

NATÁLIA RIGUEIRA FERNANDES

**“TEM DIA QUE A GENTE É SEM-TERRA, TEM DIA QUE NÃO
DÁ”: AS DIFERENTES VISÕES SOCIAIS DE MUNDO NO
INTERIOR DO ESPAÇO ESCOLAR DE UM ASSENTAMENTO
RURAL**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de
Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós-
graduação em Extensão Rural,
para obtenção do título de
Magister Scientiae

**VIÇOSA
MINAS GERAIS- BRASIL
2008**

NATÁLIA RIGUEIRA FERNANDES

**“TEM DIA QUE A GENTE É SEM-TERRA, TEM DIA QUE NÃO
DÁ”: AS DIFERENTES VISÕES SOCIAIS DE MUNDO NO
INTERIOR DO ESPAÇO ESCOLAR DE UM ASSENTAMENTO
RURAL**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de
Viçosa, como parte das
exigências do programa de Pós-
graduação em Extensão Rural,
para obtenção do título de
Magister Scientiae

Aprovada: 28 de novembro de 2008.

Profa. Rita Márica Andrade Vaz de Mello
(Co- orientadora)

Prof. Marcelo Miná Dias
(Co- orientador)

Manoel de Andrade Pereira

Geraldo Magela Braga

José Ambrósio Ferreira Neto
(Orientador)

*Aos meus pais Edson e Marta e ao meu tio Ivan, que me ensinaram
a lutar por meus sonhos e ideais, e me fizeram
compreender que o amor e o fruto do trabalho
são Sagrados Dons de Deus.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e fim de todas as coisas... obrigada por seu amor incondicional. Não sou capaz, por mim mesmo, de construir algo de próprio, sois vós quem me torna capaz.

À minha mãe, por me amar de forma única e por renunciar a tantas coisas por minha felicidade. Muito obrigada por ter me ensinado a procurar compreender que é preciso coragem, força e perseverança para alcançar os sonhos mais íntimos do coração. Você é o amor que a vida me deu de presente.

Ao meu pai, pelo grande carinho e conforto pela simples presença. Muito obrigada por seu orgulho diante de cada pequena vitória alcançada, o que sempre me deu força e vontade de ser melhor. Te amo muito.

Aos meus irmãos Edinho, Guilherme, Thiago e Diego, por me proporcionarem alegria, consolo e carinho, e por serem fonte de inspiração e da mais verdadeira amizade.

Aos meus avós, Didico (*in memorian*), doce saudade, e Lora, minha segunda mãe; Zezinho (*in memorian*), doce lembrança e Shirley, carinho em forma de pessoa, raízes de uma história familiar forte, mesmo diante de todas as intempéries.

À Universidade Federal de Viçosa e ao Departamento de Economia Rural, que me proporcionaram, juntamente com seus professores e funcionários a minha formação no mestrado em Extensão Rural.

Ao meu orientador José Ambrósio Ferreira Neto, por ser sempre solícito e compreensivo com a minha pessoa. Muito obrigada pela atitude que denomino como “quase paterna” diante das dificuldades e necessidades.

À professora Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, por seu companheirismo, amizade e acompanhamento, marcantes durante a graduação e o mestrado.

Ao professor José Henrique de Oliveira, por “marcar” minha vida acadêmica com ensinamentos diariamente recordados em minha prática educativa.

Ao professor Marcelo Miná Dias, Geraldo Magela Braga e Manoel de Andrade Pereira, que despertam grande admiração por seu profissionalismo e sabedoria.

À Fraternidade Pequena Via por me ensinar que “o amor não se traduz somente por palavras” e ao Ministério Universidades Renovadas por me ajudar a perseverar a cada dia.

À Hilda Simone, mãe do coração, pelo amor incondicional e ao Leonardo, que, durante momentos de dor e alegria, me ensinou a ser capaz.

À Ana Maria e Sr. Brechó, que me acolhem como filha em sua casa, motivo de grande conforto e alegria.

À Teca, por me ajudar a crescer, pelo amor tão grande e por ser eterna em minha vida.

À Flaviane, por ser presente e por ser a grande companheira, fonte de carinho incondicional.

À amiga Lidiane, que me mostrou um outro lado da vida, quem me acolheu e me ensinou a valorizar as pequenas coisas da vida.

À amiga Patrícia Vieira, pelo cuidado diário, Denilce, pela confiança, Thaís, pelo grande carinho, Rosilene por ser fonte de alegria, Tia Nay, por sua doçura e Andréia, pelo abraço acolhedor. Sílvia Campos, pelo carinho no olhar, Bruna Cordeiro, por ser fonte de esperança, Brunela, pela amizade que perdura, Alaila, pela solicitude e Lauana, por ser motivo de muitos sorrisos. Naiara, simplesmente por ter sido P.P., Manoela, por ter me mostrado o caminho, Arlene, por sua fidelidade e Carolina Rodrigues, por ser uma irmã de verdade.

Ao Cônego José Geraldo Vidigal de Carvalho, por ser fonte de grande aprendizado e inspiração. Por todo o acompanhamento espiritual e amor paterno em nossas conversas.

Ao Padre Wander e ao amigo Marcos Nunes, que, por sua dedicação aos mais necessitados e atenção à voz dos movimentos sociais, me despertaram admiração e convicção frente a pesquisa e aprofundamento do tema discutido na presente dissertação.

À todos os meus alunos, adultos ou crianças, que me proporcionam aprendizado e novos desafios, e a todos os moradores do assentamento Oziel Alves Pereira, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Obrigada!

BIOGRAFIA

Natália Rigueira Fernandes, filha de Edson Rodrigues Fernandes e Marta Maria Gonçalves Rigueira, nasceu em 18 de setembro de 1982 no município de Viçosa- MG.

Cursou os quatro primeiros anos do ensino fundamental no Colégio Nossa Senhora do Carmo, concluindo os quatro últimos anos na Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes, ambos em Viçosa- MG. Cursou o Primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Effie Rolfs e os dois últimos anos deste no Colégio Equipe de Viçosa.

Em 2001 iniciou o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, onde se graduou em janeiro de 2005.

Em maio de 2006 ingressou no Programa de Mestrado em Extensão Rural, do Departamento de Economia Rural, na Universidade Federal de Viçosa.

Trabalha desde fevereiro de 2001 na área de educação. Sua primeira experiência foi na área de Educação Infantil. De fevereiro de 2001 a dezembro de 2002 trabalhou como professora da Creche-Escola A Ciranda, de Viçosa-MG. A experiência com a Educação infantil se estendeu até dezembro de 2005, atuando como professora durante esse tempo no Colégio Gênese de Viçosa, na Escola Comecinho de Vida, na Cooperativa Educacional Coeducar e no Colégio Nossa Senhora do Carmo.

De julho de 2006 a janeiro de 2007, durante o período de mestrado, atuou no cargo de chefia do ensino fundamental das escolas municipais de Viçosa, coordenando 21 escolas da rede municipal de ensino, articulando a formação de professores, coordenadores e diretores e promovendo projetos pedagógicos para escolas urbanas e rurais, momento no qual surgiu sua maior reocupação com as metodologias adequadas para a realidade das escolas do meio rural.

Durante o mesmo período, atuou como professora da UNIPAC, faculdade localizada no município de Visconde do Rio Branco, lecionando disciplinas para o curso de administração nas áreas de Motivação, Organização de Sistemas e Métodos e Dinâmicas de Grupo.

Atualmente leciona no Colégio Nossa Senhora do Carmo e na Faculdade de Viçosa, sendo que, no primeiro trabalha com crianças do 1º ao 5º ano com a disciplina Educação Religiosa e no segundo é professora do curso de Pedagogia, no qual já lecionou as disciplinas

Sociologia da Educação, Avaliação Educacional, Metodologia da Pesquisa Pedagógica, Múltiplas Linguagens na Educação Infantil e História da Educação II, e do curso de Pós Graduação em Supervisão Escolar, no qual leciona a disciplina Política Educacional. Atualmente é, também, professora orientadora de monografias e estágios na mesma faculdade.

Em sua trajetória em Educação Infantil, Fundamental, produziu, como parte de projetos e recontos das próprias crianças, o CD Room “As Aventuras do Peixe-Palhaço” e o CD “Por Onde Anda o Amor?”, e no Ensino Superior, além da orientação de estágios e monografias, a orientação do trabalho “Fenômeno Bullying e as Relações de Gênero: um recorte da discriminação do sexo feminino na escola”, este último apresentado na 1ª Mostra Acadêmica da Faculdade de Viçosa.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	x
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO	6
2.1. Um Breve Estudo Sobre a Questão da Ideologia	6
2.2. Uma Contextualização Histórica da Sociologia da Educação e a Crítica em Torno de sua Abordagem Tradicional.....	9
2.3- Educação: um saber em (re) produção?	15
2.4- A Concepção orgânica da Educação: a crítica e o diálogo em favor da transformação social.....	21
2.4.1- <i>A Educação em Ação: a “chave” para a contra-hegemonia</i>	26
3- A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL	37
3.1- A Educação no Meio Rural: políticas públicas e diretrizes para a prática do ensino e realidade educativa	40
4- O MST E SUA VINCULAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA	43
4.1- O MST e a Ocupação da Escola.....	47
4.2- A formação dos sujeitos educativos através da Pedagogia da Terra.....	51
5- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: as primeiras impressões e o trabalho de campo	56
5.1- “Vai estar aqui no meio de nós vivendo a nossa vida uns dias”: a observação participante	57
5.2- “As perguntas são para fazer ciência”: a entrevista como eixo metodológico.....	58
6- RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO	60
6.1- Um Breve Histórico do assentamento Oziel Alves Pereira e algumas impressões dos assentados	60
6.2- “... Aqui a gente é livre dos dinheiro da cidade”: um olhar sobre a Pedagogia e a Ideologia do MST.....	73
6.2.1- <i>MST: princípios filosóficos da educação e atuação no universo infantil</i>	77

6.2.2- <i>A Mística do Movimento: uma proposta em torno da memória e afirmação histórica</i>	81
6.2.3- <i>As Formações e a Pedagogia do MST: a construção da formação da criança sem-terra</i>	84
6.3- <i>As Práticas Educativas em Favor da Ideologia Socialista</i>	86
6.3.1- <i>“Se a gente não colocar a mão na massa...”: Terra, Trabalho e Realidade na Escola do MST</i>	88
6.3.2- <i>Relação Ensino-Aprendizagem no MST</i>	95
6.4- <i>“Tem dia que a gente é Sem-Terra, tem dia que não dá”: um confronto de ideologias no interior do espaço escolar</i>	107
6.4.1- <i>“O pedagógico que o governo quer” x “A filosofia que o assentamento quer”: um conflito ideológico em questão</i>	110
6.4.2- <i>“Quando ela vai embora temos que arrumar as idéias que ficaram na cabeça das crianças”: a tensão entre diferentes posturas ideológicas</i>	118
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
9. ANEXOS	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

ONG – Organização Não-Governamental

EFA – Escola Família Agrícola

PNE – Plano Nacional de Educação

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

MÁSTER - Movimento de Agricultores Sem-Terra

CORA - Comissão Operacional da Reforma Agrária

IEF - Instituto Estadual de Florestas

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

CPT- Comissão Pastoral da Terra

FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EPAMIG – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN`s – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Placa localizada na entrada do assentamento Oziel Alves Pereira	68
Figura 2- Casa de uma das famílias assentadas	73
Figura 3- Casa de uma das famílias assentadas	73
Figura 4- Vista dianteira da Escola Estadual Josimar Gomes Silva	74
Figura 5- Local reservado às refeições	75
Figura 6- Área externa da escola do assentamento	76
Figura 7- Vista parcial da fachada da escola	76
Figura 8 - Banheiro da escola	77
Figura 9- Vista parcial da cantina	77
Figura 10- Centro de Formação Carolina Vera	78
Figura 11- Centro de formação Carolina Vera	78
Figura 12- Auditório reservado para debates, palestras e reuniões do assentamento	79
Figura 13- Construção da igreja do assentamento	79
Figura 14- Estrada central do assentamento	80
Figura 15- Praça central do assentamento	81

Figura 16- Campo de futebol	81
Figura 17- Sala de aula	88
Figura 18- Sala de aula	89
Figura 19- Organização das crianças e pais para a visita ao IEF e ao IBAMA	104
Figura 20- Passeata das crianças, professoras e pais de alunos.	104
Figura 21- Visita ao IEF	105
Figura 22- Mudas do IEF	105
Figura 23- Trabalho feito em conjunto pelas crianças	113

RESUMO

FERNANDES, Natália Rigueira, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2008.
“Tem dia que a gente é Sem-Terra, tem dia que não dá”: as diferentes visões sociais de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural. Orientador: José Ambrósio Ferreira Neto. Co- orientadores: Marcelo Miná Dias e Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Esta dissertação tem como objetivo analisar a forma pela qual a ideologia, ou visão social de mundo, de determinada sociedade influencia diretamente sobre suas práticas educativas. Para tanto, o presente trabalho se utiliza de um recorte social, explorando sua inserção na sociedade e suas diretrizes pedagógicas: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Sabe-se que este último se diferencia de outros movimentos sociais brasileiros por desenvolver, no interior de seus acampamentos e assentamentos, uma prática educativa diferenciada, visando atender a uma perspectiva de luta pela terra e conquista da cidadania. O contexto social analisado é o Assentamento Oziel Alves Pereira, localizado no município de Governador Valadares. O assentamento, criado desde 1996, se destaca social e politicamente, tratando-se da participação social e da formação de militantes Sem-Terra. O assentamento, que possui um expressivo núcleo de formação e oferece cursos para militantes de toda a América Latina, possui uma escola onde as crianças assentadas são conduzidas a uma prática escolar em concordância com a *Pedagogia do MST*. Como procedimentos metodológicos para a efetivação da pesquisa foram utilizadas a observação participante e a entrevista. Ao longo da discussão proposta por esta dissertação percebem-se as nuances da prática escolar observada, que se caracteriza por metodologias em favor da promoção da cidadania e da emancipação social e por conflitos expressivos de concepções pedagógicas e sociais, gerados pela presença de uma equipe pedagógica oriunda do espaço urbano, já que a escola é denominada como um anexo de uma escola de Governador Valadares.

ABSTRACT

FERNANDES, Natália Rigueira, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, november, 2008. **“There are days when we are homeless; there are others in which we can’t handle”**: the different social view of world inside the schooling space in a rural settlement. Advisor: José Ambrósio Ferreira Neto. Co- advisors: Marcelo Miná Dias and Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

This work has as goal to analyze the way by which the ideology, or social vision of the world, from particular society influences directly on its educational practices. Thus, this work deals with a portion of the society, most known as rural homeless workers movement, exploring its insertion in society and its pedagogical guidelines. It’s fact that this movement differs from the others in Brazil for developing, inside their camping and settlements, a diverse educational practice, whose goal is to respond to a perspective of fighting by land and citizenship conquest. The analyzed social context is the Oziel Alves Pereira settlement, located at Governador Valadares. This settlement, created in 1996, is social and politically highlighted, for dealing with social participation and formation of homeless militants. The settlement, that possesses an expressive nucleus of formation and offers courses for all Latin America’s militants, has a school where the settled children are led by a schooling practice according with the *HM Pedagogy*. As methodological procedures, for the achievement of the research, participant observation and interview were used. During the discussion proposed by this work, there are characteristics of the observed schooling practice, which is based on methodologies for promotion of citizenship, social emancipation and for expressive conflicts of pedagogical and social conceptions, generated by the presence of a pedagogical team came from the urban space, since the school is denominated as an annex of a school from Governador Valadares.

1. INTRODUÇÃO

*A teoria em si...não transforma o mundo.
pode contribuir para sua transformação,
mas, para isso tem que sair de si mesma, e,
em primeiro lugar, tem que ser assimilada
pelos que vão ocasionar, com seus atos
reais, efetivos.*

(Vasquez)

A visão social de mundo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, chamada pelo próprio movimento como *ideologia*, propõe para seus militantes a busca por uma vida socialista, baseada nos princípios da cooperação, do trabalho, da Reforma Agrária e a luta pelo direito à educação. O MST, bem como a produção de sua identidade social, cultural e política são foco do estudo proposto pelo presente trabalho, mais particularmente o que diz respeito aos seus princípios educativos e à *Pedagogia da Terra*. Nesse sentido, busca-se a análise da forma como a visão social de mundo do movimento em questão, que aqui será chamado de *ideologia*, da mesma forma que é chamado pelo movimento, direciona suas práticas educativas e posturas pedagógicas.

As diretrizes educacionais do MST são discutidas neste trabalho com o intuito de aprofundar a discussão sobre a questão exposta acima. Para tanto, este objeto de estudo tem como referência empírica a realidade educacional da Escola Estadual Josimar Gomes Silva, do assentamento Oziel Alves Pereira, situado em Governador Valadares. A escola, denominada pela própria prefeitura da cidade como um anexo da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, escola da cidade, possui cerca de cinquenta alunos, do 1º ao 5º ano, atendidos em turmas multisseriadas por duas professoras assentadas. A escola possui peculiaridades que denotam ao presente estudo um aspecto curioso e interessante. A direção e a coordenação são de responsabilidade de educadoras da cidade, o que reforça entre os assentados a questão da luta pelo exercício da Pedagogia do MST e, ao mesmo tempo, tenciona as relações no interior do espaço escolar, já que, por suas próprias possibilidades, devido ao cargo ocupado na escola, a direção e a coordenação procuram reforçar sua visão social de mundo, através de práticas educativas contraditórias às diretrizes educacionais dos assentados.

Quanto ao que diz respeito à prática educativa das professoras assentadas percebeu-se que está presente, através das metodologias utilizadas e de sua intencionalidade educativa, a preocupação com o aspecto *libertador* (FREIRE, 1981) da educação, que, mesmo diante da carência de materiais e recursos, torna-se possível, por uma prática que se apresenta coerente com o desenvolvimento do aspecto valorativo, engajado e prático do trabalho, da cooperação e da construção de saberes, por meio da valorização dos aspectos sociais, políticos e culturais do movimento. Diante de tal postura educativa, resultado da proposta para a educação dos assentados do MST, as professoras da escola em questão convivem com a constante tentativa de efetivação de seu trabalho, que é “interrompido” ou suprimido diante da presença daquelas que, de acordo com Elias (2000) poderiam ser caracterizadas, diante do olhar dos assentados, como os *outsiders*. A prática das educadoras da cidade, principalmente da diretora, propõe uma educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade capitalista, já que, segundo sua visão, a educação no assentamento serve como base para um “progresso” findado no abandono do espaço rural e na opção pela vida na cidade e na escolha de uma profissão que atenda às demandas da sociedade capitalista. O presente trabalho proporciona uma visão geral das práticas educativas de ambas as partes, acreditando contribuir para uma análise crítica e mais aprofundada das contradições presentes no espaço escolar da realidade investigada.

A educação no assentamento Oziel Alves Pereira, permeada pela *ideologia* do MST, proporcionou, através de suas práticas em favor da construção do conhecimento e de uma educação que considera a realidade de seus sujeitos sociais, a reflexão sobre algumas particularidades, pelas quais este estudo se justifica. Apesar de o presente trabalho ter como finalidade maior o oferecimento de subsídios para um aprofundamento crítico do tema em questão e não ter a pretensão de esgotar a discussão proposta acredita-se que o debate a seguir acerca da educação no MST pode ampliar espaço para o debate sobre a atual proposta educativa, diante da sociedade neoliberal, que muitos teóricos têm levantado como uma preocupação, frente à mercantilização do ensino, entre eles, Demerval Saviani e Moacir Gadotti. Além dessa questão, o presente trabalho se justifica pelo oferecimento de subsídios para a postura crítica do leitor diante de questões como a sectarização do ensino e do paradigma da escola propedêutica, onde as intenções educativas permeiam objetivos como a capacitação, a especialização e a competição, em detrimento da participação e da valorização do sujeito educativo, bem como de sua cultura e capacidade de atuação no processo de construção do conhecimento. Além disso, acredita-se que a discussão proposta neste estudo serve de apoio aos educadores em geral na reflexão sobre suas intencionalidades educativas e

também ao trabalho dos articuladores sociais e extensionistas rurais. Estes últimos, através da reflexão acerca das diretrizes educacionais aqui confrontadas, podem ampliar a reflexão sobre sua atuação frente às comunidades rurais, principalmente a partir da leitura sobre a educação no meio rural, as práticas educativas do movimento social aqui estudado e o confronto ideológico apresentado no último capítulo. Cabe ressaltar que se considera o extencionista rural um articulador, provido de um trabalho que permeia a formação, a informação e a conscientização do trabalhador rural, o que relaciona sua prática a uma prática educativa.

Considera-se importante ressaltar o interesse deste estudo em analisar a forma sobre a qual a visão social de mundo ou ideologia de um grupo social atua em suas práticas educativas e, acreditando em uma relação de reciprocidade entre as partes em questão, perceber como tais práticas reforçam a visão social de mundo almejada. Para tanto, o presente trabalho tece uma discussão acerca da abordagem marxista sobre as condições materiais de existência, aliada ao debate proposto pelas teorias reprodutivistas e as vertentes arraigadas na possibilidade de transformação social.

No primeiro capítulo procura-se apresentar um breve estudo sobre a questão da ideologia, não esgotando o conceito de acordo com as mais variadas abordagens, mas analisando, segundo o pensamento de Marx, uma conceituação adotada por grande parte dos teóricos sociais, principalmente os teóricos da educação. Nessa discussão, parte-se do debate que envolve a detenção do capital pela classe dominante e o conseqüente fortalecimento do poder desta sobre as idéias e o pensamento coletivo, propiciando o mecanismo de sustentação da ideologia.

Ainda neste capítulo procura-se realizar um confronto entre as abordagens da tradicional e nova da sociologia da educação. Discute-se que a sociologia tradicional da educação foi fortemente influenciada pelo paradigma funcionalista e positivista, pela ampliação do desenvolvimento das ciências naturais, onde a observação, a experimentação e a verificação foram vistas como condições indispensáveis para a criação de princípios leis e teorias. A discussão procura explicar a nova abordagem da sociologia da educação, que procura considerar a crítica acerca da estratificação social e a estratificação do conhecimento, aliando à educação o debate teórico, o questionamento crítico e a autoconsciência crítica e tomando como parâmetros a prática educativa, aliada ao projeto humano fenomenológico e ao aspecto social, já que, pela influência do marxismo, os fatores de dominação da sociedade passam a ser objeto de estudo da disciplina.

A discussão do mesmo capítulo toma proporções mais direcionadas ao aspecto social da educação quando discute o conceito de reprodução social através das práticas educativas, que

passa pela abordagem althusseriana e pelas proposições de Bourdieu e Passeron acerca dos mecanismos de reprodução da sociedade.

O debate acerca da educação e as tendências sociológicas que aliam à esta última a possibilidade de transformação social ainda são foco de discussão neste capítulo, sob as proposições gramscianianas e sua *escola nova* e o desenvolvimento de conceitos como *filosofia da práxis*, *intelectual orgânico e contra hegemonia* e a proposta marxista de transformação social a partir das condições materiais de existência, subsídio para o pensamento de Paulo Freire, Saviani e Gadotti, ainda apresentadas como fonte de debate à transformação social possibilitada pela educação. São apresentadas, ainda, abordagens participativas da educação, como a Pedagogia de Projetos, a aprendizagem significativa, a avaliação participativa e diagnóstica e o construtivismo, à fim de aprofundar a discussão sobre a educação e a possibilidade de transformação da realidade.

No segundo capítulo procura-se fazer um breve relato sobre os aparatos legais que envolvem a educação no meio rural, a partir da apresentação das principais diretrizes para a educação no campo e da análise crítica da realidade das escolas não pertencentes ao meio urbano. A educação rural é praticada, na maioria das realidades escolares dessa modalidade de ensino, como um “modelo” da educação praticada no espaço urbano. Os problemas apresentados pela educação rural não estão presentes somente quanto ao que diz respeito à estrutura física ou até mesmo às metodologias participativas; a postura política e consciente do educador é que promoverá a construção de uma aprendizagem efetiva, adaptada à realidade do espaço rural. Dessa forma, o breve debate em torno dessa questão serve de subsídio para o capítulo posterior, e sua discussão sobre a educação, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, e para a compreensão de alguns aspectos levantados no capítulo reservado para a discussão dos dados da pesquisa.

A análise da Pedagogia do MST, presente no terceiro capítulo, visa a construção de uma breve abordagem da prática educativa que visa apropriar-se da escola pública de forma organizada e atuante, empenhada em atingir o objetivo de promover uma educação escolar profundamente ligada ao seu propósito social. A abordagem demonstra a atuação do MST com a finalidade de atingir a qualidade da educação de suas escolas pela democratização da gestão, pela formação de seus educadores, pela adaptação do conteúdo em favor da ideologia do movimento e pelo uso de metodologias favorecedoras para a prática da liberdade e da participação social enquanto integrante do movimento.

O quarto capítulo, reservado às considerações acerca dos procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, foi exposta a metodologia utilizada, a observação participante e a

entrevista e relatou-se as particularidades do processo da pesquisa, como a chegada na cidade, o preconceito dos moradores do meio urbano com relação aos assentados e a chegada no assentamento. Vale ressaltar que o nome dos entrevistados durante a pesquisa de campo é ocultado, sendo revelada sua ocupação no assentamento a título de melhor compreensão dos acontecimentos, principalmente, no interior do espaço escolar estudado.

2. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO

“Diga-me como é o exame, e direi como é a escola”
(Lauro de Oliveira Lima)

2.1. Um Breve Estudo Sobre a Questão da Ideologia

O significado mais corrente da palavra “ideologia” liga-se à idéia de algo que seja capaz de mover a ação dos indivíduos sobre o mundo, algo que dê sentido à vida, sendo este o significado mais corrente da palavra, presente em grande parte dos textos, sejam eles literários, jornalísticos e políticos. Nunes (2003) se utiliza da composição do cantor Cazuza para explicar essa visão de ideologia, movida pelo senso comum:

*“... Ideologia
Eu quero uma pra viver
Ideologia
Prá viver
Pois aquele garoto que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Agora assiste a tudo em cima do muro
Em cima do muro
Meus heróis morreram de overdose
Meus inimigos estão no poder
Ideologia...
Eu quero uma pra viver
Ideologia”*

A ligação da palavra “ideologia” na composição de Cazuza diz respeito a uma condição existencial, algo que denote sentido à vida, mas, no debate das ciências sociais a palavra ganha significados diferenciados.

Karl Marx (1818-1883) ampliou o debate acerca da questão da ideologia, já que no âmbito das ciências sociais, a partir da teoria marxista o conceito ganhou mais atenção no processo de compreensão da realidade, principalmente sobre o que diz respeito ao aspecto político. Concentrado em compreender o processo capitalista no século XIX, já que sob a

Revolução Industrial ampliava as relações de desenvolvimento e modernização, abrindo espaço para uma grande mudança no sentido da produção e das relações econômicas e sociais, no que diz respeito às formas de dominação, a relação capital e trabalho, a circulação das mercadorias e as classes sociais. Marx, além de analisar essa realidade propôs uma superação desse modelo, onde, uma sociedade comunista seria resultado da ação dos trabalhadores, que, à partir da própria dominação capitalista, desenvolveriam uma ação política, na qual o proletariado teria condições de emancipação social. Através do socialismo científico Marx abre espaço para a reflexão acerca do homem alienado e da revolução, que se daria a partir da *contradição* em que se baseia o modo de produção capitalista e, a partir da qual, de acordo com Mészáros(1993), os homens se tornam conscientes desse conflito e o resolvem através da luta.

Para Marx a superação da crítica filosófica pode atuar como transformador social através da transformação das condições da vida material, senão as idéias não passariam de meras idéias sobre a sociedade. Considerando o homem como um ser histórico, influenciado pelas condições de vida material, Marx desenvolve o conceito de *práxis*, uma ação consciente e que envolve o processo histórico do indivíduo, no qual “a libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento” (MARX & ENGELS, 1998, p. 37). É a partir dessa idéia que podemos inferir sobre o conceito de ideologia para Marx.

Caracterizando os proletários como os participantes de um modelo onde o poder está distante de suas consciências, as relações desiguais de classes se tornam uma tônica na sociedade, momento pelo qual o trabalho se torna fonte de alienação para o homem. Assim, da mesma forma que a classe dominante detém o poder sobre o capital, seu poder sobre o mundo das idéias também é fortalecido, e a articulação daquilo que Marx chama de “coletividade ilusória” é o que pode ser afirmado como o mecanismo de sustentação da ideologia.

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes. Elas regulam a produção e a distribuição das idéias de sua época (MARX, 1998, p. 64).

Diante dessa afirmação, os valores de uma época, bem como o pensamento e a produção cultural são as expressões da classe dominante. Por esse motivo, Bourdieu (1975) desenvolve a idéia de reprodução social e cultural, e outras teorias definidas como reprodutivistas ainda serão discutidas mais adiante, não a título de afirmar ou negar sua veracidade, mas com a finalidade de ampliar a discussão acerca da ideologia e da educação.

As idéias expressas pela burguesia de forma hegemônica são as idéias propagadas entre a classe dominada, que não dispõe de sua própria consciência. Para Marx, essas idéias são a ideologia, que, segundo suas proposições, adquirem, nesse caso, um sentido de “falsa Consciência”. Segundo Mészáros, “esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição de supremacia da *mistificação*, através da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar, “consensualmente”, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais” (1993, p. 10).

Dessa forma, segundo a perspectiva marxista analisada por Nunes (2003) não se pode falar de “ideologia do proletariado” ou “ideologia da classe trabalhadora”, com a finalidade de se referir a um conjunto de idéias e representações dessa mesma classe sobre si mesma, já que o conceito desenvolvido por Marx afirma uma imagem distorcida da realidade, uma ilusão. Já que o conceito de ideologia, segundo a análise marxista vem carregado de uma distorção do real pela dominação e pela alienação. Segundo a autora, torna-se possível chegar à conclusão que o conceito de ideologia presente na composição de Cazusa, que tem relação com uma aspiração de um sentido à vida que denota transformação da realidade, é o oposto do conceito desenvolvido por Marx.

Outras correntes das Ciências Sociais se conflitam com a proposição marxista, entre elas a linha de pensamento de Lênin. Nunes (2003) ainda afirma que este último definia a ideologia como um conjunto de concepções de mundo ligadas às classes sociais, e esclarece o porquê de termos comuns entre os militantes marxistas ao empregarem expressões como “luta ideológica” ou “ideologia revolucionária”. A autora ainda recorda os dois sentidos para o termo ideologia propostos por Karl Mannheim, que a definia como um sistema de representação que se orienta para a reprodução e legitimação da ordem vigente e como “ideologia total” quando diz respeito a um conjunto de valores e idéias ligados a uma posição social determinada, uma idéia que, se contradiz ao pensamento de Marx que acredita em uma revolução social em detrimento da aceitação do *status quo*. Michael Lowy também é citado pela autora, quando demonstra sua tentativa de resolver esse impasse teórico atribuindo significados diferentes à ideologia, utopia e visão social de mundo. Sendo assim, a primeira ganha o sentido marxista, a segunda é atribuída aos conceitos de representações, aspirações e desejos dos indivíduos e a terceira ganha a capacidade de reunir tanto elementos ideológicos como utópicos.

Este capítulo servirá, a partir da análise marxista e considerações de Mannheim e Lowy propostas por Nunes, de subsídio para o entendimento de questões que vão ser tratadas posteriormente, como a reprodução social em educação e sua interligação com a opção

ideológica de determinada sociedade, a análise do presente trabalho envolve o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, tratando-se aqui de ideologia do movimento como uma visão social de mundo, já que para o grupo em questão, o conceito de ideologia não é usado a partir da noção de “falsa consciência”.

2.2. Uma Contextualização Histórica da Sociologia da Educação e a Crítica em Torno de sua Abordagem Tradicional

Com a finalidade de oferecer subsídio conceitual e de esclarecer o papel e as nuances das práticas educativas na sociedade, a Sociologia da Educação tem sido um objeto de estudo bastante explorado, já que os próprios estudos e pesquisas em educação reivindicam a utilização de alguma perspectiva sociológica e procuram compreender os arranjos sociais e educacionais existentes, principalmente no que diz respeito à questão da educação e sua “capacidade” de reprodução das estruturas sociais existentes.

Sob forte influência de Durkheim, e sua avaliação altamente positiva da relação entre educação e sociedade, e sob o auge do paradigma funcionalista da sociologia nos Estados Unidos, a sociologia da educação, desde seu surgimento até a década de 70, foi fortemente inspirada pelos paradigmas funcionalistas, baseados em metodologias de pesquisa declaradamente empiricistas. Tal abordagem sociológica da educação é chamada de Sociologia Tradicional da Educação. Sarup (1986) argumenta que a sociologia tradicional da educação é altamente positivista, supondo que a realidade existe de maneira não problemática. O autor ainda argumenta que, sob esse aspecto, o conhecimento e as categorias educacionais são vistos consensualmente, como se fossem objetivos, como se existissem de um modo não-situado, livre de contextos. Em *Educação e Sociologia* Durkheim caracteriza a educação de forma pontual e desvinculada de contexto e realidade sócio-histórica:

Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda (DURKHEIM, 1978, p. 38).

Tal ação exercida, pela atuação de um grupo sobre outro, como condição para que a educação seja concretizada, tem natureza funcionalista e unilateral, dois aspectos criticados

pelas novas abordagens em educação, já que Durkheim parte do pressuposto de que a educação “é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais para a própria existência” (1978: p. 41). Com um ideal de homem, cada sociedade cria, para Durkheim, referências que se tornam as mesmas para todos os cidadãos, do ponto de vista intelectual, moral e físico. Esse ideal de homem é que constitui a função básica da educação de desenvolver na criança certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade na qual ela está inserida considere como indispensáveis a todos os seus membros, certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (família, profissão) considere igualmente indispensável a todos.

A Sociologia Tradicional da Educação assumiu, em sua trajetória, a linha de pensamento durkheimiana, que se traduz, basicamente na seguinte afirmativa:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais, morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

A Sociologia tradicional da Educação foi influenciada pelo positivismo e pela ampliação do desenvolvimento das ciências naturais, onde a observação, a experimentação e a verificação são tidas como condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias, na abordagem dos aspectos educacionais, carregando em si a neutralidade, a racionalidade da técnica, a previsão e o controle. Tais aspectos foram mecanicamente “adotados” pela sociologia da educação, bem como pelas ciências sociais de forma mais ampla, através dos métodos científicos, originalmente construídos para investigar a natureza física. A crítica de muitos autores contemporâneos, quando tratam do assunto da sociologia da educação, ressalta o método científico, separando fatos de valores, conhecimento de interesse, enquanto abre-se espaço, na educação, para a crescente fragmentação, a visão de uma sociedade epistemologicamente assimilada à natureza, ausência de significados e a estagnação cada vez maior do currículo, além da noção de uma harmonia natural da sociedade, onde qualquer ruptura de tal harmonia passou a ser considerada expressão de desequilíbrio e desadaptação. Nota-se que a crítica da sociedade e uma visão mais ampla dos paradigmas sociais e culturais, além de sua relação com as práticas educativas se encontram demasiadamente distantes da

abordagem da Sociologia Tradicional da Educação. Segundo Franco (1999) a presença da abordagem positivista na sociedade e também na educação traz certa necessidade de coisificar os fatos sociais, exatamente como o cientista natural trata os fenômenos naturais, considerando os fatos sociais desprovidos de historicidade. Quais são as conseqüências de tal teoria que esteve presente de forma dominante no século XX? De acordo com Sarup (1986) a Sociologia Tradicional da Educação, aliada às perspectivas behavioristas, pelo aspecto determinista do comportamento lembrado por muitos autores que criticam esta linha de pensamento da psicologia, acabou por gerar uma visão passiva do homem na educação. Desta forma foi criada uma hierarquia de saberes, entre aqueles que detinham o conhecimento e os que dele não dispunham. Uma das maiores críticas a esse aspecto foi feita pela sociologia fenomenológica ou modelo interpretativo, onde é feita a crítica do empiricismo e do cienticismo e há uma preocupação maior com a intencionalidade e a experiência que o ator social tem do mundo.

Outra crítica que abriu espaço para debates dentro da Sociologia Tradicional da Educação é a ausência da discussão teórica, principalmente no que diz respeito à estratificação social e à política. Tal particularidade refletia na Sociologia Tradicional da Educação a ausência de discussão dos estudiosos diante dos problemas educacionais.

De uma forma geral, quando se fala em Sociologia da Educação, pensa-se imediatamente no estudo das grandes relações entre processos sociais amplos e resultados amplos dos processos educacionais, como, por exemplo, entre certas características da economia capitalista e a produção de desigualdades sociais via escolarização. A nova abordagem da disciplina, denominada Nova Sociologia da Educação, surgiu através do trabalho de Michael Young, que questionava a tradição positivista da sociologia tradicional da educação. Young, que adotou uma postura fenomenológica, parte de sua abordagem do conhecimento como algo socialmente construído. A partir dessa linha de pensamento, critica a sociologia tradicional da educação, através da idéia de que o conhecimento decorrente da educação não é absoluto nem arbitrário, mas que existe uma série de significados que não emergem, mas são dados coletivamente. Tal pensamento vem contrapor o pensamento tradicional da sociologia da educação, na qual o que é considerado como lógico ou válido baseia-se em vários modelos padronizados (métodos), regras, teoremas e até obras de arte para a promoção da aprendizagem, ou como meios determinantes para se chegar a resultados eficientes. Young ainda propõe uma discussão que se encontra com a abordagem atual sobre educação quando trata da relação entre estratificação social e a estratificação do conhecimento, aliando à educação o debate teórico, o questionamento crítico e a autoconsciência crítica (esta última, atualmente, é um dos significados de “reflexividade”) e os aspectos da fenomenologia.

A fenomenologia, um movimento filosófico com íntima ligação com o discurso, abre caminhos para a noção de intencionalidade para distinguir a “ação humana” do “comportamento humano”, sustentando que as intenções do indivíduo determinam a relevância e ordenam o pensamento. A Filosofia parte do pressuposto de que o ato de filosofar passa por não aceitar nada sem exame; os fenomenologistas oferecem a possibilidade de o indivíduo não aceitar um fato sem examiná-lo, exercendo a chamada “redução fenomenológica” ou *epoché* (Sarup, 1986). Dessa forma, a Nova Sociologia da Educação procura se preocupar com aspectos mais particulares do que gerais quando trata de seu objeto de estudo, considerando como problemáticas noções como “científico”, “racional”, “infância”, “aluno” e “educação”.

Vale lembrar que a nova sociologia da educação se utiliza também do trabalho dos antropólogos, que, pelo exame de outras culturas, e em seguida, de sua própria cultura, buscam compreender certos aspectos que, para si, pareciam naturais, já que, confrontados com outra cultura, surgem através de outra visão, como antropologicamente estranhos. A capacidade da antropologia enquanto ciência de mostrar que há concepções alternativas de ordenação do mundo e de que outras culturas, mesmo sendo diferentes, não são deficientes, vem reafirmar que a existência de outras lógicas e racionalidades adequadas à determinada sociedade questiona o caráter absolutista de nossas próprias lógicas e racionalidades. Tal pensamento vem ao encontro, e mais uma vez parece bastante atual, com a preocupação atual da educação com uma aprendizagem significativa e com a valorização das diferentes culturas e estruturas de pensamento, aspectos que serão abordados posteriormente.

No que tange à contribuição dos etnógrafos para a nova sociologia da educação está a compreensão de que as categorias não devem ser impostas, como ocorre no discurso da sociologia tradicional da educação no discurso favorável aos métodos e fórmulas para o aprendizado, além da compreensão de que deve haver um respeito expressivo na educação às diferentes culturas e a adaptação do conhecimento com o contexto cultural no qual o aluno está inserido.

A partir da explanação acima nota-se que a nova sociologia da educação surge como uma crítica a qualquer visão hierárquica e exclusiva do conhecimento. Sobre essa nova abordagem Sarup, teórico da sociologia da educação e professor de sociologia do Goldsmith’s College, da Universidade de Londres, perpassa, de forma significativa, o tema em discussão até o presente momento:

Ao reconhecer isso somos levados a outras questões: em que proporções o conhecimento escolar transmitido aos alunos continua

objetificando o externo? Em que proporções determina, para eles, um modo de ver o mundo? E, se o mundo é predefinido como um assunto centralizado, hierárquico e elitista, podemos dizer que o conhecimento escolar é uma característica da alienação do homem (SARUP, 1986, p. 38).

Segundo a visão positivista, na qual não há dicotomia entre o mundo físico e o mundo humano, o conhecimento é uma retratação neutra do fato. Entre pensadores hostis com a questão da objetividade da ciência, Jean- Paul Sartre, francês e autor do livro “Questão de método” expôs, durante sua trajetória uma tentativa de integrar a fenomenologia a um marxismo humanista. O autor existencialista nega concisamente o inconsciente e exalta a liberdade e a consciência. Para ele essas duas últimas andam juntas, já que, pela sua liberdade de existência, o homem faz de si o que quer. Sarup (1986) alia as idéias de Sartre ao modelo de homem adotado por muitos estudiosos da sociologia da educação, quando estes últimos afirmam que as “realidades” são produzidas socialmente e podem ser transformadas. A partir de tal idéia do pensador francês, Sarup propõe:

Se, em certo sentido, estamos todos interessados na “ordem” e no “controle”, interessados na maneira pela qual os problemas da coerção e limitação se manifestam em todas as sociedades (seja através da consciência ou da estrutura social reificada), então é importante saber o que os existencialistas têm a dizer sobre o problema da liberdade (SARUP, 1886, p. 44).

Em *A questão do método* (1966) Sartre, que define o marxismo como a principal filosofia de nossa época, adotando as proposições de Marx de que a vida do homem é determinada diretamente pelo modo e relações de produção e de que as idéias e valores dominantes de um período são as idéias e valores da classe dominante. O chamado “marxismo fenomenológico de Sartre”, fenomenológico porque ressalta o projeto humano, tornou-se umas das grandes influencias para a nova sociologia da educação, já que esta última se alia à questão da desreificação da educação, ou seja, a compreensão de que, embora o mundo pareça “natural” e inevitável”, na realidade é produzido e controlado pelo próprio homem. O filósofo também defende uma idéia contrária aos propósitos positivistas, já que , para ele, “a separação entre teoria e prática teve como resultado transformar esta num empirismo sem princípios, aquela, num *Saber* puro e cristalizado” (SARTRE, 1966, p. 23).

Dessa forma, o conhecimento e as abordagens da sociologia da educação ao longo das décadas poderiam ser descritos ou explicados de várias formas, desde a abordagem durkheimiana, que ressalta a reprodução do conhecimento e não a sua produção e colabora para uma visão funcionalista da educação, passando pela fenomenologia, que fornece subsídios para a análise da maneira pela qual o conhecimento é construído até chegar à abordagem marxista, que confere um modelo de homem como produtor, que, para obter satisfação das necessidades cria ferramentas, e, pelo trabalho, é capaz de controlar a natureza e dela se apossar, através de uma relação dialética com esta última. A concepção marxista ainda aparece como uma forte influência à nova sociologia da educação pelo fato de afirmar que a existência social determina a consciência e que, na grande parte dos eventos sociais, o conhecimento ou idéias não estão livres do interesse dos atores envolvidos em sua produção.

Algumas críticas são atribuídas aos fenomenologistas, principalmente quanto ao que diz respeito à área da sociologia da educação. Sarup (1986) atribui aos fenomenologistas certa dificuldade em analisar os mecanismos particulares pelos quais uma determinada estrutura social impõe limites aos seus membros, ou seja, caracteriza-os por não possuírem a capacidade de explicar certas características repressivas da sociedade. O autor ainda acrescenta a superficialidade quanto a questões como “ideologia” e “consciência”, além da pequena abordagem sobre conflitos estruturais da sociedade, tendendo a ignorar as condições materiais de existência exaltadas por Marx; este último atribuiu as condições humanas de modificar a sociedade ao pensamento crítico e à ação revolucionária. Dessa forma, a nova sociologia da educação toma como alicerce para que as práticas educativas sejam analisadas frente ao meio social, a crítica atribuída à perspectiva fenomenológica, de que esta última pode conduzir a uma desreificação teórica (o que não é o bastante) e não em uma desreificação prática. Sob esse aspecto, é possível entender, à luz de tal desreificação, a preocupação da nova sociologia da educação com questões mais práticas e minuciosas, que dizem respeito a entidades mais concretas, como o cotidiano escolar e suas peculiaridades. Dessa forma, “aquilo que hoje consideramos como sendo sociologia da educação está muito identificado com um referencial crítico dos arranjos sociais existentes, principalmente no Brasil” (SILVA, 1992, p. 13).

Como a nova abordagem da sociologia da educação toma como parâmetros a prática educativa, aliada ao projeto humano fenomenológico e à influência deste último sobre o marxismo, fica claro que os fatores de dominação da sociedade passam a ser objeto de estudo da disciplina, pela série de intencionalidades humanas, influências na instituição escolar e outros fatores decorrentes da dominação ideológica das classes sociais mais favorecidas e da conseqüente reprodução social e cultural da classe dominante.

2.3- Educação: um saber em (re) produção?

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros.

(Vidas Secas, Graciliano Ramos).

O conceito de reprodução, na análise das relações entre educação e sociedade, surgiu basicamente após o ensaio de Althusser (1985), *Os Aparelhos Ideológicos do Estado*. Após a propagação do trabalho de Althusser o conceito de reprodução, que passou por um período de amplo discurso e prestígio, passou a ser desprezado e descartado como inadequado, devido às críticas existentes em favor da transformação social, que procuravam banir o conceito de *reprodutivista* dos debates em questão. As críticas, de âmbito internacional e de numerosos adeptos da *resistência* assumiram proporções amplas e duras contraposições, conforme elucidada Enguita:

As teorias da reprodução em sociologia da educação acham-se submetidas a um intenso fogo cruzado por parte daqueles que as acusam de não haver visto a existência de conflitos e resistências dentro e em torno das instituições educacionais e daqueles que as acusam de não haver deixado espaço algum para a atividade humana. São tachadas, incessantemente, de mecanicistas, economicistas, reducionistas, estruturalistas, marcadas pelo funcionalismo, etc. Florescem sem cessar as posições alternativas e, em particular, afirma-se o que se veio a chamar de teoria da resistência (ENGUITA, 1993, p. 108).

Historicamente, a utilização do paradigma da reprodução passou por três marcos teóricos principais, através dos ensaios do filósofo Althusser, em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1985), dos sociólogos Bourdieu e Passeron, em *A Reprodução* (1975) e dos economistas Bowles e Gintis, que escreveram sobre a escola e o capitalismo na América. O presente trabalho não pretende esgotar os conceitos e abordagens dos autores citados anteriormente, nem tampouco defender ou se posicionar criticamente em detrimento do

conceito de reprodução, mas pretende analisar as idéias de tais autores e expor uma discussão que permita o entendimento e o posicionamento do leitor frente à questão da ideologia e da reprodução dos interesses das classes dominantes e sua influência sobre a educação. Cabe então, um breve estudo dos posicionamentos de Althusser e Bourdieu e Passeron, que será seguido, posteriormente, por uma exposição do pensamento de autores que aliaram a reprodução social e cultural buscando a tendência marxista tratada *superficialmente* por autores chamados *reprodutivistas*, o modelo ativo de homem e a relação homem natureza, capaz de agir em favor da transformação social.

O filósofo Louis Althusser elaborou um esquema próximo à teorização da reprodução feita por Marx, apesar de rejeitar, em partes, a interpretação humanista deste último. A discussão althusseriana perpassa a reprodução das relações sociais de produção, centralizada em seus elementos materiais, e dá a esse aspecto a condição de principal discussão e centro do processo de tal reprodução, que é constituída a partir das relações dos homens com seus meios de produção. Por essa proposição, Althusser sofreu duras críticas, já que, para ele, “a reprodução das relações sociais de produção é postulada como um *a priori* necessário, como uma exigência funcional do modo de produção capitalista e como tal fica-se dispensado da necessidade de explicar por que ela ocorre, originalmente” (SILVA, 1992, p. 33)

Em Althusser, a reprodução da ideologia dominante que vai contribuir para a reprodução das relações sociais de produção dá-se através dos *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE), que para ele são as instituições como a família, a Igreja, a escola, os meios de comunicação, os sindicatos, etc., que funcionam, predominantemente, através da ideologia dominante, mas também através da repressão.

Os aparelhos ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico). Dessa forma, a Escola, as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, etc. não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas (ALTHUSSER, 1985, p.70).

As idéias Althusserianas partem da proposição de que se os *Aparelhos Ideológicos do Estado* “funcionam”, predominantemente, através da ideologia, o modo como cada um desses aparelhos age na sociedade pode variar, mas sempre dentro de um mesmo interesse, que faz

parte dos interesses da ideologia da classe dominante. A transmissão da perspectiva de sociedade que interessa às classes dominantes é realizada através do conteúdo das idéias bem como dos rituais e práticas inscritos em tais aparelhos.

Para Althusser a escola é o aparelho ideológico dominante, já que atinge todas as camadas da sociedade e requer envolvimento e tempo das pessoas que estão participando, de alguma forma, nas atividades de tal ambiente. Dessa forma, a escola é, para Althusser, a transmissora das idéias dominantes, tanto através dos conteúdos escolares que mais se prestam a isto (como sociologia, geografia e história) quanto através de disciplinas aparentemente menos “suspeitas”, como matemática, a biologia e a física, ou ainda por rituais que corporificam a perspectiva dominante da sociedade.

A “música silenciosa” propagada pela escola, segundo Althusser, faz parte, segundo este último, do som de um concerto (leia-se ideologia) regido por uma única partitura (1985, p. 78) no meio social. No ambiente escolar cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe. Naturalmente, há uma adaptação das idéias dominantes para as diferentes classes sociais, através de uma distribuição diferenciada de acordo com os níveis escolares.

Através de uma transmissão de idéias que reforçam uma posição subordinada às relações sociais de produção, para Althusser, a educação realiza um trabalho ideológico. Dessa forma, o filósofo atribui à escola o papel específico de mistificar o funcionamento das formações sociais através da ideologia, que tem uma existência material, ou seja, expressa posições de classe. Sob essa perspectiva, na escola os indivíduos são “modelados” como sujeitos prontos para se enquadrarem nas necessidades do capitalismo. A esse respeito Althusser também sofreu duras críticas, à medida que atribui aos indivíduos a mera sujeição a esses mecanismos de dominação, já que “seu sistema implica uma visão muito passiva, determinista do homem. Em sua opinião a história modela os indivíduos” (SARUP, p. 138), e, neste momento, surgem várias ressalvas de expressivas correntes sociológicas aliadas à educação quanto ao que diz respeito à *práxis*, à criticidade e à possibilidade de transformação social.

Althusser caracteriza a ideologia como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção, e afirma que tal reprodução ocorre através de um mecanismo de sujeição. Tal mecanismo possui uma peculiaridade de duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um sujeito absoluto. É este mecanismo ideológico que não está presente somente no campo das idéias, mas, como já foi citado anteriormente, se encontra relacionado a um conjunto de práticas e/ou rituais situados por um conjunto de

instituições concretas (está no conjunto de relações entre superestrutura e infra-estrutura). Mais uma vez, julga-se necessário lembrar que a unidade de tais instituições concretas, que nada mais são do que os Aparelhos Ideológicos do Estado, não é conferida a uma política ou a um comando unificado, mas pela ideologia dominante.

Por fim Althusser dialoga com o marxismo oficial, fonte de suas idéias e proposições, já que o “enraizamento” da luta de classes na produção almejado por Marx serve como pano de fundo para Althusser demonstrar que as instituições são palco da luta de classes. Apesar de todas as críticas sobre sua teoria, Althusser é um teórico influente, por ter formulado o problema acerca da questão da reprodução e da influência da estrutura do todo sobre as partes.

Para Bourdieu e Passeron (1975) as relações de força entre os grupos ou classes sociais são reproduzidas no processo de reprodução social. Em sua obra *O Poder Simbólico* (1989) Bourdieu explicita que tal reprodução acontece através da inculcação das ideologias, que servem a interesses particulares e tendem a se apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. Para ele a cultura dominante contribui “para a integração real da classe dominante para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas” (1989, p. 10).

Tanto em *A Reprodução* como em obras individuais de Bourdieu, as relações de forças são constituídas pelas diferenças na posse de bens materiais, isto é, naquilo que Bourdieu chama de campo econômico. Pela posse de bens materiais é que é conferida aos grupos privilegiados a posse de bens simbólicos (cultura, educação, etc.), legitimando a diferenciação econômica. Segundo Silva (1992) a teoria de Bourdieu- Passeron diz respeito, essencialmente, à transmissão, entre gerações, de bens simbólicos, que são, para estes sociólogos, objeto principal do processo de reprodução. Dessa forma as desigualdades econômicas são legitimadas no meio social. Tal seleção é pautada, pelo ambiente escolar, no capital cultural, já que “o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais (que conduz, a cada momento, a uma distribuição determinada das competências das diferentes categorias de sobreviventes) é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o *capital cultural* e o *ethos de classe* e, por outro lado, esses fatores se convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar” (Bourdieu, 1975, p. 97).

Através do mecanismo de vantagens entre gerações Bourdieu refere-se à reprodução das relações de troca entre as classes, ligada, como já foi explicitado anteriormente, à posse diferenciada de bens materiais, mas muito mais às desigualdades simbólicas. Por esse motivo, para Bourdieu, a reprodução se dá, sobretudo, no campo cultural. As formas de relação com a

cultura dominante são reproduzidas, e, nesse momento é que acontece a atuação dos mecanismos de produção. A Cultura dominante é definida como sendo “a” cultura, o que se transforma em *capital cultural*. Diferenciando-se de Althusser, que considerava, como meio de reprodução, os Aparelhos Ideológicos do Estado (mas não negando o ponto de partida que é a reprodução social), para Bourdieu a reprodução acontece através da forma como o capital cultural é transmitido de geração para geração. A transmissão só acontece, segundo o pensamento de Bourdieu-Passeron, na medida em que as propriedades culturais se transformam em *habitus*, ou seja, em disposições interiorizadas, duradouras e instituídas.

O papel da escola para Bourdieu surge como o de legitimadora das desigualdades produzidas no âmbito familiar da criança da classe dominada, reforçando nesta a desigualdade como fruto da falta de capacidade ou talento na aquisição escolar de cultura e não às injustiças socialmente produzidas. Para Bourdieu, a legitimação das desigualdades sociais acontece, nas escolas, de forma simbólica, não declarada para aqueles que participam de seu cotidiano e para os atores sociais envolvidos:

Só a construção do sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais permite que se escape, realmente, a essas abstrações reificantes e se produza conceitos relacionais que, como os de oportunidade escolar, de disposição relativa à escola, de distância à cultura escolar ou de grau de seleção, se integram na unidade de uma teoria explicativa das propriedades ligadas à dependência de classe (como o *ethos* ou o *capital cultural*) e das propriedades pertinentes da organização escolar, tais como, por exemplo, a hierarquia dos valores que implica a hierarquia dos estabelecimentos, das seções, das disciplinas, dos graus ou das práticas (BOURDIEU, 1975, p. 114).

Vale ressaltar ainda que Bourdieu correlaciona significativamente a hierarquização escolar e seu sistema de organização e a função ideológica do espaço escolar e seu papel na sociedade:

Essa abstração metódica é também a condição da apreensão dos aspectos mais específicos e mais ocultos dessas relações: é pela maneira particular segundo a qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar determinado realiza, além disso,

sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação (BOURDIEU, 1975, p. 114).

Portanto, o papel da escola (ou sua função social como Bourdieu explicita acima) no processo de reprodução é secundário ao âmbito familiar (já que a inculcação a que estão sujeitas refere-se a propriedades culturais da cultura dominada, e, dessa forma, sem valor no mercado do capital cultural). Tal visão se diferencia da proposta althusseriana, na qual a escola aparece como principal fonte e disseminadora da reprodução, a escola para Bourdieu aparece como legitimadora de um processo de inculcação já existente.

Contrariamente à teoria da reprodução e sua ligação com o processo educativo de Bourdieu e Passeron e também de Althusser, que colocaram como ponto de partida o processo de reprodução social, ou seja, a reprodução das relações sociais, em Marx, no qual a reprodução social pode ser vista como reprodução das relações sociais, a gênese está na reprodução dos elementos materiais do processo de produção.

Para Marx em *O Capital* a produção de valor, ou seja, a produção de dinheiro e capital, não pode se originar meramente na produção simples de mercadoria, mas sim do encontro do possuidor de dinheiro ou valor e do possuidor da força de trabalho. As relações sociais capitalistas são definidas pela distinção dessas duas entidades e pela junção, no momento em que essas relações sociais são reproduzidas através da reprodução das condições materiais de produção. Essas relações sociais (de um lado o capitalista, e do outro o trabalhador) são reproduzidas pela mera repetição do processo de produção capitalista, isto é, o próprio processo de produção capitalista perpetua as condições dos pólos envolvidos. Pela alienação própria da produção, o trabalhador é novamente produzido como trabalhador e o capitalista, que se apropria do capital, é novamente produzido como capitalista. Assim acontece a reprodução das relações de produção para Marx, que tem ainda como fortalecedor do processo, o salário (que legitima a função do trabalhador) e o consumo dos meios de subsistência por parte do mesmo.

O processo de produção capitalista reproduz, portanto, mediante seu próprio procedimento, a separação entre a força de trabalho e as condições de trabalho. Ele reproduz e perpetua, com isso, as condições de exploração do trabalhador. Obriga constantemente o trabalhador a

vender sua força de trabalho para viver e capacita constantemente o capitalista a comprá-la para se enriquecer. Já não é a causalidade que contrapõe capitalista e trabalhador como comprador e vendedor no mercado. E a armadilha do próprio processo que lança o último constantemente de novo ao mercado como vendedor de sua força de trabalho e sempre transforma seu próprio produto no meio de compra do primeiro (Marx, Vol II, p.161).

Tomando como referência o conceito de reprodução para Althusser, Bourdieu e Passeron e Marx, o presente trabalho não pretende esgotar sua discussão nas principais idéias dos teóricos da reprodução nem na síntese das críticas que tais teorias sofreram, nem tampouco se posicionar como favorável à idéia de reprodução mecânica da sociedade, mas tem a preocupação de explicar mais uma série de conceitos oriundos de autores que, apesar de não descartarem a questão da reprodução, oferecem formulações teóricas ligadas à questão da transformação social, através do diálogo e da crítica como pano de fundo para seus conceitos. A questão da reprodução foi discutida até o presente momento já que toda perspectiva de análise da educação e da ideologia supõe uma teoria da dinâmica social, ou seja, é preciso colocar em xeque os processos que movem a sociedade e as forças que influenciam na relação entre educação e o meio social.

2.4- A Concepção orgânica da Educação: a crítica e o diálogo em favor da transformação social

A força de trabalho, o estado social e a consciência – podem e devem entrar em contradição entre si, porque, com a divisão do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada (Marx e Engels, 1986, p.45-46)

A escola, ou a educação formal tem sido objeto da reflexão teórica de inúmeros pensadores que, aliados a uma expressiva linha de pensamento, partem da concepção de que a educação institucionalizada é responsável, em grande parte, pela reprodução das hierarquias

sociais e das relações de dominação e exploração, bem como pela reprodução cultural, ou a determinação de diferentes “saberes” a diferentes classes sociais. A linha de pensamento de autores preocupados com a questão da ideologia e da reprodução social como Marx, Althusser e Bourdieu, além de Gramsci (e sua reflexão sobre a superestrutura e sua atuação na sociedade em favor da transformação social), e de autores brasileiros mais contemporâneos como Moacir Gadotti, Demerval Saviani e Paulo Freire, atribui à ideologia das classes dominantes as repressões sociais reproduzidas pelas práticas educativas ou, pela sua teoria, o subsídio teórico para que tal acontecimento seja entendido, desencadeando ou perpetuando um processo de imobilidade social e cultural.

A partir de uma análise de toda a história da reflexão sociológica da educação, chega-se uma tênue linha entre o conceito de ideologia e a questão da educação, já que, sob a análise da Sociologia da Educação, a escola é localizada como chave do processo de reprodução da ideologia dominante, para que haja uma reprodução das próprias classes sociais, através da difusão de códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Pode-se afirmar que tal pensamento foi estruturado mais significativamente a partir dos estudos de Karl Marx em *A Ideologia Alemã* (1986), mesmo que as ponderações de Marx tenham dado ênfase à ideologia e à questão econômica, ampliado, na abordagem da questão da reprodução pelas teorias althusserianas, que localizam a escola como um aparelho ideológico do Estado e fortalecido pela reflexão de Bourdieu e seu conceito de força simbólica instituída nas relações sociais pela classe dominante. Enfim, a sociologia da educação ainda tem como referência conceitual o pensamento do teórico Antonio Gramsci, que contrapõe à força hegemônica da burguesia a possibilidade da “Contra Hegemonia” e da “Filosofia da Práxis” diante da estagnação social. Conforme foi exposta anteriormente, a reflexão dos teóricos brasileiros que colaboraram para o presente estudo são abordagens consideradas extremamente válidas e expressivas pela Sociologia da Educação contemporânea.

Para elaborar uma discussão acerca do tema da transformação social a partir de um projeto educativo julga-se necessário fazer uma breve reflexão sobre a relação da ideologia com a educação. Para tanto não se pretende aqui fazer uma análise estanque desses conceitos e nem relacioná-los um ao outro com a pretensão de esgotar a discussão sobre a ideologia e sua influência sobre as práticas educativas, mas, de uma forma que acredita-se ser mais crítica e abrangente, permear a análise de acordo com as concepções sociológicas que discutem a educação e trazem, a esta última, um caráter mais amplo, social e transformador. O que se pretende neste item, é a desmistificação da idéia de que a educação se reduz à relação pedagógica entre professor e aluno, com, no máximo, um prolongamento na atitude formativa

consciente dos pais; sob essa perspectiva, ao que podemos chamar de uma plataforma ideológica, a educação fica reduzida à escola, ou até mesmo vista como uma *inculcação* seja ela positiva e necessária ou negativa e arbitrária. A educação ainda é concebida por muitos como a escola, a relação pedagógica intersubjetiva, a comunicação (ou transmissão) de idéias. A sociologia em geral, a própria sociologia da educação e a psicologia social e das instituições, e até mesmo a reforma pedagógica das últimas décadas, têm feito saber que o conceito de educação, entendido com formação do homem, compreende um campo imensamente mais amplo do que aquele entendido pelo interior do ambiente escolar. O pensamento de Marx tem grande relevância sobre esse aspecto.

Em suas discussões sobre o materialismo histórico ou a filosofia da práxis, ou ainda quando emprega a expressão *humanismo revolucionário*, Marx analisa os diferentes modos de produção, e através da análise do capitalismo como um sistema submetido a leis, problematiza a relação entre consciência e existência, entre ser social e ser consciente, entre realidade material e ideologia ou consciência social. Como, para Marx, o centro da relação ativa do homem com a natureza, seu ambiente natural e social, de sua *práxis*, é o trabalho, o homem não somente dá forma à natureza, mas também a si mesmo, individual e coletivamente.

Apesar de nunca ter se dedicado exclusivamente ao tema das práticas educativas, a análise da educação em Marx pode acontecer quando amplia-se a visão de educação para além da escolarização e compreende-se aquela como um processo geral da formação do homem. Em *A miséria da Filosofia* (1973) uma breve exposição de Marx sobre as relações sociais e o modo de produção traz a compreensão de sua concepção sobre a relação do homem com a natureza, que pode ser recorrida como subsídio para a compreensão de muitos teóricos que empregam a Marx uma estreita relação com a educação:

As relações sociais acham-se intimamente unidas às forças produtivas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção, e ao mudar o modo de produção, a maneira de ganhar sua vida, mudam todas as suas relações sociais (...) os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com suas relações sociais (MARX, 1973, p. 161).

A Teoria marxista da alienação trata, precisamente, da genealogia da consciência, uma explicação sobre o processo de construção social da realidade como representação. Marx explica que não existem idéias simplesmente falsas da realidade, mas uma realidade falseada,

invertida ou alienada, que provoca a representação ideológica correspondente. Essa é a teoria materialista da falsa consciência, que tem como elemento essencial a alienação, ou reificação.

A transformação da força de trabalho em mercadoria, ou seja, a construção social citada acima pode significar, grosseiramente, a transformação do ser humano em “coisa”. Tal processo denominado processo de reificação, que passa a atravessar todas as relações sociais sob o capitalismo, é o que se chama também de alienação, um processo em que os homens são dominados pelas próprias “coisas” que criam. Sob o capitalismo, fica mais desnuda a relação de exploração econômica, já que o trabalhador se apresenta ao meio social desprovido do conhecimento mais amplo do processo, dono apenas de sua força de trabalho, que é vendida para sua sobrevivência. Através de tal explicação, que se torna grosseira frente os pormenores de Marx, mas que, aqui, serve como instrumento de análise para uma breve discussão a respeito da educação e a sociedade, é que se torna possível entender o processo pelo qual a exploração do trabalhador (que, por tal alienação está condenado ao trabalho manual, para Marx) impede o acesso à educação e ao saber, já que esses últimos são sinônimos de poder e decisão.

Quando analisa a relação do marxismo com a educação, Enguita (1993) afirma que a natureza da relação pedagógica não deve ser unidirecional, mas dialética, tendo como premissas as idéias de Marx sobre o trabalho, principalmente a relação do homem com a natureza, a qual deve desencadear em um caráter transformador. Enguita afirma que a incorporação do educando ao trabalho produtivo em sua determinação social atual significa sua inclusão numa relação pedagógica com um ambiente. O trabalho, como a sociedade, segundo esse aspecto, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação que o indivíduo alcançará sua verdadeira dimensão humana. Partindo de uma análise marxista da educação, a função pedagógica do trabalho material (leia-se educação), como a da sociedade em geral, não depende apenas das condições que são dadas ao homem, mas também, e, sobretudo, da luta dos homens contra essas condições.

Partindo do mesmo pressuposto, António Gramsci, filósofo e grande pensador marxista italiano, ao considerar a dialética e a luta dos homens contra as contradições sociais, abre caminho para um aprofundamento da discussão a respeito da educação com a discussão dos conceitos de *filosofia da práxis*, *hegemonia*, *intelectual orgânico* e *escola nova*, que serão discutidos ainda no presente capítulo.

Apesar da influência marxista em seus escritos e da própria atividade socialista de Gramsci, seus pensamentos divergem de certa forma, do pensamento de Althusser, que atribui à escola a função de *aparelho ideológico do Estado*. Gramsci atribui à escola, não descartando

seu papel “reprodutor”, o papel de transformadora, à medida em que tem a capacidade de proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, a partir de uma longa trajetória de luta e conscientização, as massas sejam capazes de se organizar em uma contra-hegemonia. Os escritos de Gramsci evidenciam sua característica própria de uma perspectiva quanto à transformação da sociedade e a natureza dos conceitos produzidos por sua reflexão. Estava mais preocupado com a transformação da sociedade e com o caminho das classes subalternas rumo à descoberta do *bom senso* e da conseqüente tomada de poder do que com o estudo das formas de manutenção, conservação, sustentação ou reprodução do poder ou da dominação de classes na sociedade capitalista.

Defendendo a idéia de que a primeira emancipação da servidão política e social é a emancipação do Espírito, Gramsci defende a vinculação de um processo hegemônico como expressão dos interesses dos trabalhadores na luta pela superação do capitalismo e a conseqüente constituição de uma nova ordem social, uma sociedade socialista. Para ele a concepção de revolução abarca uma “reforma intelectual e moral” pela “organização da cultura”. A escola de Gramsci, arraigada na tradição de Marx e Engels, tece uma elaboração bastante original no tocante à concepção socialista, de uma escola do trabalho, a *escola única*, onde o momento educativo não é subordinado ao momento do trabalho. Tal instituição, destinada, por missão histórica, a preparar o novo intelectual para a sociedade socialista, passa a ser considerada por Gramsci como o local de organização, por excelência, da cultura. A relação trabalho-escola para Gramsci se baseia no princípio orgânico e na criação de uma cultura operária, ou seja, na libertação dos operários da “necessidade” de um trabalho escravizador para a “liberdade” da cidadania plena (elevação cultural das massas). A partir de tal característica, Gramsci desenvolve seu conceito de *contra-hegemonia*, ou seja, a resistência popular a favor da não interiorização da ideologia da classe dominante, diante da cristalização de classes decorrente do capitalismo:

Importância essencial da divisão dos poderes para o liberalismo político e econômico: toda a ideologia liberal, com as suas forças e as suas fraquezas, se pode encerrar no princípio da divisão dos poderes, e

vê-se qual é a fonte da fraqueza do liberalismo: a burocracia, isto é, a cristalização do pessoal dirigente, que exerce o poder coercitivo e que a uma certa altura se torna casta (GRAMSCI, 1974, p. 387).

Caracterizando o capitalismo como um modelo econômico fortalecido pela divisão de poderes, conforme explicitado acima, o conceito de educação para Gramsci, a partir de seu ideal de escola, passa pela garantia de uma liberdade humana concreta, historicamente obtida e de uma educação humana e unitária, capaz de distribuir igualmente a cultura, gerando, através da crítica ao senso-comum, uma capacidade de posicionamento crítico diante da sociedade. A função de tal empreendimento, para Gramsci, se dá pela intervenção dos intelectuais e pela atuação da escola, a principal agência de formação de intelectuais. Assim, a construção de um novo bloco cultural e social, parte da preparação de intelectuais ligados às classes subalternas, ou pertencentes a elas, capazes de influir no processo de hegemonia civil. Para Gramsci, a união da dominação de classes ao senso-comum ou consenso gera a desigualdade e a paralisação das classes menos favorecidas, conforme afirma o trecho seguinte:

O exercício normal da hegemonia no terreno que se tornou clássico do regime parlamentar é caracterizado pela combinação da força e do consenso que se equilibram de vários modos, sem que a força apareça apoiada sobre o consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais e associações - os quais, por isso, em certas situações, são multiplicados artificialmente (GRAMSCI, 1974, p. 393).

Tal “vontade coletiva” (leia-se hegemonia) que contribui com a manutenção do poder das classes mais favorecidas e com a perenidade da desigualdade social deve ser desmembrada, de acordo com o pensamento gramsciniano, em favor da inspiração de uma nova “vontade coletiva” ou uma nova hegemonia, pautada na solidariedade, na criticidade e na emancipação. Essa nova “vontade coletiva” pode ser gerada pela ação dos intelectuais orgânicos e através da educação, que propagam a crítica ao senso comum e o diálogo, desencadeando em uma *filosofia da práxis*, ou seja, “um estudo concreto da história passada e na atividade atual de criação da nova escola” (GRAMSCI, 1974, p. 179).

2.4.1- A Educação em Ação: a “chave” para a contra-hegemonia

Somente quando a ciência da educação, partindo da reflexão sobre seus pressupostos, se submete, no ensino e na pesquisa, ao primado da prática, em que o educador já se encontra, ela se constitui verdadeiramente como ciência dialética da e para a educação.

(Kowarzik, 1988, p. 131)

A partir da análise crítica das práticas educativas e sua relação com os fatores sociais, torna-se possível a percepção de que as mudanças nas formas de produção na sociedade são capazes de gerar, historicamente, novas formas de educação, as quais, por sua vez, têm relação direta com o processo de transformação do modo de produção correspondente. A abordagem de alternativas às práticas tradicionais de educação é realizada neste item com o intuito de oferecer subsídios para a análise de dados que será feita posteriormente, bem como de fazer uma breve explanação das teorias e metodologias de cunho crítico e “contra-ideológicos” da prática pedagógica.

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, e que, por isso, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Com efeito, sabe-se ainda que, diferentemente dos animais que se adaptam ao meio (à realidade natural) e, assim, têm sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir constantemente sua própria existência. Para tanto ele adapta a natureza às suas práticas cotidianas, isto é, transforma-a. Tal transformação da natureza, ou seja, o trabalho surge de acordo com a finalidade das ações de cada indivíduo e torna-se uma ação intencional. Dessa forma, o homem “cria” também o âmbito cultural do meio social no qual está inserido. A educação, como fenômeno próprio dos seres humanos, torna-se uma exigência para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Assim, em proporções cada vez maiores, a produção de bens materiais vem garantir a subsistência material, sendo que tal produção (que já foi explicitada como uma atividade genuinamente humana) é pautada por objetivos de ação para garantir seus objetivos concretos de subsistência. Dessa forma, pode-se afirmar que há, nesta relação, a presença da intencionalidade, cercada pela produção das idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, ou seja, o trabalho “não-material”. A educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material. Como trata-se da produção do próprio saber, ou do saber sobre a sociedade e a cultura entende-se que, se tal produção é inerente às relações sociais e produzem influências diretas nas próprias relações sociais, desencadeando em aspectos já analisados anteriormente no presente trabalho (como a

reprodução dos interesses da ideologia dominante e as relações hegemônicas). Neste item pretende-se, através da compreensão da natureza da educação, a explanação de sua especificidade e das alternativas de desenvolvimento das práticas educativas num contexto de transformação social e crítica, aspecto que tem marcado as discussões pedagógicas no contexto atual.

Quando se fala em abertura a novas metodologias que garantam a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem e em uma postura pedagógica favorável e/ou decorrente do pensamento de transformação social cabe a discussão da passagem da Pedagogia tradicional para o Movimento da Escola Nova. Sobre esse marco significativo na história da educação e também discorrendo a respeito da escola unitária, já abordada anteriormente neste trabalho, Gramsci afirma:

Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa (...). Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo (...). Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos de luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “Clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI, 1968, p. 124).

A maior crítica atribuída à Pedagogia Tradicional foi com relação à mecanização e ao vazio de sentidos dos conteúdos que transmitia, sendo que a grande maioria dos críticos acrescenta a perda dos objetivos de ensino e a preocupação com os fins, e não com o processo educativo. Absorvendo o modo de pensar positivista, o processo educacional ficou marcado pela delimitação de problemas, reduzindo esses últimos a um âmbito determinado e a busca de provas. A Pedagogia Tradicional foi marcada pela determinação dos elementos essenciais de explicação, pelas previsões e pela busca de sua comprovação. A hipótese que subjaz a essa posição é que o conhecimento é feito e acabado fora do sujeito. Tal concepção tem relação direta com o empirismo, uma das posições dominantes para explicar a formação do conhecimento. Segundo essa doutrina, que foi proposta e defendida pelos filósofos ingleses, como Locke, Berkeley e Hume, o indivíduo, quando nasce possui a mente como um quadro negro em branco, uma *tabula rasa*, sobre a qual se vai escrevendo o resultado de suas experiências, que, desta forma, vão se acumulando, negando as idéias inatas e todo o

conhecimento resultado do contato com a realidade. Como resposta ao tradicionalismo das práticas pedagógicas marcadas pela memorização e pelos métodos o Movimento Escola Nova surge com a proposta de um *habitus*, isto é, de uma disposição permanente, onde está centralizada a construção da aprendizagem e uma re-significação da relação professor-aluno.

Várias têm sido as explicações e as tentativas de estruturação de uma educação mais participativa e efetivada como um processo, pautado na construção. Demerval Saviani em *Pedagogia Histórico-Crítica* (2005) trás, como elemento central de sua teoria a questão do saber objetivo tendo como guia o conceito de “modo de produção” de Marx. A Pedagogia Histórico-Crítica tem sido trabalhada por vários estudiosos da educação da atualidade, esclarecendo como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, atuaram sobre o modo de produção. Nessa perspectiva, Saviani propõe uma competência técnica, por parte do docente, que não diz respeito com a concepção tecnicista, e sim com o manejo, domínio do conteúdo trabalhado e a política adotada em sala de aula, no sentido de articulação e construção do conhecimento. Além da competência “técnica”, outro alicerce da discussão da Pedagogia Histórico-Crítica levantada por Saviani seria uma sobreposição do sentido político da escola à competência técnica. Apesar de considerá-la peça “chave” para o trabalho crítico na educação, já que diz respeito à efetiva prática docente, Saviani chama a atenção para “a interpretação que tende a contrapor de modo excludente competência técnica e compromisso político, ou, se não tanto, pelo menos a subordinar o compromisso político à competência técnica. Para ele o compromisso político compreende a competência técnica. Saviani ainda esclarece que a atividade educativa deveria compreender uma competência técnica como “um momento do compromisso político” (SAVIANI, 2005, p. 35) assumindo uma categoria dialética. Tal colocação do autor se encontra com as proposições de Marx que seguem abaixo:

O problema da possibilidade de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim um problema *prático*. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder do seu pensamento. A controvérsia e torno da realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente escolástico (MARX & ENGELS, 1979).

Ao criticar a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes e seus efeitos na formação dos professores, que está

ligada a um saber-fazer, Saviani ainda propõe como alternativa de sua corrente pedagógica a abertura a uma questão política, que implica a organização coletiva dos professores, oferecendo a esses últimos uma “quebra” na “visão assistencialista do professor” e uma nova interpretação da “impotência dos professores” e, por fim, o surgimento da “vontade política” do professor de aliar ao seu trabalho propostas pessoais, novas técnicas e metodologias de ensino. Ao criticar o raciocínio positivista Saviani procura, em *Pedagogia Histórico-Crítica*, um resgate da historicização, tanto do saber escolar quanto da concepção de cultura. Sua proposta toma forma à medida que se coloca em busca de articular um tipo de orientação pedagógica crítica sem ser reprodutivista, propondo uma abordagem dialética da educação, como já foi citado anteriormente. É a essa questão que Paulo Freire recorre como chave para a transformação social e para a liberdade: através de uma dialética de consciências (FREIRE, 1982), recorrendo à luta de classes, à revolução, e à ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e à revolução cultural, através de uma prática que se desenvolve após a mudança na estrutura social. Ainda como norteadores da Pedagogia Histórico Crítica, Saviani aponta a questão da preocupação com a socialização do saber, se inspirando na concepção dialética e na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx, para a questão da consciência, como outra forma de garantir essa nova abordagem para a educação, do saber inacabado e da valorização do saber popular e da cultura. O próprio autor enfatiza tal valorização como forma de promover um diálogo produtivo entre as partes envolvidas no processo educacional, correlacionando Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Dialética. Segundo Arruda “a concepção dialética não metafísica reconhece a realidade como um processo multidimensional, complexo, que tem aspectos transitórios e aspectos permanentes, aspectos visíveis e aspectos invisíveis, aspectos específicos e aspectos gerais, uns agindo sobre os outros em forma de contraposição, de conflito, de contradição” (ARRUDA, 1986, p. 15).

Da mesma forma, Marafon (2001), professora na Faculdade de Educação da PUC-Campinas alia o conceito de Pedagogia Dialética à sua formulação sobre a Pedagogia Crítica. Esta última aparece como alicerçada pela pesquisa crítica, na contradição e no conflito, que, segundo Gomboa “manifesta um *interesse transformador* das situações ou fenômenos estudados resgatando sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças” (GOMBOA, 1989, p.97). Sob a perspectiva de Marafon a realidade social é marcada pela historicidade, que, carregada de ideologia, trás às ciências sociais um comportamento marcado pela ideologia. Dessa forma o pesquisador, ou o educador, inserido na realidade social, constrói os próprios valores e sofre, diretamente, as influências do meio social nessa construção. Cabe

ao educador a busca de uma ação que envolva o sujeito em sua totalidade, a fim de promover a motivação pela reflexão de categoria epistemológica, uma vez que o conhecimento crítico ocorre na busca de explicações, de superação das dúvidas e suspeitas e, mais que isso, na busca de explicações para as contradições. Essa busca na vida do homem se processa pela sua intervenção na natureza e na sociedade, ou seja, todas as relações praticadas em intenções são de naturezas diversas, mas todas levam ao conhecimento sobre o meio social (objetos, fenômenos, homem e o próprio sujeito). A ação educativa e a diretriz aliada a essa ação podem possibilitar o conhecimento de seus sujeitos, bem como do próprio processo educativo, colaborando para a construção de metodologias para o fazer pedagógico.

Em toda forma de educação a ação possui certa intencionalidade e se processa na inter-relação de sujeitos concretos, e na conscientização de sujeitos históricos. Neste momento, pode-se afirmar que há uma relação recíproca, mediatizada pelo conhecimento do mundo. Tomando como pressuposto que o conhecimento deve partir da realidade em que os educandos e o educador se encontram, os conhecimentos ou ações desses sujeitos deveriam se constituir em categoria básica para o processo de “conhecer”. A pedagogia contemporânea, alicerçada por autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Demerval Saviani parte, organicamente ligada à relação dialética do homem com a natureza de Marx, pelo conhecimento explorado a partir da realidade do sujeito, que, passando por abstrações, tem, novamente, um encontro com o “concreto”, numa totalidade de relações diversas, além de participar de um processo educacional engajado com a pesquisa. Pedro Demo, um expressivo pesquisador brasileiro de áreas como avaliação educacional e pesquisa qualitativa explica bem tal metodologia pedagógica, que tem como principal finalidade a participação ativa do educando no processo de construção do conhecimento:

Uma providência fundamental será cuidar que exista na escola ambiente positivo, para se conseguir no aluno participação ativa, presença dinâmica, interação envolvente, comunicação fácil, motivação à flor da pele. A escola precisa representar, com a máxima naturalidade, um lugar coletivo de trabalho, mais do que da disciplina, ordem de cima para baixo, desempenho obsessivo, avaliação fatal (DEMO, 1998, p.64).

Dessa forma, os próprios educandos criam condições de construir metodologias em que a ação se revela, onde os sujeitos constroem a sua realidade humano-social na direção de um interesse transformador.

Paulo Freire, que desenvolveu sua teoria baseado no conhecimento crítico construído e na ação transformadora dos sujeitos em educação, propõe uma *práxis* educativa, ou seja, uma construção do conhecimento que supõe a ação dos envolvidos, uma ação de categoria epistemológica. Sob essa perspectiva, Paulo Freire defende o conhecimento como uma entidade contrária à aquisição passiva de informações, dando a esta última o nome de “educação bancária” (1981) condição na qual o aluno é um mero receptor de conteúdos e o professor fosse o detentor do saber, através de uma relação unilateral. Supondo a ação do educando com o objeto do conhecimento e com a realidade a ser construída, a teoria freiriana carrega de sentido o próprio ato de investigar, de dialogar e de criticar, com a finalidade de uma transformação social ou do próprio conhecimento, além de considerar as proposições marxistas de que as circunstâncias são passíveis de modificações pela ação dos homens.

A questão da construção do conhecimento tem permeado as práticas educativas, mais especificamente, nas duas últimas décadas. Historicamente vários fatores ou teorias desencadearam esse processo. Hegel e Marx expressam o movimento, a ação do homem pela natureza, na dialética: dialética no pensamento e dialética na realidade objetiva. No século XX, já sob a influência da física relativista e da mecânica quântica, Piaget, faz refletir estas idéias na psicologia, na filosofia, e, mais especificamente, na epistemologia, construindo uma nova ciência, a que chamou de *epistemologia genética* (1973). Piaget vai mostrar como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remota a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. A partir da teoria piagetiana o sujeito humano pode ser entendido como um *projeto* a ser construído. Para Piaget sujeito e objeto não têm existência prévia, *a priori*, eles se constituem mutuamente, na interação. Sabe-se que a teoria de Vigotski completa afirmando que o sujeito e sua relação com o objeto produzem, na interação com o meio social e através da consideração do processo histórico deste, o conhecimento construído. Dessa forma, o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio- tanto físico quanto social.

Vê-se, pois que, assim como Marx contrapôs a idéia de uma sociedade constituída por estratos instituídos cristalizadamente e desenvolveu a idéia de uma sociedade que se produz e reproduz, estabelecendo um sistema de produção que a perpetua, Piaget “derruba” a idéia de um universo de conhecimento dado, ou seja, na bagagem hereditária (apriorismo), seja no meio (empirismo) físico ou social, criando a idéia de conhecimento-construção, expressando, nesta

área específica, o movimento do pensamento humano em cada indivíduo particular. Dessa forma a epistemologia genética exerce uma autocrítica, no sentido de ampliar a compreensão do que significa o “objeto”, se entendido como o mundo das relações sociais, no sentido do conflito sócio-cognitivo ou das representações sociais da inteligência, pois a vida social não se constitui somente em uma articulação de operações individuais. Sob essa perspectiva pode-se compreender o que significa construtivismo, uma teoria que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos e vem contrapor-se a toda influencia positivista das práticas educativas. Para Piaget (1973), uma teoria que permite a interpretação do mundo do conhecimento. O construtivismo parte da premissa de que nada está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância como algo terminado, mas, pelo contrário, “é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas (BECKER, 2001). A teoria construtivista baseia-se na força da ação humana com o mundo das relações sociais, através da interação do sujeito com o mundo físico e social e com o simbolismo humano. Outra premissa importante da teoria construtivista é a afirmação de que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. Para o construtivismo o que importa é o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas de consciência. Por isso não se pode afirmar que há um método ou um currículo construtivista. Cabe analisar a crítica sofrida por Piaget, que teve seu ponto de vista considerado estruturalista por muitos (e até mesmo positivista), mas não deixa de ser uma obra muito rica pelo fato de o construtivismo ser favorecedor da idéia de que a aprendizagem também é função do sujeito, capaz de iniciativa própria, além de fazer uma significativa junção ou aproximação de biologia e psicologia, levando à integração de mente e corpo.

Historicamente, a concepção de aquisição do conhecimento é concebida como se este último “viesse de fora” ou estivesse na sociedade e outros que o possuem transmitissem a aqueles que não sabem, concordando com a idéia de educação bancária de Paulo Freire já exposta acima. A palavra “aprender” usada habitualmente para se referir à aquisição de saberes e que provém do latim “*apprehendere*”, transmite a idéia mediante a qual “colhe-se” ou “se apodera” de algo que nos é fornecido. Sob essa perspectiva, a ação oposta ao “aprender” torna-se o “ensinar”, que, etimologicamente, significa deixar um “sinal” ou deixar uma “marca”, o que indica certa soberania ao indivíduo que ensina sobre aquele que aprende.

A idéia de construção do conhecimento abriu espaço significativo na educação para a idéia de interdisciplinaridade, onde se leva em consideração, na prática escolar a relação entre as mais diversas disciplinas, construindo um saber engajado e carregado de sentido, além de desenvolver e aliar as mais diversas competências na construção do currículo. A concepção

bilateral do conhecimento, ou seja, a abertura para a participação e para o diálogo também ofereceu nas últimas décadas uma predisposição à pesquisa em educação, como já foi lembrado anteriormente. Tal desejo de que o aluno também fizesse parte do planejamento das atividades e do processo como um todo abriu espaço para a Pedagogia de Projetos, uma concepção que, segundo Fernandes (2004) auxiliam no processo de atuação do educando como um dos responsáveis pela construção do conhecimento em uma relação dialogal e investigativa. A aprendizagem por meio de projetos leva em conta a autonomia, a habilidade para pesquisar, o questionamento e o manejo da complexidade do cumprimento dos objetivos, num processo de dialogicidade e atividade efetiva.

Além da Pedagogia de Projetos, outra alternativa ao processo educacional, que tem sido vastamente pesquisada atualmente, é a aprendizagem significativa, um processo didático pelo qual é possível uma relação afetiva positiva do aluno com a aprendizagem, já que é carregado de sentidos, motivação e interesse; o caráter significativo de uma situação educativa está, muitas vezes ligado à sua contextualização, uma vez que uma situação problema é definida como um conjunto contextualizado de informações, o qual pode ter origem na vida cotidiana do aluno, na vida escolar, seja ela correspondente à sala de aula ou à escola, à vida profissional ou aos projetos pessoais de alunos que, por exemplo, seguem num curso profissionalizante ou, ainda, à vida cidadã ou cultural. De acordo com Roegiers (2006) a aprendizagem significativa oferece subsídios à construção do conhecimento, já que é capaz de direcionar o aluno a uma mobilização dos conhecimentos, interpelando-os em sua vivência, atingindo seus focos de interesse no momento. O professor da Universidade Católica de Louvain, Bélgica, anda afirma que a aprendizagem significativa apresenta-se como um desafio, útil para que o aluno avance em atividades mais complexas, permitindo a contextualização de conhecimentos e remetendo a uma reflexão epistemológica sobre os diversos conteúdos e, ainda, permitindo ressaltar as distâncias e as possibilidades entre teoria e prática, envolvendo soluções múltiplas para cada situação.

Cabe ressaltar que, para a promoção de uma aprendizagem significativa, assim como para um desenvolvimento efetivo de um projeto em sala de aula, torna-se indispensável a preocupação com a interdisciplinaridade, uma discussão ampliada na pedagogia contemporânea, mais especificamente, a partir da década de 90. A noção de interdisciplinaridade parte do pressuposto de que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas, promovendo o diálogo como critério fundamental, além da pesquisa como peça-chave para esse contexto. Na relação unificadora do conhecimento, através da

interdisciplinaridade, resgata-se, na dialética homem - mundo, a possibilidade de uma nova perspectiva em educação, que “guarda com a intersubjetividade uma ligação de identidade e de diferença” (Assumpção, 1993: p. 24).

O processo avaliativo também tem sofrido mudanças significativas com relação a sua prática, de acordo com a crescente preocupação de entender a educação como um processo de formação humana, não só de aprendizagem. Os pressupostos epistemológicos que fundamentam o novo paradigma de educação se direcionam para uma postura anti-positivista, através do afastamento da mensuração, objetificação e neutralidade das práticas educativas. Dessa forma, a avaliação ganha um sentido processual, diagnóstico e formativo, aliando a abordagem qualitativa à construção da aprendizagem e direcionando a prática avaliativa e de aprendizagem como um aspecto de ênfase naquilo que Franco (1999) chama de *coerência significativa*.

Além de todo o sentido do construtivismo para a ciência e para a filosofia e a epistemologia genética, a teoria construtivista pode ser entendida, no que tange a educação como a vertente teoria que abrange várias tendências atuais do pensamento educacional. Assim como já foi explicitado sobre a *pedagogia crítica* ou a *pedagogia dialética*, sobre a teoria de Paulo Freire e ainda sobre as metodologias que envolvem a pesquisa e a interação, como a pedagogia de projetos e a aprendizagem significativa e as novas perspectivas para a avaliação, um ponto em comum permeia a tendência atual em educação: a insatisfação com um sistema educacional que prega a transmissão de conhecimentos na escola (o que não deixa de ser uma representação ideológica), o que consiste, em detrimento da ação, da construção a partir do mundo vivido e da comunicação (Habermas, 1988), em preservar a repetição e o “fazer aprender” o que já está pronto, instituído. É o que afirma Demo, em *Educar pela Pesquisa*:

Mudar essa imagem retrógada é indispensável. Primeiro é essencial desfazer a noção de “aluno” como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano. Segundo, como se pretende gestar uma comunidade cidadã, não uma seita, ou um exército fechado, ou um reformatório, é de todo necessário que a criança seja tratada como parceira de trabalho. Vem à escola para trabalhar junto, tendo no professor a orientação motivadora, nem mais, nem menos. Por isso a sala de aula clássica precisa ser repensada. Não é educativo reforçar a imagem autoritária do professor, indicada pelo púlpito de onde leciona, pelo auditório cativo obrigado a escutá-lo, pelo poder discricionário que

pode reprovar a quem queira, pela diferença ostensiva entre quem só ensina e outros que só aprendem, e assim por diante (DEMO, 1998, p. 77).

Abrindo espaço para o que Gramsci (1968) chama de formação de intelectuais orgânicos e para uma reação contra – hegemônica dos sujeitos sociais com relação aos interesses da classe dominante, a educação, segundo as teorias mais atuais que visam a construção do conhecimento, deve ocorrer em condições de complementaridade e não de “domesticação”, considerando, por um lado, alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

3- A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL E A PEDAGOGIA DO MST

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

(Declaração 2002, item 6. Seminário por uma Educação no Campo. Brasília, 26 a 29/11/2002).

O presente capítulo tem como finalidade um recorte a fim de refletir a educação no meio rural, a partir da apresentação das principais diretrizes para a educação no campo e da análise crítica da realidade das escolas pertencentes ao espaço rural. A perspectiva principal para a educação rural atualmente perpassa o desenvolvimento da cidadania do sujeito educativo, através do questionamento e do fornecimento de conhecimentos necessários para a transformação da realidade da vida no campo.

A discussão acerca da escola rural é recente e crescente no cenário da educação atual. O debate crítico envolvendo a escola do campo não ganhava tanta ênfase até duas décadas atrás, devido ao fato de os movimentos sociais rurais não possuírem a escola como um dos centros de seu debate e, ainda, pelo fato de a própria sociedade não cultivar um debate acerca de sua importância e relevância social.

Baptista ao analisar a educação rural, no que tange às possibilidades e nova concepção política de educação, expõe as palavras do professor Abdalaziz de Moura, do Recife, proferidas em novembro de 2000, como parte das atividades promovidas pelo IV Fórum CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) de Cooperação Técnica, denominado *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*:

- *A escola e a educação que são proporcionadas aos alunos do meio rural não produzem os conhecimentos necessários, para que os mesmos possam aumentar a produção e produtividade, agregar valor aos seus produtos, melhorar as tecnologias, aumentar sua renda;*
- *Não valorizam os conhecimentos que os alunos já trazem da experiência de seus familiares, para interagir com conhecimento mais técnico, escolar e científico, nem levam em conta a sua realidade. O aluno entra na escola como se nada tivesse aprendido com seus pais e como se, ao longo da escolaridade, nada pudesse aprender com os pais;*
- *Os valores cultivados na escola estigmatizam a agricultura e o agricultor; retiram-lhe a sua auto-estima, desvalorizam sua identidade camponesa e de classe social;*
- *O papel que a escola exerce, por meio de seu “currículo oculto”, é de ensinar que, se o agricultor quiser melhorar de vida, ele tem que sair da agricultura, tem de vir morar na cidade, tem de arrumar outro emprego. A escola identifica melhorar de vida com deixar a agricultura. “Vocês precisam estudar para não ficar como os pais de vocês!”;*
- *A identidade conhecida pela escola é a de “matuto, pé-rachado, brocoió” em oposição ao urbano desinibido, comunicativo, sabido, esperto e com futuro garantido. Ou, então, disfarça os preconceitos: “ela é do sítio, mas é tão bonita”, como se as meninas do sítio fossem feias e as da cidade bonitas. “é um matuto, mas é educado”, “é pobre, mas, pense num sujeito decente” ou “é o sítio, mas não é rude”;*
- *A educação e a escola consideram o trabalho dos pais como pesado, amaldiçoando os que ficaram para analfabetos, como quem não teve chance de progredir. Em seguida, os alunos que entram para estudar começam a esquecer o que aprenderam em casa; e, na escola, não aprendem outras coisas para interagir. Passam a ter vergonha de sua condição de filhos de agricultor.*

(BAPTISTA, 2003, p.17-18)

Conforme foi discutido nos capítulos anteriores, as teorias da reprodução, a pedagogia crítica, a educação popular e os movimentos sociais, representado pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) neste recorte, especificamente, tema que será mais aprofundado no próximo capítulo, identificam e criticam processos idênticos ou similares às observações expostas por Baptista sobre a educação no meio Rural.

Dentre as críticas à educação rural praticada como um “modelo” da educação praticada no espaço urbano deve-se considerar que os problemas apresentados pela educação rural não estão presentes somente quanto ao que diz respeito à estrutura física ou até mesmo a falta de dinâmicas de grupos e metodologias participativas; a postura política e consciente do educador é que promoverá a construção de uma aprendizagem efetiva, adaptada à realidade do espaço rural. Segue a discussão acerca das políticas educacionais para a educação no meio rural, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Rural.

3.1- A Educação no Meio Rural: políticas públicas e diretrizes para a prática do ensino e realidade educativa

Apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada à segundo plano, como um “apêndice” da educação urbana. Historicamente, caracteriza-se por uma prática na qual ocorre a transmissão de conhecimentos já estruturados e aplicados à realidade dos alunos do meio rural com a mesma metodologia e através dos mesmos mecanismos utilizados no meio urbano. A ausência de uma prática educativa aliada à realidade do meio rural, a não-valorização da cultura local e a prática a favor da valorização da cidade em detrimento da vida no campo, aspectos que ainda serão discutidos posteriormente, se caracterizam por serem práticas historicamente excludentes, além de fortalecidas pela abordagem fragilizada dada à educação rural na legislação brasileira.

Desde a primeira Constituição brasileira (1824) até a última não se observa a atenção devida à educação rural, como uma modalidade de educação específica e de interesses coletivos e valorizadores da cultura do campo.

A Constituição de 1988, no seu artigo 212, proclama a educação como “direito de todos e dever do Estado”, transformando-a, assim, em direito público e subjetivo. Dessa forma, a adaptação da educação à realidade local e à realidade de cada escola tornou-se uma possibilidade para que grupos da sociedade civil se organizem e concebam uma educação voltada para as escolas rurais. Através da contribuição de alguns grupos para a educação no espaço rural, contribuições significativas obtiveram o foco de propostas para a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Oito anos depois da promulgação da Constituição de 1988 surge a nova LDB (lei 9.394), se referindo às particularidades da educação rural sem um aprofundamento efetivo no sentido de ampliar as discussões sobre as propostas destinadas a essa modalidade de ensino:

Art. 28- Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

(fonte: LDB.9.394/96)

Também no seu artigo 26, a nova LDB abre espaço para uma adequação da escola à vida da população rural, quando se refere às diferenças regionais, como dita o artigo abaixo:

Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2004) a educação no espaço rural deve se configurar a partir da consideração de tal realidade como um campo de ricas possibilidades e espaço de conjunção de seus sujeitos e suas condições de existência social e atividade produtiva.

Sem a pretensão de tratar os parâmetros legais de forma exaustiva e esgotar sua discussão, o presente capítulo visa a exposição das disposições legais para a educação no campo e, antes de realizar uma breve análise crítica da realidade da educação rural contemporânea, procura expor algumas experiências alternativas de educação na perspectiva de adaptação às realidades do campo. Entre várias iniciativas, pode-se enumerar a *Escola Família Agrícola*, as *Casas Familiares Rurais* e a atuação de diversos movimentos sociais e ONGs em torno da educação rural. Mais uma vez esclarece-se que o objetivo desse trabalho não é o de esgotar a discussão em torno das iniciativas de educação no campo, mas, a partir de um breve relato de suas características mais importantes, fornecer subsídios para a compreensão do sentido particular da educação no espaço rural.

A *Escola Família Agrícola* (EFA), surgiu na década de 60, e é centrado na pedagogia da alternância (a construção de novas relações educativas entre atores de diferentes realidades sociais), procura desenvolver a valorização da realidade rural a partir do acompanhamento de jovens a suas famílias. Tal movimento que, de acordo com Silva (2003) visa ressaltar a tônica de desenvolvimento comunitário, atua alternando as experiências sob a forma de períodos na EFA e períodos na propriedade, através de um ritmo de alternância e uma educação que alia a realidade familiar e produtiva e o conhecimento relacionado à vida social dos sujeitos.

O movimento *Casas Familiares Rurais* surgiu na década de 80, momento em que se ampliava o trabalho em torno da *Escola Família Agrícola*, se constituindo em outra vertente da pedagogia da alternância. Com a perspectiva de desenvolvimento de comunidades, educação popular e de adultos, sua característica principal é a prática de educação em torno do desenvolvimento regional integrado. Através da formação profissional agrícola e ensino fundamental para os jovens agricultores o movimento se caracteriza por proporcionar, também em ritmo de alternância, estadias provisórias na Casa Familiar e na propriedade.

Entre os mais variados movimentos e organizações sociais em torno da educação no campo e sua promoção efetiva, estão presentes, desde grupos sociais, igrejas, ONGs etc., que, em torno de tal temática se caracterizam por uma intervenção orgânica e solidária na realidade social rural em políticas públicas de educação para essa modalidade de educação. O MST (Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem-terra) possui, como um de seus princípios, a luta por uma educação rural libertadora, aliada à realidade rural, política e social de seus integrantes. O presente trabalho toma como recorte empírico tal movimento a fim de analisar, através de uma realidade específica, as nuances em torno de postura ideológica e das propostas e práticas educativas para seus acampamentos e assentamentos rurais. O próximo capítulo trata de tal questão, não deixando de lado o foco da educação rural e apoiando-se nas discussões propostas até o presente momento.

3.2- O MST E SUA VINCULAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA

É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio, outras se levantarão: as cercas do judiciário, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas dos meios de comunicação de massa...mas é verdade também que cada vez mais caem cercas e a sociedade é obrigada a olhar e discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome.

(Pedro Tierra)

Entre os movimentos sociais que atuaram como revigoradores da luta política no Brasil, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) ocupa lugar de destaque, tanto na mídia e no discurso popular quanto nos estudos e pesquisas da comunidade acadêmica. O MST atua, através de suas ocupações organizadas e de seu caráter de resistência, como uma alternativa à distribuição de terras à milhares de famílias que integram o movimento.

Com um caráter marcante na sociedade de militância e por ter alcançado destaque e conquistas significativas, principalmente a partir da década de 80, julga-se importante a consideração de que a problemática da Reforma Agrária e as lutas que a envolvem não são recentes no Brasil, muito menos expostas ou contestadas pioneiramente pelo MST.

As lutas pela terra no Brasil têm seus períodos marcantes em todo o histórico do país, passando pelo período da colonização, na defesa dos povos indígenas contra a ação dos bandeirantes e pelas lutas messiânicas que se fortaleceram no final do século XIX, como a Guerra de Canudos na Bahia, de 1870 a 1897, a Revolta do Contestado na divisa do Paraná com Santa Catarina, entre 1912 e 1916, além de vários outros conflitos ocorridos em pontos diferentes do país.

A luta pela terra no Brasil também é marcada pelo surgimento de vários movimentos de camponeses organizados, como as ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), o movimento das Ligas Camponesas, um dos movimentos que mais influenciou o MST, e o Máster (Movimento de Agricultores Sem-Terra). O golpe militar de 64 estabeleceu, como afirma Bezerra Neto (1999) a chamada “paz de cemitérios” no campo brasileiro, que, somente após a década de 70, com a fundação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975 e as greves do ABC paulista deu lugar às lutas dos camponeses por terra para trabalho, marcando a gênese do MST em suas ocupações de terra no Rio Grande do Sul. Nesta região, o MST iniciou suas lutas concretas pela conquista da terra de forma isolada, já que a modernização da

agricultura e a conseqüente expulsão dos trabalhadores do meio rural estigmatizaram a população com a crescente pobreza e com o aumento da concentração de terras. Caldart (2000) ressalta que o MST nasceu das ocupações de terra e elas são sua marca mais forte, materializando, talvez como nenhuma outra de suas ações, a opção de lutar pela terra. Do ponto de vista político, a forma de mobilização de massas do MST efetivamente tem feito a diferença na correlação de forças para a concretização dos assentamentos no Brasil. Assim, o MST iniciou suas lutas em busca da “construção” de uma sociedade mais justa e igualitária, através da realização de uma Reforma Agrária feita sob o controle dos trabalhadores, conforme afirma um de seus princípios de existência. Para o MST, a Reforma Agrária pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida do homem no campo e para a melhor distribuição de renda no país, atuando como fator indispensável para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores. Modificando a estrutura da propriedade de terra, o movimento, que “carrega” o ideário de uma sociedade socialista, atua com o intuito de transformar o modo de produção capitalista e, conseqüentemente, as relações de trabalho incutidas na sociedade brasileira. Porém, Bezerra Neto (1999) se atenta para a discussão sobre uma contradição presente nas lutas do movimento:

Ao mesmo tempo em que o MST afirma lutar por uma sociedade socialista, em que devem ser rompidas as barreiras do direito “sagrado” da propriedade através das ocupações de terra no campo, aceita e defende a pequena propriedade rural, contribuindo para ampliar e fortalecer as relações capitalistas de produção no campo, apesar deste setor ter sido historicamente considerado um entrave nas lutas para a construção de uma sociedade socialista, dado seu caráter conservador (BEZERRA NETO, 1999, p.12).

Dessa forma, apesar de o MST, através de sua luta pela Reforma Agrária, contribuir de alguma forma para a continuidade do modo de produção capitalista, já que aceita e depende a pequena propriedade rural, não podem ser desmerecidas suas lutas e mobilizações nos sindicatos e na organização dos trabalhadores rurais de forma significativa diante dos demais movimentos de trabalhadores no Brasil. O que aparece como novidade trazida pelo MST, no contexto de luta pela terra, é a tentativa de se fazer uma junção da questão cultural e educacional com a problemática da Reforma Agrária trazendo à tona, além da discussão sobre a defesa da propriedade coletiva e da democratização do poder político, a proposta de uma

prática educativa e formativa dos trabalhadores rurais sem terra, baseada não somente na transmissão de conhecimentos acumulados, mas na integração do homem ao seu meio. Assim, a problemática educacional ganha importância à medida que o MST coloca como fundamental o rompimento de grandes “cercas”: a *cerca do latifúndio*, a *cerca do capital* e a *cerca da ignorância*, que submetem os trabalhadores rurais sem-terra a condições degradantes de vida na sociedade brasileira. Para Caldart (2000), do ponto de vista pedagógico, a ocupação de terras é rica em significados socioculturais que formam o sujeito sem-terra e projetam mudanças lentas e profundas no meio social, e, ao provocar uma ruptura fundamental com determinados padrões hegemônicos, prepara o terreno para os aprendizados das demais vivências.

A proposta de educação do MST visa, ao conceber um projeto a ser aplicado em concordância com o conhecimento já adquirido por cada indivíduo, promovendo uma aprendizagem significativa, visando contribuir para a redução da retenção e evasão escolar, constituindo uma proposta educativa dos oprimidos. Dessa forma, pode-se perceber que a educação, como é proposta pelo MST, carrega forte influência da ideologia do movimento, já que a ação pedagógica visa promover a conscientização e a “ascensão” da classe oprimida. O MST, em sua busca por contribuir com a educação adequada à classe trabalhadora, visualiza a educação na mesma concepção de Salm:

Uma arma na luta contra a opressão, como instrumento moral e intelectual de jovem geração da classe oprimida e base de organização do movimento socialista atual para o futuro socialista (SALM, 1980, p.34).

O modelo pedagógico do MST não define suas ações educativas de acordo com a proposta tradicional, denominada por Paulo Freire (1981) como *educação bancária*, na qual o aluno é visto como mero receptor do conhecimento, que provém do professor, sendo que este último é visto como o único detentor do saber e tem o dever de transmitir ao aprendiz parte de sua ciência acumulada. Pelo contrário, o movimento define sua proposta pedagógica homogeneizando várias linhas de pensamento, estruturando, a partir da adoção das propostas de Paulo Freire, Piaget, Makarenko e José Martí, a *Pedagogia do MST*. A escola, dentro do movimento, busca a prática de novas relações sociais e pedagógicas.

O exercício de uma prática educativa capaz de transformar as condições da parcela marginalizada da sociedade, além de contribuir com o processo de formação política da classe

trabalhadora, já era alvo da preocupação no MST em meados da década de 80, em alguns focos do Rio Grande do Sul. A preocupação já se deslocava do interesse apenas pela conquista da terra, conforme afirma Stedile (2005), militante e pesquisador do movimento:

No campo temos problemas muito mais graves do que a distribuição de terra, como, por exemplo, a educação. Procuramos destacar a conquista da educação nos assentamentos, para que os agricultores percebam que o conhecimento vale hoje tanto quanto a terra. Claro que a terra é a base para se fazer a mudança (STEDILE, 2005, p.25).

A educação, vista como uma conquista dentro do MST, ainda é caracterizada pelo movimento como um elemento inovador, que emerge na apropriação da escola pública por um movimento social, organizado e atuante, empenhando em atingir o objetivo de promover uma educação escolar profundamente ligada ao seu propósito social. O movimento tem assumido a luta pelo acesso e qualidade da educação pública e pela democratização da gestão, bem como pela formação dos educadores e pela adaptação do conteúdo ao meio rural, no qual está inserido.

No que diz respeito à democratização da gestão escolar, o movimento considera sua prática inovadora, principalmente no que diz respeito ao conteúdo e às metodologias de ensino, além da promoção da participação da comunidade como atuante no direcionamento das atividades escolares, como em conselhos, associações de pais e mestres e participação em práticas pedagógicas, aproximando a escola da realidade social vivida.

Outro fator que é alvo de atenção do movimento é a formação de educadores. Segundo Bezerra Neto (1999), os problemas da educação no Brasil não se restringem ao meio rural, mas sim à falta de escolas ou de propostas para esse setor. Os professores são formados para atuar no meio urbano, além de estarem “cercados” de aparatos metodológicos que não contemplam a realidade do meio rural. Procurando desenvolver uma ação educativa que contemple as necessidades do movimento, bem como de sua opção ideológica e de sua realidade social, o setor de educação do MST investe na formação dos profissionais que atuam em suas escolas, auxiliando no direcionamento da escola rural do movimento.

A carência de uma equipe de profissionais adequada, a redução da carga horária das escolas do meio rural (que geralmente funcionam durante meio período do dia) e a inadequação do currículo têm feito da escola rural um alvo de altos índices de evasão escolar e

reprovação dos alunos, gerando elevado índice de analfabetismo. É o que explica Baptista (2003), pesquisadora da educação no meio rural:

Por conseguinte, fica óbvio que os problemas da escola e especialmente da escola rural não são apenas aqueles de moveis, carteiras, instalações ou falta de dinâmicas em grupo. É evidente que todas essas coisas são importantes e que delas não podemos prescindir. Trata-se, no entanto, de conferir a esses problemas uma importância secundária, visto que é mais necessário um debate profundo em relação do papel político da escola, na construção de um modelo diferente de desenvolvimento, sustentável e incluyente (BAPTISTA, 2003, p.19).

Apesar do pouco espaço para discussão acerca dos temas que envolvem o meio rural e do pequeno espaço dado a essa modalidade da educação pela Lei de Diretrizes e Bases para a educação básica, o MST direciona sua atenção à ação educativa dentro dos assentamentos, buscando realizar, concretamente, sua práxis pedagógica. Para o movimento, a educação é uma das ações responsáveis pela formação humana, e a promoção desta última deve ocorrer através da integralidade de cada indivíduo. Esta formação holística tem como finalidade para o movimento, a interação de cada assentado ou acampado no meio social, e sua atuação como um agente de transformação da sociedade, rumo à construção do socialismo. Dessa forma, não somente as práticas educativas do interior da escola educam para a participação social dos integrantes do movimento, mas todas as outras práticas e relações sociais dentro deste último têm a finalidade de trazer ao trabalhador subsídios para atuar com consciência, capaz de reconstruir as relações sociais e atuar como cidadão-militante.

3.2.1- O MST e a Ocupação da Escola

Para uma real compreensão do sentido da experiência da educação no MST é preciso voltar o olhar para o movimento como um todo, já que sua dimensão histórica de acordo com ele próprio deve ser considerada como foco da questão. A questão educativa no MST perpassa o conjunto de ações do movimento, bem como a valorização do cotidiano de todos os sem-

terra, já que, a consideração de sua existência em sua realidade social faz parte do “cerne” da problematização da educação.

Dessa forma, as ações e a forma de atuação dos sem-terra na sociedade produzem e reproduzem um determinado *modo de vida* que, ao mesmo tempo, recupera, consolida e projeta valores, princípios, convicções, e também um determinado *jeito de conhecer as realções sociais* (Williams, 1969) que extrapola os interesses corporativos ou as características diferenciadas do grupo social específico dos trabalhadores rurais sem-terra. Por esse motivo, o setor de educação do MST tem sua centralidade de atuação na escola, e a referência construída na sociedade em relação a este campo também está centrada nela.

O que Caldart (2000) caracteriza como um *processo de ocupação da escola* (metáfora usada pelo movimento para expressar sua *práxis* educativa) ainda faz parte da grande maioria dos acampamentos e assentamentos do movimento, uma vez que podem manter estreita relação com a escola mas ainda não chegaram a ocupá-la. A ocupação da escola, para o MST não é uma decorrência necessária da ocupação da terra, embora venha a ser produzida, ou já tenha sido, no mesmo processo e pelos mesmos sujeitos. De acordo com o movimento, a escola se constitui numa possibilidade histórica para todos os integrantes do movimento. Caldart ainda explica que o MST, como organização social de massas, decidiu pressionado pela mobilização das famílias e das professoras assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva. Dessa forma, o movimento incorpora a escola à sua dinâmica; a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria dinâmica de cada grupo, e, seguindo o parâmetro de que todos os acampamentos ou assentamentos devem possuir uma escola, que, de preferência, deve desenvolver um trabalho voltado para os princípios do MST.

A escola passou a ser vista a partir de um caráter político, ou seja, como parte e colaboradora, através das diversas práticas em sala de aula, das estratégias de luta a favor da Reforma Agrária, vinculando as preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos. Na prática educativa, as principais diretrizes do movimento para a educação nos acampamentos e assentamentos rurais de reforma agrária:

- *Direito à educação básica e construção de uma escola, de uma pedagogia e de metodologias e práticas educativas adequadas à realidade do meio rural e dos assentamentos;*
- *As escolas dos assentamentos devem ser escolas públicas e de qualidade. Nos acampamentos também queremos garantir escolas públicas;*
- *A educação deve ser um caminho para a verdadeira libertação da pessoa humana.*

(Fonte: www.mst.org.br)

Para atuar, de forma a promover um posicionamento contrário a uma *pedagogia autoritária*, demonstrando seu compromisso com a classe trabalhadora e, segundo o próprio movimento, promovendo uma educação para a promoção humana, o MST elaborou, para oferecer subsídios às práticas escolares nos acampamentos e assentamentos, os seguintes Princípios Filosóficos:

- *Educação para a transformação social;*
- *Educação aberta para o mundo, aberta para o novo;*
- *Educação para o trabalho e para a cooperação;*
- *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;*
- *Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana.*

(Fonte: www.mst.org.br)

Nos princípios da proposta pedagógica desenvolvida pelo movimento, fica esclarecido o entendimento do que deva ser a escola ideal, que, segundo o MST, deve oferecer a formação necessária ao cidadão militante, para que este último possa ter autonomia para assumir seu papel social. As escolas, de acordo com os princípios pedagógicos do movimento, devem ser promotoras da vivência e do desenvolvimento de novos valores, entre eles, o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender, a indignação contra as injustiças, a disciplina, o trabalho e a consciência organizativa. Seguem abaixo os Princípios Pedagógicos da Educação nos acampamentos e assentamentos rurais vinculados à atuação do MST:

- *Relação permanente entre teoria e prática;*
- *Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;*
- *A realidade como base da produção do conhecimento;*
- *Conteúdos formativos socialmente úteis;*
- *Educação para o trabalho e pelo trabalho;*
- *vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;*
- *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos;*
- *Vínculo orgânico entre educação e cultura;*
- *Gestão democrática;*
- *Auto-organização dos estudantes;*
- *Criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores;*
- *Atitude e habilidades de pesquisa;*
- *Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.*

(Fonte: www.mst.org.br)

Através da metáfora *ocupação da escola*, Caldart (2000) define três momentos através dos quais se torna possível a compreensão do processo histórico de formação dos sujeitos no movimento: a articulação nacional da luta pela terra, a constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas e a inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Através de tal processo histórico, que serve aqui para contextualizar o processo educativo no interior do movimento, o MST acredita que o trabalho educativo em xeque nesta exposição, propõe uma re-conceituação, bem como uma re-significação da escola, mediante as diretrizes para a escola do meio rural.

Sobre a trajetória específica do trabalho com educação escolar, a referência cronológica nacional que o movimento estabelece sobre suas primeiras ocupações e iniciativas educacionais realizadas nas ocupações dos assentamentos já do começo da década de 80 no centro-sul do país (as primeiras atividades iniciaram-se no Rio Grande do Sul, no final de 1980), e demarca a passagem para o momento seguinte, considerado histórico, pela representação da culminância de um marco para a educação no movimento, o *Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento*, que aconteceu em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo. As diretrizes para debate do encontro permearam a articulação nacional em torno do trabalho que já era desenvolvido, através de iniciativas locais em vários pontos do país. Outras decisões do movimento quanto à organização e estruturação de seu

trabalho educativo nos acampamentos e assentamentos envolveram a luta pela escola, apesar de seu eixo fundamental ser a luta pela terra, e a organização quanto ao modo de articular tal reivindicação. Com o lema *ocupar é a única solução*, o MST tem como direção a ocupação da terra, a criação do fato político, as audiências, a negociação e o prosseguimento de sua “luta”. A mesma premissa cabe à escola. Ocupar a escola significa, a partir desse momento, primeiro a organização de acordo com os próprios princípios, começar os trabalhos e os registros formais obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias e, então, iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. As reivindicações decorrem, em último momento, à ocupação das secretarias de educação, marchas envolvendo os atores do processo, a professora, as crianças. Atualmente, o MST possui mais de mil escolas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental em seus acampamentos e assentamentos.

Outro marco relativo ao *princípio pedagógico* do movimento é a criação dos *Coletivos de Educação*, uma iniciativa a favor da organização do trabalho de mobilização e de reflexão sobre a escola nos acampamentos e assentamentos, através da formação das *equipes de educação*, geralmente compostas por professores e outras pessoas da comunidade acampada ou assentada, bem como pelas próprias crianças. Esta organização foi ampliada para uma intervenção mais ampla, através dos *coletivos estaduais de educação*, e, seja nas intervenções locais como as estaduais dos coletivos, as propostas são a garantia da eficiência na mobilização pelo direito à escola e a troca de experiências sobre as metodologias e planos de ação para a promoção de uma escola segundo os princípios educativos do movimento. A partir daí, uma discussão acerca da escola que atende ao interesse dos integrantes do movimento pode ser iniciada, a partir da apresentação das intenções educativas aliadas ao projeto político e social do MST.

3.2.2- A formação dos sujeitos educativos através da Pedagogia da Terra

Considerando que as crianças sem-terra, chamadas pelos próprios integrantes do movimento como *sem-terrinhas*, têm uma experiência cotidiana diferenciada de outras crianças, e de que a “luta” pela terra pode estar permeada no processo educativo. Caldart (2000) demarca dois pontos acerca dessa questão que podem ser debatidos com ênfase: a iniciativa das primeiras professoras que começaram a desenvolver um trabalho direcionado à realidade rural e do movimento e a presença de professores da rede oficial de ensino, designados pelo estado, que, por uma concepção de sociedade diferenciada, acabam não

atendendo aos interesses dos integrantes do MST. Nessa perspectiva, o movimento afirma que ao debruçar-se sobre a formação dos sem-terra é enxergar o MST como um sujeito pedagógico, ou seja, o movimento se autodenomina como uma coletividade em movimento que é educativa, e que atua, intencionalmente, no processo de formação das pessoas que a constituem.

A reflexão pedagógica acerca dos interesses do MST diz respeito à formação dos sem-terra como materialização de um modo de produção da formação humana, ou, como denomina Arroyo (1991) de uma pedagogia da produção de sujeitos sociais, ou considerando *os elementos materiais da formação humana* (1991, p.215). É nessa perspectiva que o MST pauta sua ênfase na reflexão sobre a dimensão educativa das práticas produtivas, e do trabalho como princípio educativo, como já foi citado no item anterior, nos princípios pedagógicos do movimento. Vinculados a um projeto político de transformação social, o MST se apóia na proposta gramscianiana de *trabalho industrial como princípio educativo*, quando este último trata da consciência crítica e da crítica do senso comum, a partir de uma *Filosofia da Práxis*, e às propostas de escola aliada ao trabalho e ao exercício de práticas produtivas. Outra fonte de apoio do movimento no que tange à propostas pedagógicas de transformação da sociedade é a teoria de Paulo Freire, que, apesar de não ter se dedicado exatamente aos movimentos sociais como principal foco de sua intervenção pedagógica, é considerado pelo movimento como um estimulador do diálogo e do processo de produção do ser humano como sujeito e da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de inverter tal situação. Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire expressa, sobre a realidade de opressão e necessidade da libertação da classe menos favorecida:

A pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens e processo de permanente libertação (FREIRE, 1981, p.44)

Diante de tal perspectiva de transformação social e da constituição do MST como movimento social de princípio educativo, onde a coletividade produz uma referência de sentido na ação, estrutura ou sujeito que constituem o cotidiano, o movimento enumera alguns *processos pedagógicos básicos*, que, segundo Caldart (2000) podem ser traduzidos por

expressões, como *luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história*. A combinação de tais elementos forma os *Princípios Metodológicos* do movimento, inseridos abaixo a título de aprofundamento da discussão:

- *A escola precisa preparar as crianças e os jovens no meio rural. Desenvolver o amor pelo trabalho na terra e também trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios nos campos de produção, da educação, da saúde, da habitação etc;*
- *O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de ensino deve ser as próprias experiências de trabalho organizado das crianças e dos jovens no assentamento;*
- *Um grande desafio para a escola é ajudar no desenvolvimento cultural do conjunto do assentamento. A escola não precisa restringir sua atuação à sala de aula. Através dos próprios alunos, a escola pode participar e até organizar campanhas de alfabetização de adultos, elaboração do jornal da comunidade, festas culturais, fazendo reflexão sobre estas atividades para que sejam mais uma experiência que se integre ao conjunto das aulas;*
- *O aluno precisa ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as lições da luta para integrar o currículo;*
- *É preciso investir na capacitação dos (as) professores (as). Para que estes princípios se traduzam numa proposta pedagógica renovada, é fundamental construir uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Uma metodologia de aprendizagem-ensino, onde a relação prática-teoria-prática consiga inverter a própria lógica usual da apropriação e produção do conhecimento.*

(Fonte: www.mst.org.br)

A partir do que Stedile (2005) chama de multifuncionalidade do espaço rural, o MST estende a discussão acerca das linhas metodológicas que formam, na prática, a Pedagogia do

MST. Segundo Caldart (2000) partindo da idéia de uma *pedagogia da luta social* e buscando transformar a própria realidade da pedagogia e promovendo o aprendizado da postura política e cultural, chega-se a um segundo propósito, à *pedagogia em torno da organização coletiva*, que engloba a discussão acerca da coletividade, a partir do momento em que se faz do ambiente um local de produção de uma identidade coletiva processada através de cada sujeito. Diante dessa perspectiva, Caldart chega ao debate sobre a *pedagogia da terra*, que se caracteriza por ser a matriz pedagógica mais antiga proposta pelo MST, onde são considerados o trabalho e a produção das condições materiais de existência como entidades educadoras, baseando-se, principalmente, nas proposições de Marx, ao afirmar:

(...) os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com suas relações sociais (MARX, 1973, p. 161).

A questão de um novo modelo rural de educação e produção, na verdade, se insere no antigo desafio teórico e político de compreender o lugar do espaço rural nos processos de transformação social. Diante do que afirma Caldart, “no caso específico da pedagogia da produção e do trabalho, não parece estar mais em questão a sua legitimidade, ou seja, o fato de que as pessoas se educam através dessas práticas. Mas há todo um território de questões a serem refletidas com mais profundidade sobre como acontece a educação nos processos de construção de novas relações de trabalho e de novas relações sociais de produção, especialmente quando isso ocorre *na terra*, e entre sujeitos que participam da efervescência política e cultural de lutas sociais como a densidade que assumiu a luta pela terra entre nós” (CALDART, 2000, p. 226-227).

O processo educativo envolvido ao processo de construção de novas relações de trabalho na terra, conforme a afirmação acima retrata um trabalho voltado para a realidade social e cultural do meio no qual estão inseridos os sujeitos, no caso específico em questão, os acampados e assentados do MST. A partir dessa questão, surge o que o movimento denomina como *pedagogia da cultura*, uma matriz pedagógica que se realiza, sobretudo, a partir da consideração do modo de vida dos sem-terra, o que engloba a questão da terra, do trabalho, da luta e a organização coletiva, como já foi explicitado nessa discussão. A Pedagogia do MST ainda procura considerar a dimensão histórica, à medida que considera que a sociedade capitalista visa a educação dos sujeitos dentro de uma postura anti-histórica.

Segundo Menezes Neto (2003) a educação não pode ser desvinculada do processo mais amplo de relações sociais e políticas. Nessa perspectiva o MST, no que diz respeito à sua intencionalidade pedagógica, concebe a escola como parte da concepção de sua própria pedagogia, à medida que, insistentemente, é chamada à vincular-se à sua organicidade, e realizar tarefas específicas no processo de formação dos sem-terra. Através de metodologias, que o movimento considera como “libertadoras”, como a Pedagogia de Projetos, a Aprendizagem Significativa e a Avaliação Formativa e Processual, tal postura pedagógica se afirma construtora de uma nova realidade e capaz de “gerar” novos direcionamentos para o próprio movimento e para a realidade social cotidiana de seus sujeitos. Trata-se de, conforme denomina Bezerra Neto (1999) de uma concepção eclética de ensino, latente e ativa quanto à movimentação social, política e cultural do MST.

5- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: as primeiras impressões e o trabalho de campo

Não é preciso reinventar a roda. É suficiente lembrá-la e fazê-la girar para frente.

(Alípio Freire)

Diante do objeto de investigação, a análise da forma como a opção ideológica de determinada sociedade ou grupo influi sobre suas práticas educativas, essa pesquisa se constituiu de dois eixos metodológicos principais. Pelo fato de o ambiente investigado, o assentamento Oziel Alves Pereira, apresentar-se como uma realidade organicamente revestida por um histórico de movimento social, acredita-se, por seu caráter histórico e atual de luta e ocupação da terra e a implantação da Pedagogia do MST no interior de seu espaço escolar, que a observação participante e a entrevista se constituem como opções metodológicas consistentes, já que a finalidade deste estudo implica um recorte histórico dessa realidade, com a finalidade de compreender as relações sociais no referido assentamento e a correlação de sua postura política, social e cultural com o processo de ensino-aprendizagem em seu aspecto mais amplo na escola.

Nesse momento procura-se realizar uma exposição dos processos da pesquisa de campo, bem como oferecer um esclarecimento das técnicas de pesquisa utilizadas no trabalho de campo, da mesma forma que a descrição dos meios pelos quais se obteve o contato e a aproximação com o assentamento e o grupo de pessoas entrevistadas é realizada de maneira a esclarecer as particularidades da realidade social investigada.

O assentamento Oziel Alves Pereira foi escolhido como realidade social para realizar-se um recorte sócio-histórico para se obter uma discussão acerca do objeto de investigação. O assentamento é referência estadual para o processo de organização do MST, sendo local de formação e treinamento de militância em seu Centro de Formação. Acredita-se que a realidade da escola situada no assentamento, a Escola Estadual Josimar Gomes Silva, pôde contribuir significativamente para a análise das nuances em torno do objeto de investigação e que um recorte de suas práticas educativas serviu como uma proposta interessante e rica de significados diante da intencionalidade da pesquisa.

Dessa forma, apesar de a maioria dos entrevistados não ter apresentado objeção com relação à sua identificação no presente trabalho, toma-se como critério a ausência dos nomes nos trechos transcritos, já que o presente trabalho expõe os nomes do assentamento, da escola e

alguns embates no que diz respeito à questão pedagógica no interior do espaço escolar. Optou-se pela identificação através da ocupação (professora, diretora) ou papel social do entrevistado (líder do assentamento, pai ou mãe de aluno, criança).

5.1- “Vai estar aqui no meio de nós vivendo a nossa vida uns dias”: a observação participante

O primeiro contato com o assentamento Oziel Alves Pereira remete a lembranças árduas e curiosas. A chegada na cidade de Governador Valadares e a busca de informações sobre o local do assentamento foi um momento difícil, já que grande parte daquelas pessoas indagadas sobre o local recusou-se a responder, algumas justificando o “perigo” da aproximação dos “invasores sem-terra” e outras não querendo que a pesquisadora tivesse acesso ao local, afirmando que esta última “corria perigo de vida”. O grande preconceito que se pôde perceber ainda no terminal rodoviário da cidade levou o taxista contratado para a ida ao assentamento negar o serviço, alegando o medo de levar a pesquisadora ao local, através da observação: “eu tenho uma filha da sua idade, nunca vou levar você lá nos sem-terra, eles são perigosos, moça. Você tem que ter cuidado com o lugar onde quer ir!”. As dificuldades para o deslocamento do terminal rodoviário foram solucionadas através de uma informação dada por um policial, que estava presente no local. Através de um ônibus, chegou-se à BR 116 (Rodovia Rio-Bahia). A BR estava vazia e não se tinha a direção para onde ir. Através da informação de um transeunte, chegou-se a uma estrada pequena, que dava acesso à entrada do assentamento.

Ao chegar ao assentamento, mais especificamente diante de um campo de futebol onde havia vários homens jogando futebol, deparou-se com uma situação constrangedora e, ao mesmo tempo, hilária. Um dos assentados, que jogava na posição de goleiro, se distraiu com a presença “estranha” observando o jogo de futebol e se surpreendeu quando o jogador do outro time fez o gol de desempate de uma partida que já durava mais de uma hora, segundo o relato de uma assentada que estava assistindo o jogo. Ao terminar o jogo, todos os assentados se aproximaram, uns satisfeitos com o acontecido, outros deixando transparecer certa decepção pela derrota, para receber a pesquisadora. “Ela vai estar aqui no meio de nós vivendo a nossa vida uns dias”, foram as palavras do líder do assentamento para os assentados, que recebeu e acompanhou a pesquisadora até seu local de estadia.

Este pequeno relato das primeiras impressões no assentamento tem a intenção, além de situar o leitor em uma realidade social que se quer apresentar, de enfatizar o preconceito dos

moradores da cidade com relação ao MST e, ao mesmo tempo de relatar a receptividade dos assentados à pesquisa. Enfim, a observação participante é apresentada, no presente capítulo, com o intuito de perceber as significações e práticas dos sujeitos, bem como de inserir-se naquela realidade social, com a finalidade de registrar acontecimentos a partir das concepções dos próprios assentados.

A observação participante tomou proporções significativas. A pesquisadora se inseriu no trabalho de embalagem de mel e leite, durante o processo de produção dos assentados, no interior do espaço escolar do assentamento, atuando como professora durante compromissos da professora efetiva e auxiliando-a durante sua prática, como acompanhante das crianças em seus passeios e brincadeiras e como companheira da professora em suas visitas, “rezas” e passeios pelo assentamento e pela cidade. Através de conversas informais, que foram numerosas e diversificadas, os registros e memórias foram se consolidando no decorrer do processo. A experiência de observação participante trouxe ricas pressuposições e situações de análise, que foram aprofundadas no capítulo referente à discussão dos resultados.

De acordo com Nogueira (1977) o conhecimento construído a partir de uma observação começa com os dados obtidos através dos sentidos, além de ser uma atividade de abstração do pesquisador que exige disciplina e orientação. Dessa forma, as impressões quanto às práticas educativas do movimento e sua correlação com a opção ideológica do assentamento investigado, foram obtidas através da presença e da participação efetiva da pesquisadora na realidade social dos assentados.

Durante o processo de intervenção e observação participante na escola do assentamento, preocupou-se com as impressões do universo infantil, que não seriam significativamente obtidas através de entrevistas ou relações formais. Como instrumentos de observação foram proporcionados momentos de ilustração, dinâmicas de interação e brincadeiras com as crianças, para que a observação do objeto de investigação obtivesse êxito também com as crianças.

5.2- “As perguntas são para fazer ciência”: a entrevista como eixo metodológico

Durante o processo de observação participante no assentamento Oziel Alves Pereira realizou-se 15 entrevistas com o líder do assentamento, professoras, diretora, pais de alunos da escola do assentamento e demais assentados. O presente trabalho não considera como

entrevista o processo de investigação realizado com as crianças, já que, como já foi relatado anteriormente, não pode ser considerado um meio de comunicação efetivo para o universo infantil.

Haguette (1997) considera a entrevista uma metodologia que envolve um processo de interação social entre duas pessoas, e, para tanto, deve contar com um roteiro, cabendo ao pesquisador avaliar o grau de correspondência das afirmações dos entrevistados com a realidade objetiva. As entrevistas foram realizadas de forma semi-estruturada, proporcionando ao interlocutor a liberdade necessária para abranger de acordo com seu desejo e convicção o tema abordado. Por isso, as informações não se limitaram aos aspectos indagados, mas tomaram as proporções relativas à situação e desejo do interlocutor, através da flexibilização do roteiro.

Com o objetivo básico de entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, a entrevista, conforme afirma Martins (2006) permite a contextualização de realidades, a fim de obter informações, levantar motivações, crenças, percepções e atitudes em relação a certa situação e/ou objeto de investigação.

A maioria das entrevistas foi realizada nas residências dos assentados, por esse motivo era muito comum a intervenção de crianças durante as conversas. Uma delas pode ser considerada importante para o presente momento, onde se deseja expor a finalidade e a prática metodológica em questão. Durante uma entrevista, na qual a mãe de uma menina que estuda na escola do assentamento relatava uma atividade relacionada à prática educativa das professoras, a criança a interrompeu e indagou sobre uma questão que proporcionou a reflexão acerca da pesquisa e suas possibilidades:

“_ Mãe, por que as pessoas vêm aqui no assentamento perguntar as coisas prá gente sobre a nossa vida?

_ As pessoas vêm perguntar prá nós porque o MST é importante. As perguntas são para fazer ciência”.

6- RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método...

(Antonio Gramsci)

6.1- Um Breve Histórico do assentamento Oziel Alves Pereira e algumas impressões dos assentados



Figura 1- Placa localizada na entrada do assentamento Oziel Alves Pereira.

O Assentamento Oziel Alves Pereira foi criado em 26 de junho de 1996 (data de entrega das chaves da fazenda aos acampados pelo superintendente da CORA (Comissão Operacional da Reforma Agrária). Localizado no município de Governador Valadares, na região do Vale do Rio Doce, o assentamento possui aproximadamente 50 famílias, distanciando-se cerca de 3 quilômetros da cidade, com o acesso feito integralmente por estrada asfaltada, a rodovia BR 116 (Rio-Bahia). O assentamento localiza-se à esquerda da BR 116, antes do horto florestal do IBAMA. Com uma área de 1. 945, 9232 hectares, o assentamento Oziel Alves Pereira está inserido em uma região de intensificação do conflito fundiário nos últimos 10 anos, o que gerou uma forte presença do MST, e, conseqüentemente, a ampliação do número de assentamentos rurais na região.

A antiga Fazenda Ministério, ao longo dos anos 50 e 60 vinha sendo utilizada para a extração madeireira e como a pastagem para gado de fazendeiros do Vale do Rio Doce, “as Terras do Rio Sem Dono”, fato denunciado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Governador Valadares, visando a proposta de inclusão da área nas intenções de reforma agrária. Após o anúncio do então presidente João Goulart da destinação da Fazenda Ministério para a Reforma Agrária o resultado foi a adesão do governador do estado Magalhães Pinto aos golpistas militares de 1964. A partir desse ano a Fazenda Ministério desapareceu do cenário político nacional e os sindicalistas de Governador Valadares foram perseguidos, torturados e mortos.

Somente a partir do início dos anos 90, com a atuação do MST na região, a Fazenda Ministério se torna alvo de luta dos trabalhadores rurais. Como forma de consolidar sua atuação no Vale do Rio Doce, o MST concentrou sua luta a favor da conquista da Fazenda Ministério, numa área de atuação exclusiva do movimento sindical a partir do pólo regional da FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais). Apesar de a fazenda estar formalmente vinculada à EMBRAPA, estava cedida em comodato para a EPAMIG; por essa razão, o MST, desde o início dos anos 90, pressionava o governo federal para que a desapropriação acontecesse. A área, que era utilizada para a pesquisa em produção de grãos e em genética de animais, era utilizada, na realidade em apenas 5% na elaboração de pesquisas; o restante da fazenda era cedido a fazendeiros da região para a criação de gados, o que travou fortemente o conflito pela terra entre fazendeiros e os trabalhadores, durante as duas ocupações ocorridas na fazenda, ambas em 1994, quando os trabalhadores foram despejados por cumprimento judicial, com a intervenção violenta da Polícia Militar, que se utilizou da cavalaria, da tropa de choque e de helicópteros para fazer a intervenção.

A partir de meados de 1996 as terras da Fazenda Ministério são cedidas para a Comissão Operacional da Reforma Agrária, que agiliza o processo de desapropriação e promove a criação do Assentamento Oziel Alves Pereira, o que possibilitou o acesso a terra para 50 famílias organizadas pelo MST e que participaram diretamente das ações de ocupação, e para 22 famílias de antigos empregados e prestadores de serviços para a EPAMIG, que também foram contemplados com lotes em uma das glebas do Assentamento.

Na fala das crianças do assentamento sobre o momento de luta e conquista da terra, pode-se perceber a presença de alguns equívocos, a partir do momento em que se referem a Oziel Alves Pereira como um mártir do assentamento, muitas vezes contando histórias imaginárias, aliando ao seu discurso a figura de Che Guevara e ressaltando a presença dos próprios pais na história do assentamento:

Nossos pais eram uns homens lutadores, gostaram muito daqui. Conquistaram essa terra com muito custo. Aí, eles foram num negócio lá...parece que é em Belo Horizonte, e...lutar, tentar e conquistar a nossa terra e também caçar esposas, né? Aí tudo bem, aí chegou lá, os policiais começaram a bater neles, xingar...Sr. Erminio levou um tiro na cabeça, o meu pai quase foi acertado, o Che Guevara foi morto por uma bala perdida no peito, e os nossos pais foram presos. Ficou um tempo. Depois dos tempos, eles foram soltos, aí, nós viemos prá cá pro assentamento. Aí nós, aqui no assentamento, nossos pais conseguiram conquistar a terra e tudo, casou com elas, com as esposas e tiveram seus filhos (menina, cerca de 10 anos).

...aí, o jovem Oziel foi passear de cavalo, tava chovendo. Ele pisou no fio de luz, o cavalo, tomou choque e morreu eletrocutado. Aí a nossa escola tem o nome de anexo, com o nome Josimar Gomes Silva e esse assentamento foi dado com o nome de Oziel Alves Pereira (menina, cerca de 8 anos).

Os nossos pais iam lá no outro país procurar outras terras. Lá tinha um tantão de polícia, um tantão de pessoal. Aí encontrou quase todo mundo, todo mundo do MST, aí, as polícias começaram a brigar...terra...aí Ghê Guevara foi lá, levou um tiro no peito, tava no cavalo, depois eles arrumou essa música que nós tão cantando aqui: *Brilha no céu, a estrela do Che, somos sem-terrinha do MST!* (menino, cerca de 10 anos).

Teve uma luta aqui no assentamento Oziel...o Che Guevara...foi todo mundo aqui do sem-terra prá Belo Horizonte brigar. Teve uma luta...as polícia atiraram nos pessoais, foi um muncado preso, deu um tiro no peito do Che Guevara, e bala perdida, aí ele morreu. Aí teve também uma outra história do Josimar Gomes Silva. Ele levou um tiro, tava chovendo a noite, em um dia de chuva, aí um poste de fiação caiu, um cavalo pisou num fio de fiação e levou choque, e ele tava em cima do cavalo e morreu. E assim, depois que passou um tempo, nossos pais conseguiram namorar, casou, ganhou nós e a história acabou (menina, cerca de 10 anos).

Interessante ressaltar que as crianças contaram a história do assentamento, segundo suas próprias impressões, separadamente. Nota-se que há um certo consenso dos personagens que fizeram parte das reivindicações, mesmo que algumas informações sejam equivocadas. A causa para tais informações oriundas das crianças pode ter relação com a diversidade de músicas, hinos e “gritos” cantados pelas crianças citando Che Guevara, revolucionário cubano, Oziel Alves Pereira e Josimar Gomes Silva, trabalhadores mortos durante as ocupações, também são citados, mas as informações são invertidas, devido a um grande número de histórias ouvidas pelas crianças e sua “absorção” no universo imaginário infantil. Duas crianças também citaram o fato de seus pais terem conquistado, além da terra, suas esposas. Talvez tal história seja citada devido ao fato de o número de militantes homens no momento anterior à conquista da terra ser mais expressivo. No assentamento, relatou-se inúmeras vezes sobre o fato da ausência de mulheres na atualidade e também antes da conquista da antiga Fazenda Ministério.

A população residente no assentamento Oziel é estimada em cerca de 360 pessoas, sendo que fazem parte da agrovila 160 pessoas, completadas pelas 120 pessoas residentes dos lotes e 80 pessoas que fazem parte do núcleo dos antigos funcionários da EPAMIG. Apesar da garantia da terra a todos, percebe-se no assentamento uma certa “divisão”, no que diz respeito à produção, à convivência e às demais atividades comunitárias, conforme demonstra o relato abaixo:

Aqui por perto, na agrovila, mora nosso povo mesmo, os sem-terra mesmo. Mais prá lá moram eles. Aqui a gente produz junto, quando um passa aperto o outro ajuda e ninguém sente falta de nada. Lá eles fazem as coisas do jeito dele, sabe? Produzem do jeito deles. Mas eles vêm na nossa formação, não excluimos eles (Mulher, cerca de 40 anos).

Percebe-se, entre os assentados, principalmente aos pertencentes à agrovila, uma maior cumplicidade e relações afetivas mais próximas. Diariamente as mulheres se reúnem para conversar na praça em frente à sede da fazenda e levam as crianças para brincar nos arredores. Percebe-se, de acordo com uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Viçosa, e como já foi relatado pelas histórias contadas no assentamento, que o número de mulheres é reduzido no assentamento, a maioria ocupando trabalhos domésticos e pequenos trabalhos na “roça”.

O número de crianças no assentamento é bastante expressivo (cerca de 85 em idade escolar e pré-escolar, a grande maioria residente da agrovila e das famílias ligadas ao MST. Quando o assentamento Oziel foi criado o número de crianças era de 92, conforme os dados levantados pelo CORA (Comissão Operacional da Reforma Agrária), o que reforça a conclusão de que pessoas com menos de 35 anos formam grande maioria da população residente no assentamento, graças ao perfil etário do grupo associado ao MST. Já no grupo formado pelos antigos funcionários da EPAMIG predominam pessoas com uma faixa etária mais elevada, principalmente devido ao perfil etário dos beneficiários e cônjuges no período do assentamento.

Quanto às moradias, todas são constituídas de alvenaria, independentemente do local onde foram construídas e possuem energia elétrica e água proveniente do poço profundo ou cisternas, redes de esgoto (somente as casas localizadas na agrovila) e algumas dispõem de telefone fixo. Algumas famílias possuem computadores, televisão, aparelhos de DVD e geladeira. Todas as casas possuem uma área externa pertencente ao seu lote, que serve, basicamente, para a criação de pequenos animais para o sustento da família e o plantio de frutas e vegetais para a mesma finalidade. Vale ressaltar que, de acordo com os próprios assentados, cada família, no momento de distribuição dos lotes do assentamento, recebeu, além do local para moradia, uma outra parcela de terra. Alguns assentados utilizam esta propriedade para a produção e outros não a utilizam.



Figura 2- Casa de uma das famílias assentadas. A foto a realidade da maioria das casas do assentamento, amplas e construídas de alvenaria.



Figura 3- Casa de uma das famílias assentadas. Da mesma forma pode-se observar a boa estrutura física, arborização e amplitude dos lotes dos assentados.

Durante a observação pôde-se concluir que alguns assentados trabalham com a produção de leite e mel como parceiros, efetuando a divisão final das quantias garantidas nas vendas realizadas na cidade.

Quando nós dividimos as terras, cada família ficou com um sítio prá cuidar. Tem uns que vivem só do que plantam no terreiro, mas nós juntamos os homens, um ajuda o outro e vamo prá lida cada um por todos. Vendemo na cidade e tem a divisão no final, né? Mas tem coisa que cada família produz o seu (homem, cerca de 50 anos).

No que diz respeito à educação, o assentamento possui uma escola, denominada Escola Estadual Josimar Gomes Silva, anexo da Escola Estadual Santa Rira de Cássia, da cidade de Governador Valadares, localizada na agrovila. A escola atende a cerca de 50 crianças do próprio assentamento.

Criada em 1999, através de um convênio firmado entre a prefeitura e o governo estadual, a escola é multisseriada e atende a crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. As crianças de 1º e 2º anos são atendidas em uma sala de aula e os 3º e 4º anos são atendidos em outra sala, ambos pela manhã. No período da tarde são oferecidas aulas ao 5º ano. As crianças que cursam as demais séries do ensino fundamental e do ensino médio

freqüentam escolas localizadas nas proximidades do assentamento, inclusive na cidade de Governador Valadares.



Figura 4- Vista dianteira da Escola Estadual Josimar Gomes Silva. Nos extremos estão presentes as duas salas de aula. Pode-se observar, também, a mesa utilizada para refeições e outros cômodos, a cantina, os dois banheiros e a sala da diretora.

Apesar do vínculo oficial com a Prefeitura Municipal de Governador Valadares e de estar subordinada à Secretaria de Estado da Educação, a escola adota o projeto filosófico e pedagógico do MST, bem com as diretrizes para educação nos assentamentos rurais, que foram discutidos anteriormente, “levando em conta a condição de sem-terra das crianças e não esquecendo que a educação deve estar voltada prá uma vida socialista, onde tudo é de todos” (Professora, cerca de 40 anos).

A escola é composta por duas salas de aula, que dividem as turmas de primeiro ao quinto ano, dois banheiros (um feminino e um masculino), uma cozinha, um corredor externo (onde fica localizada a mesa para a merenda das crianças) e uma sala para a direção. A escola não possui biblioteca, os livros didáticos e paradidáticos ficam expostos nas próprias salas de aula. Faz parte do espaço físico da escola uma área externa em frente às salas, onde ficam localizados brinquedos confeccionados com pneus pelos pais dos alunos e uma área atrás da escola, onde fica localizada a horta que serve de apoio à merenda; o cultivo fica sob a responsabilidade das próprias crianças. Faz parte do corpo de funcionários, atualmente, duas professoras, uma cantineira e auxiliar de limpeza, uma coordenadora e uma diretora (esta

última, diretora da Escola de Governador Valadares e também da escola do assentamento, acompanhando as atividades escolares periodicamente).



Figura 5- Local reservado às refeições.



Figura 6- Área externa da escola do assentamento.



Figura 7- Vista parcial da fachada da escola. Podem ser observados parte da cantina e do banheiro.



Figura 8- Banheiro da escola.



Figura 9- Vista parcial da cantina.

No assentamento Oziel está presente o Centro de Formação Carolina Vera, que atende periodicamente integrantes e militantes do movimento para cursos sobre política, educação e também sobre a filosofia do movimento. O centro de formação, que possui ótima estrutura, contendo um auditório e uma sala de vídeo com televisão e aparelho de DVD, fica localizado próximo à antiga sede da Fazenda Ministério, que serve, atualmente, de alojamento para os cursistas que participam das formações.



Figura 10- Centro de Formação Carolina Vera. O Centro de formação foi construído na área referente à antiga sede da Fazenda Ministério. Este local é reservado à sala de vídeos e ao alojamento de militantes cursistas.



Figura 11- Centro de formação Carolina Vera. Esta casa é parte da sede da antiga Fazenda Ministério, e serve de alojamento dos cursistas militantes.



Figura 12- Auditório reservado para debates, palestras e reuniões do assentamento. Este auditório faz parte do Centro de Formação Carolina Vera e também foi construído na área da sede da antiga fazenda.

Ao lado da sede da fazenda foi construído pelos próprios assentados, com pneus e madeira, um amplo local de recreação infantil. Ainda próxima à sede está presente uma construção (ainda inacabada) da Igreja do assentamento.



Figura 13- Construção da igreja do assentamento.

Na mesma região também estão presentes a praça principal, local de encontro de muitos assentados após as 17 horas, um amplo campo de futebol gramado, utilizado aos domingos pelos homens e mulheres do assentamento para a prática de esportes e um bar. O assentamento possui uma estrutura física boa e bem distribuída; possui córregos em sua extensão e uma boa arborização.



Figura 14- Estrada central do assentamento. Esta estrada corta toda a extensão do assentamento. As casas ficam localizadas à sua margem.



Figura 15- Praça central do assentamento. A praça fica localizada em frente à antiga sede da fazenda, e é local de encontro dos assentados.



Figura 16- Campo de futebol. O campo fica próximo à entrada do assentamento, local de recreação dos assentados.

6.2- “... Aqui a gente é livre dos dinheiro da cidade”: um olhar sobre a Pedagogia e a Ideologia do MST

Essa noite eu tive um sonho...eu tava sonhando que todos os assentados tavam correndo muito, numa fileira bem grandona de gente, tudo gente que mora aqui no Oziel, gente que é Sem- Terra igual nós mesmo. O povo corria muito com as bandeiras dos sem-terra na mão e caía muitas balas de canhão em cima de nós...a estrada era cheia de pedra, pedaço de lenha no chão, atrapalhava nós correr... meu pai gritava assim comigo: ‘força filha, nós vamos conseguir’! Minha mãe tava levando os menino no colo, aí, de repente, chegou todo mundo no assentamento e as bala de canhão pararam de cair e todo mundo ficou feliz. Chegamos no nosso lugar, que Deus deu prá gente morar. Aqui é nosso chão, que nosso pai Oziel morreu prá conseguir prá nós. Os adulto cuidam da terra e nós ficamos na escola. Lá é bom demais, lá a gente aprende a lutar, aprende as coisas que serve prá gente viver na terra e aqui a gente é livre dos dinheiro da cidade (menina, 9 anos).

Sob a forte descrição de um sonho infantil, que foi relatado por uma menina de nove anos, logo no primeiro dia de observação no Assentamento Oziel Alves Pereira, a presente pesquisa discutirá, no presente capítulo, as informações coletadas durante o estudo da realidade social e educativa do assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. O trecho exposto acima reserva impressões importantes para o início da discussão acerca do aspecto educativo e ideológico do MST, já que consegue agrupar, em um simples relato de criança, fatores como a concepção de mundo fora do assentamento e anterior à conquista da terra (“... a estrada era cheia de pedra, pedaço de lenha no chão, atrapalhava nós correr...”), a dificuldade que envolve a luta pela terra (“... caía muitas balas de canhão em cima de nós...”), a questão da conquista da terra (“...nosso chão, que nosso pai Oziel morreu prá conseguir prá nós...”) e também o “retrato” da escola do MST, bem como seus princípios filosóficos e pedagógicos de educação para a transformação social, o uso da realidade como base para a produção do conhecimento e a educação para o trabalho, para a cooperação e para a sociedade socialista (“...lá a gente aprende a lutar, aprende as coisas que serve prá gente viver na terra e aqui a gente é livre dos dinheiro da cidade”).

Como já foi explicitado em um capítulo anterior, a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra compreende o desenvolvimento de um novo modelo de

homem, através da construção de um novo paradigma educacional voltado para a realidade rural. Além disso, uma das premissas da Pedagogia do MST é a democratização do saber, levando em consideração a luta pela terra e pela igualdade, através da proposta pedagógica voltada para a educação efetiva e emancipatória de seus membros. É o que afirma Roseli Caldart (1997), expressiva educadora do MST, que caracteriza a Pedagogia do MST enquanto uma prática que é desenvolvida a partir da consideração do movimento enquanto luta social e enquanto organização política, integrando à educação os princípios do próprio movimento, que, para ela “é o grande educador/ formador de que dele participa ou com ele se envolve, devendo, portanto, ser o pólo propulsor do despertar da luta em busca de uma nova sociedade” (CALDART, 1997, p.16).

O MST acredita, ainda, na necessidade da educação como uma possibilidade de transformação da sociedade através de uma revolução cultural, que se daria também através das suas escolas de formação. Aliado ao aspecto em discussão, o MST adota idéias marxistas quando trata da problemática do ensino tecnológico, ao proclamar que “não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 1984, p. 559), idéia também exposta por Gramsci (1974), que, seguindo o mesmo pensamento e explorando as possibilidades da *Filosofia da Práxis* e da *Escola Nova*, elucida que os trabalhadores, através da emancipação e da luta, têm em mãos a possibilidade de aquisição da cultura e do conhecimento, podendo também se tornar novos intelectuais orgânicos da sociedade. Tais teorias vão ao encontro com o depoimento exposto acima, no qual a criança relata o seu pensamento sobre a escola do assentamento: “Lá é bom demais, lá a gente aprende a lutar, aprende as coisas que serve prá gente viver na terra e aqui a gente é livre dos dinheiro da cidade”.

Um último ponto que pode ser explorado é o que dizem as últimas palavras da criança no trecho acima. Ser “livre dos dinheiro da cidade”, aspecto que a criança atribui à escola, mas que pode ser entendido também como um fator que diz respeito à condição de sem-terra, quer dizer, nesse contexto, a busca pela liberdade da dependência do capitalismo. A Pedagogia do MST, apoiada no pensamento de Paulo Freire e acompanhando as orientações pedagógicas de pensadores como Makarenko, Piaget, Martí e Che Guevara, opõe-se aos princípios capitalistas a partir de um projeto de construção de uma sociedade socialista. Na escola do MST, tal projeto ganha faces mais específicas, quando atua como fonte de metodologias que já foram expostas no capítulo “A Educação como chave para o Processo de Emancipação social”, como a gestão democrática, adequação do conteúdo ao meio rural (aprendizagem significativa), a

interferência nas posturas avaliativas, a criação conjunta de projetos e o desenvolvimento da criticidade, além da abertura ao diálogo. Percebe-se, nesse momento, que a ideologia do MST enquanto movimento social, de luta pela terra e por uma sociedade socialista, atinge, diretamente, suas premissas educativas, bem como o interior da sala de aula. No assentamento Oziel Alves Pereira todas as crianças entrevistadas apresentaram colocações que confirmam a ideologia do movimento. Quando indagada sobre o significado de ser um assentado e viver naquele assentamento, uma das crianças relatou:

Aqui é que é bão...eu tenho vontade de morar é aqui, não queria morar lá na cidade não. Lá as pessoas correm o dia inteiro e morrem por causa do dinheiro e eu não gosto de dinheiro não, eu gosto é de ser pobre. Quando a gente é pobre a gente é mais feliz e mais sossegado na vida. Nós trabalha prá planta crescer, pro mato ficar verde e pro rio não secar. Aqui a gente divide as coisa tudo, trabalha prá todo mundo comer. Não tem que ficar escondendo dinheiro no banco, juntando um tanto de dinheiro, isso dá dor de cabeça. As pessoas da cidade têm muita dor de cabeça. Você não tem muita dor de cabeça não? (menino, 7 anos).

Diante dessa colocação podem-se observar alguns fatores enfatizados pela criança como importantes quando esta última defende a idéia de que morar no assentamento é um fator positivo para si mesma e para os demais integrantes do movimento, entre eles, o conceito de trabalho, a questão do dinheiro e da acumulação do capital (a criança gosta de ser pobre e acha que essa posição pode fazê-la mais feliz), questões permeadas pela ideologia de vida socialista presente na fala e nas convicções da criança.

Quando a criança expõe a finalidade do trabalho de acordo com suas próprias perspectivas e segundo sua pertença ao assentamento o que chama a atenção é a visão de trabalho que ela possui: “Nós trabalha prá planta crescer, pro mato ficar verde e pro rio não secar”. Percebe-se uma convicção quanto ao tipo de trabalho desenvolvido e também quanto à finalidade deste último, já que, pela fala da criança, pode-se perceber que o trabalho é a modificação e a relação do homem com seu meio. A afirmação da criança pode remeter ao conceito de condições materiais de existência de Marx (1973) e também pode conduzir à compreensão de que o trabalho na cidade, segundo a concepção da criança, é capaz de alienar, causar a acumulação de capital e entristecer o homem. Como já foi exposto em um capítulo anterior, Marx elabora sua idéia a partir dessa questão afirmando:

(...) os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com suas relações sociais (MARX, 1973, p. 161).

Tal visão é compartilhada por outras crianças, que chegaram a afirmar sobre a vida na cidade: “lá os meninos ficam presos nos apartamentos o dia inteiro pro pai trabalhar” (menino, 10 anos), “lá na cidade têm umas crianças que nem têm tempo de brincar, têm que estudar demais prá ser rico lá. Aqui a gente estuda prá aprender a cuidar da terra e isso já ta bom” (menina, 11 anos), ou ainda, “aqui o meu pai não fica igual o moço da novela, que nem vê os filhos nem a mulher dele, de tanto trabalhar” (menina, 10 anos). As afirmações expostas acima podem levar à conclusões interessantes. Seja através da educação escolar que recebem, ou através da ideologia do movimento, presente nas falas dos pais, dos formadores, educadores ou vizinhos, nota-se que está presente certa concepção negativa a respeito da vida social e econômica da cidade, já que as afirmações giram em torno da falta de tempo e de liberdade que o trabalho na cidade causa às crianças e às famílias, de acordo com a visão das crianças entrevistadas. Mais uma vez percebe-se, além da análise pessoal que se corre o risco de fazer numa primeira leitura, que está presente, de forma significativa, a ideologia do MST ou seus princípios filosóficos no pensamento infantil. Cabe ressaltar que, nos relatos acima, mais do que o imaginário, um aspecto natural do universo infantil, as crianças discorrem sobre o assunto com certa convicção, ou seja, suas idéias partem de pensamentos já estruturados sobre o assunto. Dessa forma, acredita-se que as falas expostas são resultado da vivência de uma postura ou filosofia de vida, presente nas místicas, nos “gritos de guerra” das crianças, nas histórias contadas pelos pais ou nas formações políticas e educacionais, referentes ao MST, as quais participam direta ou indiretamente com frequência.

Para uma compreensão mais aprofundada a respeito dos fatores citados acima que podem influenciar o pensamento infantil com relação à questões como o trabalho, a vida na cidade, a vida no assentamento, o fato de ser integrante do MST, entre outros, cabe uma exposição mais detalhada do que caracteriza a Filosofia do MST, a *mística* ou as formações do movimento e as premissas da Pedagogia do Movimento que aliam ao conhecimento a formação humana rumo a uma nova sociedade e os conceitos de trabalho e cooperação, e, conseqüentemente, são responsáveis por firmar a ideologia do movimento nas relações culturais, sociais e econômicas.

6.2.1- MST: princípios filosóficos da educação e atuação no universo infantil

Como já foi explicitado anteriormente no presente trabalho, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra possui como Princípios Filosóficos para a Educação a prática pedagógica voltada para a transformação social, aberta para o mundo e para o novo, envolvendo o trabalho e a cooperação no que tange as várias dimensões da pessoa humana. Menezes Neto, em *Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*, ao discutir o princípio de cooperação do MST faz uma análise do trabalho cooperativo na educação, garantindo que “a construção de um espaço de cidadania que viabilize a realização do trabalho, da produção, da educação, da cultura, enfim, de todas das esferas da vida dos sujeitos do campo, é uma possibilidade de vinculação à conquista da terra” (MENEZES NETO, 2003, p. 92).

A Pedagogia do MST também procura vincular o processo educativo a uma permanente relação entre a formação e a transformação humana. No trabalho no interior dos assentamentos rurais procura-se desenvolver a permanente relação entre teoria e prática, a adaptação metodológica ao momento educativo, o trabalho com conteúdos formativos, socialmente úteis e promovedores da criticidade e da autonomia do indivíduo. A colocação de uma das professoras assentadas, que trabalha em uma turma multisseriada, com cerca de 30 alunos de 4, 5 e 6 anos confirma tal intencionalidade:

Mesmo eu tendo a dificuldade de trabalhar com tantas crianças e cada uma de uma idade diferente, eu fico todo dia tentando me lembrar dos cursos de formação que a gente já fez. Eles sempre falam que o mais importante é pegar o tema que a gente ta trabalhando e ligar isso com a terra, com a realidade aqui do assentamento. Então eu não esqueço nunca dessas duas coisas: que nós somos sem-terra e que tudo que eu falo na sala de aula tem que ter a ver com a nossa vida aqui (Professora, cerca de 35 anos).

Torna-se nítida a percepção de que há a preocupação no que diz respeito ao vínculo teoria-prática, o que pode ser relacionado com a discussão realizada anteriormente no capítulo “Educação como ‘chave’ para a contra- hegemonia” sobre a aprendizagem significativa, quando Roegers (2006) caracteriza-a como geradora de subsídios para a construção do conhecimento e instigadora do avanço do aluno a atividades mais complexas, permitindo a contextualização do conhecimento e remetendo a uma reflexão epistemológica sobre o

conteúdo estudado. Um vínculo orgânico entre os processos educativos e políticos, aliado à realidade como base para a produção do conhecimento, atua como peça fundamental para uma educação para o trabalho e através do trabalho.

Durante a fase de observação da pesquisa pôde-se presenciar diversas situações educativas que bem exemplificam o tema em discussão. A relação professor- aluno na escola do assentamento Oziel Alves Pereira é aberta ao diálogo e à participação. Em uma aula de matemática a professora dos 3º, 4º e 5º anos iniciou seu trabalho utilizando como recurso didático apenas o quadro e o giz. Naquele momento retomou com as crianças um conteúdo correspondente à lição enviada para casa e a seguir desenhou um círculo no quadro. Primeiramente perguntou o que seria aquele desenho. Respostas como “bola”, “roda de bicicleta” e círculo foram as mais comuns. Depois da sondagem, a professora “cortou” ao meio o círculo desenhado no quadro e perguntou o que tinha acontecido com o círculo. Todos responderam que fora dividido ao meio. Logo após a professora coloriu uma das partes do círculo e perguntou como se chamaria a parte colorida e as crianças responderam unissonantemente “metade”. Quando o processo foi realizado da mesma forma, mas com mais divisões do círculo e mais partes coloridas a dificuldade de compreensão começou a surgir entre os alunos que não mais conseguiam “enxergar” concretamente o conteúdo trabalhado. A proposta da professora, a fim de que o conhecimento fosse efetivo por parte dos alunos foi determinar tarefas rápidas aos alunos, sendo que cada grupo de quatro crianças deveria cumprir sua tarefa em 15 minutos. As crianças foram encarregadas de ir até suas casas e trazerem para a escola ingredientes diferentes para que fosse feito um bolo. Receberam a recomendação de dizer aos pais que estariam fazendo um trabalho sobre frações.

Desde esse momento a professora aproveitou a oportunidade para trabalhar outros conceitos matemáticos como quilograma, metade, tempo, e também, de forma interdisciplinar, o trabalho em equipe, a cooperação e a inserção do aluno no processo de construção do conhecimento, já que “assim, eles sentem que eu divido com essas coisas. Tudo que eu ensino eu tento fazer de forma concreta, criança precisa pegar nas coisas, pôr a mão na massa prá aprender”, relatou a professora que se esforça para que, nas paredes de sua sala de aula não haja trabalhos que não sejam realizados somente pelas próprias crianças.



Figura 17- Sala de aula. A figura mostra as sucatas utilizadas nas atividades de matemática, alfabetização e educação ambiental.



Figura 18- Sala de aula. A figura mostra algumas crianças durante a aula e, ao fundo, a disposição das atividades e decoração da sala, em sua grande maioria, confeccionadas sem a intervenção da professora.

A atividade aconteceu de forma que cada grupo trouxe o ingrediente solicitado e, no momento da preparação a professora promoveu a participação de todos. As laranjas, quando foram divididas ao meio, ou em quatro pedaços se tornaram, concretamente, um meio de promoção da aprendizagem das crianças de forma significativa, já que o material fazia parte de

seu cotidiano e serviu de objeto concreto para a construção sobre o que seriam conceitos como “um-meio” ou “um-quarto”. Da mesma forma, os pesos dos outros alimentos e os resultados finais, o bolo redondo feito na própria cantina da escola, se tornaram fatores marcantes e geradores de uma aprendizagem significativa.

Após atividade, diante do questionamento sobre qual a finalidade de tal metodologia, a professora argumentou que “é um trabalho que desenvolve várias questões nas crianças: o contato com a terra, os frutos, a sucata e também elas aprendem que tudo nós fazemos cooperando, sendo companheiros”. Nota-se que há a preocupação com a aprendizagem efetiva e também com a socialização e a conscientização das crianças de sua condição de sem-terra.

Diante de tal discussão cabe lembrar a análise de Enguita (1993) já enfatizada anteriormente, na discussão sobre a educação e suas possibilidades de atuar como fator de resistência diante das desigualdades sociais. A análise de Enguita sobre a relação marxismo-educação leva-o a afirmar que a natureza da ação pedagógica não deve ser unidirecional, mas deve envolver um processo dialético, assumindo como premissas fundamentais as idéias de Marx sobre o trabalho, principalmente a relação do homem com a natureza, a qual deve desencadear num caráter transformador, de modificação da realidade. Assim como se pôde perceber no exemplo do momento educativo observado no assentamento Oziel Alves Pereira, pode-se recorrer às idéias de Enguita, passam pela incorporação do educando ao trabalho produtivo em sua determinação social atual, proporcionando à prática educativa uma constante de relação pedagógica aliada ao ambiente. Considerando as proposições marxistas, o trabalho, como a sociedade, deve ser transformado e transformador, para que, no processo dessa modificação, o indivíduo alcance sua verdadeira dimensão humana.

A filosofia do MST, exposta anteriormente, compreende uma estreita ligação entre escola e trabalho, já que os princípios educativos do movimento supõem a formação de trabalhadores para o próprio assentamento com capacidade de liderar lutas em geral rumo à construção de uma sociedade socialista. Nota-se, diante da presente afirmação, que a ideologia do movimento rege seus princípios educativos e, igualmente, suas práticas. Nesse sentido, apoiado no pensamento de Makarenko (1985), os educadores do MST têm defendido que “um dos objetivos da educação é a formação do hábito do trabalho criador”, no qual “nenhuma tarefa pode ser realizada de forma completa se não se sabe quais são seus objetivos”; por esse motivo o MST luta pela educação na qual o aluno se torna, juntamente com o professor, construtor do conhecimento.

A *Pedagogia Histórico-Crítica*, de Demerval Saviani (2005), que já foi discutida anteriormente, expõe um elemento central no que diz respeito ao conceito de modo de

produção em Marx: a questão do saber objetivo, que implica a mudança nas formas de produção da existência e a conseqüente geração de novas formas de educação, as quais, por sua vez, têm a possibilidade de atuar sobre o modo de produção. Nessa perspectiva, Saviani propõe uma competência técnica, por parte do docente, que não diz respeito com a concepção tecnicista, e sim com o manejo, domínio do conteúdo trabalhado e a política adotada em sala de aula, no sentido de articulação e construção do conhecimento. Além da competência “técnica”, outro alicerce da discussão da Pedagogia Histórico- Crítica levantada por Saviani seria uma sobreposição do sentido político da escola à competência técnica. Apesar de considerá-la peça “chave” para o trabalho crítico na educação, já que diz respeito à efetiva prática docente, Saviani chama a atenção para “a interpretação que tende a contrapor de modo excludente competência técnica e compromisso político, ou, se não tanto, pelo menos a subordinar o compromisso político à competência técnica. Para ele o compromisso político compreende a competência técnica. Saviani ainda esclarece que a atividade educativa deveria compreender uma competência técnica como “um momento do compromisso político” (SAVIANI, 2005, p. 35) assumindo uma categoria dialética.

Percebe-se, após a discussão acerca da filosofia do MST que esta, quando difundida por meio das vivências cotidianas e práticas escolares, torna-se, para as crianças sem-terra, assim como para crianças de qualquer sociedade, fonte de aprendizado, além do conteúdo, de questões relacionadas ao trabalho, à distribuição de renda e à sua inserção na sociedade, o que gera a concretização de uma ideologia que passa a direcionar as escolhas, opiniões, brincadeiras e concepções quanto à sociedade.

6.2.2- A Mística do Movimento: uma proposta em torno da memória e afirmação histórica

Com a finalidade de promover entre os sem-terra uma disciplina revolucionária, conceito que surge através do pensamento de Makarenko (1985), que em seu *Poema Pedagógico* parte da premissa de que, no trabalho de formação do homem novo deve-se exigir o máximo de seus esforços para a conquista da disciplina necessária para a convivência coletiva, torna-se, para o MST, indispensável o estímulo à *mística*. Considerada pelo movimento como um dos mais importantes instrumentos de manutenção da *esperança* e do fervor na luta em defesa de seus interesses, a *mística* é o meio através do qual o MST procura encontrar forças para manter viva a memória de seus mártires e buscar, com isso, promover

expectativas positivas à massa dos trabalhadores sem-terra na defesa de seus ideais. A partir desse aspecto, a *mística* constitui-se num importante elemento de formação, cultivadora de convicções profundas face aos fracassos históricos. Leonardo Boff, ao conceituar a tal fator o define da seguinte forma:

Na *mística* político- social age sempre a utopia, aquela capacidade de projetar, a partir das potencialidades do real, novos sonhos, modelos alternativos e projetos diferentes de história. Geralmente são os oprimidos os portadores de novas visões, aqueles que, embora derrotados, nunca desistem, resistem firmemente e sempre de novo retomam a luta. O que os move são sonhos de uma realidade nova. Por isso, desfatalizam a história, não reconhecem como ditado da história a situação injusta imposta e mantida pelas forças opressoras (BOFF, 1993, p. 7).

A *mística* tem a finalidade de estímulo à luta pelos ideais, e pode acontecer por meio de celebrações ao canto do Hino Internacional Socialista com punhos cerrados, e, no caso da *mística* que toca o universo infantil, aos gritos de guerra ou ao jogo de perguntas e respostas que intercala a atuação de adultos e crianças, na sala de aula ou em passeatas organizadas. No assentamento Oziel Alves Pereira, durante as entrevistas e conversas informais com as crianças, por várias vezes tomou-se conhecimento das falas organizadas destas últimas. No espaço de recreação, ambiente escolhido para a maioria das entrevistas e conversas, as crianças intercalam brincadeiras a gritos organizados, como os expostos abaixo:

Sem- Terrinha em ação, prá fazer revolução!

Brilha no céu

A estrela do Che

Somos sem-terrinha do MST!

Com o punho erguido

Nossa força do lema edificar

Nossa pátria livre e forte

Construída pelo poder popular!

É importante observar que as místicas, “palavras de ordem” ou “gritos” intercalados que fazem parte do cotidiano das crianças do assentamento estudado colocam a criança em uma postura de ação, intervenção e luta. Da mesma forma, estão presentes nos encontros e manifestações onde o MST se faz presente a utilização das bandeiras e ferramentas de trabalho, simbolizando a disposição de lutas de seus membros militantes. Durante o momento de observação no assentamento Oziel Alves Pereira, percebeu-se, além dos “gritos de guerra” das crianças assentadas, o canto do Hino do Movimento no início do curso de formação sobre política que estava sendo oferecido no assentamento para militantes de Minas Gerais e Goiás. Os militantes cantavam o Hino com o punho esquerdo erguido, para simbolizar sua posição de esquerda na sociedade, além de uma posterior leitura de um versículo da Bíblia, mais especificamente do Livro de Êxodo, no qual o povo é guiado por Moisés rumo à terra prometida por Deus.

Interessante observar que, ao assistirem as místicas realizadas pelos adultos, as crianças reproduzem suas falas e reações. Durante as brincadeiras comuns ao universo infantil as palavras de ordem ou gritos são introduzidos e os hinos cantados a cada derrota ou celebração. Em uma conversa informal que se presenciou na área de recreação percebeu-se a presença de tal reação nas próprias brincadeiras:

_Vamos brincar de que?

_ De luta! Vamos brincar de luta! Eu serei Che Guevara, você pode ser o Oziel. Vamos lutar contra os capitalistas! (Conversa informal entre dois meninos, ambos com cerca de 7 anos).

Na Escola Estadual Josimar Gomes Silva, do assentamento Oziel Alves Pereira, estão presentes frases de líderes e pensadores socialistas pintadas nos muros, e no interior das salas de aula pode-se perceber cartazes com poemas relacionados à transformação social e desenhos infantis sobre o mesmo tema. Periodicamente os alunos cantam o hino do MST no início das aulas e, em momentos de intervalo percebe-se, com frequência, o canto de hinos e palavras de ordem permeando as brincadeiras das crianças.

Diante de toda a discussão exposta nesse item, pode-se concluir que, tanto as místicas quanto as outras formas de vivenciamento da cultura e da ideologia do movimento geram, no universo infantil, mais do que apenas brincadeiras e momentos de pouco significado para a criança, mas passam a fazer parte de suas idéias e convicções. Menezes Neto (2003) denomina como polêmico tal assunto, enfatizando que o fato de o MST “ocupar” espaços da escola para a

divulgação de sua *mística* e utilizando a bandeira, o hino e as “palavras de ordem” nas salas de aula, para alguns, poderia ser uma forma de “privatização” da escola pública. Demonstra o autor que indagam os críticos que tal costume seria um precedente para que as igrejas, partidos políticos ou entidades patronais também utilizassem os espaços da escola para a divulgação de suas mensagens. Menezes Neto ressalva que tais acontecimentos devem ser analisados sob o prisma da disputa política e expõe a idéia de que o MST, ao “ocupar terras”, coloca em questão o direito ao trabalho na agenda política e ao “ocupar escolas” está exercendo a pressão política sobre os governos federal, estaduais e municipais- para que o direito de toda criança, jovem ou adulto no campo, seja assegurado. Dessa forma, as atividades desenvolvidas visando o desenvolvimento de certa conscientização ou fortalecimento da ideologia socialista e toda a proposta do MST, fazem parte do processo de luta pela emancipação social de seus integrantes.

Da mesma maneira que foi afirmado no item anterior quando foram discutidos os Princípios Filosóficos da Educação do MST e sua correspondência com a prática educativa e a ideologia presente em tal prática, o uso da *mística*, tanto no interior do espaço escolar quanto nas demais atividades, contribuiu para a afirmação histórico-política do movimento.

6.2.3- As Formações e a Pedagogia do MST: a construção da formação da criança sem-terra

Sempre que tem curso de formação prá gente a gente está indo. Aqui mesmo no Oziel de vez em quando eles oferecem formações para os educadores, vem gente de todo canto As formações são sobre o movimento, sobre a Pedagogia do MST e a nossa forma de trabalhar com as crianças e mais outros temas. Aí a gente tenta aplicar, né? Isso tudo na nossa realidade (Professora, cerca de 35 anos).

Periodicamente no assentamento Oziel Alves Pereira são oferecidos cursos de formação pedagógica aos educadores, pais e líderes do movimento. O MST investe na formação e capacitação dos professores, acreditando que uma proposta pedagógica renovada é fundamental para a construção de uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Para tanto, o movimento criou uma série de organismos, dentre eles, a Escola Nacional de Formação de Professores, que teve sua origem em Veranópolis- RS, visando a promoção de uma educação prioritariamente voltada para os “acampados” e “assentados” da zona rural, mas que

possa ir além desse segmento de trabalhadores, alcançando também a classe de trabalhadores que não faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

O movimento entende ser importante a luta pela escola, já que esse é um direito do cidadão, e para esse movimento social, especificamente, compreende a possibilidade do acesso a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação/ educação de sujeitos, da transformação social e da conquista da dignidade humana.

A partir de 1987 teve início uma série de debates no sentido de buscar parcerias para viabilizar a titulação dos professores que já atuavam nas áreas de Reforma Agrária e que, até aquele momento, eram vistos como professores leigos. Para o MST tal concessão era significativa para que fosse possível que os professores concorressem em concursos públicos promovidos pelos estados ou pelos municípios, viabilizando a possibilidade de assumir cargos nas escolas recém- conquistadas. No assentamento Oziel Alves Pereira as professoras são concursadas e atuam na escola do assentamento após o ingresso nos cargos estaduais.

Antes de dar aula aqui no assentamento eu dava aula na cidade. Era ruim porque eu morava aqui e ia prá lá dar aula. E eu também não era feliz porque eu queria poder trabalhar aqui, com meus companheiros e não lá na cidade. Eu ia contra os princípios, porque trabalhava e ganhava o meu sustento, né? Depois eu consegui passar prá cá e agora eu to fazendo um curso em Belo Horizonte uma vez por mês prá aperfeiçoar meu conhecimento (Professora, cerca de 40 anos).

Através dos cursos oferecidos pela Escola Nacional de Formação, o MST consegue “disseminar” sua ideologia, através dos princípios filosóficos e pedagógicos do movimento. Um dos aspectos mais trabalhados pela Escola Nacional de Formação é a autogestão, instrumento oferecido ao professor para que este último aprenda a transformar a escola em um instrumento democrático a serviço da classe trabalhadora, além de aprender a gerir cooperativas e associações criadas e mantidas pelos assentados, como forma reorganizar a produção e a distribuição de mercadorias. Além da autogestão, aspectos trabalhados como cruciais na Pedagogia do MST são disciplina e disposição, tanto no que diz respeito aos trabalhos de pesquisa quanto na aprendizagem de práticas para a sala de aula. Tal curso, oferecido entre os intervalos de tempo em que os professores permanecem na escola, foi estruturado pela Escola Nacional de Formação como uma forma de atendimento aos interessados que não tinham disponibilidade de tempo para um curso em períodos mais

amplos, como os oferecidos pelos programas oficiais nos mais diversos estados, e acabou funcionando, desde a primeira turma em regime intensivo de férias. Dessa forma, a Escola Nacional de Formação, através da propagação dos princípios educativos do MST, cumpre o papel de propiciar que os educadores do movimento tenham certo controle da linha educacional desenvolvida nas suas escolas, que, por conseguinte, atuam como transmissoras de um *habitus* ou da ideologia do movimento.

6.3- As Práticas Educativas em Favor da Ideologia Socialista

Apesar de, a partir do pensamento de alguns autores, o vínculo educação-transformação social não apresentar-se como fator gerador de novas metodologias e concepções pedagógicas, a grande maioria das posturas inovadoras e preocupadas com o sentido social e emancipador das classes menos favorecidas vêm de reflexões pós-marxismo e pós-teorias reprodutivistas, que, mesmo sendo alvo de duras críticas, colaboram para a busca da democratização do ensino e da mudança na concepção a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Para Gramsci (1974) a escola deve proporcionar, através da atuação dos intelectuais orgânicos e da valorização cultural do indivíduo, uma noção crítica e dialogal frente às estagmентаções sociais, favorecendo o processo de contra-hegemonia. Derivados de reflexões marxistas, gramscinianas ou não, essas novas posturas frente a educação são favorecedoras, indiscutivelmente, de um processo educativo mais amplo e participativo. Por esse motivo, a Pedagogia de Projetos, a Aprendizagem Significativa, as novas abordagens para a avaliação escolar, a Pedagogia Crítica, a abertura ao diálogo, o construtivismo, a gestão democrática e a construção do processo de ensino-aprendizagem, são, atualmente, fonte de resistência cultural e parâmetro de qualidade em educação.

O MST, que combina sua luta pela terra com a luta por uma educação formativa de seus membros, aliada ao projeto de transformação social, adota tais posturas em sua prática educativa, apoiado, como já foi citado anteriormente, em teorias revolucionárias e favoráveis à construção de uma sociedade socialista. Por esse motivo o MST procura aliar ao seu projeto educativo a proximidade da criança com a terra e do conteúdo com a realidade na qual a sociedade está inserida (aprendizagem significativa), além de considerar e valorizar a cultura local, como forma de promover a conscientização das necessidades e possibilidades no meio no qual as crianças estão inseridas para que a participação nas decisões escolares faça parte de um processo comum na escola (gestão democrática). Além disso, aliado ao que Demerval

Saviani chama de *Pedagogia Crítica*, o movimento procura abrir espaço ao aluno para que suas idéias, atitudes e história de vida sejam valorizadas, abrindo caminho para o trabalho com projetos (que são promotores da participação ativa da criança) e da construção do conhecimento. As linhas metodológicas do trabalho do MST estão expostas no site do movimento, conforme citadas abaixo:

Linhas Metodológicas da Pedagogia do MST

1- A escola precisa preparar as crianças e os jovens no meio rural. Desenvolver o amor pelo trabalho na terra e também trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios nos campos da produção, da educação, da saúde, da habitação etc;

2- O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de ensino deve ser as próprias experiências de trabalho organizado das crianças e dos jovens no assentamento;

3- Um grande desafio para a escola é ajudar no desenvolvimento cultural do conjunto do assentamento. A escola não precisa restringir sua atuação à sala de aula. Através dos próprios alunos, a escola pode participar e até organizar campanhas de alfabetização de adultos, elaboração do jornal da comunidade, festas culturais, fazendo reflexão sobre estas atividades para que sejam mais uma experiência que se integre ao conjunto das aulas;

4- O aluno precisa ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as lições da luta para integrar o currículo;

5- É preciso investir na capacitação dos (as) professores (as). Para que estes princípios se traduzam numa proposta pedagógica renovada, é fundamental construir uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Uma metodologia de aprendizagem-ensino, onde a relação prática-teoria-prática

consiga inverter a própria lógica usual da apropriação e produção do conhecimento.

(Fonte: www.mst.org.br)

Diante de tal discussão, cabe uma análise mais aprofundada do exercício de tais princípios metodológicos, que surgem nas escolas do movimento como meio de resguardar os princípios ideológicos do MST. A análise será dividida em dois blocos. O primeiro discutirá conceitos como terra, trabalho e realidade, levantando impressões colhidas durante o período de observação participante no Assentamento Oziel Alves Pereira e o segundo abordará a relação de ensino-aprendizagem, discutindo enfaticamente as relações em sala de aula e sua contribuição para a produção do conhecimento.

6.3.1- “Se a gente não colocar a mão na massa...”: Terra, Trabalho e Realidade na Escola do MST

A proposta educativa do MST, que não pode ser considerada uma proposta “fechada”, segundo Menezes Neto (2003), devido às constantes readaptações e reelaborações diante das realidades geográficas, políticas, sociais, econômicas ou culturais, visa a transformação da sociedade e apresenta como foco direcional a luta por uma sociedade socialista. Como já foi explicitado anteriormente, a proposta educativa do MST apresenta diretrizes que promovem a unidade de princípios pedagógicos, levando em conta a realidade social vivida pelo assentado.

Para discutir a importância que os assentados denotam à terra, ao trabalho e à realidade na qual estão inseridos, no que diz respeito à educação, recorre-se às seguintes declarações:

Aqui no assentamento a escola é muito diferente da escola da cidade. Nós (os pais) participamos das reuniões que tem lá... como é que chama? É... conselho de classe, e damos a nossa opinião em tudo. As meninas (professoras) não fazem nada sem levar primeiro pra comunidade (Mulher assentada, mãe de um aluno da escola, cerca de 40 anos).

Eu amo esse assentamento... (choro)... cada dia que eu levanto eu agradeço a Deus porque eu moro aqui e pelo meu trabalho. Eu tenho uma missão, sabe? De levar prá essas crianças uma consciência que aqui é precioso prá nós e que a terra é nossa grande oportunidade de transformar o mundo que a gente vive (Professora, cerca de 35 anos).

Em ambos os depoimentos, respectivamente de uma mãe de um aluno e de uma professora, pode-se perceber que estão presentes aspectos relacionados aos princípios de educação do movimento: a participação, o amor pela terra e a possibilidade de transformação da realidade.

Ao observar e participar da realidade social vivida no assentamento Oziel Alves Pereira pôde-se perceber que as atividades escolares e eventos promovidos pela escola contam diretamente com a participação dos pais dos alunos. Em uma reunião de conselho de classe, na qual, costumam estar presentes direção, professores, um aluno e um representante de pais, estavam presentes sete pais de alunos e nove crianças, além das professoras, para que fossem tomadas decisões relacionadas ao aproveitamento dos alunos, à pintura da parte externa da escola, merenda escolar e encontro de estudo das professoras, que convidam os pais de alunos para fazerem parte das discussões.

Sabe-se que a educação é parte da totalidade social por ser um processo de formação do ser humano na sua omnilateralidade, e, assim sendo, não pode ser separado do restante da vida social. Para o MST a educação deve estar intimamente ligada ao projeto de luta pela terra e ao trabalho. Os vínculos entre terra, trabalho e educação são observados com clareza no mundo rural, já que, além de o trabalho e a relação com a terra estarem muito próximos das vivências das crianças dos assentamentos por que os pais trabalham na terra, a criança do meio rural incorpora o trabalho em suas relações diárias.

Percebe-se que a professora atribui à terra uma possibilidade de transformação social, aliando à escola a conscientização do trabalho e o caráter positivo com relação ao meio social no qual está inserida. Por isso a visão positiva da condição de assentado e a noção e trabalho como transformação da realidade na qual se está inserido foi discutida em um item anterior.

O trabalho relacionado à afetividade com relação à terra pode ser descrito ainda por um momento educativo que presenciou-se durante a observação de uma discussão sobre a importância dos animais. O debate foi motivado pela leitura realizada pela professora de uma poesia de Cláudia Roquette-Pinto, presente em “O Livro das Virtudes, de William Bennett. A

intenção era trabalhar a questão da terra não somente no sentido da palavra, mas trabalhar noções de meio ambiente e responsabilidade com a natureza:

O Respeito aos Animais

*Ó criança, nunca firas
Aquilo que vive e respira;
Guarda um pouco de farelo
Para o pássaro, com zelo,
Pois a tua refeição
Pegará com uma canção.*

*Não espantes a lebre afoita
A espiar lá da moita.
Que ela venha, ao fim do dia,
Brincar no quintal, com alegrai.*

*E a andorinha que anela
Num céu de altas janelas
Voar com asa ligeira, Cantando à primavera,
Deixe que ela cante, livre!
E ame tudo que vive.*

Após a leitura da poesia a professora perguntou o que acharam as crianças do que foi lido. Um menino de aproximadamente 10 anos surpreendeu a própria professora com a seguinte colocação:

Só não gostei de uma coisa professora. A senhora leu prá nós não matar os passarinhos, mas quem mata a maior quantidade de passarinhos não são as crianças, são os homem da cidade, que trabalha nas fábricas e faz muita fumaça, aí o ar fica poluído e não tem como os passarinhos viver! (Menino, cerca de 9 anos).

Após tal colocação toda a turma se posicionou nesse sentido. Outras falas foram observadas:

É verdade, o máximo que eu mato é uns dois por mês, com estilingue, mas isso perto dos homem da cidade não é nada mesmo (menino, cerca de 10 anos).

Eu acho que se a gente não preservar a terra que nós tem aqui no Oziel, daqui uns dias não vai ter mais passarinho em Valadares (menina, cerca de 10 anos).

Se a gente não colocar a mão na massa... (menina, cerca de 10 anos).

Nota-se que diante da discussão proposta pela professora, duas responsabilidades foram projetadas pelas crianças, a poluição causada pelas indústrias e sua própria responsabilidade com a questão ambiental. A partir desse momento, percebeu-se que a professora captou tais responsabilidades e indagou quais seria então as formas de intervenção que as crianças do Oziel poderiam articular em favor do meio ambiente. Várias foram as sugestões, entre elas, a confecção de cartazes pelo assentamento conscientizando as outras crianças com relação à questão ambiental, a redação de uma carta a ser endereçada ao presidente da república a fim de protestar contra a crescente poluição e a confecção de desenhos infantis sobre a preservação do meio ambiente para ser entregues aos fiéis que fossem participar da Missa que seria realizada no próximo domingo no assentamento.

A realidade social dos assentados, pela própria experiência educativa, formações e pelo cotidiano dos assentados faz parte também das preocupações e interesses das próprias crianças do assentamento Oziel Alves Pereira. “Professora, meu pai disse que aquele lote está improdutivo, que precisa produzir alguma coisa lá”, foi a fala de um menino direcionada à professora da turma. A professora se disponibilizou para entrar em contato com a direção do IEF (Instituto Estadual de Florestas) localizado ao lado do Horto Florestal do IBAMA, na rodovia 116 (Rio-Bahia) para a doação de mudas para o assentamento. Dois dias depois as crianças foram autorizadas pela direção do IEF para realizarem um passeio no local, e iriam ser presenteadas com mudas de plantas. Interessante que sete dias anteriores a essa data os assentados haviam ocupado o IEF e efetuaram a destruição de inúmeras mudas de eucalipto que estavam no local. As crianças participaram de tal ocupação e os assentados foram retirados do local pela ação da polícia.

A realidade do assentamento (no caso, a necessidade de produção em uma área inutilizada) levou, através da observação de uma das crianças, à mobilização do grupo para

solucionar o problema. A organização do grupo foi rápida, várias mães de crianças acompanharam-nas, juntamente com as duas professoras ao IEF. Sem nenhuma interferência todos chegaram no horário de aula à porta da escola e se posicionaram com garrafas d'água e bandeiras do movimento e a “marcha” (denominada dessa forma pelas próprias crianças) aconteceu em formato de uma fila indiana, na qual ficaram posicionadas as mães e professoras de forma estratégica entre as crianças. Assim que saíram da área do assentamento e entraram na BR 116 as “palavras de ordem” se tornaram freqüentes, assim como os gritos e o canto de hinos revolucionários. Enquanto a marcha acontecia na BR 116 observaram-se algumas colocações interessantes das crianças: “Vamos conseguir muitas mudas. Tomara que seja de pé de manga e de gioaba, porque lá no Oziel ta faltando”, “É bão falar com a professora as coisas que precisa porque ela ajuda nós a lutar e conseguir as coisas”.

Diante das afirmações acima se pode constatar que a realidade social faz parte do contexto educacional do MST, já que as intervenções que surgem a partir das necessidades se tornam práticas que servem para que a situação educativa seja concretizada além da sala de aula. Nota-se que aspectos como trabalho, cooperação e ideologia do movimento também se tornam alvo de atenção, já que se pode perceber a mobilização das mães dos alunos, a presença de bandeiras e o estímulo às palavras de ordem e hinos durante a ação coletiva dos assentados.



Figura 19- Organização das crianças e pais para a visita ao IEF e ao IBAMA.



Figura 20- Passeata das crianças, professoras e pais de alunos em direção ao IEF e ao IBAMA. As crianças passam pela BR 116 para chegar ao destino.

A visita ao IEF foi realizada e as crianças receberam mudas de diversas frutas. O plantio ficou agendado para a semana seguinte, através de um “mutirão” contando com o auxílio dos pais e professoras. Até a data agendada as mudas iriam ser levadas para as residências e iriam receber os cuidados necessários com a cooperação das famílias. Para o dia do plantio das mudas também ficou agendada a nomeação do local, que homenagearia algum líder revolucionário. A decisão ficou a título de votação.



Figura 21- Visita ao IEF. Na foto, as crianças exploram o espaço e conhecem as mudas cultivadas.



Figura 22- Mudas do IEF. No foto um funcionário do Instituto oferece mudas para as crianças assentadas, como parte do projeto elaborado na escola.

Diante dessa perspectiva, torna-se oportuno recordar o pensamento de Gramsci (1974), que já foi discutido em capítulo anterior, sobre sua *escola nova* com relação à mobilização e a consideração de atitudes que proporcionam a transformação e a mudança. Para ele a “vontade coletiva” pode ser gerada a partir da ação dos *intelectuais orgânicos* e através da educação, que propagam a crítica ao senso comum e o diálogo, desencadeando em uma ação denominada por ele por *filosofia da práxis*, ou seja, a atividade consciente para o uso da transformação social.

Pode-se inferir que tais atividades, propostas pelas próprias crianças a partir da intervenção da professora, se articulam com as linhas metodológicas da Pedagogia do MST a partir do momento em que une a questão da preservação do meio ambiente com a realidade na qual as crianças estão inseridas e coloca-as em situação de construtores de uma nova realidade, a partir de sua intervenção na sociedade. Tal linha de ação pode ser relacionada também ao conceito de *auto-organização* de Pistrak, citado em *Princípios da Educação no MST*, educador que elaborou propostas visando a autogestão dos alunos. Baseado em suas propostas para a educação soviética Pistrak alia as escolas capitalistas ao conceito de reprodução social, criticando a escola burguesa e indicando que, no regime soviético, as massas deveriam participar diretamente da gestão da sociedade, e que essa forma de autonomia começaria já nos coletivos infantis, unidos por interesses determinados, próximos e relativos à idade. A escola seria o centro e o lugar da vida infantil, um local de transformação dos

interesses individuais em coletivos. O MST ainda acrescenta, em *Princípios da Educação no MST*, que tal *auto-organização* não deveria ser traçada pelos professores, mas sim fazer parte do círculo de preocupações infantis. De acordo com tais perspectivas, pode-se inferir que a educação no Movimento Sem-Terra parte de questões sociais fundamentais para a transformação social, entre elas aspectos como afeto pela terra, trabalho, cooperação e realidade social.

6.3.2- Relação Ensino-Aprendizagem no MST

Therrien (1993) contextualiza a educação rural como uma relação pedagógica na qual, com a mesma finalidade, conteúdos e métodos devem ser articulados: a constituição de um novo saber a partir da apropriação de vários saberes, favorecendo a integração da *práxis* de cada indivíduo e seu modo de pensar o cotidiano. Nessa perspectiva, o saber social é produzido para além do espaço escolar, ou seja, a educação rural torna-se um aspecto educativo diferenciado daquele saber sistematizado. Além da consideração de Therrien, a noção de valorização da cultura proposta pela *educação popular* de Carlos Rodrigues Brandão obriga uma revisão do próprio sentido da educação. A cultura, “o lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o *saber* possui (BRANDÃO, 2006, p. 14) torna-se “chave” para o processo de educação popular, que não se caracteriza por um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas por um domínio de idéias e práticas regido pela “diferença”, para explorar o sentido da educação voltada para o meio social.

Nessa perspectiva, o MST toma como proposta pedagógica um objeto que vai além da luta pela terra, a democratização do conhecimento e o acesso à educação de qualidade, voltada para a vida no meio rural e preparando os alunos para a cooperação mútua e a para a consciência crítica. Tal objetivo do MST com relação às práticas pedagógicas pode ser retratado por um trecho do depoimento de uma das professoras da escola do assentamento Oziel Alves Pereira.

A gente tenta é... trabalhar de forma... levando em conta essa ideologia e uma das coisas que a gente mais preza assim na escola é a questão do trabalho coletivo, a não competição, sabe? da cooperação, a gente tenta, assim, tirar esse negócio do aluno ser melhor, a escola sempre prepara prá isso, prá o aluno ser o melhor, né? Não tem vaga prá todo mundo e o

aluno fica com aquela mentalidade que ele tem que sobressair prá ser o melhor, né? Tenta não usar esse termo na escola, eu tenho em mente isso, não reforçar isso que toda vida eles ouvem. Essa é uma das ideologias do movimento que, na prática a gente tenta trabalhar (Professora, cerca de 35 anos).

Além de demonstrar preocupação com a questão da cooperação mútua na escola, a professora ressalta a presença da busca por uma vida socialista em sua prática pedagógica, o que, para as professoras do assentamento em questão, é uma iniciativa de propagar os princípios do MST. Nota-se que a professora, ao relatar sua forma de trabalho a partir da ideologia do movimento, leva em conta as premissas levantadas pelo próprio movimento quanto ao que diz respeito ao seu modelo de educação, o que também atinge diretamente os objetivos da escola rural, de acordo com suas relações com as condições de existência e também com seu modo de pensar e agir. De acordo com Baptista (2003) o papel da escola no meio rural não deve atingir somente finalidades como leitura, escrita e contagem de objetos e operações similares, o que se tem que acrescentar à escola rural são as adaptações didáticas e o atendimento às reais necessidades da realidade social que os indivíduos estão inseridos. Não se trata apenas de adaptações curriculares e de didática, mas de postura, de filosofia, de visão de mundo, de tarefa política no meio rural. É o que a mesma professora define como linha de trabalho no cotidiano da Escola Estadual Josimar Gomes Silva, e o que um dos assentados, pai de um aluno da escola enfatiza:

Política, cidadania já tá na ideologia do movimento, né? Então a gente trabalha com debates, discussão com eles, eu levo músicas prá sala que faz eles pensar, e a gente ouve e trabalha a letra, as famílias envolvem, qualquer fato é discutido junto na comunidade. Quando a mãe ou o pai vai sair prá alguma mobilização a gente explica o porquê, por que eles tão indo, a causa, que eles também fazem parte do processo, tudo, então acaba que não é difícil trabalhar isso não. Eu tento sempre, em qualquer coisa que eu for trabalhar, estar relacionando mesmo com a vida no campo, porque senão eu não vejo nem sentido e não tem nem interesse dos meninos em aprender. Quando você quer que eles aprendam alguma coisa que não tem nada a ver com a vida nossa aqui é muito difícil, mas com a vida real na sala de aula é muito mais fácil de aprender. Eu tento estar sempre fazendo essa conexão com o que a

gente aprende e como eles vão usar isso depois aqui na nossa realidade (Professora, cerca de 35 anos).

Eu acho que aqui na nossa escola as crianças são educadas diferente da educação da cidade. As meninas tentam fazer uma educação para a terra e com consciência. Tudo que eles aprende aqui são coisas prá vida deles de verdade, é uma escola diferente dessas em volta de nós aqui no assentamento” (Homem, cerca de 40 anos).

Nota-se que, tanto ao disponibilizar que as crianças tenham contato direto com músicas que os levam a uma reflexão acerca da realidade quanto ao expor as razões e o significado da presença dos pais nas mobilizações, e a correlação de tal acontecimento do dia a dia com o conteúdo estudado pelas crianças, a situação educativa se torna um processo amplo de significados para o universo infantil e prepara-os para as relações sociais em sua realidade cotidiana. De acordo com Roegiers (2006), autor que já ofereceu subsídio teórico relevante para a discussão acerca da educação e sua possibilidade de agir como um transformador da realidade social no presente trabalho, a aprendizagem significativa oferece concretude à construção do conhecimento, já que é capaz de direcionar o aluno a uma mobilização dos conceitos, interpelando-os em sua vivência, atingindo seus focos de interesse no momento, permitindo a contextualização de conhecimentos e remetendo a uma reflexão epistemológica sobre os diversos conteúdos e, ainda, permitindo ressaltar as distâncias e as possibilidades entre teoria e prática, envolvendo soluções múltiplas para cada situação.

A professora também relata a ligação constante do conhecimento à realidade do meio rural, fazendo a interessante colocação “mas com a vida real na sala de aula é muito mais facial de aprender” expressa sua consciência quanto ao importante uso da aprendizagem significativa na escola e sua possibilidade de interligar os conteúdos à realidade da vida no campo. Para a professora, a vida real na sala de aula parece significar a adequação dos conteúdos à realidade de assentados e do meio rural. Da mesma forma, o morador entrevistado, pai de um dos alunos da escola, diferencia a escola das demais que estão em volta do assentamento quando a caracteriza como construtora de saberes significativos para as crianças, através da educação voltada para a realidade social dos alunos.

Saviani (2005) já foi utilizado anteriormente nessa discussão, no tocante ao seu conceito de *Pedagogia Histórico- Crítica*, que consiste na consideração das mudanças das formas de produção da existência humana e sua consequência sobre as práticas educativas, as quais, por sua vez, atuam sobre o modo de produção. O crítico da educação propõe uma

“competência técnica”, que perpassa o domínio do conteúdo trabalhado e a política adotada em sala de aula, no sentido de articulação e construção do conhecimento, além de uma sobreposição do sentido político da escola à “competência técnica”.

O que pode ser considerado como modo de produção no assentamento reflete na sala de aula do assentamento Oziel Alves Pereira como uma prática educativa que parece confirmar a competência técnica descrita por Saviani. Abaixo segue um relato de uma das professoras da Escola Estadual Josimar Gomes Silva sobre sua prática em sala de aula aliada ao compromisso com a construção do conhecimento aliada ao compromisso político da escola do MST:

A educação artística é trabalhada no dia a dia, quando fazemos as outras atividades fazemos tudo com artes. Na alfabetização tento fazer um trabalho interdisciplinar prá que eles consigam alcançar os objetivos. Tem uns assuntos que a escola cobra, a diretora, mas a gente trabalha mais o que é importante pros meninos, sabe? Fica distante as coisas que a escola cobra, fica distante das vivências dos alunos. Igual agora tem essas provas do governo, né? Então meio que tem que deixar o nosso jeito de trabalhar porque a gente é escola do campo, prá ficar preparando menino prá fazer essas provas do governo. A diretora pede prá gente estudar muito com eles as provas passadas. Porque se os meninos não fazem direito a provas no dia, desvaloriza a escola como se a escola não preparasse os meninos, né? Muito fora da realidade das crianças, não tem nada a ver, é difícil prá eles aprenderem, acaba sendo de pouco interesse.

Avaliação é assim, a gente adapta tudo pro meio rural. O que atrapalha é ter que ficar preparando eles prá prova do governo. Eu não vejo necessidade de ta trabalhando com avaliação escrita com eles, eu tento trabalhar mais no processo, no dia a dia, das atividades a gente já vê os avanços dos meninos, as coisas que precisa trabalhar mais com cada um, que eu acho que o objetivo principal da avaliação é ver o que que o aluno já conseguiu atingir e não prá ta trabalhando com ele, né? Infelizmente não são todas as escolas que tem essa consciência, né? Mas é...eu no meu caso vejo a avaliação mais nesse sentido, ver o que precisa ta trabalhando mais com os alunos. Eu trabalho aviações em comunidade, avaliação oral, onde eles mesmos se avaliam, falam a nota que eles acham que eles merecem, fazem auto avaliação, eles se

sentem dentro, responsáveis, junto com o professor (Professora, cerca de 40 anos).

A professora começa discutindo a questão do trabalho com artes na escola, afirmando que pode abranger todas as situações educativas. Mas o que chama a atenção é a necessidade externa (que vem do governo e das avaliações das escolas e da direção da escola) de trabalhar conteúdos e com metodologias criticadas pela professora e que apresentam-se contrárias aos conceitos trabalhados até aqui, como a aprendizagem significativa e a articulação conteúdo-compromisso político. A professora ainda afirma que tal trabalho voltado para interesses externos àqueles que fazem parte da realidade do assentamento acabam se tornando sem significado para a vida das crianças assentadas. Pedro Demo, pesquisador da avaliação em educação e da pesquisa qualitativa, retoma o tema em questão discorrendo sobre a sala de aula, motivação, coletividade e participação:

Uma providência fundamental será cuidar que exista na escola ambiente positivo, para se conseguir no aluno participação ativa, presença dinâmica, interação envolvente, comunicação fácil, motivação à flor da pele. A escola precisa representar, com a máxima naturalidade, um lugar coletivo de trabalho, mais do que da disciplina, ordem de cima para baixo, desempenho obsessivo, avaliação fatal (DEMO, 1998, p. 64).

Diante dessa perspectiva, torna-se interessante a análise do processo avaliativo da escola do assentamento. Diferente do que Demo chama de “ordem de cima para baixo”, “desempenho obsessivo” e “avaliação fatal”, a *avaliação formativa*, conceito que se tornou alvo de estudos na educação após a década de 70, quando novas teorias educacionais anti-positivistas começaram a ganhar espaço na educação, tem como objetivo o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, visando o alcance dos objetivos definidos. Diante de tal conceituação, faz sentido a colocação de Esteban:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 1997, p. 53).

Nota-se que a contribuição de Esteban se correlaciona com as posturas avaliativas da professora do assentamento, o que pode ser associado ao que Boaventura Sousa Santos caracteriza como um processo capaz de “instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação, e reestabelecer assim a vinculação da regulação e da emancipação” (SANTOS, 1991, p. 27). No que diz respeito à dialética e à emancipação social dos alunos, outro aspecto que pode ser considerado relevante é a cooperação mútua em sala de aula. Sobre tal aspecto a professora da escola observada relata sobre o cotidiano da escola:

A cooperação na sala, na escola nossa a gente tenta muito trabalhar em grupos, e tem uma atividade que a gente sempre faz, que é muito difícil fazer em grupo, mas a gente faz e o resultado é muito bom, que é o trabalho artístico de pintura, em grupo. No início a gente acha que eles nem vão dar conta, mas no final é gratificante porque a gente vê e eles também, que eles dão conta de fazer. É muito bom, e assim, em todas as turmas a gente trabalha e dá bem certo, porque não tem que conformar com o que o outro ta fazendo, mas tem que cooperar e chegar num consenso...isso ajuda na vida na sociedade e a gente que é professora aprende muito com eles também. Na escola do MST a gente tem muito esse princípio, baseado nas coisas que Paulo Freire fala de educação (professora, cerca de 35 anos).

Ideologia do movimento está presente na escola em várias atividades. Na merenda a gente tenta valorizar aquilo que a gente tem que é tirado da própria terra que a gente tem. A gente vê que não é um trabalho muito fácil...no início, quando a gente falava com as crianças que ia fazer um suco natural eles falavam que o de pacotinho da cidade era mais legal, porque era fácil, era só jogar o pó na água e

misturar...(risos)...a gente teve muito trabalho prá levar eles a conscientizar o porquê desse que a gente tem em casa ser melhor, e hoje é muito tranqüilo, é natural o trabalho. A gente valoriza o cultivo da terra, porque se eles não gostarem de comer e cuidar do que agente produz eles vão começar a valorizar só o lá da cidade, né? Então a gente tenta trabalhar assim. A horta da escola serve prá isso (Professora, cerca de 35 anos).



Figura 23- Trabalho feito em conjunto pelas crianças. A foto ilustra a atividade relatada pela professora, de pintura em grupo, a fim de promover a interação e a cooperação entre as crianças.

Diante dessa perspectiva, nota-se que os alunos serão capazes de construir metodologias em que a ação se revela numa atividade na qual os sujeitos constroem, através de sua realidade, o conhecimento, que ao ser trabalhado de acordo com o universo social no qual ele está inserido, seja através de projetos, de forma lúdica ou de caráter significativo para os alunos, se tornam metodologias carregadas de estímulos à cooperação e à consciência crítica, além de uma aprendizagem dialógica, na qual aluno e professor constroem juntos o conhecimento.

Paulo Freire (1994) propõe, em *Educação e Mudança*, as direções para uma educação transformadora e carregada de compromisso, por parte do profissional da educação, com a mudança social e com a consciência. Paulo Freire, educador que combate a concepção de reprodução mecânica da sociedade e analisa as possibilidades e as limitações da educação através de um pensamento pedagógico aliado ao engajamento social e político e à percepção

das possibilidades da ação cultural e social, e se tornou, no cenário atual da Pedagogia do MST, um dos principais subsídios teóricos para a prática educativa.

Ainda de acordo com o tema em debate, cabe a exposição um relato da professora sobre a prática educativa na escola do assentamento estudado, que se correlacionam à discussão exposta até o presente momento. Os trechos foram conservados de acordo com os temas que a professora discorreu durante um momento de livre discussão sobre as práticas educativas do assentamento:

Os pais vão quase todos nas reuniões e ajudam muito os meninos em casa. Os conselhos de classe, por exemplo, acontece no final do trimestre, mas a gente faz mais o nosso, a diretora e a supervisora não sempre. A nossa relação com os alunos dá assim... bem, né?... muito boa, com nós não tem muita diferença não, não é só na escola, em todos os espaços a gente está com as crianças, eles entram aqui em casa toda hora, nas reuniões, nas festas, sempre a gente está perto, então isso ajuda muito porque nós tamos em contato muito direto. A gente é visto como família um do outro.

Ser professor é... igual nós aqui com os meninos, é muita coisa, além da sala de aula, é participar da vida do aluno, de educar em todos os momentos, além daquilo que é responsabilidade da escola. E a gente tenta fazer a escola ser um lugar onde não tem peso, prá eles gostarem de vir estudar e aprender as coisas da vida, porque é prá vida, né? A gente quer ver eles crescerem, ver como tão lidando com a família, com a comunidade, muito além de só ensinar escrever, ler e os conteúdos na escola. Eu já trabalhei numa escola na roça, em outro lugar que não era do movimento e aqui eles socializam melhor, as famílias tão mais perto, eles são do movimento, né? Aqui tem uma escola prá viver no meio rural. O pessoal valoriza a escola, não deixa os meninos faltar de aula.

Aqui no assentamento tem gente estranha direto, vem muita gente de outros países, os espanhóis, gente da Itália, às vezes até prá lidar com eles, eles lidam bem, a diretora leva eles na piscina na cidade também prá passear, amanhã nós vamos no IBAMA, têm muitos passeios com eles aqui.

Você vê, os princípios do MST que a gente passa prá eles como Sem-terra, a organização em grupo, núcleo (que é onde reúnem todas as turmas no mesmo horário) são coisas muito boas prá vida deles. O movimento é organizado em núcleo no assentamento, como as famílias são divididas no assentamento. A gente divide os meninos em núcleos de atividades na escola, é uma das formas do movimento se organizar, e prepara os meninos prá aprenderem a se organizar assim, porque tudo no assentamento é organizado em núcleos, aí eles ficam preparados para a vida aqui também, prá qualquer formação, ou curso que eles foram fazer um dia.

Eu acho que, na medida que a gente tenta combater o individualismo, a competição a gente já tá tentando formar uma sociedade mais socialista, sem competição. Quando você prepara o aluno só prá competição, prá ele se preocupar só com si próprio e não se preocupar com os demais, você já tá levando ele prá um rumo totalmente diferente. Trabalhamos de forma a cooperar um com o outro, ajudar, nos jogos a gente tenta colocar prá eles que, na vida deles enquanto movimento, a competição prá nós não é boa, porque o que nós temos conseguido enquanto movimento nós não conseguimos individualmente, nós conseguimos em coletivo. Nós falamos sempre prá eles, se nós conseguimos esse lugar aqui pra morar, o que as famílias conseguiram é porque foi uma luta coletiva, se fosse uma luta individual tava cada um no seu canto sofrendo suas dificuldades, e não teria esse êxito, né? Não foi uma luta individual. A gente tenta falar da reforma agrária, da desigualdade social, dentro dos temas que a gente vai trabalhar. Nós trabalhamos mostrando a história mesmo, as injustiças sociais, se isso é normal, se a gente vai ter que conviver com isso mesmo, se é isso prá vida toda, o que fazer prá mudar essa história (Professora, cerca de 35 anos).

As palavras de umas das professoras da escola do assentamento Oziel Alves Pereira apresentam uma variedade de temas importantes à discussão do presente trabalho, já que demonstram, na prática, através de uma realidade social que procura vivenciar a busca por uma sociedade socialista, como as atividades escolares absorvem essa opção ideológica. Nota-se,

através de todo o debate levantado até o presente momento sobre o MST e sua prática educativa, que os Centros de Formação, os diversos cursos oferecidos pelo movimento e a própria divulgação da Pedagogia do MST entre os assentamentos do país atuam como fator determinante para o trabalho que foi relatado acima.

Nos trechos expostos, pode-se perceber que a participação dos pais é citada e enfatizada como um aspecto satisfatório, já que o acompanhamento dos pais, seja nas reuniões escolares trimestrais ou nos conselhos de classe, ou ainda através de uma série de intervenções que surgem a partir do interesse das próprias famílias em participar do trabalho da escola são freqüentes no assentamento. É o que demonstra o relato de duas mães de alunos da escola em questão:

Eu acho que as reunião que a gente é chamado na escola é prá ir mesmo, é compromisso nosso. Eu vou com meu marido em todas, porque o movimento trabalha todo em cooperação um com o outro. Então eu quero ajudar as meninas da escola aqui com o que eu puder (mulher, mãe de aluno, cerca de 40 anos).

Aqui moça, a gente tem uma luta que é uma só prá todos mundo. Se elas tão lutando prá dar uma educação da terra pros meus filhos, eu também luto, ué! E quando a gente vê que pode juntar prá cuidar da horta, pintar o muro da escola, e tudo mais a gente se organiza bem, você tem que ver! (mulher, mãe de aluno, cerca de 35 anos).

Pode-se perceber, também nos trechos que expõem as falas das mães de alunos e da professora, que a ideologia do movimento se faz presente nas idéias e concepções do assentamento, principalmente no que diz respeito à educação e à participação.

Outro aspecto significativo a ser observado é a concepção da professora acerca de seu papel de educadora. A professora, que considera uma experiência rica em significados para as crianças a presença de outras culturas e de assentados de outras regiões do país para as crianças do assentamento, define a tarefa do professor como uma relação de proximidade e troca de experiências, muito mais do que escolares, mas cotidianas, que fazem parte do processo social e da vida no assentamento. É o que Caldart define como uma das perspectivas da educação no MST:

E a escola nisso tudo? O que tem a dizer e o que se tem a dizer sobre ela? Para o MST a escola tem cada vez mais importância, assim como passar a olhá-la de um jeito um pouco diferente daquele mais usual no âmbito da pedagogia. Além disso, uma boa parte da reflexão pedagógica do Movimento acontece no entorno da escola, exatamente pela escolha que fez em sua trajetória de fazer coincidir a tarefa da educação e da escola. Pela força da realidade desse grupo e desse sujeito educativo, isto, em vez de reduzir o conceito de educação, acabou ampliando o conceito de escola (CALDART, 2000, p. 237).

A consideração de Caldart sobre a educação além do espaço escolar, coincidindo sua prática com a realidade pode ser relacionada ao trecho no qual a professora relata sua experiência em outra escola rural. Segundo a professora, a diferença crucial entre as duas experiências educativas que teve em escolas rurais é a socialização efetiva das crianças do assentamento, fator que pode estar relacionado ao próprio MST e sua prática a favor da cooperação, das vivências, místicas, e por ser o assentamento um local que exprime aos assentados a prática de uma ideologia comum. Tal ideologia se encontra permeada nas práticas educativas e nas relações sociais entre os assentados de maneira significativa. Um exemplo dessa prática cotidiana daquilo que é expresso no assentamento como forma de organização ampla, é a divisão das crianças em núcleos para a elaboração de atividades, o que, conforme a colocação da professora:

... é uma das formas do movimento se organizar, e prepara os meninos prá aprenderem a se organizar assim, porque tudo no assentamento é organizado em núcleos, aí eles ficam preparados para a vida aqui também, prá qualquer formação, ou curso que eles forem fazer um dia.

Da mesma forma, os relatos da professora sobre sua prática educativa em torno da ideologia do movimento e da cooperação mútua refletem o trabalho citado por Caldart na afirmação acima, de confluência entre a realidade dos sujeitos e a prática educativa local.

A professora do assentamento ainda relatou uma série de dificuldades encontradas no cotidiano escolar do assentamento, entre elas questões que geram um impasse quanto às posturas e relações pedagógicas na escola:

A elaboração do PPP se dá mais na outra escola, não temos o projeto separado ainda. É tudo junto, e sempre prevalece mais o que a matriz quer né? Nunca as filiais (risos)... nós aqui funcionamos mais como uma filial, a gente é mais dependente da outra, mas o sonho da gente é a gente ter o nosso projeto político pedagógico, com a nossa ideologia, o nosso mesmo. Os pais ajudam muito pouco na construção do PPP, mas porque não são convidados. O que falta prá ficar melhor seria o envolvimento mesmo da comunidade, estar mais perto, as famílias ficam distantes do projeto, eles só responderam um questionário, mas nem foi usado... como se diz, a gente fica meio à margem. A gente cobra, eles falam que é tudo direitos igual, mas a gente que está, na prática, sabe que não é igual.

O calendário, minha filha, a gente só participa do que já está programado, nunca da elaboração dele. Elas falam que o estado já programa um calendário, ou o município, mas não. A gente gostaria que, se fosse o caso da gente poder adaptar, a gente adaptaria ele, mudava os períodos um pouco, porque nós professoras fazemos o curso de pedagogia de férias. O curso foi programado para o período de férias, mas acaba que não é no período de férias, porque na universidade os professores tão querendo ficar de férias nas férias, né? Então nossa aula é no período de aula lá, então dá problema aqui na escola. Se a gente tivesse essa autonomia prá estar mudando, conseguisse negociar com elas. E também tem a questão do tempo de chuva, né? Se pudesse adaptar seria ótima, mas a gente aqui tem que seguir o que a matriz quer.

Tem época que elas vêm, mas nem sempre. A supervisora tem que vir toda quarta feira, mas é rapidinho, só dá os informes prá gente. Já a diretora não tem dia certo de ela vir não, tem hora que some, passa mais de um mês sem vir, ao mesmo tempo que tem época que vem todo dia, vem demais, quando ela quer alguma coisa lá, né?

A análise da professora com relação às questões que exprimem certa dificuldade ao trabalho pedagógico adaptado ao meio rural e à ideologia do movimento perpassa a elaboração

do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, a adaptação do calendário escolar, a frequência e o auxílio da diretora e da supervisora no trabalho.

Quanto à elaboração do PPP da escola a professora enumera as dificuldades encontradas para o bom funcionamento do espaço escolar, entre eles a pequena dos pais nas reuniões direcionadas à construção do projeto, já que não são convidados pela diretora e a adaptação à realidade da escola da cidade, deixando à margem a realidade local do assentamento: “eles falam que é tudo direitos igual, mas a gente que está, na prática, sabe que não é igual”.

Igualmente, o calendário escolar é elaborado, segundo as colocações da professora, com critérios que atendem somente a escola Santa Rita de Cássia, de Governador Valadares. Para ela o curso de Pedagogia da Terra que as professoras da escola fazem na UFMG e os períodos de chuva seriam motivos para a adaptação do calendário escolar no assentamento. De acordo com os impasses selecionados pela professora, maiores informações serão estudadas adiante.

6.4- “Tem dia que a gente é Sem-Terra, tem dia que não dá”: um confronto de ideologias no interior do espaço escolar

A Escola Estadual Josimar Gomes Silva, do assentamento Oziel Alves Pereira, foi criada depois de um acordo entre o governo estadual e a prefeitura Municipal de Governador Valadares. Por esse motivo, a Superintendência de Ensino concebeu a escola do assentamento como uma “filial” da escola Santa Rita de Cássia, situada na cidade de Governador Valadares, localizada há, aproximadamente 3 quilômetros do assentamento. A escola da cidade possui mais de mil alunos carentes, atendidos sob a forma de escola integral. O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola serve de documento pedagógico para a escola do assentamento, e as políticas são praticamente as mesmas, bem como a distribuição de merenda, que ocorre a cada sete dias, e a distribuição de material didático. As intervenções relacionadas à realidade sócio-educativa partem da iniciativa da própria comunidade do assentamento, não contando com o apoio da direção pedagógica. Nota-se, através das entrevistas e impressões possibilitadas pela observação participante, um certo atrito no que diz respeito a idéias e concepções, entre os interesses da direção pedagógica e os princípios filosóficos para a educação do MST, caracterizando um conflito ideológico entre as partes envolvidas no processo.

De 1999 a 2006 a escola contou com professores da cidade, que se deslocavam até o assentamento todos os dias para dar aulas. De acordo com os próprios assentados e o relato da

diretora, a prática não funcionava bem, já que professores e pais de alunos não comungavam dos mesmos princípios filosóficos, conforme confirmam relatos da professora, que é assentada e há cerca de dois anos leciona na escola do assentamento e da diretora da escola, que há 5 anos presta serviços à Escola Estadual Josimar Gomes Silva:

Sabe o que acontecia? Elas chegavam prá dar aula pros meninos com um livro didático que só mostra coisas da cidade (prédios, riqueza, consumismo, outros países e uma outra cultura) e passavam aquilo para as crianças e aquilo não tinha nada a ver com a realidade da gente aqui no Oziel! E ainda passavam os exercícios e mais nada...a aula não tinha nada de rico, de interessante, que tivesse a ver com a nossa realidade. Elas não tinham nenhuma motivação. Outra coisa que elas faziam era mostrar pros meninos que eles estavam estudando prá um dia ser alguém na vida e que ser alguém na vida era morar na cidade, ser empresário, rico e que essa era a finalidade do estudo deles. A gente mesmo aqui do Assentamento que conseguiu essa conquista, de trabalhar aqui com as nossas crianças (Professora, cerca de 35 anos).

A professora aqui do assentamento ‘dobra’ (trabalha em dois turnos) porque eles só querem pessoas do assentamento dando aula. Elas já trabalhavam em escolas na cidade, aí elas vieram prá cá. Eles (os assentados) não aceitam que você coloque outra pessoa, tem que ter a filosofia do movimento. A outra professora até teve uns problemas aqui com o movimento e teve que se afastar (Diretora, cerca de 50 anos).

Percebe-se, através dos depoimentos acima, que a questão da educação no meio rural tende a se configurar como uma extensão da prática escolar da cidade em algumas realidades educativas. Ficam sob parâmetro de análise até aqui questões fundamentais da educação rural, como a intencionalidade educativa e a proposta político-pedagógica em vigor. Não seria este um recorte da reprodução das estruturas sociais e econômicas discutidas anteriormente como base para análise no presente trabalho? Baptista, em *Educação Rural: das experiências à política pública*, realiza uma análise crítica da escola rural brasileira, ressaltando que a concepção pedagógica para a área rural gera uma postura reducionista nos educadores de que “qualquer serviço pedagógico oferecido já é coisa boa demais” (BAPTISTA, 2003, p. 17). A

prática educativa, criticada pela professora do assentamento tem sido, historicamente, objeto de duras críticas por parte da Educação Popular, da pedagogia Crítica, dos Movimentos Sociais, pelos estudiosos da Pedagogia da Exclusão e da Pedagogia da Reprodução, que expõem um profundo debate em relação ao papel político da escola, na construção de um modelo diferente de desenvolvimento, sustentável e incluyente e de possibilidades quanto à transformação da sociedade.

A professora do assentamento ainda critica um segundo aspecto, a ausência de significado para o universo infantil e para a realidade social das crianças assentadas. Nesse momento o objeto de reflexão torna-se a concepção filosófica da educação, o que envolve o estabelecimento de objetivos, o planejamento, o currículo e questões mais específicas como a motivação e a adequação da prática educativa à realidade.

Apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui não apresenta um histórico de interesse por parte dos governantes, ficando sempre relegada a segundo plano, ou vista como um “apêndice” da educação urbana. A prática da educação rural passa, historicamente, por uma transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos com a mesma metodologia utilizada nas escolas da cidade, sem a valorização da cultura local, do trabalho agrícola, do meio ambiente e de conhecimentos prévios das crianças.

As constituições brasileiras, desde a primeira, de 1824 até a década de oitenta nunca haviam se referido à educação rural, no que diz respeito a um caráter próprio, ressaltando a valorização de diferenças étnicas e culturais, o trabalho agrícola e a vida da população no campo. A constituição de 1988, em seu artigo 212, proclama a educação como “direito de todos e dever do Estado”, transformando-a assim, em direito público subjetivo, independente de localização geográfica, sendo os princípios e preceitos constitucionais da educação aspectos abrangentes em todos os níveis e modalidades do ensino ministrado em qualquer parte do país. Assim, abriu-se espaço para a adequação da educação à realidade de cada escola, e, mais especificamente, de cada situação educativa. Partindo daí, vários pensadores passaram a pensar em uma educação mais adequada para as escolas rurais, procurando contribuir com propostas mais concretas para a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de dezembro de 1996. Apesar disso, um tratamento periférico foi dado à educação rural, pois somente o artigo 28 trata a mesma com mais rigor:

Art. 28- Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Diante dessa perspectiva, cabe uma importante observação: mesmo diante da ênfase dada pela legislação para aspectos relevantes à educação no meio rural, como a adaptação de conteúdos, metodologia, organização escolar e adequação à realidade da vida no campo, pode-se perceber, permeados nas práticas pedagógicas do assentamento Oziel Alves Pereira, aspectos contraditórios com relação à prática pedagógica. Tais aspectos contraditórios ganham sua importância por que representam concretamente uma questão em xeque nas discussões atuais sobre educação no meio rural e educação nos movimentos sociais, por causa da possibilidade de reprodução das estruturas sociais e econômicas da sociedade.

Na escola Josimar Gomes Silva essa questão está relacionada à, basicamente, dois aspectos: à postura didático-metodológica (embates que se retratam na prática em sala de aula) e à postura filosófica dos envolvidos (leia-se ideologia), no que diz respeito a noções de sociedade e finalidade da escola. Para tanto, adota-se, como possibilidades à discussão proposta em torno da ideologia e da educação pelo presente trabalho, as duas questões levantadas acima. Além dessas duas questões levantadas em torno do “confronto” de convicções ideológicas quanto ao que diz respeito à prática didático-metodológica, o debate ganha proporções mais amplas, quanto a aspectos como “poder” e “prestígio” na realidade social.

6.4.1- “O pedagógico que o governo quer” x “A filosofia que o assentamento quer”: um conflito ideológico em questão

A Escola Estadual Josimar Gomes Silva, pertencente ao assentamento Oziel Alves Pereira conta com o trabalho de duas professoras assentadas e com o apoio didático-administrativo de uma coordenadora pedagógica e uma diretora, ambas encarregadas do atendimento à escola durante um dia por semana. Um certo “desencontro” pedagógico já poderia ser considerado “normal” diante dessa situação, se somente o fator “distância”

estivesse em questão, mas o agravante que envolve a diferença quanto à situação social e às posturas filosóficas sobre a educação trazem à realidade certo conflito ideológico, o que Santos (1992) chama de universo social heterogêneo, conflitivo e carregado de interesses distintos, de onde decorrem clivagens sociais profundas a partir da diferenciação dos interesses e pontos de vista. Na prática, e com relação à postura didático-metodológica da diretora e da coordenadora pedagógica frente às opções metodológicas das professoras assentadas, torna-se possível constatar dificuldades expressivas:

É muito fácil você pregar, e fazer várias coisas, mas na hora de você fazer é que é o problema. Acho que os sem-terra dizem muitas coisas bonitas, mas eles sonham demais. Agora, as meninas aqui são muito comprometidas, você sabe que o resultado aqui foi um dos melhores na educação? A nossa professora foi homenageada pelo melhor projeto de leitura e escrita, foi pregado até um cartaz aqui com um diploma, ela é excelente, todas as duas são muito boas, isso me ajuda muito. Agora o maior problema que eu acho que tem aqui no assentamento, nesses termos de educação, é que eles estão lutando prá ter uma escola, e essa escola é anexa à Escola Estadual Santa Rita de Cássia, que é da cidade. Ela fica a três quilômetros daqui. Só que eles gostariam de ter uma escola da terra, quer dizer, uma escola voltada prá Pedagogia da Terra. A escola tem hoje 50 alunos, e prá se ter uma escola eles teriam que ter, no mínimo, 150 alunos, prá ela ser toda regularizada, isso é previsto pela legislação. Eu acho que essa escola deveria então pegar os vários assentamentos que têm e centralizar numa escola só... os outros poderiam ser anexos a esta escola. A gente tem tentado trabalhar dentro do pedagógico que o governo, mas é difícil trabalhar dentro da filosofia que o assentamento quer (Diretora, cerca de 50 anos).

O relato da diretora da Escola Estadual Josimar Gomes da Silva demonstra, em alguns pontos levantados, que a opção pedagógica do movimento extrapola suas expectativas quanto à escola e seu trabalho na direção. A diretora aborda a postura dos assentados como utópica diante do trabalho educacional e, apesar de ressaltar a capacidade da professora, termina seu depoimento expressando a dificuldade de trabalhar os princípios filosóficos de educação do MST: “A gente tem tentado trabalhar dentro do pedagógico do governo, mas é difícil trabalhar dentro da filosofia que o assentamento quer”. Nota-se, diante dessa afirmação, que não há uma

clareza dos princípios pedagógicos por parte da diretora, ou há certo desmerecimento com relação à tal postura pedagógica. Quando a diretora ressalta seu esforço em trabalhar o “pedagógico do governo”, o que diz respeito ao cumprimento do currículo e das capacidades básicas previstas no PNE (Plano Nacional de Educação) e pelos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), seu argumento continua afirmando a dificuldade de trabalho com a filosofia do assentamento e expressando uma idéia de que os conteúdos e diretrizes previstos por lei são de natureza diferente daqueles adotados pela Pedagogia do MST. Tal dificuldade pode estar relacionada à chamada “distinção ideológica” que Caldart (1997) expõe em *Educação em Movimento*, ao caracterizar o perfil dos educadores iniciantes dos cursos de formação pedagógica do MST. Tal distinção ideológica, considerada um impasse pela educadora do movimento pode ser considerada uma oportunidade para a conscientização quanto à importância da Pedagogia do MST. No caso da diretora da escola do assentamento Oziel Alves Pereira, essa questão parece dilatar a distância entre as concepções em xeque, o que pode ser revelado a partir de sua colocação a respeito da preparação das professoras com relação à prática pedagógica, quando afirma:

Eu sou a diretora da escola, sou muito engajada com a parte pedagógica, por que, como é que eu deixo essas meninas sozinhas? Não dá, né? Fico com medo do que será dessas crianças. Qual é o futuro que elas vão ter? (Diretora da escola).

A observação levantada pela diretora “Fico com medo do que será dessas crianças. Qual é o futuro que elas vão ter?” parece ter ligação com a preocupação com o aspecto cognitivo, tão enfatizado como importante pela diretora e, ao mesmo tempo, de acordo com sua concepção, gerador de todo o receio diante da Pedagogia do MST, que, de acordo com suas colocações, parece não possuir princípios teóricos consistentes para a formação crítica, preparatória para as relações sociais, como trabalho e competências gerais. Tal aspecto fica esclarecido a partir da concepção da diretora quanto ao princípio educativo do MST:

Agora, se você me perguntar, você tem um trabalho direcionado pra eles? Eu até tentei, juntando as mães, fazer um trabalho tipo agrícola, nas terras aqui, mas qual o problema? As crianças são muito pequenas pra estarem pegando na enxada, ficarem no sol, então o que acontece, nós fazemos a horta e tudo, mas quem gosta de mexer com essas coisas são os pais. Mas, pra mim, o objetivo principal da nossa escola é ler,

escrever e interpretar, porque hoje o mundo exige profissionais qualificados, não pode haver somente leitores funcionais. Então o meu objetivo principal é a leitura e a escrita, mais que a preocupação com a terra e o assentamento. Aqui a gente tem português, matemática, história, geografia, ciências, religião e educação física, a professora de educação física é a única aqui que é da cidade cidade, ela vem prá dar aula prá eles uma vez por semana. Eu me preocupo muito com a interdisciplinaridade também. Na minha escola da cidade eu faço um plano de assuntos mais relevantes para trabalhar com textos de forma interdisciplinar sobre meios de transporte, globalização, desenvolvimento; tudo prá desenvolver as competências do aluno preparado para o futuro. E eu trago prá cá, prá elas trabalharem. Elas pegam, mas elas ficam mais preocupadas com a questão da filosofia delas. Os temas transversais eu peço prá trabalharem também. Eu trabalho com crianças de rua e com crianças que ficavam o dia todo na BR, e temos uma escola de tempo integral prá eles. Então esses temas também são muito trabalhados. Lá eu trabalho e ética, a solidariedade e muitos outros valores. A missão da minha escola é formar cidadãos conscientes e preparados para o futuro e acho que aqui também. Agora aqui, eu não sei, elas preferem trabalhar outros valores (Diretora da escola).

A partir da colocação acima, pode-se perceber que há certo equívoco, por parte da diretora, ao considerar o que expressa como parâmetro para a prática pedagógica o modelo de educação do MST. A diretora relata, em sua colocação, uma tentativa de trabalho relacionado à terra juntamente com as mães dos alunos, mas justifica a ausência de resultados devido à idade prematura das crianças “prá estarem pegando na enxada, ficarem no sol”. Tal afirmação denota às diretrizes para a educação no campo, além das práticas pedagógicas do Movimento Sem-Terra, um trabalho braçal e pobre cientificamente, de acordo com a visão da diretora. Quando discute a respeito da transmissão da ciência na escola, Franco (1991) especifica que esta última não deve atuar com construtora de uma “muralha” entre o conhecimento científico e a vida social. De acordo com Marx, “a ciência manifesta-se (...) nas máquinas, e aparece como estranha e exterior ao operário” (1980, p. 41). Nesse sentido Marx trata da ciência completamente ligada à produção, subordinando a ação humana à ação das máquinas, ligada às características dominantes no capitalismo. A educação, quando comparada às proposições marxistas por inúmeros educadores, deve carregar a idéia de que o ensino da ciência, ou seja

dos conteúdos definidos para cada etapa da vida escolar, deve ir além da transmissão dos conteúdos das diferentes ciências. A educação no meio rural tem como premissa básica a reflexão sobre o sentido de tal ciência, refletindo o trabalho e a sociedade de forma concreta, e a sua importância para a vida do educando na sociedade. Dessa forma, de acordo com a afirmação anterior e com as diretrizes para a educação no meio rural e com os princípios filosóficos e educativos das escolas do MST, há um “desencontro” relativo à finalidade da intervenção educativa para essa realidade entre as duas realidades confrontadas nesse trabalho, conforme descreve o trecho exposto anteriormente:

... Mas, prá mim, o objetivo principal da nossa escola é ler, escrever e interpretar, porque hoje o mundo exige profissionais qualificados, não pode haver somente leitores funcionais. Então o meu objetivo principal é a leitura e a escrita, mais que a preocupação com a terra e o assentamento. Aqui a gente tem português, matemática, história, geografia, ciências, religião e educação física, a professora de educação física é a única aqui que é da cidade, ela vem prá dar aula prá eles uma vez por semana (Diretora da escola).

Ou também, a partir deste outro fragmento, pode-se detectar tal “desencontro” de concepções:

... A missão da minha escola é formar cidadãos conscientes e preparados para o futuro e acho que aqui também. Agora aqui, eu não sei, elas preferem trabalhar outros valores (Diretora da escola).

No cotidiano da escola do assentamento observado nota-se que a presença da diretora, por causa de questões pedagógicas e não por questões pessoais, causa algumas indisposições inerentes à educação. Observou-se que o livro didático é utilizado somente como um apoio à prática educativa em sala de aula, mas é um instrumento de ensino requisitado e valorizado pela direção no dia a dia da escola. As professoras do assentamento consideram mais importante que seus projetos sejam frutos da realidade dos alunos do que de atividades propostas para outra realidade social. A concepção das professoras e também de muitos teóricos atuais, quanto ao livro didático, parte de uma série de críticas quanto ao instrumento de ensino, que, conforme Faria (1994) supervaloriza o trabalho intelectual desvalorizando o manual, atua como um difusor de preconceitos, já que ainda se refere aos índios “selvagens” e desconhecedores do progresso, difunde, na maioria de suas gravuras e textos a função

doméstica da mulher e desvaloriza o caboclo brasileiro, qualificando-o de “caipira” pejorativamente.

Diante da discussão acerca da concepção da direção quanto ao que diz respeito à finalidade da educação referente ao que é chamado de “pedagógico do governo” (o conteúdo, disciplinas escolares, segundo a concepção da diretora da escola), à questão da finalidade da escola para a diretora (leitura, escrita, preparação do profissional qualificado para o mercado de trabalho) e sua idéia de educação no meio rural, torna-se inevitável retomar a discussão acerca de argumentos que afirmam a capacidade reprodutora da escola, diante do “embate” pedagógico gerado por diferentes opções ideológicas dentro de uma mesma realidade. Nota-se certa resistência quanto ao modelo de educação proposto pelo movimento em favor de certa “imposição” do modelo educativo voltado para o meio urbano.

Segundo os teóricos reprodutivistas, a educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de perpetuação de sua dominação, cujo papel é de reproduzir as relações sociais em torno dos interesses das classes mais favorecidas. Tal reprodução, segundo esses teóricos, se efetiva através da inculcação da ideologia capitalista, o que garante o maior controle do processo pela classe dominante. No presente trabalho as teorias reprodutivistas mais exploradas foram as de Althusser (1985) e de Bourdieu e Passeron (1975), além da construção teórica marxista, que, apesar de dar ênfases distintas ao principal difusor da ideologia dominante, podem ser lembrados nessa etapa do estudo pela disparidade ideológica na realidade estudada e servem de apoio às proposições estabelecidas até o presente momento. Althusser, considerando os aparelhos ideológicos do Estado, coloca a escola, ao longo do desenvolvimento de suas idéias, como um dos principais propagadores da ideologia dominante:

Os aparelhos ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico). Dessa forma, a Escola, as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, etc. não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Como já foi explorado na discussão sobre a educação e a reprodução social, realizadas anteriormente no presente trabalho, a teoria dos *Aparelhos Ideológicos do Estado* caracteriza esses últimos como os grandes contribuidores da reprodução da ideologia dominante; dentre

eles a escola apreça como o aparelho ideológico dominante, por ser uma instituição que atinge diretamente todas as camadas da sociedade e exige tempo e envolvimento dos que estão sob sua ação. O aparelho ideológico transmissor das idéias dominantes na sociedade é, para Althusser, transmissor das idéias dominantes através das mais variadas formas de relação no interior do espaço escolar. De acordo com tal teoria, os indivíduos são “modelados” como sujeitos aptos para se enquadrarem nas necessidades do capitalismo.

Mesmo diante das críticas sofridas por Althusser pelo fato de ressaltar somente o aspecto reprodutivo da escola, e não explorar seu caráter transformador torna-se interessante a exposição de um trecho das colocações da diretora da escola sobre seu discurso com as crianças escola do assentamento no que diz respeito à valorização da oportunidade de estudo e de seu futuro na sociedade:

A idéia que eu tento passar sempre prá eles á a seguinte: você tem uma escola, então aproveite, porque terá a oportunidade de ir prá universidade e ser alguém na vida se estudar, prá conseguir se formar e ter uma vida digna, um carro, uma casa própria, lá na cidade, aí você vai ser um grande cidadão, não deixando que o sistema te coma. Não é por que eles são crianças de assentamento que eles não podem vencer na vida. Eu luto prá eles abrirem asas. Aqui tem televisão e eu vivo passando vídeos prá eles assistirem sobre a realidade da vida lá fora, a globalização está aí (Diretora da escola).

O discurso da diretora da escola, segundo suas próprias palavras, praticado esporadicamente na escola e carregado de grande preocupação com o futuro das crianças assentadas, atua, através de seu exercício como propagador de uma postura social diferente daquela resguardada no assentamento, criando uma relação tensionada pela disparidade ideológica. Diante da perspectiva desta discussão, tal fato poderia ser associado ao conceito de violência simbólica de Bourdieu (1998) que surge, na escola, a partir do momento em que o *habitus* inculcado pelo pensamento da classe dominante e contribui para a distribuição, por parte do sistema de ensino, da reprodução da estrutura das relações de força e das relações que Bourdieu chama de simbólicas, desencadeando na “reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes” (Bourdieu, 1998, p. 295). Diante da postura ideológica do MST, retratado nesta pesquisa através de um recorte, o assentamento Oziel Alves Pereira, pode-se constatar certo grau de violência simbólica quanto à discussão promovida

regularmente pela diretora da escola sobre assuntos relacionados ao futuro, conscientização, cidadania e sociedade globalizada, de acordo com a forma de tratar a dimensão sociocultural nas práticas educativas do MST. Mais uma vez retorna-se ao objeto de análise que procura compreender como ou até que ponto a experiência humana de participação em uma luta ou organização social, implicada sempre em determinadas *escolhas morais* (Thompson, 1989), ainda que sempre pressionadas por determinadas condições objetivas, é capaz de se traduzir no *modo de vida* ou no *jeito de ser* da coletividade e das pessoas que a compõem, o que se trata da postura ideológica.

Com relação ao acompanhamento semanal da coordenação escolar na Escola Estadual Josimar Gomes Silva (a coordenadora também é da cidade e atende a escola uma vez por semana) torna-se perceptível, durante o processo de observação, o alto grau de flexibilidade das professoras do assentamento com relação às propostas cotidianas para o trabalho. Percebeu-se que, muito mais do que por uma intervenção por parte da coordenação, que não participa do dia a dia da escola e acaba desconhecendo o processo de desenvolvimento das crianças, as direções e alternativas relacionadas às atividades e projetos, partem de reuniões realizadas pelas duas professoras. A coordenação, mesmo procurando se “apropriar” do andamento das atividades ao comparecer na escola, serve como um apoio denominado pela professora como “de momento” já que, na opinião desta última, um dia na semana não proporciona um acompanhamento pedagógico efetivo do desenvolvimento das crianças.

A coordenadora vem uma vez por semana e a gente está dando aula no momento que ela vem, então não dá pra conversar tanto e ficar fazendo reunião. Ela quer saber de tudo que estamos fazendo, mas acaba que eu e a outra professora trabalhamos com as crianças do nosso jeito. Ela trás uns textos pra gente, pergunta como está a questão da disciplina, mas a parte pedagógica mesmo fica mais é por nossa conta. Não de ela acompanhar, né? É um acompanhamento só de momento (professora, cerca de 35 anos).

Durante o processo de observação participante não foi possível o diálogo com a coordenadora, já que, durante aquela semana, ela não compareceu à escola. As impressões que se tem sobre o trabalho da coordenação não são tão amplas quanto às impressões sobre a presença da diretora da escola pelo fato de ter sido somente relatado pelas professoras da escola. Mesmo diante da ausência das impressões da coordenadora pedagógica, torna-se

interessante observar como, em uma escola de postura pedagógica própria (quanto ao que diz respeito ao processo de ensino- aprendizagem e à Pedagogia do MST) estão presentes uma série de aspectos relativos a outra concepção educativa e social; tal particularidade gera, especificamente no assentamento Oziel Alves Pereira (mas também nas demais escolas do MST, seja por “desencontros” pedagógicos internos, seja pelo impasse gerado pela presença de forças externas nos acampamentos e assentamentos) uma relação tensionada pela relação entre o pensamento estabelecido na comunidade pertencente ao movimento e aquele que vem de outras concepções de educação e sociedade.

6.4.2- “Quando ela vai embora temos que arrumar as idéias que ficaram na cabeça das crianças”: a tensão entre diferentes posturas ideológicas

Agora, o que nós precisamos mais aqui: eles são assentados, mas olha bem, não tem infra-estrutura digna aqui, eu acho que eles tinham que querer calçar essas ruas, a entrada do assentamento... teria que ter um trabalho, quer dizer, as casas são só rebocadas, elas não são pintadas, teria que ter um trabalho prá resolver isso, eu queria que fosse um assentamento todo bonitinho, todo pintado, com as ruas...quer dizer, eu acho que ao governantes tinham que voltar os olhos e assentar essas pessoas, mas com dignidade, com a estrutura de uma cidade ué! Você não imagina como eu estou tentando melhorar um pouquinho essa escola, eu é que pintei a escola, apesar que eles não tem muito cuidado com ela não...eu tenho tentado mudar a mentalidade dessas crianças sobre o futuro, emprego, a competição do mercado de trabalho, você me entende? Acho que é minha obrigação, já que a preocupação deles é outra (diretora da escola).

A tensão visivelmente perceptível no interior da escola do assentamento estudado perpassa situações cotidianas e pode ser reforçada, através do que Bourdieu (1998) identifica por violência simbólica, através dos mecanismos encontrados pela diretora da escola para expressar sua posição ideológica no interior do espaço escolar denominado pelas professoras como escola do MST, conforme demonstra o depoimento acima. Nota-se que o desejo da moradora da cidade passa pela melhoria da estrutura do assentamento, mas alia tal melhoria à estrutura de um espaço urbano, o que contraria a vida no meio rural. Quanto ao que diz respeito

à estrutura do assentamento, nota-se pela fala do líder do assentamento, que os assentados estão satisfeitos com a estrutura atual, além de reforçar o afeto pela terra:

Prá conquistar essa terra aqui eu lutei junto com os outros. Eles sabem o que nós passamos prá conseguir essa terra. Aqui antes era uma fazenda improdutiva, nós chegamos e mudamos isso aqui. Tudo aqui nós fazemos com amor demais no coração, e essa terra prá nós é muito valiosa, sabe por quê? Porque aqui nós temos um lugar prá plantar, prá produzir nossas coisinha, prá plantar e comer e dividir com os outros. Nós nem pensamos nos asfaltamento, nos azulejo nas casas, a terra tem mais valor prá nós. Já pensou como é que é lá nas cidade desse país todo? Que loucura! Aquele tanto de prédio, de carro. O MST luta pela conquista da terra e usa a terra prá aquilo que ela existe de verdade, e eu vou lutar sempre que for preciso prá que os meus filhos e os meus netos vivam na roça, isso aqui é que é viver minha filha (homem, líder do assentamento, cerca de 45 anos).

A postura da diretora da escola, que é moradora da cidade contraria claramente o desejo do líder do assentamento, para sua vida atual e futura. No assentamento estudado, tornou-se possível observar, através das conversas informais, da observação e das entrevistas, um grande afeto relacionado à terra, no que diz respeito a seu aspecto material, a pequena produção, ao valor aos alimentos orgânicos e às possibilidades relacionadas à produção em parceria. Além desse aspecto, puderam-se perceber certas atitudes que retratam a conscientização dos filhos e demais crianças com relação ao afeto pelo meio rural, implicando na valorização da vida no campo, conforme pode ser verificado nas colocações do líder do assentamento, além da conscientização quanto ao “ser um Sem-Terra”. Diante desse aspecto, o trecho “eles são assentados, mas olha bem, não tem infra-estrutura digna aqui, eu acho que eles tinham que querer calçar essas ruas, a entrada do assentamento... teria que ter um trabalho, quer dizer, as casas são só rebocadas, elas não são pintadas, teria que ter um trabalho prá resolver isso, eu queria que fosse um assentamento todo bonitinho, todo pintado, com as ruas... quer dizer, eu acho que os governantes tinham que voltar os olhos e assentar essas pessoas, mas com dignidade, com a estrutura de uma cidade ué!” pode ser colocado lado a lado com o trecho “Prá conquistar essa terra aqui eu lutei junto com os outros. Eles sabem o que nós passamos prá conseguir essa terra. Aqui antes era uma fazenda improdutiva, nós chegamos e mudamos isso aqui. Tudo aqui nós fazemos com amor demais no coração, e essa terra prá nós é muito valiosa,

sabe por quê? Porque aqui nós temos um lugar prá plantar, prá produzir nossas coisinha, prá plantar e comer e dividir com os outros. Nós nem pensamos nos asfaltamento, nos azulejo nas casas, a terra tem mais valor prá nós. Já pensou como é que é lá nas cidade desse país todo? Que loucura! Aquele tanto de prédio, de carro”. A partir desse confronto pode-se recorrer ao que caracteriza a reprodução das relações sociais em Marx (1984). Segundo a visão de Marx a reprodução social pode ser vista como reprodução das relações sociais, a gênese está na reprodução dos elementos materiais do processo de produção. Os interesses da moradora da cidade para o assentamento têm relação direta com sua vida no meio urbano, com seu conceito de desenvolvimento e progresso.

Além do fator estrutural do assentamento e do confronto de ideais entre os assentados e a diretora da escola, pode-se analisar perspectivas diferentes com relação à vida futura, ao trabalho e, principalmente à educação. O trecho “... você não imagina como eu estou tentando melhorar um pouquinho essa escola, eu é que pinte a escola, apesar que eles não têm muito cuidado com ela não...eu tenho tentado mudar a mentalidade dessas crianças sobre o futuro, emprego, a competição do mercado de trabalho, você me entende? Acho que é minha obrigação, já que a preocupação deles é outra” pode ser comparado com a fala do líder do assentamento que relata “ Porque aqui nós temos um lugar prá plantar, prá produzir nossas coisinha, prá plantar e comer e dividir com os outros (...) O MST luta pela conquista da terra e usa a terra prá aquilo que ela existe de verdade, e eu vou lutar sempre que for preciso prá que os meus filhos e os meus netos vivam na roça, isso aqui é que é viver minha filha”. O alto índice de contradições com relação a vida social e econômica, relatado até o presente momento, oferece subsídio para uma discussão que julga-se muito significativa para a análise das tensões entre as posturas ideológicas presentes do assentamento. Norbet Elias, em *Estabelecidos e Outsiders* (2000) descreve a sociologia das relações de poder a partir da observação participante em uma pequena comunidade, que ele chama de Winston Parva. A análise da identidade social dos indivíduos feita por Elias pode contribuir para a análise da tensão ideológica observada no assentamento.

Para Elias *establishment* e *outsiders* podem ser identificados, respectivamente, por um grupo que possui uma identidade social construída a partir da combinação de tradição, autoridade e influência, que funda seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros e um grupo que tem a identidade social caracterizada pela denominação não-membros da “boa sociedade”. A sociologia de Elias, que consiste em mostrar de modo empiricamente consistente o conteúdo da forma de relações de poder singular de Winston Parva, pode ser relacionada à postura da diretora da escola (como um *establishment*) e a postura dos assentados, como

outsiders, se o parâmetro de comparação partir da análise feita pela própria diretora da escola, o que pode ser percebido através de sua fala, que retrata, à todo momento, uma sociedade capitalista, que oferece desafios quanto ao futuro das crianças assentadas, ressaltando a necessidade de boa infra-estrutura e conscientização quanto ao mercado de trabalho e ao futuro. Para tal análise, cabe lembrar que Elias denomina os *establishment* como um grupo que se autopercebe como uma “boa sociedade”, mais poderosa e melhor, se posicionando, como já foi afirmado anteriormente, como um modelo moral para os outros.

O interessante da presente utilização da sociologia das relações de poder é que, em determinados momentos, os papéis se invertem no assentamento estudado, o que pode ser caracterizado através da percepção, quando se tem contato com os assentados ou com as professoras da escola e suas convicções, de que estes últimos se autopercebem como *establishment* e consideram as idéias, convicções e ações da diretora da escola como de um *outsider*, já que esta última não faz parte de sua sociedade e apresenta laços sociais menos intensos com os assentados. Neste momento da discussão, dois trechos podem servir como exemplificação das diferentes “autodefinições” que foram relatadas pelos próprios atores envolvidos no recorte social em questão:

Não adianta falar que não... a postura dela é muito radical pro lado do pensamento capitalista. Ela é uma pessoa muito boa, mas quando ela vai embora temos que arrumar as idéias que ficaram na cabeça das crianças (professora da escola, sobre a diretora).

Aqui no assentamento, por ser um lugar de ideologia muito forte eu acho que eles complicam também. Eu quando cheguei aqui eu tive muito problema, sabe? Porque eles são muito radicais às vezes, mas depois você vai vendo que as coisas vão melhorando. Tem que saber escutar eles. E não é tudo maravilhoso também não, tem problema aqui, têm muitas coisas a melhorar, principalmente no relacionamento. Eu acho que o problema está aqui dentro mesmo, na cabeça deles. Eu acho que tem hora que eles querem pouco demais, eu acho que eles deviam produzir mais; tem um celeiro aqui, mas eles não querem. Mas como eu não faço parte, eu não posso falar tanto, né? Na escola está tudo muito bom. Eu acho que tem que haver sempre um trabalho prá aquilo que é mais importante, que são os conteúdos, o futuro dessas crianças fora daqui um dia, quem sabe eles não vão ter essa sorte?

Tudo pode mudar na vida delas pela escola, não é? Então, qual é a função da escola? Levar a criança a ler, escrever completamente, e, principalmente interpretar. Eu não posso deixar essas crianças aqui irem para o mundo lá fora não pensando nisso (diretora da escola).

A sociologia das relações de poder de Elias e as comparações que serviram de análise mais aprofundada das relações sociais no assentamento, e, principalmente, no interior do espaço escolar não esgotam os parâmetros para discussão sobre o recorte que se tem em xeque, mas tem o objetivo de estimular a reflexão sobre as diferentes posturas e como elas se autopercebem naquele grupo.

Quanto a disparidade ideológica presente na escola do assentamento, que retrata a forma pela qual a ideologia de uma sociedade atua sobre sua prática pedagógica, acredita-se que ficam expressas e embasadas teoricamente as relações sociais no interior da escola no objeto empírico em questão.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem quem prefere que a gente pare de se mover, pare de sonhar, pare de pensar. Mas se cada pessoa deste país pudesse olhar para essas imagens da realidade, só isto deveria bastar para que todos se movessem...

(José Saramago)

A educação, bem como todos os aspectos que envolvem a intervenção e as relações sociais, pode ser considerada um processo em movimento, por sua dinamicidade e contato com as experiências humanas, aliadas ao processo histórico-cultural da realidade social na qual intervém.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra encontra na educação um processo mais do que informacional, mas uma oportunidade de manter suas relações fixas de acordo com sua visão social de mundo, sua opção ideológica. A fim de promover uma educação favorável à continuidade da reflexão acerca da busca por uma vida socialista, o movimento estudado alia a seu projeto educativo as experiências de seus sujeitos com as relações de trabalho cotidianas e com a realidade cultural, social e econômica de seus integrantes. Nesse sentido, os *sem-terrinhas*, crianças moradoras dos assentamentos e acampamentos, recebem uma educação pautada na *Pedagogia da terra* ou *Pedagogia do MST*. Nessa perspectiva, de acordo com Caldart (2000) o próprio princípio educativo formador dos sujeitos é compreendido diante do princípio de luta, pela Reforma Agrária ou por uma escola ocupada pelo movimento pedagógica e estruturalmente.

A discussão acerca da visão social de mundo do movimento (aqui chamada de ideologia, como o próprio MST denomina) e sua influência peculiar nas práticas educativas, tendo como referencial empírico a escola do assentamento Oziel Alves Pereira, assumiu proporções referentes à realidade escolar da realidade investigada, mas tornou-se fonte de discussão propícia para análises mais profundas e amplas das outras tantas realidades educacionais, inseridas no próprio MST ou em outras realidades sociais.

José Saramago, escritor português, em entrevista coletiva no Brasil, a propósito do lançamento do livro *Terra*. As imagens da realidade a que se refere são as fotografias sobre as populações em migração, entre elas a dos sem-terra brasileiros, feitas por Sebastião Salgado.

Com relação ao referencial empírico estudado, observou-se uma realidade escolar dinâmica, arraigada de práticas, que, conforme foi observado podem ser relacionadas com a ideologia do próprio movimento. A escola, no assentamento Oziel Alves Pereira, na pessoa das duas professoras assentadas, procura desenvolver o trabalho em torno de sua ideologia, como foi exemplificado por algumas experiências educativas no momento de discussão dos dados. Considerada pelos próprios assentados como um local de dinamicidade, surgimento de descobertas e continuidade de sua realidade social, a escola conta com a participação ativa dos pais e demais assentados, também considerados criadores de novas diretrizes para o trabalho cotidiano das professoras.

Através de uma mentalidade a favor do trabalho e da vida no meio rural, as crianças assentadas apresentaram, unanimemente, uma concepção positiva quanto à permanência na terra e ao trabalho no meio rural. Da mesma forma, as professoras, através do exercício das místicas, como afirmação da memória e da história do movimento, as formações de educadores e a relação da experiência educativa com a realidade social das crianças, formam os princípios pelos quais o MST fundamenta a experiência educativa de seus integrantes.

Percebeu-se, também, a latente tensão entre as professoras e a diretora da escola, quanto ao que diz respeito às intencionalidades educativas e concepções de vida, trabalho e sociedade. Considera-se que a análise aqui apresentada diante desse aspecto possibilitou a compreensão da forma pela qual a opção ideológica, ou a visão social de mundo, pode vir a efetuar diferentes intencionalidades educativas, condizentes com a realidade social e propagadora de meios para que seja continuada tal realidade social.

Dessa forma acredita-se que a discussão proposta pelo presente trabalho possa abranger a análise de realidades educacionais diferentes da aqui apresentada e servir de apoio aos profissionais que fazem de sua prática uma experiência de intervenção. Para tanto, firma-se a idéia de que o educador deve ser um articulador de conhecimentos, um experimentador de novas realidades e novos caminhos, engajado à realidade cultural do meio em que está inserido, em detrimento de uma ação que reproduza um *outsider* dentro de sua própria realidade social.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel. Revendo os Vínculos Entre Trabalho e Educação: elementos matérias da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da. Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma Teoria da Formação Humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 163-216.

ARRUDA, M. Metodologia da Práxis e Educação Popular Libertadora. IESAE/ FGV, 1986.

ASSUMPCAO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do Fenômeno. In: FAZENDA, Ivani C. A. Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez, 1993.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. Educação Rural: das experiências à Política Pública. Brasília: Editorial Abaré, 2003.

BECKER, Fernando. Educação e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BENNETT, William J. Livro das Virtudes para Crianças. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BEZERRA NETO, Luiz. Sem-Terra Aprende e Ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados: 1999.

BOFF, Leonardo. A Mística. Jornal Sem-Terra, maio de 1993.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

_____, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989.

_____, Pierre. A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação Popular. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais: educação básica/ Brasil. Ministério da Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

CALDART, Roseli S. Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHAUÏ, Marilena. Conformismo e Resistência. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____, Marilena. Público e Privado. In: Novaes, Aduino (org). Ética. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria de Cultura, 1992.

CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. São Paulo: Cortês- Autores Associados, 1988.

DELVAL, Juan. Aprender na Vida e Aprender na Escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____, Pedro. Educar pela Pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. SCOTSON, John L. Os Estabelecidos e os Outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ENQUITA, Mariano F. Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ESTEBAN, Maria Teresa. Escola Pública, Comunidade e Avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Natália Rigueira. Pedagogia de Projetos: vantagens e limites na educação infantil. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2004.

FERREIRA, Nilda Tevês. Cidadania: uma questão para a Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

_____, Michel. Vigiar e Punir: Petrópolis: Vozes, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n74, p. 63-67, agosto, 1999.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a Liberdade e Outros Escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAG, Bárbara. A Teoria Crítica Ontem e Hoje. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1990.

_____, Bárbara. Sistema e “Mundo Vivido” em Habermas. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1992.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. São Paulo: Cortês, 1993.

GANDINI, Raquel Pereira C. O Público e o Privado: trajetória e contradições da Relação Estado e Educação. In: Estado e Educação. Campinas: Papirus, 1992.

GIROUX, Henri. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMBOA, Sàncnez. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: Fazenda. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____, A. Teoria: obras Escolhidas. Vol I. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de La Acción Comunicativa. Vol.1 e 2. Version Castelhana de Manuel Jimenéz Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

JESUS, Antônio Tavares de. O Pensamento e a Prática Escolar em Gramsci.

KOWARZIK, Schmied. Pedagogia Dialética de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MACEDO, Lino de. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAKARENKO, A. S. Conferências Sobre Educação Infantil. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MAKARENKO, A. S. Poema Pedagógico. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. Pedagogia Crítica: uma metodologia na construção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARX, Karl e ENGELS, Frederich. A Ideologia Alemã e outros Escritos. Primeira Parte. Rio de Janeiro: Zaar Editores, 1986.

_____, Karl. Conseqüências Sociais do Avanço Tecnológico. São Paulo: Edições Populares, 1980.

_____, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____, Karl. Miséria de la Filosofía. Aguilar, 1973.

_____, K. Teses Sobre Feuerbach. In: Marx & Engels. Textos Filosóficos. Lisboa: Presença, 1979.

MARX, K. ; ENGELS, F. A. O Manifesto Comunista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MCLAREN, Peter. Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Vozes, 1991.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. Além da Terra: cooperativismo e trabalho na Educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MËSZÄROS, Isteván. Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio, 1993.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Disponível em www.mst.br. Acessado em 22 de outubro de 2008.

NOGUEIRA, O. Pesquisa Social. Introdução às suas Técnicas. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

NUNES, Margarete. Ideologia ou Utopia? Eu quero uma pra viver. In: KHUN JÚNIOR, Norberto. Reflexões Sociológicas: o avesso da ordem e da desordem. Novo Hamburgo, RS, 2003.

PETITAT, André. Produção da Escola/ Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. Tomada de Consciência. São Paulo: EDUSP: Melhoramentos, 1977.

PRINCÍPIOS DA EDUCACAO NO MST. Cadernos de Educação. N.8. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, jul. 1996.

RAMOS, Graciliano. Vidas Secas. Rio de Janeiro: Record, 1997.

RODRIGUES, Neidson. Da Mistificação da Escola à Escola Necessária. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Noema Lúcia Vídero Vieira. Cidadania no Discurso da Modernidade: uma interpelação à razão comunicativa. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

SANTOS, Oder José dos. Pedagogia dos Conflitos Sociais. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SARTRE, Jean- Paul. Questão de Método. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

SARUP, Madan. Marxismo e Educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Autores Associados, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra- Ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Lourdes Helena da. As Experiências de formação de jovens do Campo: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

SOBRINHO, Encarnación. Ideologia e Educação. Reflexões Teóricas e Propostas Metodológicas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

STEDILE, João Pedro. A questão Agrária no Brasil 3.: programas de reforma agrária: 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TERRIEN, Jacques. A professora Rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: TERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

THOMPSON, Edward. Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALLE, Lílian do. A Escola Imaginária. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

9. ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo		
RELATORA: Edla de Araújo Lira Soares		
PROCESSO N.º:		
PARECER N.º: 36/2001	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 04.12.2001

I – RELATÓRIO

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ...

(Williams Raymond , 1989).

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a

evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

A respeito, o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada. Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Proposição Pertinente?

Esta cova em que estás,
com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe,
deste latifúndio.
Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
É uma cova grande
para teu pouco defunto,

Mas estarás mais ancho
que estavas no mundo
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo.
É uma cova grande
para tua carne pouca,
Mas à terra dada
não se abre a boca.
(Morte e Vida Severina, João Cabral
de Melo Neto)

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art.179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas.

Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Além disso, uma dimensão importante do texto legal diz respeito ao reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, imprimindo a forma federativa da República. No caso, cabe destacar a criação das condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, mas os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados pela ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país.

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

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anais* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas. Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, *os vícios que poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas*. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Terra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema *Morte e Vida Severina*, um passado que tende a se perpetuar.

Os sem-terra afinal

Estão assentados na pleniposse da terra:

De sem-terra passaram a

Com-terra: ei- los

enterrados

Os sem-terra afinal

Estão assentados na pleniposse da terra:

De sem-terra passaram a

Com-terra: ei- los

enterrados

desterrados de seu sopro de vida

aterrados

terrorizados

terra que à terra torna
torna
Plenipossesores terra-
tenentes de uma vala (bala) comum
Pelo avesso afinal
Entranhados no
Lato ventre do
latifúndio
que de im-
produtivo re-
velou-se assim ubérrimo (...)

(Campos,1998)

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

*Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de **trabalho** anual nos **campos** e oficinas, assim como. promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.*

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar.

Cabe observar que, no período subsequente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas

consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola.

Art. 14. A articulação do ensino agrícola e dêste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

*III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula **em curso diretamente relacionado** com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.*

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

- 1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.*
- 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.*
- 3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.*
- 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.*

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946, remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário.

O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação, nos termos a seguir:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I ...

II...

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;

Esclareça-se, ademais, que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, a que acima nos referimos, era uma norma de eficácia plena, que poderia produzir efeitos imediatos e por si mesma, não necessitando de lei ordinária que a tornasse operacional.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

1 Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região.

Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região.

Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores (as) rurais.*

2 Educação Rural e Características Regionais

Alguns estados apenas prevêm, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do Acre, que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Com redações diferentes, o mesmo princípio é proclamado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa na Constituições, mas juntamente com outras que se referem, de forma mais específica e concreta, à Educação Rural. É o que se observa, por exemplo, nas Cartas da Bahia, de Minas Gerais e da Paraíba.

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

O Maranhão, por exemplo, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o Estado de Sergipe, no artigo 215, § 3º da Carta Política, orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar.

Neste aspecto, a Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica. A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. A Constituição de Sergipe, no art. 215, VIII, manda que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.

3 Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério

Alguns Estados inseriram, em suas constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

Neste caso, temos o Estado do Amapá, que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba, no artigo 211, prescreve caber ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública; o Rio Grande do Sul, no artigo 216 de sua Carta, estabelece que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo artigo, serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação; Tocantins, no artigo 136 de sua Constituição, assegura ao profissional do magistério da zona rural isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

4 O Ensino Profissionalizante Agrícola

Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados- membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens. Eis alguns deles, como se verifica nas Cartas a seguir:

- a) Amapá, no inciso XV do artigo 283 de sua Constituição, estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico- industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira.
- b) A Constituição do Ceará, no § 6º do artigo 231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O § 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local.
- c) A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade de o estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.
- d) Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.
- e) O Pará, no artigo 280 de sua Constituição, diz que o Estado é obrigado a expandir, concomitantemente, o ensino médio através da criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.
- f) O Rio Grande do Sul proclama, em seu texto constitucional, artigo 217, que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária.
- g) Rondônia, no artigo 195 de sua Carta, autoriza o Estado a criar escolas técnicas, agrotécnicas e industriais, atendendo às necessidades regionais de desenvolvimento. O mesmo artigo determina, em seu parágrafo único, seja a implantação dessas escolas incluídas no plano de desenvolvimento do Estado.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize *uma imagem do futuro que se pretende construir* e a opção por *um caminho que se pretende seguir* no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos

das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional.

Lembre-se ainda que, não sendo possível, no momento, consultar todas as Leis Orgânicas Municipais, torna-se necessário proceder a sua leitura com o propósito, em cada Município, de ampliar as assimilações específicas sobre a matéria.

5 Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

(...) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir à escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas
canções...

(Pedro Tierra)

A Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo, em seguida, diversos substitutivos, entre os quais, os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio*. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a freqüência dos interessados às escolas mais próximas.

Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem o padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginásial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

À luz dos artigos dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB - estabelece que:

Art. 28. “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da mencionada lei, no artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento.

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano... *O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.*

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite*. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual ou coletivo autônomo*.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas*.

Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, *combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria*.

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram *fora do lugar*, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Isso é verdadeiro, inclusive, para o Plano Nacional de Educação - PNE, recentemente aprovado no Congresso. Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a *escola rural* e prever em seus *objetivos e metas* formas *flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio* -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade, é uma coisa. Outra coisa é determinar que tal processo se realize através da organização do ensino em série.

É diretriz do PNE:

(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

De modo equivalente, o item *objetivos e metas* do mesmo texto remete à organização em séries:

Objetivos e metas

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

É necessário, neste ponto, para preservar o eixo da flexibilidade que perpassa a LDB, abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino, remeter ao disposto no seu art. 23 que desvela a clara adesão da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Por outro lado, uma segunda abordagem na análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley, as

especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos.

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. *Há traços do mundo urbano* que passam a ser incorporados *no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente*. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Como se verifica, a nitidez das fronteiras utiliza critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos.

Por certo, este é um dos princípios que apóia, no caso do disciplinamento da aplicação dos recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental, o disposto na Lei nº 9424/96 que regulamenta o FUNDEF. No art. 2º, § 2º, a Lei estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, nos seguintes termos:

Art. 2º, Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

§ 1º ...

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I – 1ª a 4ª séries;

II – 5ª a 8ª séries;

III – estabelecimento de ensino especial;

IV – escolas rurais.

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro* solidário e a vida democrática.

II – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei 9131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Brasília (DF), 04 de dezembro de 2001.
Conselheira Edla de Araújo Lira Soares – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.
Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 2001

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO – CEB Nº, DE DEZEMBRO, DE 2001

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação
Básica nas Escolas do Campo.

O presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172/2001 - PNE, e no Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em/...../.....

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art.6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§1º - O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art.8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11 Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14 O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9424/1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15 No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

- I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;
- II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
- III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão
Presidente da Câmara de Educação Básica



Figura 1- Córrego do Assentamento



Figura 2- Área de lazer do Assentamento



Figura 3- Muro frontal da Escola





Figura 7- Paisagem do Assentamento



Figura 8- Início do assentamento

