instrumento político-ideológico que mantém viva a identidade do movimento MST, empregando por meio de práticas pedagógicas uma educação que mantenha viva o pensamento filosófico de Paulo Freire, e destaque o ensino sob o modelo de escola do campo, como uma forma ativa de emancipar sujeitos a serem protagonistas de suas histórias perante a sociedade.

A pesquisa, com esse enfoque, buscou ouvir educadores e educandos que

passaram pela instituição escolar, detalhar a trajetória dela enquanto espaço para construção de saberes dentro do assentamento. Também será pela voz dessas pessoas, que serão apresentadas as narrativas de quem viveu as lutas também do assentamento Santa Elmira, bem como oportunizará, a partir da coleta das memórias dos entrevistados, descrevermos na pesquisa a importância da luta pelo direito à terra que marcou a região da Campanha nos últimos 30 anos, principalmente por essa faixa do território do Rio Grande do Sul ainda concentrar um grande número de latifúndios e ter um referencial histórico de exploração econômica de homens e mulheres do campo desde os tempos do apogeu das charqueadas no século XIX.

Sendo assim, essa pesquisa qualitativa tem um arcabouço metodológico que dialoga com a História Oral, aprofunda-se nos estudos teóricos da pesquisa narrativa e investigará o quanto dos pressupostos da filosofia de Paulo Freire foram desenvolvidos para a construção e atuação da Chico Mendes até os dias atuais.

### 3 METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa teve como enfoque apresentar todo o percurso histórico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, cujo objeto de análise foi uma instituição escolar desenvolvida em um assentamento que apresenta práticas político-pedagógicas de ensino e aprendizagem, conforme os preceitos difundidos pela base ideológica que envolve a bandeira de lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Dessa forma, o método de pesquisa que foi detalhado a história e trajetória de lutas das famílias assentadas que chegaram à região de Hulha Negra e criaram o assentamento Santa Elmira pretendeu-se apresentar, na presente dissertação, as diversas ações viabilizadas por essa comunidade até a fundação da escola Chico Mendes até os dias atuais. Mais do que ressaltar esse espaço de luta político e social que é um assentamento, também se centraliza no estudo, a escola como centro de formação e aplicação de práticas pedagógicas que atendam a demanda educacional de uma instituição do campo, mas que, acima de tudo, referende o papel filosófico de formar cidadãos atuantes para o movimento e para a luta na sociedade por direitos prioritários como o do acesso à terra.

Atualmente, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes é uma referência do modelo de educação do campo, cuja proposta político-pedagógica está fundamentada no que é defendida ideologicamente como alternativa do MST para o combate à histórica desigualdade social e econômica do Brasil. Ou seja, a partir do direito à terra, também propor uma educação que reforce seu posicionamento como agente de atuação na sociedade brasileira.

Portanto, para ressaltar a trajetória da Escola Chico Mendes, ampliando a análise para a própria história de lutas das famílias que chegaram à região da Campanha, em especial à área em que foi criado assentamento, bem como toda a história de lutas dos atores sociais, os assentados, que a partir de suas memórias, relataram todo o percurso histórico que se pretende apresentar nesta dissertação do curso de Mestrado. Assim, a escola Chico Mendes, hoje, é uma instituição modelo dentro do projeto pedagógico de escolas do campo do MST. Ela ganha força e relevância em suas atividades educacionais não só para manutenção de bandeiras do movimento, mas para a sociedade como um todo, visto as diversas ações de

pesquisa em Agroecologia que são desenvolvidas e difundidas por educadores e educandos.

A partir dos objetivos indicados para a pesquisa que foi realizada para esta dissertação, optou-se por uma investigação que seja viabilizada a partir de um estudo sob conceitos descritivos. Quando se aponta o primeiro conceito metodológico para a referida pesquisa pela ótica descritiva, deve-se destacá-la, primeiramente, como aponta Cervo e Bervian (1999) como uma prática em que o pesquisador poderá obter dados e informações com ações como pesquisa de opinião, bibliográfica, estudo de caso, entre outras. Para esta dissertação, pretendeu-se usar abordagens dentro do ofício descritivo como a coleta de dados, seja por fontes bibliográficas ou por fontes ouvidas para a pesquisa, como os integrantes do assentamento Santa Elmira, além da análise e interpretação desses dados e resultados a que se propõe o estudo.

Conforme Lakatos e Marconi (1991), quando se fala em análise e interpretação das informações obtidas com a pesquisa, deve-se distinguir ambas as atividades, mas que acabam por se relacionar durante todo o processo metodológico. De acordo com estes autores, a análise é o ato de tentar explicar e evidenciar aquilo que é o objeto de estudo com outros fatores que podem estar interligados a ele. Por sua vez, o interpretar dessas informações e dados coletados se baseia numa ação intelectual àquilo que se propõe apresentar com a pesquisa, ampliando o escopo de respostas ao que é investigado, podendo vincular a outras áreas de conhecimento.

Dessa forma, como o nosso objeto de estudo é a Escola Chico Mendes, buscar-se-á o escopo de verificação para a própria história do assentamento (e até mesmo do movimento) que fez nascer instituições educacionais como essa pelo Brasil. Assim, é imperativo que se descreva todos os contextos que envolvem o âmbito da instituição. Fatores como o ambiente político, social, econômico, entre outros estão envolvidos com a própria história do movimento, do assentamento e da escola.

Para fazer essa análise completa, acima de tudo, a pesquisa descritiva permite, conforme Rudio (2004), obter informações sobre aquilo que existe, para que possa ser interpretada essa realidade a partir da descrição do objeto escolhido para investigação. O autor ainda complementa que esse modelo de “fazer pesquisa” busca agir para a descoberta e observação de fenômenos, para que possam ser

classificados os dados alcançados com a pesquisa e, por fim, cabe ao pesquisador com esse material, interpretar cientificamente. Conforme destacado por Rudio (2004):

Estudando o fenômeno, a pesquisa descritiva deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam. Para alcançar resultados válidos, a pesquisa necessita ser elaborada corretamente, submetendo-se às exigências do método. O problema será enunciado em termos de indagar se um fenômeno acontece ou não, que variáveis o constituem, como classificá-lo, que semelhanças ou diferenças existem entre determinados fenômenos etc. Os dados obtidos devem ser analisados e interpretados e podem ser qualitativos, utilizando-se palavras para descrever o fenômeno (como, por exemplo, num estudo de caso) ou quantitativos, expressos mediante símbolos numéricos (como, por exemplo, o total de indivíduos numa determinada posição da escala, na pesquisa de opinião) (RUDIO, 2004, p. 71).

A observação em que se baseia o referido estudo pretendeu coletar informações sobre a criação do assentamento e, em especial, da escola Chico Mendes. História que é embasada pelos relatos dos atores sociais que vivenciaram a luta pela terra até conquistar seus lotes no assentamento, bem como a própria fundação da instituição escolar. Como aponta no trecho destacado da abordagem de Rudio (2004) sobre o processo de fazer pesquisa numa abordagem descritiva, evidencia-se como metodologia científica a produção de uma pesquisa de cunho qualitativo.

Para conceituar o que é a pesquisa qualitativa, utilizar-se-á a conceituação difundida por autores Ângela Mara de Barros Lara e Adão Aparecido Molina (2011) que explicam sobre o seu surgimento em estudos em antropologia. De acordo com Lara e Molina (2011), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida a partir de algumas de suas denominações como, por exemplo, “estudo de campo”; “estudo qualitativo”; “interacionismo simbólico”; “perspectiva interna”, entre outros.

A pesquisa qualitativa tem como característica possibilitar que se estude o fenômeno em seu contexto, quando ele ocorre e do que ele faz parte, proporcionando uma melhor compreensão. Conforme explica Godoy (1995):

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando /l captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos (GODOY, 1995, p. 21).

Das origens da pesquisa qualitativa, conforme Marli e Bernadete (2008) remontam aos estudos realizados no século XVIII e XIX quando cientistas de áreas como Sociologia, História, por exemplo, buscavam uma nova forma de realizar seus estudos além dos métodos de análise do âmbito das ciências físicas e da natureza.

Entre a busca por novos métodos de observação, estava o que cientistas como Dilthey (Marli e Bernadete, 2008) argumentava que, para chegar a resultados na investigação histórica, era preciso entender o fato particular, tendo como necessário compreender o contexto em que ele ocorria. Ou seja, o contexto era mais importante para esse tipo de análise do que sua explicação apenas pelo ponto de vista causal. Outro teórico que possibilitou o avanço para as práticas de uma pesquisa qualitativa foi Weber (MARLI; BERNADETE, 2008). Ele seria uma influência para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa ao [...] afirmar que o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (MARLI; BERNADETE, 2008, p. 3).

Essas novas perspectivas para a investigação científica foram preponderantes para que se chegasse à interpretação daquilo que é coletado em sua pesquisa como oposição à mera mensuração de dados obtidos. Para a pesquisa qualitativa, há uma relação sempre presente entre fatos e valores, o que enfatiza Marli e Bernadete, ressalta que não há como o pesquisador agir de forma neutra àquilo que ele estuda, conforme pode ser observado a seguir:

É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista da ciência que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (MARLI; BERNADETE, 2008, p. 3).

No Brasil, a pesquisa com uso de métodos qualitativos para análise científica, com foco na educação, passou a ter força na segunda metade do século XX, com verificação de programas pedagógicos e currículos. Com o tempo, também foram realizadas pesquisas em relação a novas possibilidades para se estudar tudo que envolve o ambiente escolar. Segundo Marli e Bernadete (2008), pesquisadores como Delamont e Hamilton, em obra de 1976, trouxeram um impacto para os estudos qualitativos em educação em que era importante ao pesquisador valorizar

aspectos como o [...] *o contexto espacial e temporal de ocorrência dos eventos de sala de aula*. Uma forma de expansão de aspectos a serem estudados foi encontrada a partir de uma abordagem antropológica, principalmente para que possa ser desenvolvida uma compreensão acerca de toda a multiplicidade de significados que é gerada a partir do que envolve o ambiente educacional.

Entre as práticas da pesquisa qualitativa para realização da investigação científica está a observação participante, como destacam Marli e Bernadete (2008). Nessa prática, o pesquisador trabalha para compreender aquilo que é seu objeto de estudo, podendo desenvolver a pesquisa a partir de instrumentos como análise documental e fotográfica; decupagem de gravações; registro de campo e entrevistas com fontes que poderão embasar a consulta.

Assim, a metodologia qualitativa proporciona que se conseguisse um avanço na produção de pesquisas em diversas áreas do conhecimento; como neste caso, o da educação. Isso porque ela oferece um amplo arcabouço de linhas de investigação para analisar tudo que envolve o universo de uma instituição escolar, desde as práticas pedagógicas que nela são viabilizadas; os processos de ensino e aprendizagem ao longo do tempo; as relações sociais entre educadores e educandos; enfim, uma múltipla abrangência de pesquisa que é permitida, conferindo uma epistemologia diversificada sobre a educação.

Portanto, o uso de métodos de análise qualitativa se justifica neste trabalho como forma de obter um entendimento a escolha por ouvir as falas de quem atuou para a luta na região de Hulha Negra pela reforma agrária e a democratização da posse e uso da terra. Para compreender a trajetória de lutas dos envolvidos com a pauta do direito à terra no Brasil, cujo enfoque traz a observação voltada para o trabalho realizado pelos assentados em Santa Elmira, deve-se entender todo o contexto que envolve essa caminhada e, para isso, optou-se por dar voz aos integrantes do assentamento, tais como educadores e ex-educadores da instituição.

A perspectiva de analisar a história do movimento, do assentamento onde a escola Chico Mendes é criada e se torna objeto de formação de saberes, bem como o seu percurso como instituição que atua na educação, mas essencialmente, como espaço político e ideológico, permite também um olhar metodológico multidisciplinar.

Não que este presente trabalho de dissertação aborde a historiografia, em especial, a história oral, como instrumento metodológico. No entanto, é indispensável que, ao produzir uma ação de pesquisa que se pretende coletar e

interpretar as narrativas expressas por quem está, ou já foi inserido ao contexto do assentamento e da escola, para a constituição desse “relato histórico”, deva ater-se também a conceituação sobre fontes orais podem estruturar uma narrativa com significados singulares sobre tudo que lhe envolve.

Não se trata de aprofundar-se na metodologia da história oral, mas pensá-la também como espectro que pode ser utilizado em pesquisas futuras para quando se busca a observação científica sobre a educação do campo, de projetos de formação político-pedagógica como as desenvolvidas pela Chico Mendes, que também constituem, aos educandos do assentamento, o reconhecimento como sujeitos históricos do que é o MST e a luta contínua pela democratização das terras, como aponta a Constituição de 1988. E o uso de fontes orais para uma análise da trajetória do assentamento e da escola dialoga com uma investigação ampla como a da história oral quando do uso de fontes como movimentos e atores sociais em países de profunda (e histórica) desigualdade socioeconômica, Ferreira (2012) salienta que:

[...] a produção desse conjunto de fontes para o estudo de lutas sociais e a denúncia de massacres e eventos traumáticos contribui para a preservação da memória dos movimentos sociais, tornando-se uma referência de fundamental importância para a consolidação das lutas pela cidadania e em defesa dos direitos humanos (FERREIRA, 2012, p. 184).

Já Alberti (2011) também menciona o quanto o uso de fontes orais como ferramenta teórica para trabalhos em pesquisa no âmbito da História, mas também em áreas diversas da produção de conhecimento como a Educação. O autor também destaca o quanto a entrevista representa como resíduo de uma ação entre o entrevistado e o entrevistador como um resíduo de ação, onde ambos buscam estimular processos de um ao outro. Por exemplo, o entrevistador que procura que o entrevistado detalhe suas experiências, memórias e opiniões, ao passo que o entrevistado busca fazer com que o entrevistador mude suas convicções ao realizar a entrevista.

Além desse aspecto, Alberti (2011) ao abordar o contexto da História Oral, mas que pode ser utilizada para a proposta estabelecida nesta pesquisa em que o foco é a coleta de informações baseadas nas memórias dos entrevistados, tem-se uma ação de interpretação do passado a partir das narrativas das fontes. Para isso, o autor pondera que não se trata de apenas a produção de “um relato de ações

passadas”, porém fazer da entrevista uma constituição de memórias de um indivíduo que é único e singular a partir de suas próprias concepções sobre o universo que lhe circunda. Como pode ser confirmado por Alberti (2011):

O fato de ser uma narrativa oral, que resulta de uma interação entre entrevistado e entrevistador – uma conversa, podemos dizer –, torna essa fonte específica em relação a outros documentos pessoais, como as memórias e as autobiografias. O que o entrevistado fala também depende da circunstância da entrevista e do modo pelo qual ele percebe seu interlocutor (ALBERTI, 2011, p. 171).

Outro ponto que deve ser destacado é que ao entrevistar os integrantes do movimento; os participantes da escola; àqueles que integram (ou já integraram) esse espaço coletivo do assentamento, ao escolher os entrevistados, que foram as fontes a serem ouvidas, atentou-se para a produção narrativa, a partir das memórias e posicionamentos de cada um deles, está estruturada pela ideologia. Orlandi (2012) atesta que a ideologia funciona como a função da relação indispensável entre a linguagem e o mundo. Sobre essa relação, o autor destaca que:

A relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, como dissemos, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo de equívoco, sujeita a falhas – se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é que é a discursividade (ORLANDI, 2011, p. 47).

Assim, Orlandi (2011) defende que o sentido do que é expresso enquanto discurso por um indivíduo, por um sujeito, está baseado no quanto de interferência há da língua com a história. Ao analisarmos as narrativas das fontes que embasaram o presente estudo, deve-se atentar para que o sentido de suas falas (discursos) relatados ao entrevistador (pesquisador) estão permeados de símbolos cuja interpretação ressaltará a relação do sujeito com a língua e com a história, e, de certa forma, com os sentidos que ele deseja transmitir.

Por conseguinte, por mais que o campo, o assentamento, a escola, sejam espaços pedagógicos, culturais e ideológicos, em coletividade para todos os entrevistados, muito das percepções e suas memórias sobre a trajetória do movimento, de Santa Elmira e da Chico Mendes, também estão impressas com subjetividades próprias de cada um dos sujeitos. *Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia* (ORLANDI, 2011).

Dessa forma, ao pesquisador que escolhe como método de coleta de dados, a entrevista a fim de obter as narrativas expressas pelas fontes a serem ouvidas, precisa compreender que dentro da concepção de oralidade dessas falas, estão vinculadas memórias próprias, subjetividades de cada sujeito, que serão expressas de forma única. Mas, ao trabalhar com esse conteúdo narrativo, é fundamental que se atenha também a todo o contexto que envolve a trajetória de cada um desses sujeitos ao âmbito ideológico e cultural do próprio movimento e que se traduz nas suas histórias de vida e de coletividade com o assentamento e à escola.

Posicionamento que é mencionado pela pesquisadora Lilia Vieira, em seu trabalho de dissertação de mestrado da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), publicado no ano de 2019, e que também tem como objeto a análise de práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do universo do MST, com foco na escola do Assentamento Conquista do Jaguarão, no município de Aceguá, também na região da Campanha do Rio Grande do Sul.

Vieira (2019) cita em determinado momento de seu estudo o autor Souza (2012) para ponderar que movimentos sociais, como o MST, se constituem pela heterogeneidade. Isso em relação à ideologia e a própria cultura que é trabalhada por gerações de trabalhadores que lutam pelo direito à terra, mas também para que, de forma individual e coletiva, ocorra a transformação social. E nisso a educação é ferramenta estratégica.

Ainda sobre o quanto é importante ouvir as narrativas de quem está inserido no movimento e apresenta suas trajetórias de vida e de luta, Vieira (2019) enfatiza sobre o quanto a pesquisa pode ser enriquecida em uma abordagem metodológica que permite a troca entre entrevistado e entrevistados, ao ouvir, as narrativas das fontes consultadas. Disso, a linguagem, carregada de seus símbolos e ideologia, configura a possibilidade de compreensão desses indivíduos enquanto seres singulares e coletivos sociais, entrelaçados pela educação do campo.

Para a pesquisadora, é fundamental que, ao ter como objeto de análise a escola Chico Mendes – uma instituição como espaço político-pedagógico vinculada ao movimento do MST, é importante que, a partir de uma verificação qualitativa, desenvolvida com suporte da pesquisa narrativa, em que foram descritas as memórias das fontes deste trabalho, o embasamento metodológico foi ampliado, também com a utilização de conceitos desenvolvidos por teóricos da educação como Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

O que une esses dois autores, para a produção desta dissertação de mestrado, está no aspecto de dialogicidade de Bakhtin (2003) e trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire (1987). Conforme Vieira (2019), o dialogismo para Bakhtin auxilia na pesquisa em educação, principalmente para entendermos como se dá a constituição do sujeito. O sujeito só é expresso a partir da linguagem, de forma que ele busque uma interação com o meio em que vive e com a sociedade em geral.

Portanto, por mais que existam aspectos que denotem a singularidade do indivíduo, ele se apresenta como sujeito a partir da linguagem com o outro. Por sua vez, a pesquisadora destaca que Paulo Freire chamava a atenção para a necessidade da dialogicidade, e que essa fosse usada como uma ferramenta de abordagem social, ou seja, seria estratégica para que se formasse uma sociedade menos desigual, bem mais coletiva e democrática, onde a educação possibilitaria tal cenário.

O reconhecimento do eu e do outro, a partir da linguagem, proporcionam que haja um espaço mais amplo e democrático, o que no modelo educacional tradicional não era possível. Isso porque aquilo que Paulo Freire combatia, seguia a mesma ação opressora da sociedade capitalista. Uma voz autoritária, em posição verticalizada, transmitia seus conhecimentos para um público passivo. Freire ia ao contraponto desse modelo que reproduzia a mesma realidade capitalística, em que poucos privilegiados detinham o seu lugar de fala por uma suposta autoridade, seja econômica ou do “saber”, como era o caso dos educadores nessa educação formal.

Nesse contexto, os alunos tinham permissão mínima de interagir e dialogar na construção mútua de conhecimentos e na troca de experiências, mas, sim, de manterem-se inertes e passivos àquilo que lhes era repassado. Conteúdos, esses, baseados em realidades distantes daquelas que eles vivenciavam em seu entorno, seja nas áreas urbanas ou rurais do Brasil.

Em se tratando especificamente da linguagem como ação de constituição do sujeito, Vieira (2019) utiliza o pensamento teórico de Bakhtin, em que essa ação funciona também como uma “forma de viver”.

Os fatores culturais de uma determinada comunidade influenciam a maneira de ser e estar no mundo, e quando abrimos espaço para o diálogo com o “outro”, estamos incluindo e atribuindo valor à voz desse sujeito. Os relatos ou discursos orais construídos pelos próprios sujeitos possuem um valor político na revelação das subjetividades existentes nesses grupos

minoritários. Segundo Neves (2006), a ação dialógica, enquanto instância produtora de linguagem e, conseqüentemente, formadora de subjetividade, necessita que compreendamos o ser humano como um todo inacabado que se constitui de suas relações sociais. A partir disto, entendemos a importância do “outro” na formação do ser humano (VIEIRA, 2019, p. 74).

Dessa forma, a partir do que é exposto pela pesquisadora no trecho acima, denota-se que a linguagem só é possível também a partir dessa dialogicidade do eu com o outro, o que, conforme Bakhtin faz com que possamos compreender o sentido real de uma palavra a partir de sua condição histórica.

Ao buscarmos as narrativas que são expressas a partir da entrevista com as fontes que integram ou já integraram o movimento, em especial ao assentamento Santa Elmira, e foram testemunhas de todo o percurso histórico da luta pela terra e da própria criação e funcionamento da escola Chico Mendes, trazemos essa oralidade, uma fala em que estará carregada de ideologia e sentidos que foram condicionados a contextos históricos e sociais que transpassaram suas existências ao longo desses anos.

Isso porque, ao buscar as memórias dos entrevistados, suas narrativas estão compostas por sentidos que foram também alterados pelas transformações históricas que envolveram o assentamento e a escola. Mesmo que o posicionamento ideológico esteja representado na linguagem, que é destacada pelas narrativas que compõem este trabalho de pesquisa, a dialogicidade deles com o seu ambiente, o espaço educacional, a sociedade em que estão inseridos, também representa um modo de se ver e de ver o outro. Como Vieira (2019) salienta:

O homem e a mulher do campo se constroem através de suas narrativas, através de suas formas de expressão, e mediante o tempo e o espaço no qual estão situados. Isso demonstra que estes sujeitos estão constantemente em câmbio e em diálogo com e no mundo, pois reconhecem a necessidade da caminhada, mais do que da chegada em si (VIEIRA, 2019, p. 75).

Partindo desse pressuposto que a pesquisadora trouxe em sua dissertação sobre o mesmo público e o mesmo ambiente do movimento localizado numa região ao sul do Brasil, é importante salientar que a pesquisa desenvolvida a campo, entrevistando as fontes definidas para este trabalho, com o recorte metodológico que os insere como atores sociais e integrantes do movimento MST, também está vinculada ao que reforçamos com a base do pensamento de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

Ao desenvolvermos uma relação dialógica entre entrevistador (pesquisador) e entrevistados, no âmbito de uma conversação horizontal, também interpretamos as informações obtidas pela oralidade de nossas fontes, pelo viés ideológico que é carregado e cristalizado por palavras na própria entrevista. Isso, pois, ao entendermos como objeto de nossa verificação científica uma instituição escolar que está baseada num outro modelo de ensino para a própria formação de agentes do campo, estamos destacando mais do que a sua luta histórica pela terra, mas por um outro modelo de educação, tal qual Paulo Freire tanto ressaltou em sua caminhada mundo afora.

Constituída sem o viés das escolas rurais tecnicistas e simples “desenvolvedoras de mão de obra”, tem-se uma escola como espaço ideológico e político que também permitiu a manutenção do pensamento ideológico do movimento, que é significado na fala de cada um dos entrevistados. Assim, ao escolher como objeto de análise, o assentamento, inserindo a investigação para a escola como local de ensino, aprendizagem e resistência política, também se parte da nossa concepção de valorizar essa mesma forma de pensar a educação sob prismas mais participativos, coletivos, democráticos e emancipadores para todos os sujeitos.

Como a produção da pesquisa é feita a partir dos relatos dos entrevistados, o modelo metodológico que envolve o que já foi destacado anteriormente é a investigação narrativa. A partir desse instrumento de pesquisa para a coleta de informações, opiniões, tudo aquilo que envolve uma memória coletiva sobre a trajetória do assentamento Santa Elmira e a escola Chico Mendes, pode-se avançar na construção descritiva da importância histórica desses objetos para a comunidade em que foram realizadas as entrevistas.

Levando em conta que a pesquisa narrativa tem sido muito aplicada para trabalhos que versam sobre a história da educação. O método varia a partir de biografias, histórias de vida e, neste caso, com relatos orais obtidos por meio das entrevistas. Diversos pesquisadores têm oportunizado problemáticas e resoluções para a pesquisa em educação com o uso desse instrumento metodológico.

Com isso, ao buscar estudar, pela voz dos atores sociais, professores, ex-professores, educandos e ex-educandos, mas todos envolvidos na coletividade do movimento MST, a história da escola Chico Mendes, nada mais válido enquanto análise científica do que dar voz, de forma igualitária, a essas fontes de pesquisa.

Nóvoa (1993), um dos pesquisadores que utiliza a pesquisa narrativa em sua produção científica, afirma que a abordagem que explora esse novo perfil de construção do saber científico acaba proporcionando que enalteça o sujeito em face à estrutura, sendo que, a partir dessas vivências de cada um dos sujeitos, possa se ter um novo olhar perante aquilo que tradicionalmente instituído.

E como a educação do campo trabalha com uma perspectiva que posiciona o sujeito como agente de mudanças ao longo da história; vislumbra a partir da ideologia, sua condição para atuar em seu meio, mas também ao mundo, ouvir as narrativas dos educadores e de suas práticas pedagógicas, como as baseadas na agroecologia, permite esse ganho ao pesquisador. Afinal, as percepções dessa trajetória escolar, dos processos que moldaram a instituição até os dias atuais, as vivências deles como educadores e as trocas de experiências com os educandos.

Boldarine (2010) afirma a narrativa enquanto método de pesquisa, para o âmbito dos estudos em Ciências Humanas, e ganha força pela inovação de sua proposta. Afinal, ao usar a oralidade dos sujeitos que são a fonte do estudo, pode-se ter acesso às subjetividades que moldam esse indivíduo; suas relações com a coletividade; as transformações que passaram e passam, pelas vivências que tiveram, tanto como indivíduos, como também como atores que mudam a própria sociedade em que estão inseridos.

Além disso, tendo como suporte teórico toda a práxis do pensamento revolucionário em termos de se pensar estudos em educação, política e sociedade, como os trabalhados por Bakhtin e Freire, a pesquisa narrativa acaba também por inspirar esse novo olhar acadêmico, no sentido de também democratizar a própria pesquisa científica. Saindo da rigidez formal, enquanto o pesquisador detinha-se a uma posição distante do fato a ser estudado. Pelo contrário. Ao buscar a verificação do percurso histórico do assentamento Santa Elmira e da escola Chico Mendes como espaços políticos educacionais, parte-se da própria concepção desta mestranda em validar a importância das escolas do campo e do MST como institutos políticos sociais que atuam pelo fim de desigualdades históricas do Brasil.

Para reforçar esse argumento da inovação proposta pela pesquisa narrativa, Boldarine (2010) dialoga com Souza (2006), que também expõe essa proposta em estudos para a educação, conforme citação a seguir:

[...] A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA, 2006, p.136, Apud BOLDARINE, 2010, p. 18).

Boldarine (2010) ainda faz a ressalva do método de pesquisa de viés narrativo apresentar explicitamente a subjetividade da fonte, o que demanda ao pesquisador a compreensão de que esse tipo de investigação direciona para construções específicas de “mundo”, sob o ponto de vista desse indivíduo inquerido. Dessa forma, deve-se ressaltar quando da interpretação desses discursos orais para a produção textual da pesquisa que se trata o sentido de mundo desenvolvido por aquele emissor/sujeito dentro de um contexto histórico e cultural [...] *construído por meio das narrativas que rememoram e avaliam a trajetória desse indivíduo e suas representações de mundo* (BOLDARINE, 2010). A autora ainda frisa sobre a importância da pesquisa qualitativa sob o cunho de se trabalhar com narrativas:

Assim pode-se afirmar que a importância deste tipo de pesquisa está justamente nesse olhar que se volta para si mesmo e auxilia o sujeito a compreender seus processos de formação e a influência do contexto e do outro em sua própria constituição. No caso da educação, penso ser esse um processo bastante importante, pois, por conta da natureza específica de seu trabalho, o professor pode atingir um grande número de pessoas, podendo redimensionar sentidos culturais, já que a escola, por sua própria natureza, apresenta a possibilidade de contribuir para a formação das representações que vão se construindo mediadas por diversos agentes (BOLDARINE, 2010, p. 18).

Para evidenciar as “vozes e memórias” das pessoas que buscaram o direito à terra, a pesquisa sob o viés metodológico da narrativa, apresenta-se como a mais indicada por todos os aspectos já detalhados neste capítulo. É importante salientar que a abordagem para este trabalho de dissertação de Mestrado não se furta a buscar outros métodos dentro do escopo qualitativo para construção da problemática a ser respondida; dos objetivos a serem tomados como passos de direcionamento deste estudo, bem como de todo o processo de coleta de dados, pesquisa a campo, análise e redação textual.

Portanto, ao ressaltar que se buscou alguns pressupostos teóricos multidisciplinares, de campos como o da História, para entender a importância da

investigação de relatos no âmbito da oralidade e da memória; assim como a descrição de fatos político, sociais e econômicos que, ao longo das últimas décadas, foram fundamentais para o surgimento, o crescimento e a contínua luta do MST para as suas pautas democráticas, também foi necessário a consulta a fontes bibliográficas, como livros, publicações acadêmicas e até mesmo impressos e sites da imprensa.

A pesquisa contou com a participação de diferentes sujeitos que tiveram envolvimento direto ou indireto com a escola e com o contexto dos assentamentos rurais. Os participantes foram:

**Ex-aluna 1:** estudou na instituição da 1ª à 5ª série, entre 1996 e 2000, atualmente professora da Escola Chico Mendes e residente no Assentamento Santa Elmira.

**Ex-aluna 2:** estudou da pré-escola até o 7º ano, de 2016 até 2024, residente no Assentamento Conquista do Futuro.

**Professor e coordenador de projetos:** residente no Assentamento Santa Elmira.

**Diretor da Escola Chico Mendes:** morador do Assentamento Santa Elmira.

**Mãe de alunos da Escola Chico Mendes:** residente no Assentamento Conquista do Futuro.

**Assentado e morador da comunidade:** participou do processo de conquista do assentamento.

**Morador da comunidade:** contribuiu na organização do acampamento e do Assentamento Santa Elmira.

A coleta de dados foi realizada por meio de:

**Entrevistas semiestruturadas presenciais:** realizadas com cada participante para captar suas experiências, memórias e percepções sobre a escola e o processo de assentamento.

**Visitas:** foram feitas visitas à Escola Chico Mendes e aos assentamentos Santa Elmira para observação direta e registro das condições atuais da escola e da comunidade.

**Análise documental:** foram consultadas instituições e arquivos que pudessem contribuir para a reconstrução histórica da escola, incluindo documentos institucionais, atas, registros fotográficos e relatos escritos.

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise narrativa, que busca compreender e interpretar as experiências dos participantes por meio da reconstrução de suas histórias de vida e das conexões com a história coletiva da

escola e do assentamento. Os relatos foram categorizados conforme temas emergentes, como a criação da escola, os desafios enfrentados ao longo dos anos, a evolução do projeto pedagógico e o impacto da instituição na comunidade.

A pesquisa seguiu princípios éticos, garantindo o consentimento informado dos participantes, o anonimato quando solicitado e o respeito às narrativas individuais. Todos os envolvidos foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sua participação foi voluntária.

Assim, conseguiu-se verificar a história de lutas que moldaram as trajetórias individuais e coletivas das pessoas que narraram suas memórias em relação ao assentamento Santa Elmira e à escola Chico Mendes. Indivíduos que tornaram possível o modelo de educação do campo dessa instituição localizada em Hulha Negra ser uma contraposição ao estilo tradicional de ensino rural, em que se perpetua o estigma de que a escola se insere ao campo para “levar conhecimento” ao povo que ali vive.

Instrumento opressor e de via ideológica que faz com que o Estado por décadas reproduzisse uma imagem de homens e mulheres do campo como atores inferiores, não os valorizando enquanto sujeitos e agentes de mudança, que ao terem firmadas suas experiências de vida, de lutas, seu olhar ideológico para o que se dita como “sociedade e nação”, constroem uma alternativa também educacional sob o ponto de vista de desenvolvimento sustentável e respeitoso ao meio ambiente.

A importância do uso da técnica de entrevistas para a obtenção dos relatos que pautaram a referida pesquisa se confirma pelo contato que a pesquisadora tem com suas fontes. Pode-se acessar memórias a partir desse contato com os entrevistados; pessoas que carregam em suas vivências as lembranças dos fatos que presenciaram, ou que participaram em torno da luta pelo direito à terra.

Além disso, a escolha por essa técnica, associada à consulta de fontes bibliográficas que auxiliam para o embasamento teórico acerca da historiografia existente sobre a questão direito à terra no Brasil, bem como tudo que envolve a fundamentação de novos olhares para a educação no país, reforça minha própria experiência de vida.

Tenho a experiência de ouvir e presenciar muito do que se identifica como bandeira de lutas do MST. Tive acesso à educação, a partir de uma instituição escolar posicionada dentro do território físico, que é um assentamento. Uma escola que tem suas especificidades como instituição pedagógica, mas que também atua como

força ideológica de resistência política à opressão que o sistema, historicamente alicerçado pelas elites brasileiras, mantém sobre o povo camponês e sem-terra. É a partir dessa trajetória pessoal que fez com que, agora no curso de Mestrado em Ensino, eu chegasse ao objeto de pesquisa e aos objetivos que pretendo trabalhar como questionamentos de análise acadêmica.

Dessa forma, entrevistar educadores e educandos, pessoas que também lutaram pela implantação da Escola Chico Mendes; as dificuldades e superações nessa trajetória do próprio assentamento Santa Elmira, permitem que a análise ganhe mais força pela narrativa de quem esteve lá, ao longo desses mais de 30 anos, ou que ainda está presente no local e na instituição.

As entrevistas também favorecem para que, com a coleta de informações, seja possível a formação de memórias individuais e coletivas dos envolvidos com o assentamento Santa Elmira e a escola Chico Mendes, destacando como observam a formação desses espaços de luta e resistência. A técnica também oportuniza a compreensão das transformações causadas pela ação educacional proporcionada pela instituição escolar. O que mudou na vida dos educandos e dos educadores a partir da interação com a escola ao longo dos últimos 30 anos.

Portanto, a pesquisa teve como enfoque uma abordagem que trouxe às vozes das entrevistas para que relatassem suas experiências e memórias de lutas, tanto pela conquista à terra, quanto pelo funcionamento da escola. Isso porque, ambos os espaços estão imbricados em sua fundamentação ideológica de campo de lutas em prol da diminuição da desigualdade social que atinge a sociedade brasileira, refletindo-se em diversos âmbitos como o da questão camponês.

Essas experiências que foram relatadas não ficarão restritas a relatos de memórias, mas também a compreensão crítica do quanto o passar dos anos e o desenvolvimento do assentamento, trouxe novas perspectivas para o próprio ato de ensino e aprendizagem realizados na Chico Mendes. E um exemplo disso estão nas práticas pedagógicas em agroecologia que destacam a escola como um instrumento, não só de resistência política, mas de criação de alternativas sustentáveis para a sociedade do século XXI em prol da defesa do meio ambiente.

## 4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico são apresentados os resultados e destacados os papéis fundamentais da educação no desenvolvimento da comunidade, fruto da luta do MST, o assentamento se consolidou como um espaço de resistência e transformação social, e a escola tornou-se essencial na formação dos assentados, promovendo uma educação do campo libertária e agroecológica, este tópico também traz projetos educativos que envolvem a comunidade, fortalecendo a relação entre educação, trabalho e vida no campo ao quais a escola Chico Mendes desenvolve. mostrando que essas iniciativas incentivam práticas sustentáveis, como a agroecologia, e valorizam a cultura camponesa, tornando a escola um núcleo de desenvolvimento social.

### 4.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO MENDES

#### 4.1.1 Histórico do assentamento Santa Elmira

A luta pela terra no Brasil é marcada por um longo histórico de desigualdades e conflitos fundiários que remontam ao período colonial. Num cenário em que a concentração fundiária ainda é uma realidade persistente, os movimentos sociais do campo desempenham um papel fundamental na reivindicação do direito à terra e na construção de alternativas sustentáveis de produção e organização social. A organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) uniu esses agricultores em torno do objetivo comum de conquistar uma área de terra para morar e produzir alimentos. A luta pela reforma agrária no Brasil tem sido historicamente marcada por processos de resistência, deslocamentos provocados e repressão contra trabalhadores rurais que reivindicam o direito à terra.

O Assentamento Santa Elmira foi forjado na luta, e hoje é formado por famílias de agricultores, em sua maioria originárias das regiões Norte e Noroeste do Rio Grande do Sul. Muitos desses trabalhadores descendem de pequenos produtores que, devido à falta de terras suficientes para sustentar todas as gerações, tiveram que buscar trabalho como empregados rurais ou meeiros nas

propriedades de grandes proprietários. No entanto, apesar das dificuldades, esses trabalhadores nutriram o sonho de conquistar um pedaço de terra para si.

Esse percurso se insere em um contexto mais amplo de mobilização agrária no Rio Grande do Sul. Em dezembro de 1989, aproximadamente 300 famílias ocupavam terras em Palmeiras das Missões, dando início a um dos maiores movimentos de resistência camponesa da época. No mês seguinte, juntaram-se a elas as primeiras famílias recebidas de Hulha Negra, Leocir Antonio da Silva<sup>5</sup>, que foi acampado e hoje é assentado no assentamento Santa Elmira conta que a trajetória das 36 famílias as quais foram parceiras nesta busca pela terra, hoje assentamento Santa Elmira, eram pertencentes filhos, ou parentes da comunidade Nova Esperança, evidenciando a resiliência e a organização dos movimentos sociais na busca por condições dignas de vida e trabalho no campo. Essas famílias, inicialmente acampadas, passaram por diversas ocupações e deslocamentos, enfrentaram adversidades e repressões, mas, ao final de sua jornada, retornaram como assentadas, conquistando seu direito à terra por meio da luta.

A trajetória enquanto acampados até tornar-se assentados passou por grandes mobilizações, durante três meses, os acampados ficaram organizados em Palmeiras das Missões até se deslocaram para Santo Ângelo, onde se uniram a outro acampamento, totalizando mais de 600 famílias em marcha. Esse processo de deslocamento constante demonstra a precariedade e a insegurança vividas dos trabalhadores rurais sem-terra, que, sem acesso a um local fixo para plantar e viver, eram obrigados a seguir em busca de novas ocupações, também pensando em pressionar o governo. Nesse contexto, o grupo de famílias seguiu sua trajetória passando por diferentes locais antes de conquistar um assentamento definitivo. Após um longo período de deslocamentos, os trabalhadores rurais enfrentaram adversidades naturais e repressão, como o episódio em que todos, em meio ao frio e muitas outras adversidades até chegar a São Miguel das Missões, onde realizaram sua primeira ocupação. No entanto, essa ação durou apenas três dias, pois, por meio de negociações decidiram se retirar da fazenda.

Na sequência, o grupo se deslocou para Tupanciretã, onde permaneceram por dois meses, enfrentando as dificuldades inerentes à vida nos acampamentos.

---

<sup>5</sup> Leocir Antônio da Silva, 60 anos, morador do Assentamento Santa Elmira, aposentado e agricultor.

Posteriormente, deslocaram-se para Salto do Jacuí, onde se reuniram por cinco meses, consolidando a organização do movimento e reforçando sua luta pela terra.

Foi em Salto do Jacuí que ocorreu um dos episódios mais trágicos da história dos conflitos agrários no Brasil: o Massacre da Fazenda Santa Elmira . A repressão por parte das autoridades, que viam a ocupação como uma desobediência à ordem pública, culminou na mobilização da Brigada Militar. O conflito se intensificou, culminando em um episódio trágico ocorrido em 11 de março de 1989, no município de Salto do Jacuí. O ataque foi violento, com tiros, bombas de efeito moral e gás lacrimogêneo sendo disparados contra os trabalhadores. Muitas pessoas ficaram feridas, inclusive crianças, que tentavam se proteger durante o confronto. O episódio, porém, destacou a coragem coletiva e a resistência organizada, elevando a luta pela reforma agrária a um novo patamar, com repercussão tanto nacional quanto internacional, conforme pode ser observado na Figura 3.

Figura 3. Imagem do massacre da fazenda Santa Elmira - 07 de abril de 1989.



Fonte: Arquivo Pessoal de Frei Sérgio Görger.

Após o massacre, as famílias que ocupavam a Fazenda Santa Elmira foram finalmente assentadas em uma área destinada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul. Em 14 de maio de 1989, foi formado o Assentamento Santa Elmira,

em homenagem ao massacre ocorrido no local. No entanto, as condições de vida não eram fáceis. A área era isolada, sem estradas para o transporte de veículos, e o assentamento enfrentava uma severa estiagem, o que dificultava a produção agrícola e tornava a água um recurso escasso.

Apesar das dificuldades, as famílias perseveraram. Com alguns apoios, entre eles do rei Sérgio Antônio Górgen<sup>6</sup>, um grande parceiro na luta do Movimento Sem Terra Frei Sergio, que destaca “ não é ajudar, é estar junto para que o pessoal se organize e busque seus direitos, não uma questão de caridade como pensava no começo, mas é uma questão de as pessoas conhecer e buscar seus direitos por si mesmo.” A frase de Frei Sérgio Antônio Górgen enfatiza uma abordagem de solidariedade ativa e emancipatória, afastando-se da concepção tradicional de ajuda assistencialista. Ele sugere que a verdadeira transformação social não ocorre por meio da simples caridade, mas sim por meio da conscientização e organização coletiva para a conquista de direitos. Essa perspectiva está alinhada com as ideias de Paulo Freire, que defende a educação popular como ferramenta de liberação, permitindo que os sujeitos compreendam sua realidade e atuem na transformação dela.

Ao mencionar sua participação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Frei Sérgio ressalta a importância da organização social e da luta por direitos dentro de um movimento popular. O MST, historicamente, tem se pautado pela educação política e pela ação coletiva, promovendo a autonomia dos trabalhadores rurais na reivindicação de reforma agrária e outras demandas sociais. Dessa forma, sua fala reforça que a verdadeira mudança ocorre quando os indivíduos se tornam protagonistas de sua própria história, fortalecendo processos democráticos

Frei Sérgio fala que o Movimento Sem Terra é “Odiado e amado, uma pedra de contradição”. A afirmação de Frei Sérgio, ao caracterizar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como "odiado e amado, uma pedra de contradição", sintetiza uma intensa polarização que envolve uma percepção social e política do movimento. Desde sua fundação, o MST tem sido alvo de admiração por parte daqueles que regularam sua luta pela reforma agrária e pela justiça social, ao

---

<sup>6</sup> Frei Sérgio Antônio Górgen, escritor, frade franciscano, militante das causas sociais e ambientais, ex-deputado estadual e diretor do Instituto Cultural Padre Josimo (ICPJ).

mesmo tempo em que enfrenta forte oposição de setores ligados ao latifúndio, ao agronegócio e às correntes políticas conservadas.

Essa dualidade decorre do impacto das ações do MST na estrutura fundiária e socioeconômica do Brasil. De um lado, o movimento é reconhecido por sua capacidade de mobilização popular, pela defesa dos direitos dos trabalhadores rurais e pela promoção de iniciativas educacionais e produtivas em assentamentos. Por outro lado, sua estratégia de ocupação de terras improdutivas gera reações de setores que veem suas ações como uma ameaça à propriedade privada e à estabilidade da ordem

A expressão "pedra de contradição" indica que o MST se posiciona no centro de uma disputa ideológica e estrutural, desafiando o modelo de concentração fundiária historicamente enraizado no Brasil. Como todo movimento social que busca transformações profundas, ele provoca profundo questionar interesses específicos e propor alternativas externas à democratização do acesso à terra e à soberania alimentar. Dessa forma, a frase de Frei Sérgio ressalta o papel do MST como um agente de mudança que, ao mesmo tempo em que desperta resistência, inspira esperança e engajamento na luta por direitos.

Quando perguntado se por algum momento acreditou que poderia morrer, ele responde que sim. A experiência de Frei Sérgio durante o massacre da Fazenda Santa Elmira evidencia a resiliência e o compromisso inabalável de militantes que dedicam suas vidas à luta por justiça social. Pois quando lhe é perguntado se por algum momento ele acreditou que poderia morrer e ele responde que sim, o fato de ele ter reconhecido o risco iminente de morte, mas ainda assim ter permanecido na luta, demonstra não apenas coragem individual, mas também a força coletiva que sustenta movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Do ponto de vista sociopolítico, essa persistência pode ser comprovada sob a ótica dos movimentos de resistência, nos quais indivíduos enfrentam repressões diversas, mas continuam engajados na causa para compreender sua relevância histórica e social. O conceito de "ética da libertação", de Enrique Dussel, pode ser aplicado aqui, pois sugere que a luta pela justiça não é apenas um dever moral, mas uma necessidade para a transformação de estruturas opressivas.

Além disso, a resiliência de Frei Sérgio dialoga com o pensamento de Paulo Freire, especialmente no que se refere à conscientização e à práxis transformadora.

Ao vivenciar a violência diretamente, ele reafirma sua convicção de que a luta pela terra e pelos direitos humanos é um processo que exige sacrifícios, mas que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo dos anos, os moradores foram superando os desafios, trabalhando para construir infraestrutura básica, como estradas, residências, energia elétrica e uma escola. Atualmente, o Assentamento Santa Elmira é um exemplo de superação. Seus moradores vivem principalmente da produção de leite, além de sementes e hortaliças. O assentamento se tornou um símbolo de resistência, com 34 anos de lutas e vitórias, conquistadas por meio da solidariedade e da união. Hoje, as famílias celebram seu passado de resistência e as conquistas atuais, enquanto permanecem firmes na luta por direitos e justiça social, acreditando em um futuro melhor, sempre à frente na busca por dignidade e igualdade. O Assentamento Santa Elmira, que antes foi palco de um massacre, é agora um símbolo de esperança e dignidade para todos os seus moradores.

#### 4.1.2. As origens (pessoas, motivos, relação com os assentados)

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes tem suas origens profundamente conectadas à história do Assentamento Santa Elmira, em Hulha Negra, Rio Grande do Sul. Fundada em 1989, a escola nasceu do esforço coletivo de famílias que buscavam regularizar sua situação fundiária e construir um futuro digno para seus filhos. No dia 14 de maio daquele ano, as primeiras famílias chegaram ao assentamento, trazendo consigo o desejo de criar uma escola que pudesse atender às necessidades educacionais da comunidade.

Um nome de grande relevância no contexto da Escola Chico Mendes é o atual diretor, Nando<sup>7</sup> (como é conhecido). Sua trajetória com a educação no assentamento começa em janeiro de 1989, quando o Assentamento Nova União foi formado, através do esporte, Mariano teve seu primeiro contato com as famílias que chegaram a uma nova realidade. A partir desse momento, ele se solidarizou com a causa dos assentados e, juntamente com eles, se preocupou com a educação escolar das crianças filha de assentados.

---

<sup>7</sup> Mariano Gasso de Gasso, 62 anos. Formação em Pedagogia e Filosofia. Especialização em Metodologia do Ensino da História. Diretor da E.E.E.F Chico Mendes. Morador do assentamento Santa Elmira.

Com esse propósito, realizaram diversas atividades festivas e mobilizações com o intuito de arrecadar fundos e materiais escolares, passando a dar início à construção de uma escola na comunidade. Como Mariano já possuía experiência prévia no processo de criação e instalação de escolas, ele se destacou em contribuir com o processo de implantação da escola, desta vez no Assentamento Santa Elmira. Sua luta pela educação e, especialmente, pelos direitos da Escola Chico Mendes, sempre ao lado de outros membros ativos da comunidade. Ao longo dos anos, ele se consolidou como uma figura fundamental na escola e na comunidade, tornando-se, atualmente, o diretor da instituição. Mariano recorda que, no início o preconceito em relação aos assentados era muito forte, ele foi uma das poucas pessoas que já residia na região, mas até então não tinha contato nenhum com o movimento sem-terra, que devido ao seu envolvimento com a causa e à sua identificação com os assentados que chegaram anteriormente, teve a capacidade de contribuir de forma significativa nas lutas em prol dos direitos dos moradores do assentamento e, especialmente, na defesa da educação.

No início, as aulas eram ministradas por membros da própria comunidade, de forma voluntária, visto que não havia professores disponíveis para lecionar no assentamento. Esse período, marcado pela falta de recursos, caracterizou-se pela ausência de material didático adequado, móveis e estruturas adequadas. Cada criança levava seu próprio banquinho para estudar, e os cadernos e outros materiais necessários eram adquiridos por meio de doações.

No que diz respeito ao espaço físico, não havia salas de aula. As atividades educacionais foram realizadas inicialmente ao ar livre, sob as árvores, um ambiente improvisado, mas que atendia às necessidades emergenciais da comunidade. Mais tarde, um chalé verde já existente no assentamento foi adaptado para abrigar as aulas, proporcionando um espaço um pouco mais estruturado.

A merenda escolar, elemento fundamental para o bem-estar das crianças, inicialmente não era fornecida pela escola. Cada aluno trazia sua própria refeição, geralmente composta por ovos cozidos e pão, que eram compartilhadas entre todos os colegas. Com o tempo, a comunidade, unida pelo objetivo comum de garantir melhores condições para os estudantes, conseguiram garantir a merenda escolar.

As professoras pioneiras (de acordo com Mariano), Rosimar dos Santos<sup>8</sup>, conhecida como Rosinha, uma assentada da localidade, e Carmem Terezinha França<sup>9</sup>, ligada à Igreja Católica de Bagé, assumiram a missão de ensinar com recursos extremamente limitados. Cadernos eram feitos de folhas contínuas doadas por bancos e sindicatos, e o quadro-negro era improvisado com uma porta.

Entre 1989 e 1991, a escola funcionou no chalé, atendendo alunos do 1º ao 5º ano como anexo da Escola Arthur Lopes, que hoje não existe mais. Em janeiro de 1991, foi construído o prédio onde a Escola Chico Mendes funciona até hoje, marcando sua oficialização como uma instituição independente. As dificuldades eram imensas: as estradas em condições precárias dificultavam o transporte, a energia elétrica só chegou em 1995, e as aulas frequentemente iniciavam com atraso devido à falta de professores. A merenda era composta por alimentos enviados pelo estado e complementada pelas contribuições das famílias.

A década de 1990 foi marcada por intensas mobilizações da comunidade em defesa do direito à educação. Um dos momentos mais marcantes dessa trajetória ocorreu em 25 de agosto de 1997, quando um ato democrático para reivindicar a contratação de professores foi feito na 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). No entanto, a resposta do poder público não veio na forma de diálogo, mas sim de repressão. Durante uma mobilização, Mariano, hoje atual diretor ficou preso por longos 19 e depois solto por inexistência de crime.

A luta pela educação no campo segundo Paulo Freire (1987), é um instrumento de emancipação e conscientização, permitindo que os sujeitos historicamente oprimidos compreendem sua realidade, desenvolvem uma consciência crítica e se tornam protagonistas de sua própria transformação. Para Freire, a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos; ela deve ser um processo dialógico e libertador, capaz de romper com a cultura do silêncio.

O episódio de 25 de agosto de 1997, portanto, revela tanto os desafios enfrentados pela educação no campo quanto a criminalização das lideranças, a interrupção da realidade pelos meios de comunicação e a repressão estatal contra os movimentos sociais. A mídia da época, em vez de relatar com imparcialidade a legítima solicitação da comunidade por professores para a Escola Chico Mendes, marginalizou o ato. Como mostra essa reportagem da época, na Figura 4.

---

<sup>8</sup> Rosimar dos Santos, professora da Escola Chico Mendes (não foi entrevistada).

<sup>9</sup> Carmem Terezinha França, professora da Escola Chico Mendes (não foi entrevistada).

Figura 4. Bagé reage e frustra MST.



Fonte: Jornal CORREIO DO SUL, em 26 de agosto de 1997, p.1.

Essa postura da imprensa refletia um padrão mais amplo de cobertura midiática em relação ao MST durante os anos de 1990, período em que o movimento era frequentemente retratado como uma ameaça à propriedade privada e à estabilidade social. Ao invés de dar voz aos assentados e considerar a legitimidade de suas demandas, os meios de comunicação reforçavam narrativas que deslegitimavam suas lutas, favorecendo a criminalização de suas ações.

Como consequência da pressão exercida pelo movimento, houve uma mudança significativa na política de contratação de professores, resultando na ampliação da duração dos contratos dos professores. Antes desse episódio, a alta rotatividade dos educadores comprometeu a continuidade do ensino, dificultando a implementação de um projeto pedagógico coerente e adequado às necessidades da comunidade rural. Com a ampliação dos contratos.

Ao longo de sua história, a Escola Chico Mendes desempenhou um papel essencial não apenas na formação acadêmica, mas também na construção da identidade e da união da comunidade. Como destacou Diretor Mariano Gasso:

“à escola é um marco e permanece sendo um marco, um dos pilares que temos aqui. É um ponto de referência que cumpre a formação inicial das crianças e tem uma função social, sendo um local de encontro das famílias e um espaço mais amplo do que apenas uma instituição educacional.” (GASSO, 2024).

A participação ativa da comunidade sempre foi um diferencial da Escola Chico Mendes. Desde sua fundação, pais, professores e funcionários estiveram unidos em prol da manutenção e desenvolvimento da instituição. Mesmo com o passar dos anos, a escola busca conciliar as novas tecnologias e modelos educacionais sem perder suas raízes, valorizando as origens e a história das comunidades do assentamento. Atualmente, a Escola Chico Mendes ultrapassa os limites do Assentamento Santa Elmira, atendendo crianças de comunidades vizinhas e reafirmando seu compromisso com a educação pública e de qualidade no campo.

Essa trajetória de lutas e conquistas mostra que a Escola Chico Mendes não é apenas um espaço de ensino, mas um verdadeiro alicerce para o desenvolvimento social e cultural da região, um exemplo de como a organização comunitária e a educação podem transformar vidas e territórios.

A escola por sua localização geográfica recebe a função de agregar os alunos da região, ou seja, de outras comunidades, assentamentos: Santa Elmira, Conquista do Arvoredo, Tchê Guevara, Conquista do Futuro, Banhado Grande, Santa Lucina, Conquista da Fronteira, Nova União, Meia Água e Boa Amizade, Das Palmeiras, Santo Antônio, Tapete Verde, Missões Alto Uruguai, Passo do Salso.

Carmen Silvia Pereira Pinto<sup>10</sup>, moradora do assentamento Conquista do Futuro, conta que seus filhos estudaram na escola Chico Mendes e ela vê a escola como acolhedora e relata que muitas vezes já contribuiu com a escola, seja vendendo rifas, pintando ou participando de eventos, fala que é muito importante e visível essa relação constante entre escola e comunidade.

A participação ativa da comunidade também é notada quando a escola poderia ser contemplada com a sala digital, então foi necessário um processo de

---

<sup>10</sup> Carmen Silvia Pereira Pinto, agricultora e moradora do Assentamento Conquista do Futuro, localizado no município de Hulha Negra.

mobilização comunitária, no qual tanto pais quanto alunos, professores e diversas entidades se uniram em busca dessa conquista. Gislaine de Souza<sup>11</sup>, ex-aluna e hoje também professora conta que a principal exigência para a implementação da sala digital, como pode ser observado na Figura 5. A necessidade de um ambiente adequado, levou a comunidade a se organizar para construir o espaço adequado para estes fins. Por meio dessas parcerias e conjuntos de esforços, a sala digital foi finalmente concretizada.

Figura 5. Inauguração da sala digital na Escola Chico Mendes.



Fonte: INCRA, RS, 2025.

Atualmente, a sala digital está sendo utilizada de forma ativa, não apenas pelos alunos, mas também pela comunidade, o que reforça o caráter inclusivo e acessível da iniciativa. A gestão e o funcionamento da sala digital contam com o

---

<sup>11</sup> Gislaine de Souza de Oliveira, 35 anos. Pedagoga e Pós-graduada, trabalho nas escolas: E.E.E.M. 15 de Junho e na E.E.E.F. Chico Mendes, é moradora no Assentamento Conquista da Fronteira.

apoio de um monitor, indicado pela própria comunidade, que foi capacitado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) para atuar como tutor. Além disso, a escola oferece capacitação aberta à comunidade, possibilitando o acesso a novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades digitais, promovendo a inclusão tecnológica e ampliando as oportunidades de aprendizado para todos os envolvidos. Esse projeto exemplifica o impacto positivo da colaboração entre a escola e a comunidade, além de fortalecer o compromisso com a educação e o desenvolvimento local.

Outra obra foi a construção do Rancho das Apresentações, trabalho conjunto escola e a comunidade, consolidando organização comunitária. A parceria entre a escola e a comunidade se materializou por meio do esforço coletivo na construção do espaço, como pode ser observado na Figura 6, e na compra e materiais. O Rancho das Apresentações, hoje serve de integração da escola com a comunidade, como espaço de educação e cultura, espaço de encontro para inúmeras atividades.

Figura 6. Imagem do rancho das apresentações em dia de evento.



Fonte: CHICO MENDES, 2025.

Essa ação reflete o conceito de educação comunitária , conforme Caldart (2004), que diz que a educação emancipatória , é reconhecida no agir e no transformar sua realidade.

A Escola Chico Mendes representa uma organização coletiva e solidaria assim como acontece no Movimento Sem Terra (MST), desde a sua construção, a Escola Chico Mendes foi firmada no compromisso coletivo. Sempre tendo a participação da comunidade em todos os eixos, essa parceria não se limita à construção física da escola, mas se estende a diversos aspectos do cotidiano escolar. A comunidade é uma parceira ativa tanto em materiais, recursos humanos e logística para atividades, valores coletivos que definem esses espaços de construção conjunta.

A relação entre a escola e a comunidade do assentamento reflete, portanto, uma dinâmica de organização coletiva com ação conjunta, trazendo a soma de resistências forjadas nas suas origens. Além disso, essa organização coletiva se manifesta na gestão democrática da escola , a escola é um reflexo da história e dos valores do movimento, e ela serve como fortalecimento da identidade e conscientização social.

#### 4.1.3 Por que a escolha do Nome Chico Mendes e da localização

A escolha do nome é especialmente simbólica porque a escola está localizada em um assentamento da reforma agrária, no Assentamento Santa Elmira, em Hulha Negra, Rio Grande do Sul. Chico Mendes dedicou sua vida à luta pelos direitos dos povos da floresta, incluindo seringueiros, agricultores e comunidades rurais, sendo um exemplo de resistência e organização.

Ao nomear a escola, a comunidade reforçou o compromisso com os ideais de educação, sustentabilidade e cidadania, valores que Chico Mendes representava. A escola se tornou um espaço não apenas de ensino, mas também de luta e organização comunitária.

Chico Mendes (Francisco Alves Mendes Filho, 1944–1988) foi um seringueiro, sindicalista, ativista ambiental e político brasileiro, nascido no estado do Acre. Ele ganhou destaque por sua liderança na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais e seringueiros da Amazônia, além de sua luta incansável pela preservação da natureza, Mendes foi uma figura central no movimento dos seringueiros,

promovendo a criação de reservas extrativistas como uma forma de conciliar o uso sustentável dos recursos naturais e da proteção ambiental. Ele também enfrentou grandes desafios na luta contra os interesses de madeireiros, pecuaristas e grandes latifúndios que ameaçavam as florestas e a vida das comunidades.

Além disso, o nome da Escola Chico Mendes é uma forma de inspiração e reconhecimento da luta coletiva das famílias assentadas, que enfrentaram enormes desafios para conquistar seu espaço na terra e na sociedade. A escolha simboliza a resistência diante das adversidades, assim como o seringueiro Chico Mendes enfrenta grandes ameaças para defender as florestas amazônicas e os direitos dos trabalhadores.

A história da escola e sua conexão com a luta pela reforma agrária reforçam os ideais de igualdade, união e justiça social. Assim como Chico Mendes acreditava na importância de unir forças para alcançar objetivos comuns, a escola reflete esse espírito em sua trajetória, promovendo uma educação que valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto a consciência ambiental e social.

A Escola Chico Mendes não apenas homenageia um homem que foi símbolo de transformação, mas também reforça a mensagem de que, com organização, união e educação, é possível construir um futuro mais justo e sustentável para as novas gerações. Essa conexão entre o nome e a missão da escola faz dela um espaço que transcende a sala de aula, tornando-se um ponto de encontro, fortalecimento comunitário e um exemplo de como a educação pode transformar realidades.

A escolha do local para a construção da Escola Chico Mendes está diretamente relacionada à criação do Assentamento Santa Elmira, em Hulha Negra, Rio Grande do Sul. A escola foi construída para atender às necessidades educacionais das famílias assentadas que chegaram ao local em 1989, como parte de um esforço maior para garantir o acesso à terra e condições dignas de vida por meio da reforma agrária.

O Assentamento Santa Elmira foi formado por famílias que lutaram pela regularização fundiária e que enfrentaram grandes desafios para estabelecer uma nova vida no campo. A educação era vista como um pilar fundamental para o desenvolvimento da comunidade, tanto para as crianças quanto para os adultos. Por isso, a escola foi idealmente localizada dentro do assentamento, facilitando o acesso às famílias que moravam na área e em comunidades, outro fator determinante foi a

necessidade de garantir uma educação contextualizada, que levasse em conta as especificidades da vida no campo e as demandas da reforma agrária. A localização da escola no coração do assentamento possibilitou uma relação próxima entre a instituição e a comunidade, como é possível observar na Figura 7. Esta aproximação, permitiu que a escola se tornasse não apenas um espaço de ensino, mas também de organização social e fortalecimento dos valores.

Figura 7. Famílias à frente da Escola Chico Mendes.



Fonte: CHICO MENDES, 2025.

#### 4.1.4 Quem foram os professores, quem são os alunos

No início da Escola Chico Mendes, os professores enfrentaram enormes desafios para garantir o funcionamento das aulas e o acesso à educação das crianças do Assentamento Santa Elmira. As primeiras professoras, Rosimar dos Santos, mais conhecida como Rosinha, uma assentada da própria comunidade, e Carmem Terezinha França, ligada à Igreja Católica de Bagé, desempenharam um papel fundamental nesse processo pioneiro. Essas educadoras assumiram a missão de ensinar em um contexto de extrema precariedade, mas com um senso profundo de comprometimento e uma das principais dificuldades enfrentadas por esses

professores era a distância entre o assentamento e os centros urbanos mais próximos, como a cidade de Bagé, localizada a cerca de 80 quilômetros. Essa distância, aliada às péssimas condições das estradas na época, tornava praticamente impossível que os professores retornassem para suas casas todos os dias. Como resultado, muitos deles precisaram permanecer no assentamento durante uma semana, e, em algumas situações, até dormiram na própria escola ou em casas de famílias assentadas que ofereciam abrigo.

Esse modelo de trabalho e convivência foi essencial para que a escola se tornasse parte integrante do cotidiano do Assentamento Santa Elmira. Além de fornecer a formação educacional das crianças, os professores participantes da organização comunitária, ajudando a mobilizar os assentados em torno das demandas por melhorias na educação, na infraestrutura e nos direitos sociais. Essa relação próxima criou um ambiente onde a escola não era apenas um local de ensino, mas também de resistência, cultura e planejamento para o futuro.

Ao permanecerem no assentamento, as professoras também enfrentaram as dificuldades impostas pela precariedade da infraestrutura. O acesso à energia elétrica só foi possível a partir de 1995, e as condições das estradas rodoviárias têm sido um obstáculo por muitos anos. O transporte escolar, que só foi implementado de forma consistente também na década de 1990, foi uma conquista recente que dependia da mobilização constante da comunidade.

Mesmo diante dessas dificuldades, as primeiras educadoras deixaram um legado que continua a inspirar a Escola Chico Mendes. A convivência e o compromisso que marcaram os primeiros anos da escola consolidaram valores de solidariedade e colaboração que ainda hoje orientam a atuação da comunidade escolar. Além disso, o exemplo dessas professoras ajudou a incentivar outros assentados a se capacitarem para atuar como educadores, dando continuidade a essa história de luta e dedicação.

Ao longo do tempo, o exemplo de Rosinha e Carmem incentivou outros moradores do assentamento a retornarem aos estudos e se formarem como professores, suprindo uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola nos seus primeiros anos: a escassez de educadores. Esse esforço coletivo declarou que, com organização e determinação, era possível superar os desafios pela localização remota e pelas condições precárias. Hoje, muitos professores da Escola Chico

Mendes são filhos do assentamento, o que reforça ainda mais o vínculo entre a escola e a comunidade.

Além disso, a escola tornou-se um espaço de formação não apenas acadêmica, mas também cidadã, promovendo projetos e atividades que resgatam a história das famílias assentadas e trabalham questões ligadas à sustentabilidade e à vida no campo. Isso reflete a participação ativa da comunidade em iniciativas como a criação de hortas agroecológicas, a implementação de práticas de preservação ambiental e a luta por políticas públicas que garantem direitos básicos para a população do campo.

Outro aspecto significativo é que, ao longo dos seus mais de 30 anos de história, a Escola Chico Mendes conseguiu expandir seu alcance para além do Assentamento Santa Elmira, passando a atender crianças de comunidades vizinhas. Isso demonstra o impacto regional da escola, que, mesmo enfrentando desafios estruturais, tornou-se uma referência em educação do campo no município.

Os valores que guiam a Escola Chico Mendes – solidariedade, união, respeito às origens e busca constante por melhorias – estão profundamente conectados à luta dos assentados pela terra e pela dignidade. Esses valores ecoam na missão da escola de oferecer uma educação que respeite as raízes das comunidades do campo enquanto abraça as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias e metodologias.

O relato de Gislaine de Souza de Oliveira, ao relembrar sua experiência como aluna, destaca o cuidado e a dedicação das professoras, em especial Professora Cenira, educadora comprometida com a mudança social. Um aspecto relevante do testemunho de Gislaine é a ênfase na capacidade da escola de buscar a inovação sem perder a verdadeira raiz da escola. O depoimento de Gislaine de Souza de Oliveira também traz à tona a importância da educação como instrumento de transformação social. Atualmente a mesma faz parte do grupo de professores da escola, nos diz conta que existe o mês vermelho na escola, que são feitas ações que dão visibilidade a conscientização das questões agrárias e sociais, também fala que anualmente, no adversário do assentamento, acontece uma mística funcionando como uma maneira de relembrar história e de fortalecimento da identidade do assentamento. Essa atividade pedagógica de caráter simbólico e formativo, conta com a participação de alunos e membros da comunidade, como pode ser observado

na Figura 8. Esse tipo de ação de memória coletiva reforça o instrumento de conscientização e emancipação social.

Figura 8. Imagem da apresentação, missa e manifestações políticas.



Fonte: Jornal Tribuna do Pampa (2024).

Kariane<sup>12</sup>, assentada no assentamento Conquista do Futuro, que concluiu sua trajetória escolar na Escola Chico Mendes em 2024, onde esteve presente desde a educação infantil (Pré-1) até o 7º ano do Ensino Fundamental, expressou sua intenção de permanecer no campo. Essa manifestação de continuidade na vida rural é indicativa de um reflexo daquilo que pode ser considerado uma verdadeira educação do campo. A educação do campo, ao mesmo tempo, está intrinsecamente ligada à valorização do contexto sociocultural rural, à promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as especificidades das comunidades camponesas e à formação de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

No caso de Kariane, sua escolha de permanência no campo pode ser vista como um reflexo de uma educação que não apenas transmite conhecimentos

---

<sup>12</sup> Kariane Pereira Camponogara, estudante, moradora do Assentamento Conquista do Futuro, localizado no município de Hulha Negra

formais, mas que também fortalece a identidade cultural e social dos estudantes, ao mesmo tempo em que oferece uma visão de futuro ancorada na valorização de suas origens. Ao optar por permanecer em seu território, Kariane não apenas reafirma seu vínculo com a terra, mas também dá testemunho do impacto da educação do campo na construção de um projeto de vida pautado nas suas vivências e nas suas necessidades enquanto sujeito camponês. Esse movimento, portanto, destaca a importância de se compensar e reforçar as políticas educacionais específicas para o campo, considerando suas especializações e promovendo um ensino que integre a realidade local à formação acadêmica.

#### 4.1.5 Quais projetos e suas relações com a comunidade

A Escola Chico Mendes tem se destacado ao longo de sua história pela implementação de projetos que valorizam a cultura local, hoje é conhecida a nível estadual pelos seus projetos, os quais promovem o desenvolvimento sustentável e fortalecem os laços comunitários. Esses projetos refletem o compromisso da escola em proporcionar uma educação que vá além do ensino acadêmico, abraçando a identidade cultural dos assentados e contribuindo para a melhoria das condições de ensino.

A escola a muito já desenvolve um trabalho interdisciplinar por meio de projetos, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento. No entanto, essa abordagem se intensificou significativamente após a designação de um professor com a função específica de criar e manter os projetos na escola, nomeado como cooperador e projetos, sempre foram criados projetos de forma conjunta, com a colaboração de diferentes disciplinas, buscando integrar o conhecimento de maneira interdisciplinar. Essa abordagem continua sendo uma característica essencial do trabalho, mesmo com a designação de um professor específico para criar e manter os projetos. O papel do coordenador de projetos está sendo fortalecer e dar mais estrutura ao processo, mas a colaboração entre as áreas do saber e o trabalho coletivo continua sendo uma base para o desenvolvimento.

Essa prática, fundamentada no trabalho coletivo entre os docentes, demonstrou-se eficaz na promoção do aprendizado e no engajamento dos estudantes. No entanto, a relevância dessa metodologia tornou-se ainda mais evidente a partir da participação da escola em uma feira de ciência realizada na

cidade de Porto Alegre. Durante o evento, os projetos desenvolvidos despertaram a atenção da equipe da SEDUC, que manifestaram interesse em compreender melhor a dinâmica de trabalho da instituição.

Esse reconhecimento externo impulsionou a estruturação de uma função específica dentro da escola, destinada a um profissional nomeado como coordenador de projetos com carga horária exclusiva para a concepção, manutenção e fortalecimento dos projetos interdisciplinares. Contudo, essa medida não alterou o caráter coletivo do planejamento e execução das atividades, que continuam sendo desenvolvidas de maneira conjunta entre os docentes das diversas disciplinas. Dessa forma, a instituição reafirma seu compromisso com uma educação inovadora, baseada na interação entre as áreas do conhecimento e na busca por estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa.

Importante destacar que a consolidação dessa metodologia ocorreu como resultado do impacto e da qualidade dos projetos desenvolvidos, e não a partir da obrigatoriedade de uma disciplina específica voltada para essa abordagem. O reconhecimento da eficácia desse modelo pedagógico levou à institucionalização de um profissional dedicado ao seu fortalecimento, garantindo assim a continuidade e aprimoramento das práticas interdisciplinares dentro da escola. Essa experiência reforça a importância do trabalho com projetos como ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a valorização de uma educação contextualizada e conectada com as demandas da sociedade que a escola inserida. Entre os principais projetos desenvolvidos pela escola são iniciativas voltadas à preservação ambiental e à agroecologia, que têm como objetivo não apenas ensinar os alunos sobre a importância de cuidar do meio ambiente, mas também beneficiar diretamente as famílias locais. Exemplos incluem a criação de uma horta agroecológica, o plantio de agroflorestas e a instalação de uma cisterna para coleta de água da chuva. Esses projetos não apenas promovem práticas sustentáveis, mas também resgatam o conhecimento tradicional dos agricultores sobre o cultivo e o manejo sustentável.

Entre os projetos de caráter permanente, ressaltam-se o cultivo de plantas medicinais, a horta escolar, o pomar e a agrofloresta, esses precisam de cuidados contínuos e envolvimento dos estudantes em atividades de manejo, pesquisa e reflexão sobre a importância da produção sustentável.

Professor Vagner Vicentin Persio, explica que além das iniciativas mantidas ao longo do ano, a escola desenvolve, anualmente, dois grandes projetos pedagógicos, o primeiro desenvolvido juntamente com os anos iniciais e o segundo com os anos finais do ensino fundamental, os quais são criados e trabalhados durante o ano com foco na participação em eventos acadêmicos e tecnológicos de relevância regional e nacional, como a FACEUNE, a Feira da 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a Feira do IFSul e a Expointer, assim essas oportunidades de aprendizagem extrapolam os limites da sala de aula, ampliando seus horizontes e fortalecendo sua capacidade de análise e argumentação.

Essas atividades nunca são isoladas, mas como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, elemento essencial para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e engajados na construção de um futuro mais sustentável e socialmente justo.

Dessa forma, os projetos pedagógicos sustentáveis desenvolvidos na instituição demonstram a importância de uma educação contextualizada, inovadora e socialmente comprometida, no fortalecimento da educação do campo e na promoção de práticas que geram resultados positivos tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

Entre os principais projetos desenvolvidos, destacam-se:

**"Passarinhos Também Plantam"** O projeto consiste em alimentação e observação sistemática das aves que visitam o ambiente escolar, proporcionando aos estudantes uma experiência prática de educação ambiental, como pode ser observado na Figura 9. Até o momento, já foram identificadas mais de sete espécies diferentes, cuja presença é documentada por meio de registros fotográficos. Posteriormente, os alunos realizaram pesquisas para identificar e classificar as espécies observadas, aprofundando seus conhecimentos sobre a biodiversidade local e a importância da preservação.

Figura 9. Mostra Científica as Escolas Públicas Estaduais do RS na cidade de Porto Alegre, escola Chico Mendes representando a 13ª CRE com o projeto “Passarinho Também Planta”



Fonte: CHICO MENDES, 2025.

“**Captura do Carbono**” é voltado para preservação ambiental e a compreensão dos impactos das atividades humanas sobre o clima, planejamento de árvores como estratégia de sequestro de carbono, redução dos impactos das emissões de gases de efeito estufa e a mitigação do aquecimento global. Essa ação reforça a importância da educação ambiental como ferramenta para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade, promovendo o engajamento coletivo na adoção de práticas ecologicamente responsáveis, como pode ser observado na Figura 10.

Figura 10. Participação da Escola Chico Mendes, do assentamento Santa Elmira, de Hulha Negra/RS na Expointer.



Fonte: CHICO MENDES, 2025.

**"Semeando Agrofloresta"** que consiste em sensibilizar os educadores sobre as previsões de uma produção alimentar sustentável, baseada no respeito ao solo, na preservação dos recursos hídricos e na reposição dos elementos extraídos da natureza para a manutenção da vida. Dessa forma, busca-se conciliar a produção de alimentos livres de agrotóxicos com a conservação ambiental, garantindo a sustentabilidade dos recursos naturais para as futuras gerações. Além disso, a agrofloresta propicia uma nova forma de interação com o meio ambiente,

proporcionando um processo de ensino-aprendizagem ampliado e integrado aos princípios da ecologia e da sustentabilidade e tem como apoiadores:

Instituto Cultural Padre Josimo

RASTRO - Consultoria e Pesquisa Agronômica: Doutorando Cleiton Brandão;

BIONATUR - Sementes Agroecológicas

COPTIL - Cooperativa de Produção, Trabalho e Integração Ltda;

**“Recuperação das Nascentes”** que consiste em promover a conservação, recuperação e gestão sustentável da nascente da escola, garantindo o aumento da vazão e a melhoria da qualidade da água disponível para captação e uso, como pode ser observado da Figura 11. Para isso, busca-se a implementação de práticas ambientais, como o reflorestamento da área de preservação de permanente, a adoção de processos contínuos de proteção e tratamento da água e o incentivo ao uso de soluções sustentáveis que tornem a escola um ambiente mais seguro e acolhedor. Além disso, visa-se conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da preservação dos recursos hídricos, por meio de atividades educativas, palestras com especialistas e ações que incentivam o uso responsável da água tanto no ambiente escolar e tem como parceiros nesse projeto os seguintes colaboradores:

Instituto Cultural Padre Josimo

Comunidade Escolar

UNIPAMPA/ campus Bagé.

UTE Pampa Sul – (Usina Termoelétrica)

Figura 11. Participação da Escola Chico Mendes, do assentamento Santa Elmira, de Hulha Negra/RS na Expointer.



Fonte: CHICO MENDES, 2025.

“**A horta na escola**” que consiste em envolver toda a comunidade escolar em um trabalho coletivo voltado à preservação ambiental e à promoção de uma alimentação saudável. Através do cultivo de hortas, busca-se aumentar a produção de alimentos saudáveis para enriquecer a merenda escolar, ao mesmo tempo em que estimula o cuidado com o meio ambiente e os recursos naturais. O projeto também visa fomentar relações de amizade, respeito às diferenças e o desenvolvimento de competências nos educandos, promovendo o entendimento sobre a importância de uma alimentação de qualidade e incentivando o cultivo de hortas domésticas. Na

Figura 12, pode ser observado um dos trabalhos gerados pelo projeto que tem como colaboradores:

Cooperativa dos trabalhadores da Reforma Agrária Terra Livre (Empresa de Produção e Comercialização de produtos Agroecológicos);

BIONATUR – Sementes Agroecológicas;

RASTRO Consultoria e Pesquisa Agrônômica: Doutor Cleiton Brandão;

Figura 12. 5º Mostra Pedagógica do CPERS, certame regional. UERGS, na cidade de Bagé/RS.



Fonte: CHICO MENDES, 2023.

**“Música na Escola”** que consiste em O objetivo deste projeto é promover o gosto pela música como ferramenta pedagógica, criando um espaço de socialização e interação entre a escola e a comunidade. A música será incorporada ao processo de aprendizagem, dinamizando as atividades escolares e favorecendo a integração dos conhecimentos de diferentes áreas do saber. Além disso, busca-se proporcionar aos educadores a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, utilizando a música para enriquecer o ensino e facilitar o aprendizado dos

educandos, contribuindo para um aprendizado significativo e o fortalecimento da comunicação e criatividade, além de identificar os diferentes estilos musicais, conhecer instrumentos, despertar o interesse pela iniciação à música.

#### 4.1.6 Discussões relevantes sobre esta pesquisa

Durante o desenvolvimento desta pesquisa foi possível entender melhor sobre as lutas envolvendo o MST, a construção da Escola Chico Mendes e como esta, possui um papel fundamental dentro do Assentamento Santa Elmira. Quando falo de escola, não me refiro apenas à estrutura, mas sim, de todos que fizeram e fazem parte dela. Como pode ser aferido através das entrevistas, relatos e vivências dos moradores do assentamento, a escola constitui um elemento essencial para a prática da cidadania, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento cultural, ambiental e humano da região em que está situada. Isso tudo pode ser observado, a partir dos projetos que são desenvolvidos na escola e em parcerias com outras instituições. Dentro deste contexto, a Escola Chico Mendes por meio de suas práticas educativas, pode ser considerada um modelo de educação libertário e democratizador para as pessoas que ali vivem. Arroyo (2019), frisa que este modelo serve para superar o descaso governamental para a educação das populações do campo, o que de fato pode ser observado neste cenário da Escola Chico Mendes.

Além disso, o interesse em agroecologia da população local contribui para a produção de alimento por meio de uma agricultura de cunho ecológico (FERRAZ, 2021). Desta forma, a educação a partir das perspectivas locais traz uma nova práxis, de que não se molda o estudante, para conseguir ingressar e atender as demandas da sociedade, mas sim ressaltando suas particularidades por ser uma parte da própria sociedade (GOHN, 2008).

Dessa forma, os projetos pedagógicos sustentáveis desenvolvidos na instituição demonstram a importância de uma educação contextualizada, inovadora e socialmente comprometida, no fortalecimento da educação do campo e na promoção de práticas que geram resultados positivos tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

A educação do campo, ao mesmo tempo, está intrinsecamente ligada à valorização do contexto sociocultural rural, à promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as especificidades das comunidades camponesas e à formação de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa confirmou que a Escola Chico Mendes desempenha um papel fundamental na construção de uma educação do campo, baseada no respeito pela terra, na valorização da cultura camponesa e na formação crítica de seus estudantes. Por meio dos projetos desenvolvidos, evidencia-se que a escola não apenas transmite conhecimento, mas fortalece a identidade dos sujeitos do campo, promovendo uma educação comprometida com a realidade local. Como afirmam Brandão e Assumpção (2022), “educar não é apenas ensinar conteúdos, mas criar espaços para que os sujeitos possam compreender e transformar suas realidades”. Dessa forma, a escola assume um caráter formador e emancipatório, que ultrapassa os limites da sala de aula e se concretiza na vivência comunitária.

Além disso, as narrativas colhidas ao longo da pesquisa revelam um intenso trabalho coletivo entre a escola e a comunidade, demonstrando que a educação praticada na Escola Chico Mendes não ocorre de forma isolada, mas sim em estreita articulação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse vínculo reafirma o papel da escola como um espaço de resistência e organização social, contribuindo para a autonomia das famílias assentadas e para o fortalecimento das lutas populares.

Outro aspecto essencial da pesquisa, o qual foi o objetivo do trabalho desenvolvido foi o resgate histórico da escola, desde sua concepção dentro do acampamento até sua consolidação no assentamento. A reconstrução dessa trajetória permite compreender os desafios enfrentados pela comunidade na luta pelo direito à terra e à educação. Frei Sérgio (1990), ao relatar os episódios marcantes da resistência camponesa, destaca que “a memória dos que resistem se transforma em força para aqueles que continuam a caminhada”, evidenciando a importância da Escola Chico Mendes não apenas como um espaço de ensino, mas também como um símbolo de luta e conquista.

Diante dessas constatações, conclui-se que a Escola Chico Mendes não é apenas uma escola rural, mas sim uma escola do campo, que se diferencia por sua proposta pedagógica enraizada na realidade dos sujeitos que dela fazem parte. Seu compromisso com uma educação de qualidade, crítica e libertadora reforça a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a educação do campo, garantindo que experiências como essa se consolidem e continuem transformando vidas. O

estudo reafirma que a escola não apenas educa, mas também fortalece a luta por justiça social e dignidade para as futuras gerações.

Ao concluir esta pesquisa, compreendi plenamente a reflexão apresentada por meu orientador em nosso primeiro contato. De fato, a história construída pelos assentados por meio do trabalho árduo, simbolizado pelo uso da enxada e da foice, pude registrá-la e analisá-la por meio da escrita acadêmica, contribuindo para a valorização e preservação dessa trajetória. Além disso, esse processo também representou a reconstrução da minha própria história e da minha família, uma vez que nossas vivências estão intrinsecamente ligadas à luta e à resistência dos assentamentos.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa contribui para um levantamento histórico, acerca da construção e visibilidade da Educação no Campo no Assentamento Santa Elmira/RS, constituindo-se ainda, como elemento norteador de cidadania, de políticas sociais, de democracia e de agroecologia. Neste sentido, a Escola Chico Mendes é considerada um instrumento de transformação social.

Com base nisso, podemos responder à pergunta de pesquisa: Como a Escola Chico Mendes, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), promove a emancipação de seus alunos? A emancipação de seus alunos, bem como, da comunidade em geral (participante ativa dos projetos desenvolvidos na escola), é promovida através de ações que permeiam a vida cotidiana. Nestas ações, podemos destacar projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola e em parcerias com outras instituições. Os quais promovem a integração entre diferentes áreas do conhecimento, levando em consideração ainda, o local onde o aluno está inserido. Todos esses projetos e ações contribuem para a formação de sujeitos críticos e que valorizam o contexto sociocultural rural em que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História**. In. Fontes Históricas, PINSKY, Carla Bassanezi (org.). 3ª. São Paulo, Contexto, 2011.
- ALIAGA, Luciana; MARANHO, Fernanda. **O MST e agroecologia: entre autonomia e subalternidade**. Espaço Temático: Terra, Território e América Latina. Revista *Katálysis*, n. 24, Ed. 3. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.
- ARROYO, Miguel, *et. al.*, (Org). **Por uma educação do campo**. 4ª ed. Petropólis, RJ. Editora Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel, Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381–1416, 2010.
- ARTES, Amelia; UNBEHAUM, Sandra., As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e228355, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.
- BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Movimentos Sociais e Educação do Campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, 2018. Acesso em: 16 fev. 2025.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; KREMER, Claines. Pensar a cidade, os movimentos sociais e a Educação: aportes de Richard Sennett. **Educar em Revista**, v. 40, p. e89104, 2024.
- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 150–168, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- BICALHO, Ramofly. A concepção de educação do campo no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 297–310, 2017. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sare. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. 3. ed. São Paulo: MST, 2000.
- BOLDARINE, Rosária de Fátima. **Representações, Narrativas e Práticas de Leitura: Um estudo com professores de uma escola pública**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura Rebelde - Escritos sobre a Educação Popular Ontem e Agora*. 2022.

BRASIL DE FATO. **Santa Elmira da Esperança: passados 30 anos do massacre, hoje assentados de Hulha Negra (RS) celebram conquista da terra e da dignidade**. Autor: Frei Sérgio Görge. Instituto Cultural Padre Josimo. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/15/artigo-or-santa-elmira-da-esperanca>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL DE FATO. **Escola de assentamento no RS se destaca com projeto de preservação de nascentes e fontes**. Disponível em: <https://www.brasil.brasildefato.com.br>.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, p. 35–64, 2009.

CAMPOS, João Carlos; HENRIQUE, Paulo; KOLING, Edgar. **Pronera: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo**. MST. Publicado em 16 de abril de 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/04/16/pronera-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%EF%BF%BC/>. Acesso em: 18 out. 2023.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: Limites e desafios**. Mestrado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 1998.

CATINI, Carolina., Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e222980, 2021.

CERVO, Luiz Amado; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. São Paulo, MC Graw-Hill do Brasil, 2002.

CHICO MENDES, 2025. Disponível em: <https://www.facebook.com/chico.mendes.3954546?mibextid=LQQJ4d&rdid=JZBDgehDTP1Fz2CA#>. Acesso em: 05/02/2025.

CHICO MENDES, 2025. Disponível em: <https://www.facebook.com/chico.mendes.3954546?mibextid=LQQJ4d&rdid=zKL7cRonCdoow8HF#>. Acesso em: 05/02/2025.

CHICO MENDES, 2025. Disponível em: <https://www.facebook.com/chico.mendes.3954546?mibextid=LQQJ4d&rdid=zKL7cRonCdoow8HF#>. Acesso: 06/02/2025.

CONTE, Isaura Isabel. Aproximações e dissonâncias entre educação do campo e agricultura. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e269178, 2024.

DALMAGRO, Sandra Luciana; BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. **Escola itinerante do MST: 20 anos de aprendizados na luta**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 9. Disponível em: <http://doi.org/10.977/gmed.v9i2.21691> . Acesso em: 20 out. 2023.

FERRAZ, José Maria Gusman. **Agroecologia. Agricultura e Meio Ambiente**, publicado no portal da Embrapa em 22 de dezembro de 2021. Embrapa. Brasília. Disponível em: [www.embrapa.gov.br](http://www.embrapa.gov.br) . Acesso em: 23 out. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral: velhas questões, novos desafios**. In. *Novos Domínios da História*. Orgs. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. O Vazio em Tempos Trágicos: notas sobre políticas públicas no Brasil atual. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 72, p. 4–30, 2022.

GASSO, Mariano Gasso de. **Entrevista com o diretor da escola Chico Mendes**. Assentamento Santa Elmira, Hulha Negra. Agosto de 2023.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2014.

GASPARI, Elio. **A ditadura derrotada**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2014.

GOBBI, Marcia Aparecida.; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Infâncias, movimentos sociais e cidade: reflexões urgentes em meio à “fadiga da compaixão”. *Educar em Revista*, v. 40, p. e94770, 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOOGLE MAPS. Município de Hulha Negra. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hulha\\_Negra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hulha_Negra) Acesso: 10/02/2025.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória; ZANCANELLA, Yolanda. A relação entre universidade e movimentos sociais como princípio da construção crítica da educação do campo. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 1, p. 57-70, 2012.

GORGEN, Sérgio. **O massacre da Fazenda Santa Elmira** Editora Vozes, 1986.

GORGEN, Sérgio. **O massacre da fazenda Santa Elmira**. Memória Frei Sérgio Gorgen. 2018. Disponível em: <https://freisergio.com.br/memoria/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GUERRA, Luiz Antônio. Participação popular na formulação de políticas educacionais: a campanha e o novo FUNDEB. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e264436, 2023.

GUHUR, Dominique Michèle Perieto. "Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: Desafios da educação do campo na construção do Projeto Popular." (2010), TESE.

INCRA, RS, 2025. Disponível em: <https://www.facebook.com/IncraRS?mibextid=LQQJ4d&rdid=nReizOAAPGq9GPm7#> Acesso em: 05/02/2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 1991.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias**. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de.; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Orgs.) **Metodologias e técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**, V. 01. Maringá, PR, Eeduem, 2011.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo. Editora Cortez, 1999.

LEITE, Jáder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda. Movimentos sociais e produção de subjetividade: o MST em perspectiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 269–278, 2010.

LEONARDE, Charlinni da Rocha, *et al.*, Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e227206, 2021.

MARLI, Andre; BERNADETE, A. Gatti, **Métodos qualitativos de pesquisa em Educação no Brasil: origem e evolução**. Seminário Brasileiro – Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), de 26 a 28 de março de 2008. Brasília, 2008.

MARANDINO, Martha. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** Revista Ciência e Educação, Bauru (SP), 2017.

MARCOLINO, Suzana; DIAS, Adelaide Alves. O cuidado em comunidades de pesca: reflexões sobre e para o currículo da Educação Infantil. **Educar em Revista**, v. 40, p. e88547, 2024.

MATTOS, Hebe. **História e Movimentos Sociais**. Capítulo 5. Disponível em: <[www.semanticscholar.org/paper/capitulo5-historia-dos-movimentos-sociais-Mattos](http://www.semanticscholar.org/paper/capitulo5-historia-dos-movimentos-sociais-Mattos)>. Acesso em: 11 out. 2023.

MEDEIROS, Catiana. **Massacre da Fazenda Santa Elmira: 29 anos de um marco na vida do MST**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Publicado em 3 de abril de 2018. Brasil, 2018.

MEDEIROS, Evandro Costa de; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. X. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e224676, 2020.

MELO, Raimunda Alves; MELO, Keylla Rejane Almeida; REGO, Juciane Vaz. Perfil socioeconômico, formativo e profissional de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFPI. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e247481, 2023.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 7–47, set. 1991.

MICHELATO, Luiz Henrique. Políticas Públicas de Educação no Governo Bolsonaro (2019-2022). Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino, Vol. 1, n. 18, p. 160-172, 2024.

MOTTA, Márcia, ZARTH, Paulo. (Orgs) Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história, v. 2: concepções de justiça e resistência nas repúblicas do passado (1930-1960) – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2009.

MST. Princípios da Educação no MST: **Reforma agrária, semeando educação e cidadania**. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **A história da luta pela terra. O MST: Nossa História**. 2016. Disponível em: Acesso em: 22 out. 2023.

MUZA, Jaqueline. **Projeto da escola Chico Mendes de Hulha Negra é destaque em Esteio**. Jornal Minuano, 30 de agosto de 2022, Bagé. Disponível em: <https://www.jornalminuano.com.br/noticia/2022/08/30/projeto-da-escola-chico-mendes-de-hulhanegra-e-destaque-em-esteio>. Acesso em: 19 out. 2023.

NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1993.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Mirian Pires Corrêa de; NOVAES, Regina Célia Reyes. Juventudes, educação, política e violência: uma entrevista com Regina Novaes. **Educar em Revista**, v. 37, p. e71209, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 10ª edição. Campinas, SP, Pontes Editores, 2012.

PERUZZO, Cicília Krohling. **Comunicação nos Movimentos Populares – A participação na construção da cidadania**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1998.

QUEIROZ, Caroline Trapp de; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Cronotopias do Encontro: infância, universidade e movimentos sociais. **Educar em Revista**, v. 40, p. e88535, 2024.

ROCHA, Helianane Oliveira. La Educación del campo en las zonas de las luchas políticas de movimientos sociales: el análisis y la contribución de la formación (como educadores (as) del MST en Maranhao por el PRONERA. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2007.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos; SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo e MST. *Olhar de Professor*, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1496>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do campo e agronegócio: Território de disputas. *Educação Em Revista*, 18(2), 71-91, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.06.p71>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052017000400210&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052017000400210&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, Pedro Claesen Dutra. Educação e hegemonia camponesa: MST e educação do campo no estado do Ceará. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 224–236, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635532>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso Pedagogia da Terra da UFRN**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e226218, 2021.

SMITH, Mark K. **What is non-formal education?** 1996. Disponível em: [www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm](http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm). Acesso em: 17 out. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. In.: Revista Educação em Questão. v. 25, n. 11, jan./abr. 2006, pp. 22/39, Natal, RN: EDUFRN, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, p. 1089–1111, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 745–763, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. Educação em Revista, v. 36, p. e208881, 2020.

TAVARES, Philippe Drumond Vilas Boas; MARI, Cezar Luiz de. Políticas e Educação Ambiental: o MST como agente potencializador da Educação do Campo. Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade, v.4, n.7, p. 80-96, 2017. Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/1964>.

TRIBUNA DO PAMPA, Jornal. **Assentamento Santa Elmira completa 30 anos de história em Hulha Negra**. Jornal Tribuna do Pampa. Publicado em 16 de maio de 2019. Candiota, 2019.

TRILLA, Jaume. **A pedagogia da felicidade**. Porto Alegre: Ed.: Artmed, 2006.

VIEIRA, Lilia Lima. **MST, Só a luta faz valer: Semeando uma prática educativa “Outra”**. Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bagé, 2019.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes; PEREIRA, Analucia Danilevicz. **História do mundo contemporâneo: da Pax britânica do século XVIII ao choque das civilizações do século XXI**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2008.